

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Ефремова Евгения Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

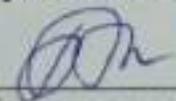
Формирование основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с
расстройствами аутистического спектра посредством видеомоделирования

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование

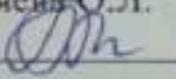
Магистерская программа Инклюзивное образование детей с ограниченными
возможностями здоровья

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Зав. кафедрой, канд. пед. наук, доцент
Беляева О.Л.

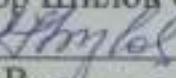
« 11 » 11 2024 г. 

Руководитель магистерской программы:
канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

« 11 » 11 2024 г. 

Научный руководитель:

доктор. мед. наук, профессор Шилов С.Н.

« 11 » 11 2024 г. 

Обучающийся Ефремова Е.В.

« 11 » 11 2024 г. 

Дата защиты « ___ » _____ 2024 г.

Оценка _____

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объемом 125 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (95 источников), 6 приложений. Работа включает 9 таблиц и 20 рисунков.

Цель проектной работы заключается в разработке и реализации проекта по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством видеомоделирования.

Объект работы: процесс формирования основ коммуникативных навыков старших дошкольников с расстройством аутистического спектра (III и IV групп аутизма по классификации О.С. Никольской).

Предмет работы: видеомоделирование как средство формирования основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (III и IV групп аутизма по классификации О.С. Никольской).

Проектная идея заключается в том, что видеомоделирование способствует оптимизации формирования и развития основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (III и IV групп аутизма по классификации О.С. Никольской).

В работе использовались теоретические методы, такие, как: анализ, синтез, обобщение и систематизация специальной литературы по проблеме исследования, построение гипотезы, а также эмпирические методы: проведение предпроектного и постпроектного исследования.

Практическая значимость работы заключается в разработке проекта по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством видеомоделирования, который позволяет добиться высокого результата в короткие сроки. В процессе исследования метод показал свою эффективность и может быть

использован дефектологами при работе с детьми с РАС (относящимися к III и IV группе аутизма в соответствии с классификацией Никольской).

Результаты: реализация проекта показала положительные результаты и позволила повысить уровень сформированности многих коммуникативных умений у детей с РАС, относящихся к третьей и четвертой группе аутизма по классификации О.С. Никольской.

Апробация результатов проектной работы на разных этапах осуществлялась посредством трех публикаций и участия в двух конференциях.

Abstract of the master's thesis

The structure of the master's thesis: the work is 125 pages long, consists of an introduction, two chapters, conclusion, bibliography (95 sources), 6 appendices. The work includes 9 tables and 20 figures.

The purpose of the project work is to develop and implement a project to form the foundations of communication skills in older preschool children with autism spectrum disorders through video modeling.

The object of the work: the process of forming the foundations of communication skills of older preschoolers with autism spectrum disorder (groups III and IV of autism according to the classification of O.S. Nikolskaya).

Subject of the work: video modeling as a means of forming the foundations of communication skills in older preschoolers with autism spectrum disorders (groups III and IV of autism according to the classification of O.S. Nikolskaya).

The project idea is that video modeling helps to optimize the formation and development of the basics of communication skills in older preschool children with autism spectrum disorders (groups III and IV of autism according to the classification of O.S. Nikolskaya).

Theoretical methods were used in the work, such as: analysis, synthesis, generalization and systematization of special literature on the research problem,

hypothesis building, as well as empirical methods: conducting pre-project and post-project research.

The practical significance of the study lies in the development of a project to form the foundations of communication skills in older preschool children with autism spectrum disorders through video modeling, which in the course of the study has shown its effectiveness and can be used by defectologists when working with children with ASD (belonging to the III and IV groups of autism in accordance with the classification of O.S. Nikolskaya).

Results: the implementation of the project has shown positive results and allowed to increase the level of formation of many communicative skills in children with ASD belonging to the third and fourth groups of autism according to the classification of O.S. Nikolskaya.

The approbation of the results of the project work at different stages was carried out through three publications and participation in two conferences.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы формирования основ коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра	8
1.1 Расстройства аутистического спектра: общая характеристика, проявления и классификационные группы	8
1.2 Основные особенности коммуникативного развития детей с расстройствами аутистического спектра	15
1.3 Коррекционно-развивающие технологии в развитии коммуникации детей с РАС	24
Глава 2. Разработка и реализация проекта по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством видеомоделирования	31
2.1 Выявление уровня коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	31
2.2 Аннотация проекта. Организационный план разработки и реализации проекта.....	46
2.3 Описание проекта по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	53
2.4 Результаты реализации проекта по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	64
Заключение	72
Библиография	76
Приложение	88

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы. В соответствии с имеющимися на сегодняшний день статистическими данными, с каждым годом количество детей, страдающих расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), постоянно растет. Так, согласно оценкам Всемирной организации здравоохранения [16], в настоящее время в среднем в мире 1 из 160-ти детей имеет какое-либо расстройство аутистического спектра.

Расстройства аутистического спектра создают определенный дискомфорт как для самого человека, страдающего от данного расстройства, так и для его окружающих. Помимо того, что с таким ребенком сложно наладить контакт и реализовать полноценное социальное взаимодействие, при РАС часто встречаются также различные фобии, нарушения сна и питания, агрессия и аутоагрессия. Одной из серьезных проблем РАС является снижение коммуникативных навыков, что считается одним из главных его признаков. Дети с расстройством аутистического спектра не имеют возможности использовать речь для общения, адекватно выражать различные коммуникативные намерения. Как следствие, данная категория детей не имеет возможности полноценно развиваться и входить в социум в качестве его полноправного члена [57; 59; 64].

При этом, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) делается акцент на развитии личности ребёнка, социализации, раскрытии его потенциальных возможностей и способностей [1]. Поэтому социально-коммуникативное развитие (в том числе развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками) является одним из приоритетных направлений воспитательно-образовательной деятельности в ДОУ. Важное место развитию социально-коммуникативных навыков детей с РАС отводится и в Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования (ФАОП ДО), согласно которой к концу дошкольного периода

ребенок с РАС должен владеть минимальным уровнем развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимым для обучения в классе, демонстрировать отсутствие негативизма к пребыванию в одном помещении с другими детьми; в плане речевого развития – проявлять способность принимать на слух фронтальную (в самом крайнем случае – индивидуальную) инструкцию. Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребёнок с аутизмом владел устной речью [2].

Таким образом, формирование коммуникативных навыков – одно из ведущих направлений психолого-педагогической коррекции расстройств аутистического спектра.

В настоящее время в отечественной и зарубежной практике применяется ряд методов развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. И одним из действенных методов в этой области современные отечественные и зарубежные исследователи определяют видеомоделирование. Оно представляет собой метод формирования умений, предполагающий использование видеозаписей и демонстрационного оборудования, создающий визуальную модель целевого (формируемого) поведения или умения [7; 25; 31].

Исходя из вышеуказанного целью настоящей работы явилась разработка и реализация проекта по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством видеомоделирования.

Проектная идея заключается в том, что видеомоделирование способствует оптимизации формирования и развития основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (III и IV групп аутизма по классификации О.С. Никольской).

Объект проектного исследования: процесс формирования основ коммуникативных навыков старших дошкольников с расстройством аутистического спектра (III и IV групп аутизма по классификации О.С.

Никольской).

Важно отметить, что выбор детей именно III и IV групп аутизма по классификации О.С. Никольской обусловлен тем фактом, что данная категория детей способна к коммуникации и выстраиванию взаимоотношений с окружающими, в то время, как для детей I и II групп характерно практически полное отчуждение от мира, непринятие его и очень слабое развитие речи. Таким образом, для этой категории детей требуются другие методы работы: в первую очередь, квалифицированная медицинская помощь и только потом помощь учителя-дефектолога.

Предмет проектного исследования: видеомоделирование как средство формирования основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (III и IV групп аутизма по классификации О.С. Никольской).

Задачи проектного исследования:

1. Изучить проблематику по предмету исследования проекта;
2. Отобрать и освоить методы для проведения предпроектного исследования по определению уровня сформированности основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра;
3. Провести предпроектное исследование и анализ полученных результатов;
4. Апробировать проект по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством видеомоделирования и доказать его эффективность.

Теоретическую и методологическую основу работы составили труды отечественных и зарубежных авторов, в частности: С.В. Андреевой, О.Б. Богдашиной, К. Гилберг и Т. Питерс, В.Е. Каган, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюковой, О.С. Никольской, О.С. Рудик, А.В. Хаустова, Е.А. Череневой, V. Cumine, J. Dunlor, S. Gill, B. Hermelin, N. O'Connor и других.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих методов проектной работы:

- теоретические: анализ, синтез, обобщение и систематизация специальной литературы по проблеме исследования, построение гипотезы;
- эмпирические: проведение предпроектного и постпроектного исследования.

Практическая значимость исследования заключается в разработке проекта по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством видеомоделирования, который позволяет добиться высокого результата в короткие сроки. В процессе исследования метод показал свою эффективность и может быть использован дефектологами при работе с детьми с РАС (относящимися к III и IV группе аутизма в соответствии с классификацией Никольской).

База исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Солонцовский детский сад «Ладушки» комбинированной направленности и муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Емельяновский детский сад «Радуга» комбинированной направленности. Всего в исследовании приняло участие 10 детей с расстройствами аутистического спектра (III и IV групп аутизма по классификации О.С. Никольской) в возрасте 5-7 лет. В целевую группу исследования вошли дети, у которых имеется подтвержденный психиатром диагноз и отражены в документах по итогам прохождения психолого-медико-педагогической комиссии. Исследование проводилось с письменного согласия родителей (законных представителей).

Этапы проектной работы:

Аналитический этап (сентябрь 2022 г. – май 2023 г.). Проведён теоретический анализ исследований по проблеме.

Предпроектный этап (июнь 2023 г. – август 2023 г.). Подобраны задания для определения уровня сформированности коммуникативных

умений старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Проектный этап (сентябрь 2023 г. – апрель 2024 г.). Определен уровень сформированности коммуникативных умений старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Разработан и реализован педагогический проект, способствующий формированию основ коммуникативных навыков у детей с РАС в дошкольном образовательном учреждении.

Аналитико-рефлексивный этап (май 2024 г.). Проведено повторное обследование старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, определен уровень коммуникативных умений. Осуществлены обобщение и систематизация полученных результатов проектной работы, сформулированы выводы.

Структура работы. Работа состоит из введения, основной части, включающей в себя теоретическую главу и практическую главу, в которой представлено предпроектное исследование, проект и итоги его реализации; заключения, в котором даны основные выводы по работе; список литературы, состоящий из 95 источников; 6 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Расстройства аутистического спектра: общая характеристика, проявления и классификационные группы

В настоящее время существуют разные точки зрения на расстройства аутистического спектра (далее – РАС): некоторые, в частности, Т.А. Строганова (2018) [54; 64] относят к расстройствам развития, не поддающемуся окончательной коррекции; некоторые (А. Бирюкова (2022), Г.В. Русакова (2022)) – к заболеванию [10; 60]. Существует также точка зрения А.В. Барнаш и О.А. Плотниковой (2017) о том, что РАС по своим характеристикам не подходит ни к классификации заболеваний, ни к психозам. И эти характеристики неизменны на протяжении всей жизни [9].

Термин «аутизм» ввёл в научный обиход швейцарский психиатр Э. Блейлер (2018), понимая под ним «преобладание внутренней жизни, сопровождающееся активным уходом из внешнего мира» [11; 21]. Что же касается понятия «расстройства аутистического спектра», то оно, в отличие от аутизма, значительно шире и включает в себя его, а также другие расстройства развития личности, в частности, сюда относятся синдром, Аспергера, атипичный аутизм, синдром Рета, детское дезинтегративное расстройство и другие. По замечанию К. Гилберта и Т. Питерса (2005) [18], РАС – это диагноз, в который включено значительное количество различных психологических характеристик, позволяющих представить разнообразные проявления отклоняющегося поведения личности и тех сложностей, с которыми она сталкивается при выстраивании с окружающими социального взаимодействия и коммуникации. Кроме того, для индивидуума с диагнозом «РАС» свойственна суженность интересов и повторяющееся поведение. В клинических рекомендациях «Расстройства аутистического спектра – 2020», утвержденных Минздравом РФ, под рассматриваемым термином понимается

клинически разнообразный комплекс отклонений психологического развития, проявляющийся, в первую очередь, в существенных нарушениях социального взаимодействия и методах коммуникации, а также узким, шаблонным, повторяющимся комплексом увлечений и действий. Эти принципиальные особенности свойственны для каждого индивидуума, имеющего диагноз «РАС», однако степень их проявлений может быть очень разнообразной: от полной отрешенности от мира до периодически проявляющейся замкнутости. Как правило, увидеть проявления расстройств аутистического спектра в поведении ребенка родители имеют возможность уже в раннем детстве – до пяти лет; в исключительных случаях они могут проявиться позже. На основе представленной информации можно сделать вывод о том, что понятие РАС включает в себя широкий спектр болезней и отклонений, при этом принципиально важно понимать, что его характерной особенностью является деформация первазивного нарушения развития, обусловленная паталогическим недостатком первостепенной потребности в общении, эмоциональной и интеллектуальной сфер психики, при котором ведущим дизонтогенетическим механизмом является неравномерность развития. Самым распространенным проявлением РАС является стремление к одиночеству, обособленности, отсутствие какого-либо интереса к общению с окружающими. Характерными для него являются сложности налаживания зрительного контакта, нехватка мимики и жестов. Также часто возникают трудности понимания эмоционального состояния других людей и выражение своих эмоций и чувств [28; 30; 46; 57].

Для постановки диагноза РАС в России на основании МКБ необходимо наличие шести симптомов из диагностического списка, входящего в описание трех синдромов: нарушения социального взаимодействия, изменение коммуникации, наличие ограниченных и повторяющихся стереотипных шаблонов в поведении, интересах, деятельности (как минимум два – из области социального взаимодействия, из двух других критериев – как минимум по одному). А также манифестация симптомов до трехлетнего

возраста и наличие коморбидных проблем (страхов, фобий, возбуждения, нарушение сна и привычек приема пищи, ярость и агрессия, самоповреждения и т.д.). Следует отметить, что при рассмотрении диагноза РАС крайне важной является его дифференциация от детской шизофрении и от органической умственной отсталости и расстройств языка и речи [55; 65].

На рисунке 1.1 представлены проявления РАС, представленные в МКБ-10 и нашедшие свое отражение в Клинических рекомендациях при РАС.



Рисунок 1.1 – Проявления РАС [30]

Общепризнанными международными классификациями РАС являются:

1. Международная классификация болезней (МКБ) Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). Спектр аутистических расстройств помещен в класс «Психические расстройства и расстройства поведения», блок «Расстройства психологического развития».

2. DSM-5 (Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам), опубликованное в мае 2013 года.

На рисунке 1.2 представлены классификации РАС, представленные в двух обозначенных выше источниках.

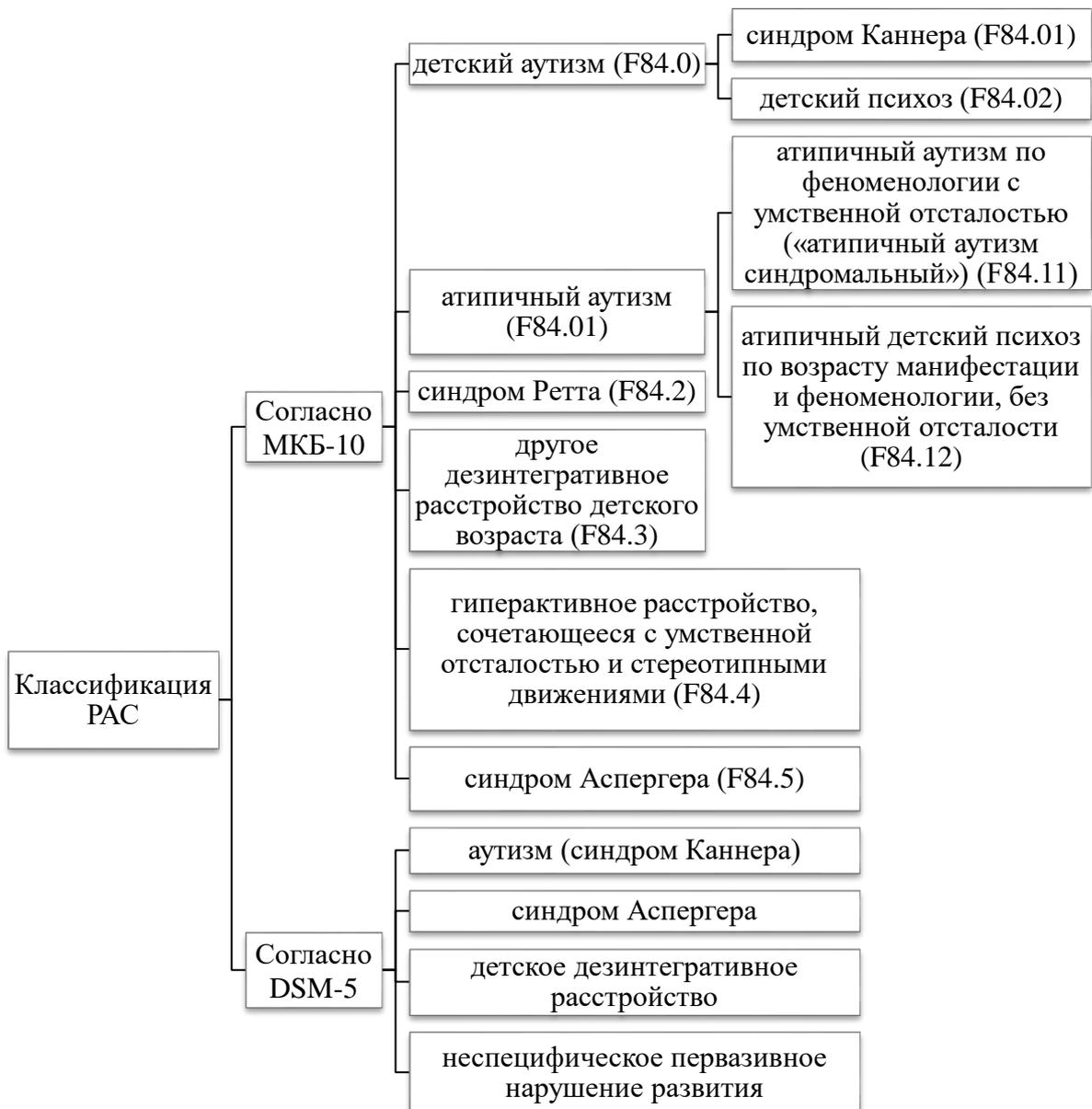


Рисунок 1.2 – Классификация РАС [30]

Начиная с 2022 года ВОЗ был пересмотрен международный классификатор болезней и начался переход к МКБ-11, согласно которому расстройства аутистического спектра разделены на 7 групп, представленных на рисунке 1.3.

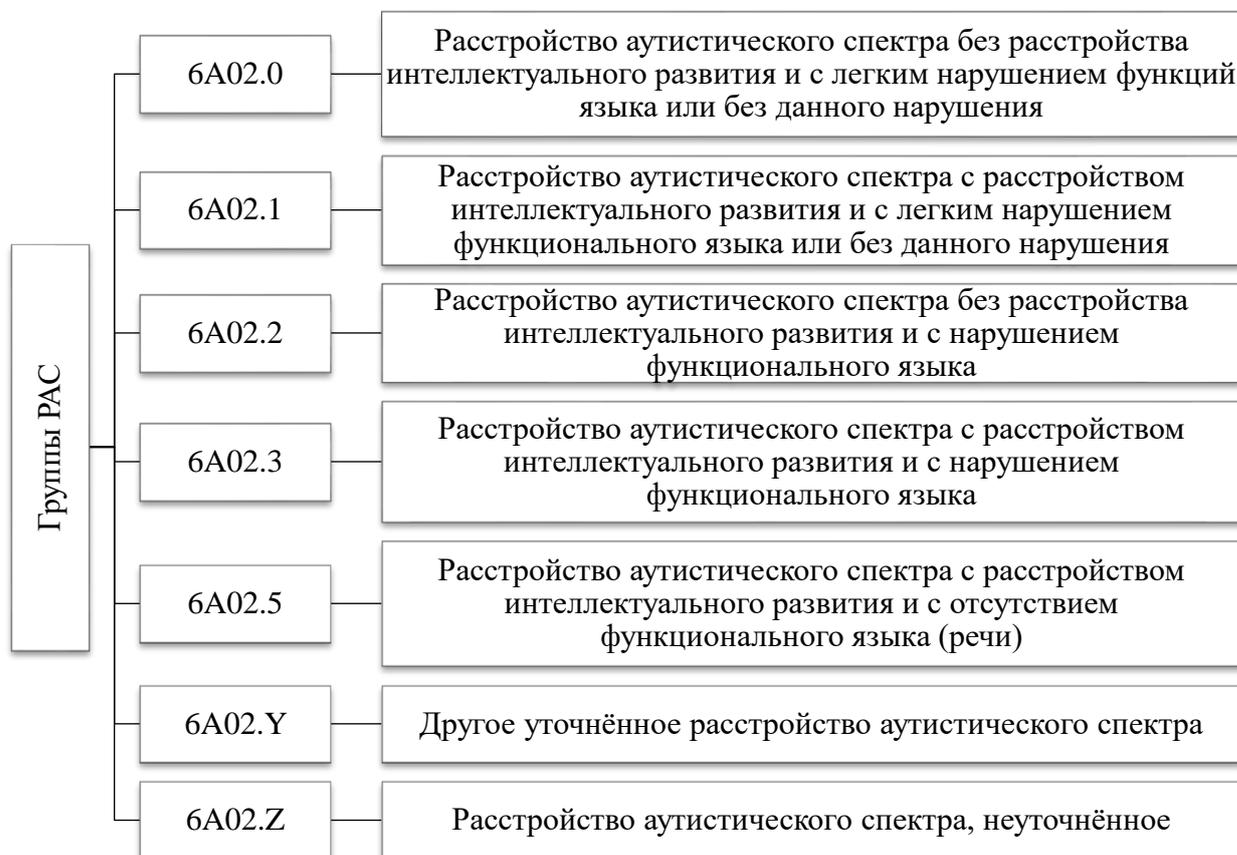


Рисунок 1.3 – Группы РАС по МКБ-11 [45]

К.С. Лебединской (1989) [32] была введена классификация расстройств аутистического спектра, которая включает в себя пять его вариантов: аутизм при различных заболеваниях центральной нервной системы, психогенный аутизм, аутизм шизофренической этиологии, аутизм при обменных заболеваниях, аутизм при хромосомной патологии.

О.Н. Никольской с соавторами (2020) [49] выделено четыре группы аутизма, представленных в таблице 1.1.

Таблица 1.1 – Классификация аутизма по О.Н. Никольской и соавторов [49]

1	Первая группа 2	Вторая группа 3	Третья группа 4	Четвертая группа 5
Общая характеристика	Наиболее тяжелая группа, дети которой фактически полностью не реагируют на внешние раздражители и иллюстрируют отрешенность от внешнего мира	Активное отвержение внешнего мира, достаточно часто сопряженное с агрессивным поведением по отношению к тем, кто старается нарушить границы ребенка с РАС	Глубокое погружение в собственные интересы, которые преобладают над тем, что происходит вокруг	Ребенок вполне способен взаимодействовать с миром, однако иллюстрирует в своем поведении серьезные трудности в выстраивании отношений с окружающими
Речь	Речь практически полностью отсутствует. В ситуации стресса дети могут произносить короткие слова и фразы, что вызывает ощущение, будто они понимают речь лишь фрагментарно. Используют звукоподражание: щебет, свист, бормотание	Активно используют в речи эхолоалии (часто невпаад). О себе говорят в третьем лице, имеют проблемы со склонением по падежам (играть кукла). Как правило, стараются не использовать речь, а свои желания и нужды демонстрируют криком и жестами (указывают на нужный предмет)	Говорят очень быстро, торопливо и много, но, речь монологична (собеседника не слышат). Слова произносятся нечетко, артикуляция развита слабо, слова и интонация в речи могут идти не в соответствии с логикой. При этом сама речь довольно сложна и интеллектуальна. Демонстрируют большой словарный запас, большой багаж знаний. Способны устанавливать зрительный контакт, однако в разговоре обращаются не к определенному человеку, а в целом, без привязки к личности	Речь тихая, смазанная. Ребенок способен вести вербальный диалог с собеседником, однако большие сложности вызывает доведение до собеседника информации. Часто ребенок не понимает простых просьб, он активно реагирует на привлечение его (по неизвестным причинам) образы
Поведение	Абсолютно не проявляют какой-либо реакции на внешние раздражители: боль, холод, голод, а также страха в обстоятель-	Неловкое поведение: неумение контролировать свои руки и ноги. Однако часто демонстрируют разнообразные таланты	Очень неорганизованные в бытовых вопросах. Навыки самообслуживания практически не развиты. Консервативны. Все новое, особенно исходящее со стороны другого человека, их нервирует.	Дети очень ранимы, уязвимы и чувствительны. Это единственная группа, дети которой способны устанавливать с собеседником осознанный

Окончание таблицы 1.1

1	2	3	4	5
Поведение	ствах, когда им реально угрожает опасность. Действия их не имеют какой-либо цели или смысла. Они могут бродить по комнате, лазать по мебели, прыгать по рисунку на полу. При попытке привлечь их внимание к чему-либо или кому-либо могут проявлять самоагрессию	(например, изобразительный, музыкальный). Мышление очень конкретно, наличие подтекста при общении с такими детьми недопустимо	Что-то новое способны принять только в том случае, если они сами стали его инициатором. Часто проявляют интерес и даже наслаждение от муссирования разного рода неприятных ситуаций (аварий, катаклизмов, пожаров и т.д.)	зрительный контакт. Однако, если они чувствуют во время взаимодействия какие-либо трудности, то сразу же «закрываются». Имеют возможность попросить помощи и поддержки к близким для них людям. Зачастую проявляют определенную зависимость от взрослого, его одобрения и похвалы.
Стереотипы	Стереотипы проявляются в однообразии поведения. Ребенок может в течение многих часов рассматривать одну и ту же иллюстрацию в книжке	Очень консервативны в еде. Кроме того, вся их жизнь подчиняется строгим установленным правилам: один и тот же маршрут, одна и та же одежда, одни и те же игрушки. Отход от привычного уклада вызывает у них панику	Как правило, у детей этой группы наблюдается захваченность какой-либо темой, о которой они могут говорить продолжительное время и которая так или иначе проявляется во всей их деятельности (в рисунках, одежде, играх). Для них важно не столько постоянство внешнего окружения (как для детей второй группы), а возможность сохранить привычность собственных действий	Для ребенка в первую очередь важна «правильность» его действий. Дети этой группы абсолютно не склонны к обману или хитрости. Для них важно сделать все именно так, как их научили, ни на шаг не отступая от заданных норм и правил

Следует отметить, что классификация О.Н. Никольской является наиболее распространенной. На нее ориентируются в своих работах многие исследователи и практики, в частности, И.И. Мамайчук (2007) [40], О.В. Аверина (2020) [3], О.С. Рудик (2021) [59], О.А. Ханова (2022) [68] и другие.

Таким образом, расстройства аутистического спектра – это целая группа различных состояний. Для них характерны определенные трудности с социальным взаимодействием и общением. Другими особенностями являются нетипичные модели действий и поведения, такие как трудности с переходом от одного вида деятельности к другому, сосредоточенность на деталях и необычные реакции на ощущения.

1.2 Основные особенности коммуникативного развития детей с расстройствами аутистического спектра

Как отмечают Т.А. Серебрякова и Н.В. Хворостинина (2015), «являясь существом социальным, человек с первых моментов своей жизни испытывает устойчивую и ярко выраженную потребность в коммуникации, взаимодействии с окружающей его действительностью. <...> полноценное общение с окружающими людьми (как взрослыми, так и сверстниками) и взаимодействие с предметным миром и миром природы, объективно обуславливают развитие как психических, так и личностных характеристик ребенка» [61, с. 85].

Коммуникативное развитие как важный элемент полноценного развития ребенка нашло свое отражение в трудах многих исследователей, в частности Д.Б. Эльконина (1954), Г.М. Андреевой (1980), М.И. Лисиной (1980), Я.А. Коменский (1982), А.В. Петровского (1985), А.А. Бодалева (1995), А.В. Запорожца (1995), А.А. Леонтьева (2005), М. Монтессори (1949), М. Бубер (1995) и других.

Если говорить о современных исследователях, то вопросам развития

коммуникации посвящены работы таких авторов, как М.А. Василик (2007), О.В. Дзюба (2009), Т.А. Серебряковой и Н.В. Хворостининой (2015), Н.И. Лепской (2017), Z. Mohamedisa (2018), М. Arora (2024) и др.

Коммуникация – это умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт. В свою очередь коммуникативные навыки представляют собою осознанные коммуникативные акты индивидуумов, выстроенные на основе совокупности имеющихся знаний и усвоенных простейших умений, в том числе умения управлять своими поступками, применять наиболее целесообразные и эффективные методы для достижения тех или иных коммуникативных целей [27; 35].

О том, насколько эффективно ребенок может выстраивать коммуникацию, говорит уровень его коммуникативного развития, т.е. обладание им коммуникативной компетентностью, в которую входит сочетание конкретных коммуникативных умений [14; 22]. Данные умения представлены на рисунке 1.4.

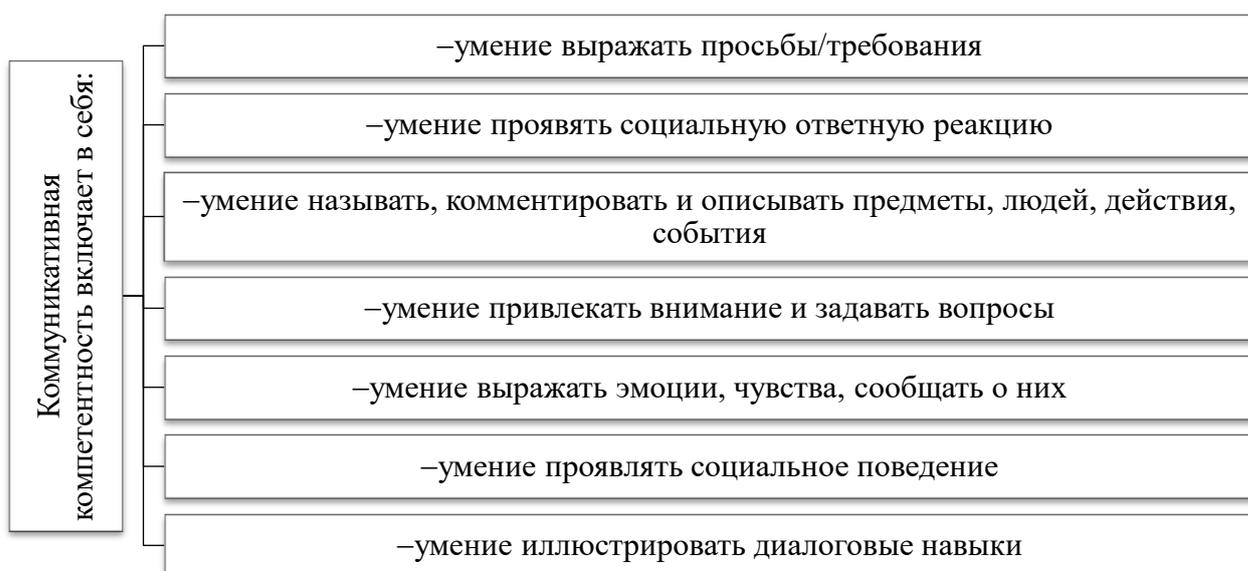


Рисунок 1.4 – Умения, формирующие коммуникативную компетентность

Развитие данных коммуникативных умений как раз и формирует коммуникативные навыки, представляющие собою способность человека использовать средства общения в условиях решения коммуникативных задач на основе приобретённых знаний и умений.

Таким образом, коммуникативные умения формируют коммуникативную компетентность, которая проявляется в коммуникативных навыках. Следовательно, коммуникативные умения являются основой коммуникативных навыков.

Раскрывая содержание понятия «коммуникативные умения», исследователи в первую очередь определяли умения как способ передачи и восприятия информации вербальными и невербальными средствами; во-вторых, умения, направленные на межличностную коммуникацию (общение) между субъектами с помощью самостоятельных интерактивных действий; в-третьих, умения адекватно реагировать на собеседника во время общения, понимать его эмоциональное состояние и принимать его [19].

При выделении многими исследователями развитой коммуникации как важнейшего условия полноценного существования человека, благодаря которому он имеет возможность почувствовать и понять окружающих и самого себя, найти свое призвание, значительное количество исследований позволяет утверждать, что для тех детей, которые имеют диагноз «расстройства аутистического спектра», общение с окружающими уходит на задний план: они предпочитают ему нахождение в собственном мире, что позволяет им чувствовать себя максимально комфортно и безопасно. Как было отмечено выше, при проведении диагностики детей на предмет проявления у них РАС, в первую очередь определяется присутствие в их поведении устойчивого недостатка в общении и взаимодействии с окружающими в разнообразных обстоятельствах, выраженных в нехватке социально-эмоционального взаимодействия, чрезвычайной ограниченности неречевого коммуникативного поведения, недостатках в развитии, поддержании и понимании взаимоотношений [5; 8; 24; 38; 41; 43; 66; 85; 92].

Развитие речи и коммуникативных умений и навыков – это длительный процесс, который начинается с первых месяцев жизни ребенка. И, безусловно, что то, на каком уровне они представлены у ребенка в старшем дошкольном возрасте, обусловлено их развитием в течение всей его предыдущей жизни. В связи с вышеизложенным считаем целесообразным рассмотреть, какие особенности коммуникативного развития характерны для детей с РАС на разных этапах формирования речи и коммуникации и насколько они отличаются от детей, не имеющих нарушений в развитии.

На этапе доречевого коммуникативного развития (до 1 года) у ребенка формируется первый контакт с матерью, он, при нормальном развитии, учится считывать ее эмоции, реагировать на них, создавать визуальный контакт, использовать в своей коммуникации мимику и жесты. Для него характерна имитация окружающих звуков, произношение повторяющихся слогов «ба-ба», «ма-ма». Дети с первых дней своей жизни настроены на общение: для них характерно выражение интереса к лицам окружающих их людей, в частности, родителей, они способны различать их голоса среди других. Таким образом, еще задолго до того, как у них появилась способность говорить, они уже имеют способность взаимодействовать с окружающими. Постепенно фокус внимания ребенка переходит от родителей на других людей и предметы [17; 56; 59].

Формирование доречевой коммуникации у детей с РАС осуществляется не так, как у нормально развивающих детей: они способны обращать на себя внимание родителей, применяя разнообразные звуки, в частности крик, но он, по сути, является единственным доступным для них способом общения. Для них не характерна установка зрительного контакта с окружающими, им не доступно использование для привлечения внимания или выражения своих чувств и эмоций жестов, мимики, каких-либо других звуков, кроме крика. Дети с РАС по-своему интерпретируют внешние сигналы, поступающие им из внешнего мира, соответственно, по-своему они и отвечают на эти сигналы (так, что зачастую они могут быть понятны

только родителям). В рассматриваемый период они, ввиду своих особенностей, не способны усвоить просодические речевые стандарты: интонацию, смысловое ударение, высоту тона и др., следовательно, не могут правильно применять их [4; 8; 12; 51; 92].

В период от года до двух лет ребенок при нормальном развитии произносит слова-предложения, имеющие широкую смысловую основу для ребенка. Например, слово «мама» может означать хочу есть, спать, гулять и т.д. В это период ребенок понимает и выполняет простые просьбы: принеси игрушку, подай ложку и т.д. Желание ребенка взаимодействовать с окружающими, потребность делиться с ними своими эмоциями, какими-то сведениями говорит о полноценном уровне сформированности коммуникативных навыков и социального поведения [36; 48; 59].

Для ребенка с РАС в возрасте 1-2 лет характерна ситуация, когда слова не накапливаются в лексиконе, а исчезают, уступая место другим. Зачастую появление слов «мама», «папа» запаздывает. Иногда они появляются на втором году жизни, уже после многих других слов, а иногда и после двух лет. Примечательно, что на данном этапе речь детей с РАС, в отличие от других психических функций, может не только развиваться в соответствии с нормами, но и демонстрировать опережение развития даже в сравнении со сверстниками, не имеющими каких-либо ограничений по здоровью. Однако данная тенденция продолжается недолго и впоследствии демонстрирует регресс. Таким образом, к трем годам ребенок практически перестает говорить [40; 49; 52; 90]. Lord, Schulman и DiLavore (2024) отмечают, что такая ситуация характерна исключительно для РАС и не проявляется при других диагнозах, связанных с задержкой развития [86].

В этом возрасте многие дети с РАС не воспринимают речь как средство общения и взаимодействия. Для реализации своих желаний и потребностей они применяют крик, кроме того, могут самостоятельно, или, используя руку другого человека, брать необходимый для себя предмет. Если такой путь для них недоступен, они могут просто стоять недалеко от нужного предмета,

демонстрируя свои потребности в нем и привлекая внимание окружающих взглядом, без использования вербальных средств. У ребенка отсутствует желание в организации взаимодействия с окружающими его людьми (даже близкими), не проявляется когнитивные и исследовательские потребности. Первые слова представляют собой лишь чувственные стимуляторами от артикуляционных органов, вызывающие в нем интерес посредством ощущений. При формировании артикуляционных движений ребенок с диагнозом РАС часто употребляет эхоталии, сменяющиеся произношение разнообразных звуков, воспроизводимых с разной силой и высотой голоса. Часто проявляются ситуации, когда ребенок внезапно начинает говорить слова, которые никак не относятся к сложившемуся в настоящий момент контексту и не заключают в себе никакого смысла (это так называемые отсроченные эхоталии), слова эти также не служат цели и привлечения внимания [4; 12; 37; 56; 72].

Период после двух лет для нормально развивающихся детей является периодом активного речевого развития и коммуникации. Значительно увеличивается количество слов, которые начинает использовать ребенок в своем лексиконе. Продолжительное время в своей речи он применяет инфинитив как наиболее простую для себя форму высказывания своих потребностей и мыслей: пить, кушать, играть. Кроме того, в речи начинают проявляться формы императива от частотных глаголов: возьми, купи, дай и т.д. Ребенок также активно проявляет словотворчество, вкладывая в придуманные им названия определенным смысл: страшность, пургинки (снежинки), рваность (дыра). Любопытство интерес ко всему тому, что окружает ребенка, обуславливает узнавание им наименований различных предметов и явлений, которые в речи он учится как обобщать, так и конкретизировать. В это период речь ребенка во многом зависима от ситуации и однословна. При этом он с ее помощью не только проявляет свои чувства и эмоции, а также оповещает собеседника о своих потребностях и желаниях, но, кроме того, иллюстрирует готовность вступить в разговор,

рассказать о своих интересах, новых полученных знаниях, задать свои вопросы и ответить на вопросы собеседника. Также в этот период ребенок начинает овладевать навыками делить информацию на важную и второстепенную [13; 17; 36].

При расстройствах аутистического спектра у детей после 2 лет по-особенному складывается лексический словарь, как правило, с серьезными задержками и неправильно. Дети, имеющие диагноз РАС, как и здоровые дети, активно применяют в своей речи «словотворчество», объединяя в придуманных ими словах название предмета и его смысловое значение. Характерной особенностью здесь следует назвать метафоричность речи, которая, как правило, сложна для понимания окружающим, однако имеющая вполне конкретный смысл для ребенка [40; 41; 51].

Для ребенка с РАС в этом возрасте не характерно обращение к окружающим с вопросами, а также понимание семантики междометий, призванных выразить экспрессивное отношение субъекта говорения к той ситуации, о которой он рассказывает. Также ребенок не проявляет инициативы общения наиболее распространенным способом, исключая ситуации, когда ему необходимо привлечь внимание или заполучить желаемое. Довольно часто в этот период ребенок вообще прекращает всякие коммуникативные акты с окружающими, однако иногда может продолжать разговаривать сам с собой или во сне. Из сего вышеобозначенного можно сделать вывод о том, что коммуникативная функция речи перестает развиваться. В свою очередь, исчезновение вербальной коммуникации влечет за собою искажение и невербальной коммуникации: значительное сокращение количества жестов и мимики [4; 40; 48; 85].

В старшем дошкольном возрасте дети с РАС как правило, проявляют низкий уровень развития коммуникации вне привычной для себя обстановки. Довольно часто в их разговоре имеют место стойкие нарушения грамматического строя речи, ими практически не употребляются личное местоимение «я» и утвердительное слово «да». Для данной категории детей

свойственно особое употребление глагольных форм и местоимений по отношению к самим себе. Достаточно частым проявлением является «запоздалая эхолалия», которая выражается в дословном воспроизведении обращенных к ним вопросов с сохранением как слов, так и интонационного окраса. Им свойственно также специфическое «деревянное» качество речи, механические модуляции голоса, специфика его высоты и тональности. Кроме того, как отмечают в своих исследованиях Т. Shapiro и G. Ginsberg, в значительной мере свойственными для речи детей с РАС особенностями можно назвать единовременный симбиоз «жаргона», «неполной» и «зрелой речи». [62; 77; 84; 87; 91].

Следует отметить, что развитие речи и коммуникации старших дошкольников зависит от группы РАС. На рисунке 1.5 представлены основные речевые особенности детей четырех групп РАС, выделенных О.С. Никольской и соавторами (2017) [47].



Рисунок 1.5 – Особенности речевого развития детей с РАС в зависимости от

степени тяжести аффективной патологии

В целом, в отношении детей, имеющих диагноз «расстройства аутистического спектра», логичнее и правильнее говорить не о слабом и недостаточном речевом развитии, а об его деформации. При том, что значительное количество предпосылок для развития коммуникации у этих детей сохранено, она складывается в ходе ситуации аффективной дезадаптации ребенка и очень ограниченного общения. Это значительно искажает смысловые и структурные свойства речи и обуславливает проявление представленных выше особенностей [29; 33; 44].

Несмотря на разнообразие языковых способностей у детей с РАС, нарушения в области социальной коммуникации и прагматики речи встречаются у всех без исключения, независимо от возраста и уровня развития [50; 78; 93].

Анализ современных источников, посвященных вопросам выстраивания коммуникаций для старших дошкольников [52; 80; 94], позволил выделить следующие особенности, характерные, в первую очередь, для детей III и IV групп:

- редкое проявление инициативы в общении со сверстниками (дошкольники с РАС редко первыми идут на контакт);
- общение у детей с РАС со сверстниками носят эпизодический характер;
- редкое проявление инициативы в организации различных мероприятий;
- дети с РАС не работают в команде, несмотря на выполнение совместных заданий;
- характерно проявление агрессии по отношению к сверстникам и взрослым;
- слабая эмоциональная составляющая;
- сложности в установлении и поддержании очередности в разговоре, в

способности поддерживать диалог.

В рамках настоящей работы основная аудитория детей, с которыми в дальнейшем будет проведена исследовательская и коррекционная работа, – это дети III и IV группы. При этом у детей I группы практически полностью отсутствуют коммуникативные умения и навыки. А у детей II группы проявление коммуникации возможно, но в гораздо меньшей степени, чем у детей третьей и четвертой группы, как правило, оно проявляется в состоянии аффекта. В заключение данного параграфа следует отметить, что независимо от уровня развития речи, при расстройствах аутистического спектра в первую очередь страдает возможность использования ее в целях общения.

1.3 Коррекционно-развивающие технологии в развитии коммуникации детей с РАС

В настоящее время в отечественной и зарубежной практике разработано достаточное количество коррекционно-развивающих технологий в отношении коммуникации детей с РАС. Основные из них представлены на рисунке 1.6.

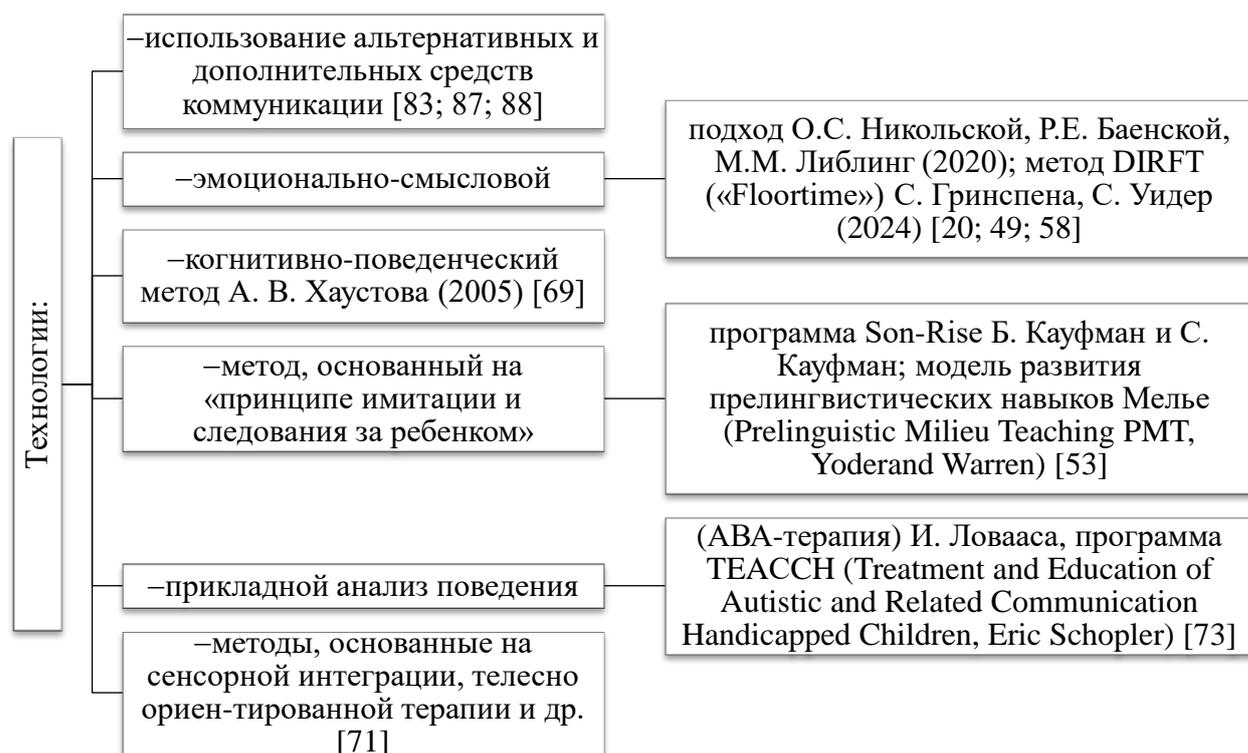


Рисунок 1.6 – Основные коррекционно-развивающие технологии в развитии коммуникации детей с РАС

Рассмотрим подробнее наиболее распространенные из выделенных методов.

При работе над коммуникацией с детьми с РАС центральное место отводится альтернативной или дополнительной коммуникации (далее – АДК). Это термин, который включает методы, используемые людьми с отсутствием или существенными ограничениями устной речи. В основе АДК лежит идея о том, что знаковая деятельность, проявляющаяся в процессе коммуникации, многообразна, то есть информация может передаваться и поступать по различным каналам. Она требует поддержки со стороны окружения. Необходимость в дополнительных стратегиях, в альтернативных способах общения для развития коммуникативных умений очевидна, учитывая тяжесть и распространенность языковых и речевых расстройств [24; 47]. В рамках данной коммуникации имеет смысл выделить следующие виды:

1. Жестовая система. Существует несколько систем жестового языка, например, американский жестовый язык, британский жестовый язык, Макатон, жестовая речь Пагет Гормана и точный жестовый английский. С ребёнком с РАС раннего возраста обычно применяется система Макатон. Макатон (Macaton) – это уникальная языковая программа, сочетающая звучащую речь, жесты и символы. Цель этой программы – дать возможность общения людям с физическими и интеллектуальными нарушениями. Главное отличие Макатон от других программ альтернативной коммуникации – это использование разных каналов передачи и восприятия информации, когда одному понятию соответствуют сразу жест и символ. Макатон – это система упрощенных жестов, которые легко показать и, что самое главное, легко понять. Однако, учитывая буквальное понимание языка детьми с расстройствами аутистического спектра, следует признать, что макатоновский язык для них слишком сложен. Исследование 706-ти детей с РАС, показало, что многие дети так и не научились использовать более пары жестов и остались невербальными [15; 39; 56; 63].

2. Коммуникационная система обмена изображениями (Picture Exchange Communication System – PECS). Авторы подхода, Э. Бонди и Л. Фрост (2021), разработали четкий протокол использования программы, соблюдение которого является важным условием успеха. Система PECS подробно описана в их книге «Система коммуникации с помощью карточек PECS». Система PECS применяется у детей с проблемами установления контактов и коммуникации, в том числе у неговорящих детей с расстройствами аутистического спектра. В системе PECS общение основывается на обмене картинок, которые показывают желаемый предмет или желаемую деятельность ребёнка. Коммуникационный партнер (родители, братья и сёстры, учителя и другие) исполняют желания ребёнка, после получения от него картинки [56; 67; 95].

Обучение по системе PECS осуществляется на основе принципов АВА. Под аббревиатурой АВА (Applied behavior analysis) понимается учебно-

научное направление, предполагающее использование современной поведенческой терапии для изменения социально значимого поведения индивида. Методы АВА могут быть использованы для изменения поведения только после функциональной оценки определенных зависимостей между поведением и внешними событиями. АВА включает в себя как прикладные методы поведенческого вмешательства, так и фундаментальные исследования принципов, формирующих и поддерживающих человеческое поведение [23; 46; 73].

3. Программы Прикладное вербальное поведение (AVP) – базируются на теориях поведенческого психолога Б.Ф. Скиннера о происхождении вербального поведения. Скиннер делит язык на следующие категории: запрос, имитация, экспрессия, следование инструкциям, ответ на вербальное поведение. AVP обучает детей имитировать, и делать то, что Скиннер называет MANDING – осуществлять запрос, используя вокализацию, знаки, или систему коммуникации при помощи обмена картинками. AVP отличается от традиционной АВА менее формальной и структурированной практикой и организацией процесса обучения в естественной среде [63; 95].

4. SCERTS – обучающая модель взаимодействия детей с РАС в семье, состоящая из ряда направлений, представленных на рисунке 1.7.



Рисунок 1.7 – Направления обучающей модели взаимодействия

SCERTS [6; 82]

5. Альтернативная и дополнительная коммуникация (AAC). Американская ассоциация специалистов в области нарушений развития языка, речи и слуха (ASHA) определяет AAC как «способ научить и по возможности компенсировать постоянные или временные нарушения, приводящие к ограничению общественной жизни и социального взаимодействия лиц с тяжелыми нарушениями развития языка и речи, с нарушениями понимания речи, как устной, так и письменной» [74, р. 1]. В качестве системы альтернативной коммуникации могут быть использованы самые разные символы, которые могут демонстрироваться как сами по себе (знаки, жесты или выражение лица) так и с помощью дополнительных устройств (предметов, картинок, пиктограмм или букв). Дополнительные устройства могут быть как электронными, так и нет [34].

Как пишут Beukelman & Mirenda (2012), основная цель AAC вмешательства состоит в предоставлении человеку возможности оперативно и эффективно приобрести способ, позволяющий участвовать в общественной жизни и занятиях по своему выбору [79].

6. Видеомоделирование. Это метод формирования коммуникативных умений, предполагающий использование видеозаписей и демонстрационного оборудования, создающий визуальную модель целевого (формируемого) поведения или умения. Видеозапись демонстрируется ребенку с РАС, который, в свою очередь, должен продемонстрировать целевое поведение либо в данный момент, либо позже [7; 25].

Впервые в начале 2000-х годов использовать этот метод начал Скотт Беллини, который не только описал модель реализации данного подхода, но также доказал его эффективность. Так, в частности, им было определено, что даже при непродолжительном применении видеомоделирования (просмотре девяти роликов, продолжительность каждого из которых составляла не более трех минут) дети с диагнозом «РАС» повышали свои социально-коммуникативные навыки, которые сохранялись во времени [76].

На рисунке 1.8 представлены разновидности метода видеомоделирования [7; 25; 31; 42].

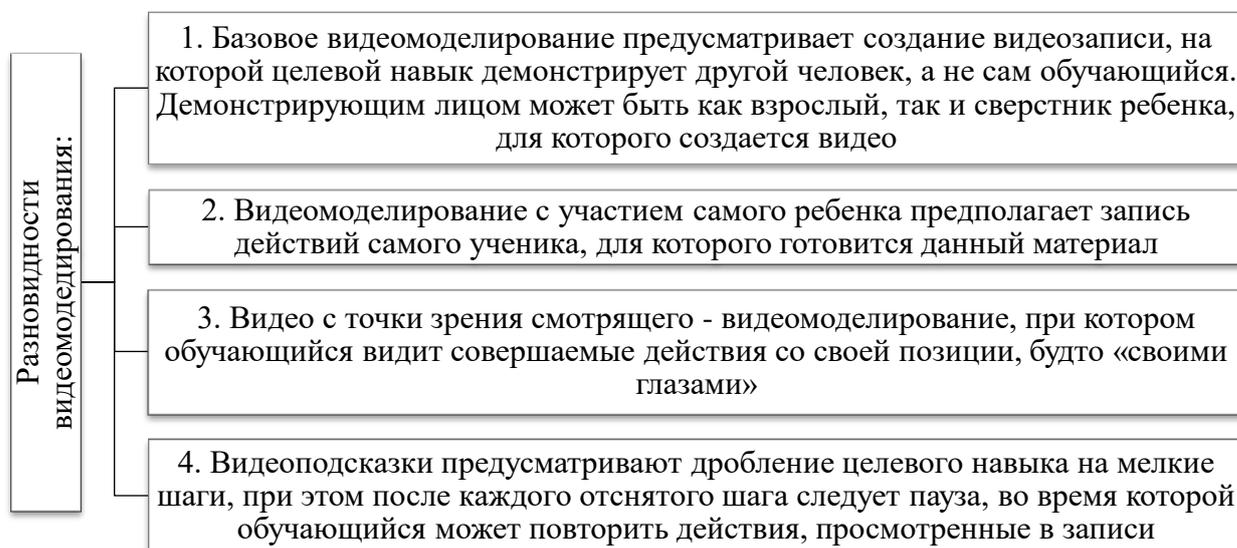


Рисунок 1.8 – Разновидности метода видеомоделирования

В рамках настоящей работы, при проведении практической части нами будет использован такая разновидность видеомоделирования, как базовое видеомоделирование.

В заключение следует отметить, что благодаря использованию

разнообразных подходов, ребенок с РАС начинает понимать, что происходит вокруг него и как можно взаимодействовать с окружающими людьми. А значит и влиять на процессы вокруг, сообщать о своих желаниях, намерениях, несогласии, задавать вопросы и привлекать внимание.

Резюмируя все вышеобозначенное, следует отметить, что с первых дней своей жизни человек испытывает и ярко выраженную потребность в коммуникации, взаимодействии с окружающей его действительностью, позволяющей ему полноценно развиваться, познавать мир и становиться частью социума. Однако именно недостаточное коммуникативное развитие детей с РАС является одной из базовых характеристик данного расстройства. Дети с расстройствами аутистического спектра не способны инициировать и продолжать диалог, сближаться с людьми, сочувствовать, сопереживать, делиться эмоциями, вовлекать окружающих в свои идеи.

Таким образом, для того чтобы ребенок, имеющий диагноз «расстройства аутистического спектра», имел возможность преодолеть ключевые дефициты в области социального взаимодействия, необходимо сформировать у него основы коммуникативных навыков. Для этих целей могут быть использованы разнообразные методы, применяемые в отечественной и зарубежной практике.

Однако до настоящего времени не все методы апробированы и иллюстрируют положительный результат. В связи с этим в рамках настоящей работы для формирования основ коммуникативных навыков у детей с РАС рекомендуется использовать метод видеомоделирования. Этот метод имеет определенные преимущества перед другими, связанные с возможностью активно задействовать зрительное восприятие, с возможностью многократного повторения (не только при занятии с учителем-дефектологом, но и дома), многообразием материала и другими.

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ ВИДЕОМОДЕЛИРОВАНИЯ

2.1 Выявление уровня коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Цель предпроектного исследования заключалась в том, чтобы выявить уровень коммуникативных навыков у 10-ти старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (диагнозы которых подтверждены психиатром и отражены в документах по итогам прохождения психолого-медико-педагогической комиссии) III и IV групп аутизма по классификации О.С. Никольской, посещающих муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Солонцовский детский сад «Ладушки» комбинированной направленности и муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Емельяновский детский сад «Радуга» комбинированной направленности.

В рамках рассматриваемых дошкольных образовательных организаций осуществляется инклюзивное образование, позволяющее детям с ограниченными возможностями здоровья посещать детский сад наравне со здоровыми детьми. Среди 10-ти рассматриваемых детей 6 человек, из МБДОУ Солонцовский детский сад «Ладушки» комбинированной направленности, посещают комбинированные группы, 4 человека, из МБДОУ Емельяновский детский сад «Радуга» комбинированной направленности, – компенсирующие группы.

В процессе осуществления различных мероприятий, занятий, режимных моментов педагоги, по мере возможности, стараются задействовать всех детей, в том числе имеющих диагноз РАС, но при этом, ориентируясь на личностно-ориентированный подход, стараются делать это

таким образом, чтобы все дети чувствовали себя комфортно в данной работе и, если ребенок не проявляет желания к осуществлению какой-либо деятельности (игнорирует требования педагога или с агрессией и негативным реагирует на них), то педагог дает ребенку возможность заниматься своим делом.

Как показало наблюдение, дети с РАС практически никогда не взаимодействуют с другими детьми, предпочитая игры и осуществление различных действий в одиночестве. При этом дети, не имеющие проблем с коммуникацией, уже привыкли к этой особенности детей с РАС и практически не взаимодействуют с ними (лишь в очень редких случаях).

В целом, дети, имеющие диагноз «расстройство аутистического спектра», по-разному воспринимали на обращенную к ним речь: в большинстве случаев не реагировали на нее, продолжая заниматься своими делами, в некоторых случаях (было зафиксировано четыре таких случая с двумя разными детьми) проявляли агрессию, приблизительно в 30% случаев откликались на обращение и выполняли просьбу воспитателя или ребенка (как правило, со стороны детей эти просьбы были связаны с необходимостью подать им какую-то вещь, отойти в сторону), со стороны взрослых – принять участие в различных режимных моментах (сесть за стол, пойти в спальню на сон или начать одеваться на прогулку).

Первоначальный этап исследования заключался в подборе методик для достижения поставленной цели. В качестве методик были использованы:

1. Определение групп РАС в соответствии с классификацией О.Н. Никольской (наблюдение, беседа, совместная деятельность с детьми) [49];
2. Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с РАС по методике А.В. Хаустова [69] (Приложение А);
3. Оценка целевых навыков (функциональных социально-эмоциональных способностей по каждой из ступеней развития, а также некоторых индивидуальных особенностей переработки сенсорной

информации) подлежащих развитию в рамках комплексной коррекционной ранней помощи детям с ОВЗ в подходе DIRFloortime, выделенных Н.Н. Романовским и А.А. Азировой [58] проведенная учителем-дефектологом совместно с воспитателями тех групп детского сада, которые посещают дошкольники, принимавшие участие в исследовании (Приложение Б).

В рамках реализации первой методики во время занятий с обследуемыми детьми были проведены наблюдение, беседа с ребенком, а также совместные действия (создание композиции из счетных палочек), по итогам которого анализировались такие компоненты, как: общая характеристика ребенка, речь, поведение, стереотипы на предмет соответствия одному из четырех видов РАС, представленных в таблице 1.1 настоящей работы. Протокол исследования представлен в Приложении В. Так, если по итогам проведенного исследования два и более компонентов соответствовали определенному уровню, то ребенку присваивался данный уровень. Если компоненты в равной степени были разделены между двумя уровнями, то ребенку присваивался более низкий уровень РАС.

При реализации второй методики, в ходе наблюдения за ребенком, а также в процессе взаимодействия с ним анализировались коммуникативные умения, представленные на рисунке 2.1.

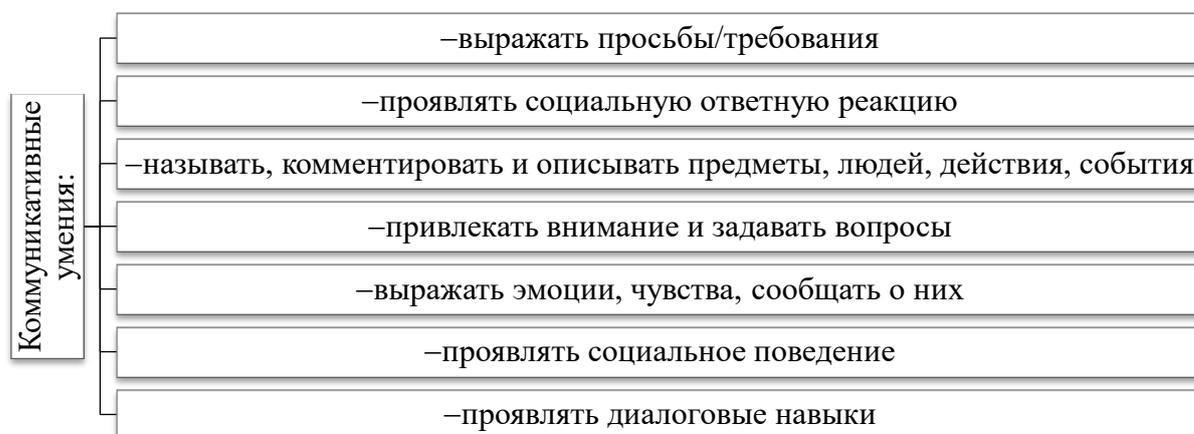


Рисунок 2.1 – Коммуникативные умения, анализируемые в ходе проведения второй методики

В рамках каждого из них оценивалось от 5 до 10 умений, формирующих их, по следующей шкале, представленной на рисунке 2.2.

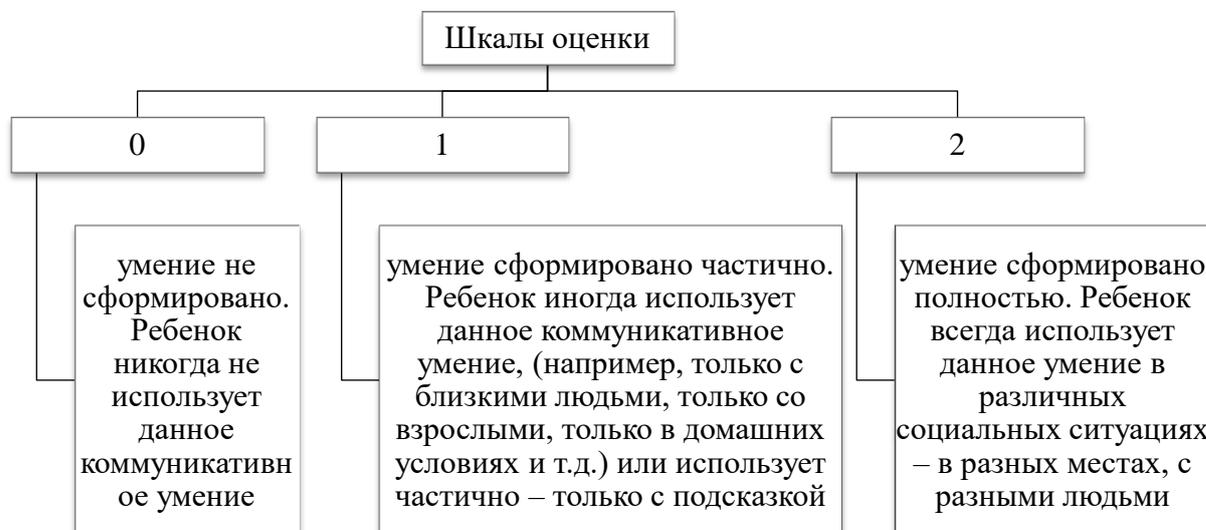


Рисунок 2.2 – Шкала оценки коммуникативных умений, оцениваемых по методике 2

Каждый навык оценивается отдельно, после подсчитывается сумма баллов. Максимальное количество баллов, полученных в результате проведения эксперимента, – 102.

Количественный анализ результатов определен в соответствии со следующей шкалой:

- низкий уровень соответствует количеству баллов от 1 до 34;
- средний – 35–56 баллов;
- высокий – 57–102 баллов.

Реализация третьей методики заключалась в том, что на основе полученных данных были определены уровни развития таких индивидуальных особенностей детей, как:

- саморегуляция, внимание и интерес к миру. Сенсомоторный профиль ребенка;
- формирование взаимоотношений, привязанности и вовлечённости. Контакт, общение, привязанность, социальное взаимодействие, эмоциональная вовлеченность в контакт;

- инициатива и обоюдная (двухсторонняя) коммуникация, целенаправленный ответ;

- решение социальных задач и формирование самосознания;

- использование слов и понятий, использование символов и создание эмоционально значимых идей (способность воспроизводить свой опыт в сюжетно-ролевой игре);

- эмоциональное мышление, логика и чувство реальности. Построение логических мостов и связь между отдельными идеями.

Диагностическая функция данной методики проявляется в том, что она позволяет оценить уровень сформированности функциональных социально-эмоциональных способностей по каждой из ступеней развития, а также некоторые индивидуальные особенности переработки сенсорной информации. Это возможно благодаря достаточно дифференцированной оценке каждой из ступеней функционального социально-эмоционального развития и индивидуальных особенностей.

Уровень сформированности каждой из выделенных индивидуальных особенностей оценивался по следующей градации:

- не достигнут – 1;

- минимально даже с поддержкой, не постоянный – 2;

- с постоянной и/или предсказуемой поддержкой проявляет островки этого навыка – 3;

- при наличии структуры и высокого уровня эмоциональной, жестовой, вербальной и сенсомоторной поддержки может расширяться – 4;

- не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный. Может быть циклическим, но возвращается к контакту – 5;

- на возрастном уровне, но гиперчувствителен к стрессу и/или имеет ограниченный эмоциональный репертуар – 6;

- на возрастном уровне, с полным спектром эмоционального проявления – 7.

В дальнейшем в таблице 2.3 для большего удобства будут

использоваться цифровые значения данных уровней.

Общий уровень сформированности каждой из шести способностей по данной методике определялся исходя из того, на каком уровне оценено воспитателями (при помощи педагога) большинство умений в рамках данной способности. В таблице 2.3 будет указано сколько умений из общего числа оценены на наиболее характерном для ребенка уровне.

В ходе проведения первого исследования были получены следующие результаты (таблица 2.1).

Из данных таблицы видно, что из 10 детей 3-х можно отнести к четвертой группе РАС, 7 человек – к третьей группе (рисунок 2.3). Детей, которых можно было бы отнести к первой и второй группам, во время исследования обнаружено не было. Следует отметить, что данное положение вполне закономерно, т.к. дети первой и второй групп РАС по классификации О.С. Никольской (как представлено в таблице 1.1), как правило, практически не говорят и не взаимодействуют с окружающими.



Рисунок 2.3 – Распределение детей, принимающих участие в исследовании, по группам РАС, чел.

В целом, контакт удалось установить практически со всеми детьми. Однако на это потребовалось довольно много времени (с некоторыми детьми для того, чтобы найти с ними контакт, приходилось проводить по 2-3 встречи, продолжительность встреч длилась от 20 до 80 минут).

Таблица 2.1 – Распределение детей с РАС по группам в соответствии с классификацией О.Н. Никольской

Имя	Общая характеристика		Речь		Поведение		Стереотипы		Группа
	Группа	Комментарий	Группа	Комментарий	Группа	Комментарий	Группа	Комментарий	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Сергей А.	4	Трудности в организации общения	4	Тихая, нечеткая	4	Контакт установить можно, но ребенок очень осторожен	4	Педантичность, желание все сделать максимально правильно	4
2. Карина Ф.	3	Погружение в свои интересы	2	Эхолалии, разговор о себе в третьем лице, ограниченная речь	3	Неловкость, неприспособленность в быту, при этом ребенок отлично рисует	3	Очень консервативна в одежде, еде, рисунках, выборе цвета и т.д.	3
3. Егор П.	4	Трудности в организации общения	4	Словарный запас большой, но речь нечеткая, активно реагировал на разговоры об автомобилях, в других случаях демонстрировал непонимание	4	Ранимость и беззащитность, страх сделать что-то не так	4	Полное подчинение правилам, боязнь сделать что-то не так	4
4. Константин З.	3	Погружение в свои интересы	3	Много говорит, в разговоре тороплив, собеседника не слышит	3	Склонен говорить на неприятные темы (убийства, катаклизмы, пожары). В быту не приспособлен	3	Захвачен одной темой (катаклизмы), которая проявляется во всем (в разговорах, рисунках, играх)	3

Продолжение таблицы 2.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Стефания С.	3	Погружена в свои интересы	3	Много и быстро говорит, рассказывает о прочитанных книгах. К диалогу не склонна	3	В быту не организована, много говорит на тему лошадей (любимая тема)	3	Основной лейтмотив – лошади, которые проявляются везде (на одежде, в рисунках, в разговорах, в аксессуарах)	3
6. Арина Г.	3	Погружение в свои интересы	3	Свои желания часто выказывает криком. При этом очень много и быстро говорит, не слышит собеседника	2	Координация сформирована слабо, иллюстрирует неловкость	3	Иллюстрирует захваченность своими действиями, очень консервативна во всем	3
7. Степан Д.	3	Погружение в свои интересы	3	Много говорит, цитирует свои любимые книги	3	Иллюстрирует начитанность и большой словарный запас. Но при этом не интересуется чем-то новым. Навыки самообслуживания не сформированы	3	Захвачен определенными действиями (лепкой). Старается отстоять свои желания	3
8. Екатерина Д.	4	Трудности в организации общения с ребенком	4	Речь тихая и нечеткая. На контакт идет (имеется зрительный контакт)	4	Очень ранима	4	Боится сделать что-то не так, всегда ждет похвалу своих действий	4

Окончание таблицы 2.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Елисей И.	3	Погружение в свои интересы, агрессия (не любит, когда его отвлекает и проявляет свое недовольство агрессией: может ударить, толкнуть)	3	Эхолалии из мультиков (невыпадет). Разговор о себе в третьем лице. При этом, если разговор качается его любимой темы (космоса), говорить может очень много. Часто кричит	3	Неловкость поведения. Очень категоричен. Иллюстрирует начитанность	3	Консервативен во всем. Захвачен темой космоса	3
10. Иван К.	3	Погружение в свои интересы	3	Много и быстро говорит. Собеседника не слышит	3	Очень консервативен. Не развиты навыки самообслуживания	3	Захвачен своими интересами	3

Далее, с помощью методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» были получены следующие результаты, представленные в таблице 2.2.

Таблица 2.2 – Итоги оценки социальных и коммуникативных навыков для детей с РАС по методике А.В. Хаустова

Имя обследуемого	Формирование умений выражать просьбы/требования	Формирование социальной ответной реакции	Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события	Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы	Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них	Формирование социального поведения	Формирование диалоговых навыков	Общая сумма баллов	Уровень
1. Сергей А.	6	5	8	4	9	4	8	44	Средний
2. Карина Ф.	2	3	5	2	1	2	3	18	Низкий
3. Егор П.	7	5	14	8	9	9	11	63	Высокий
4. Константин З.	6	6	10	5	6	6	7	46	Средний
5. Стефания С.	7	6	12	6	6	6	8	51	Средний
6. Арина Г.	2	3	6	3	1	3	3	21	Низкий
7. Степан Д.	6	5	12	5	6	6	7	47	Средний
8. Екатерина Д.	8	7	12	9	9	8	10	63	Высокий
9. Елисей И.	3	4	6	6	6	5	5	35	Низкий
10. Иван К.	6	6	10	5	6	6	7	46	Средний

Из таблицы видно, что из 10 детей на основе сформированности всех семи умений высокий уровень коммуникативных навыков отмечен только у 2 человек, средний – у 5 человек, низкий – у 3 человек (рисунок 2.4).

Следует отметить, что данные первого и второго исследования коррелируют между собой: те дети, у которых отмечена четвертая группа РАС, как правило, иллюстрируют коммуникативные навыки на уровне «средний» и «высокий», те, у кого отмечена третья группа РАС – навыки коммуникации средние и низкие.

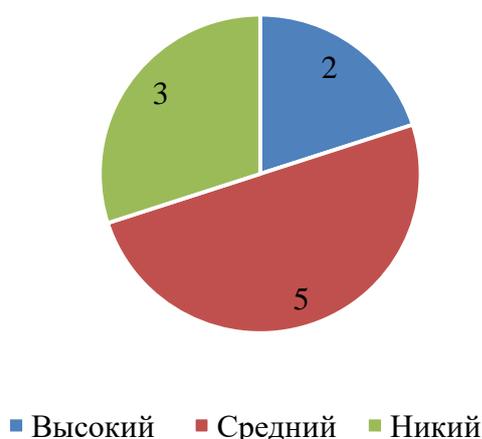


Рисунок 2.4 – Распределение детей по уровням сформированности социальных и коммуникативных навыков по методике А.В. Хаустова (чел.)

Данные, полученные по итогам третьего исследования, представлены в таблице 2.3. Согласно информации в таблице, из 10-ти детей минимальный и даже с поддержкой непостоянный уровень сформированности данных способностей иллюстрируют 3 ребенка (которые, согласно проведенному исследованию, относятся к третьей группе РАС). Функциональные социально-эмоциональные способности детей сформированы не на возрастном уровне, иллюстрируют незрелый и фрагментарный характер у 4 детей (дети, относящиеся, как к третьей, так и к четвертой группе по О.С. Никольской).

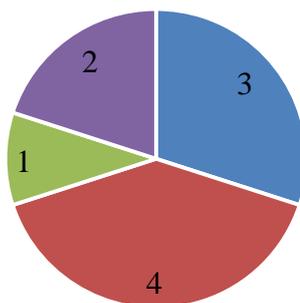
Таблица 2.3 – Итоги оценки функциональных социально-эмоциональных способностей по методике Н.В. Романовского и А.А. Азировой

Имя	Саморегуляция, внимание и интерес к миру. Сенсомоторный профиль ребенка		Формирование взаимоотношений, привязанности и вовлечённости		Инициатива и обоюдная (двухсторонняя) коммуникация, целенаправленный ответ		Решение социальных задач и формирование самосознания		Использование слов и понятий, использование символов и создание эмоционально значимых идей		Эмоциональное мышление, логика и чувство реальности. Построение логических мостов и связь между отдельными идеями		Общий уровень
	Уровень	Ко-во баллов	Уровень	Ко-во баллов	Уровень	Ко-во баллов	Уровень	Ко-во баллов	Уровень	Ко-во баллов	Уровень	Ко-во баллов	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Сергей А.	5	19/27	5	12/20	5	14/23	5	15/19	5	14/19	5	12/20	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный
2. Карина Ф.	3	12/27	2	16/20	2	22/23	2	14/19	2	17/19	2	18/20	Минимально даже с поддержкой, не постоянный
3. Егор П.	6	14/27	6	13/20	6	16/23	6	15/19	6	11/19	6	12/20	На возрастном уровне, но гиперчувствителен к стрессу и/или имеет ограниченный эмоциональный репертуар
4. Константин З.	5	19/27	5	10/20	5	15/23	5	13/19	5	9/19	5	10/20	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный
5. Стефания С.	3	20/27	3	11/20	3	13/23	3	13/19	3	14/19	3	12/20	С постоянной и/или предсказуемой поддержкой проявляет островки этого навыка

Окончание таблицы 2.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
6. Арина Г.	2	21/27	2	11/20	2	18/23	2	18/19	2	15/19	2	14/20	Минимально даже с поддержкой, не постоянный
7. Степан Д.	3	23/27	3	11/20	3	17/23	3	15/19	3	16/19	3	14/20	С постоянной и/или предсказуемой поддержкой проявляет островки этого навыка
8. Екатерина Д.	6	17/27	5	8/20	5	17/23	5	13/19	5	14/19	5	14/20	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный
9. Елисей И.	2	21/27	2	11/20	2	15/23	2	16/19	2	15/19	2	13/20	Минимально даже с поддержкой, не постоянный
10. Иван К.	5	20/27	1	8/20	5	17/23	5	19/19	5	15/19	5	13/20	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный

У 1 ребенка рассматриваемые способности сформированы на возрастном уровне, но он проявляет гиперчувствительность к стрессу и/или имеет ограниченный эмоциональный репертуар (ребенок четвертой группы РАС). 2 ребенка с постоянной и/или предсказуемой поддержкой проявляют островки анализируемых способностей (дети, относящиеся к третьей группе РАС) (рисунок 2.5).



- Минимально даже с поддержкой, не постоянный
- Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный. Может быть цикличным, но возвращается к контакту
- На возрастном уровне, но гиперчувствителен к стрессу и/или имеет ограниченный эмоциональный репертуар
- С постоянной и/или предсказуемой поддержкой проявляют островки анализируемых способностей

Рисунок 2.5 – Распределение детей по уровню сформированности функциональных социально-эмоциональных способностей (чел.)

В таблице 2.4 представлены общие данные по каждому ребенку на основе всех трех методик.

Таблица 2.4 – Оценки сформированности коммуникативных навыков детей с РАС, полученной на основе трех методик

Имя	Группа на основе методики 1	Уровень социальных и коммуникативных навыков по методике 2	Уровень сформированности функциональных социально-эмоциональных способностей по методике 3
1	2	3	4
1. Сергей А.	4	Средний	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный

1	2	3	4
2. Карина Ф.	3	Низкий	Минимально даже с поддержкой, не постоянный
3. Егор П.	4	Высокий	На возрастном уровне, но гиперчувствителен к стрессу и/или имеет ограниченный эмоциональный репертуар
4. Константин З.	3	Средний	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный
5. Стефания С.	3	Средний	С постоянной и/или предсказуемой поддержкой проявляет островки этого навыка
6. Арина Г.	3	Низкий	Минимально даже с поддержкой, не постоянный
7. Степан Д.	3	Средний	С постоянной и/или предсказуемой поддержкой проявляет островки этого навыка
8. Екатерина Д.	4	Высокий	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный
9. Елисей И.	3	Низкий	Минимально даже с поддержкой, не постоянный
10. Иван К.	3	Средний	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный

Таким образом, как показывают данные, полученные на основе всех трех методик, для большинства детей свойственен средний уровень коммуникационных навыков: дети активно выражали просьбы; демонстрировали адекватную ответную реакцию на высказывания и действия других людей; были способны комментировать окружающие события, называть любимых персонажей, предметы, знакомых людей, описывать действия, местонахождение различных объектов, используя при этом двух-трехсловные высказывания, носящие ситуативный характер и невербальные средства коммуникации; могли отвечать на простые вопросы взрослого, иногда задавали их; в то же время не были способны описывать свойства предметов, прошедшие и будущие события, отвечать на вопросы, требующие понимания причинно-следственных связей и временных представлений; демонстрировали несформированность просоциального поведения и диалоговых навыков. При этом примечательно, что данные, полученные в

ходе проведения второй и третьей методики, значительно совпадают, т.е. воспитатели оценивают уровень коммуникации детей также, как и исследователь, что может говорить об объективности и точности полученных данных.

Следует отметить, что абсолютно все дети в исследовании имели определенные сложности с коммуникацией и нуждаются в ее развитии. С этой целью был разработан проект использования видеомоделирования для развития основ коммуникативных навыков у детей с РАС.

2.2 Аннотация проекта. Организационный план разработки и реализации проекта

Создание и реализация проекта по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством видеомоделирования позволяет дополнить традиционную коррекционную работу учителя-дефектолога при работе с детьми с РАС третьей и четвертой группы посредством просмотра видеороликов, иллюстрирующих различные социальные и коммуникативные умения.

1. Продолжительность реализации проекта – девять недель (при подтверждении эффективности проекта он может быть на постоянной основе введен в работу учителей-дефектологов МБДОУ Солонцовский детский сад «Ладушки» комбинированной направленности и МБДОУ Емельяновский детский сад «Радуга» комбинированной направленности, а также учителей-дефектологов других как муниципальных, так и частных дошкольных образовательных организаций.

2. Характеристика целевой группы: старшие дошкольники, имеющие диагноз РАС, имеющие, согласно классификации О.С. Никольской, третью и четвертую группы РАС, в составе 10 человек.

3. Место реализации проекта: муниципальное бюджетное дошкольное

образовательное учреждение Солонцовский детский сад «Ладушки» комбинированной направленности, а также муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Емельяновский детский сад «Радуга» комбинированной направленности.

4. Ресурсное обеспечение проекта.

Материально-технические: смартфон, ноутбук, программное обеспечение для монтажа и съемки видеороликов.

Кадровые: учитель-дефектолог, оператор, «актеры» для участия в съемках видеоматериалов.

Учебно-методические: диагностический материал для оценки социальных и коммуникативных навыков детей с РАС; разнообразные видеоматериалы, иллюстрирующие примеры развитых социально-коммуникативных умений старших дошкольников между собой, а также между старшими дошкольниками и взрослыми.

Ресурсное обеспечение проекта представлено в таблице 2.5.

Таблица 2.5 – Ресурсное обеспечение проекта

№	Социальный партнер	Задачи взаимодействия	Характер и содержание деятельности
1	Учителя-дефектологи Красноярского края, реализующие различные программы работы с детьми с РАС, в том числе видеомоделирование	Получение практического опыта в области развития коммуникативных навыков у детей с РАС с помощью видеомоделирования	Подготовка и проведение мероприятий. Обмен опытом
2	Профессорско-преподавательский состав КГПУ им. В.П. Астафьева	Научно-методическое консультирование	Наставничество по вопросам реализации проекта
3	Дети, посещающие театральные кружки детского сада	Запись качественного и наглядного видеоматериала для реализации проекта	Помощь в непосредственной записи видеоматериала для демонстрации

5. Проектная идея состоит в том, что видеомоделирование будет способствовать оптимизации формирования и развития основ коммуникативных навыков в виде различных коммуникативных умений у

старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, относящиеся, согласно классификации О.С. Никольской, к III и IV группам.

Как показали данные, представленные в параграфе 1.3, в настоящее время для развития коммуникативных навыков у детей с РАС используются разнообразные методы, одним из которых является видеомоделирование. Целесообразность его объясняется тем, что у детей с РАС нередко диагностируются слуховые дисфункции, и зрительные образы в виде видео становятся серьезным подспорьем в процессе обучения и коррекции. Кроме того, стоит помнить о том, что у детей с РАС также имеются проблемы с инстинктом подражания, имитации, что вызывает сложности при воспроизведении услышанного, осознанного при помощи органов чувств. Гораздо легче воспроизводится информация, полученная визуально.

Одно и то же видео можно многократно использовать для повторения того или иного умения. Результат обучения можно увидеть сразу, ведь имитация и подражание – это естественные для человека навыки, не требующие значительных мозговых усилий для усвоения той или иной информации. И обучить с помощью видео можно чему угодно.

Цель проекта: формирование основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (относящихся к III и IV группам аутизма в соответствии с классификацией О.С. Никольской) с помощью видеомоделирования.

Задачи проекта, при решении которых принципиально важно придерживаться критерия этапности и последовательности (т.к. каждый предыдущий этап является основной для последующего), представлены на рисунке 2.6.

Следует отметить, что в процессе реализации проекта использовался личностно-ориентированный подход, основанный на индивидуальных особенностях каждого ребенка.

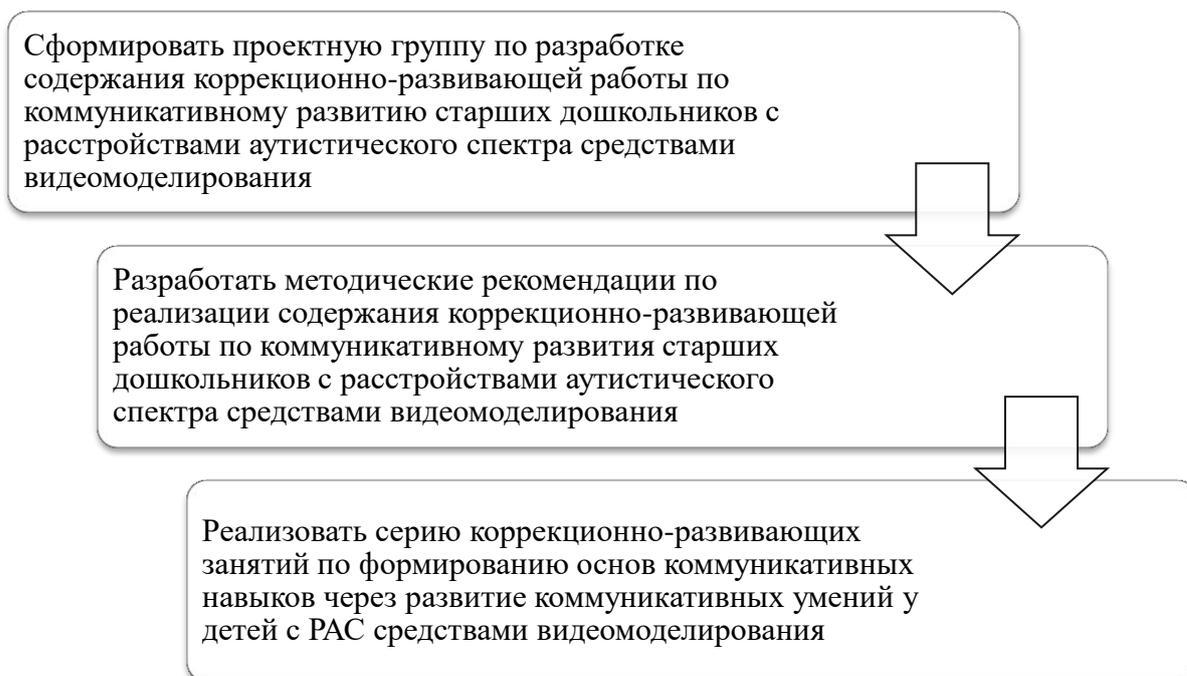


Рисунок 2.6 – Основные задачи проекта

6. Ожидаемые результаты проекта для большей наглядности представлены на рисунке 2.7.

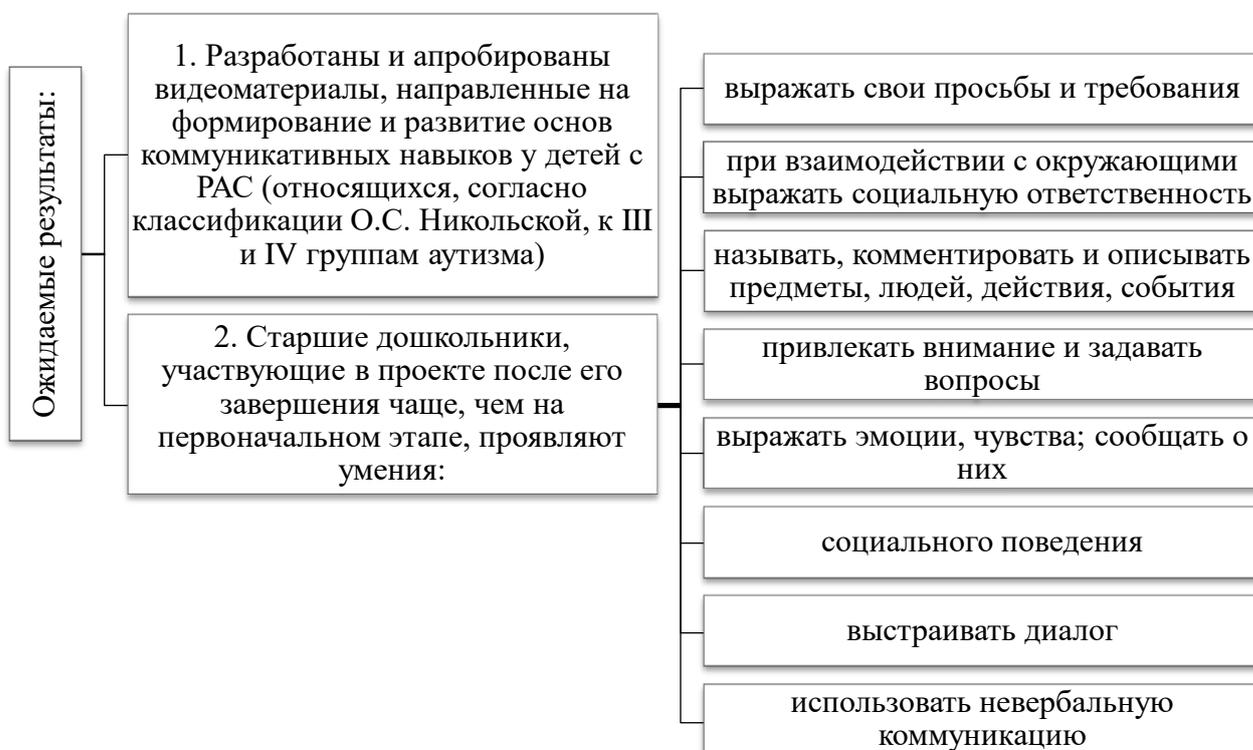


Рисунок 2.7 – Ожидаемые результаты проекта

7. Критерии и показатели достижения результатов представлены на рисунке 2.8.

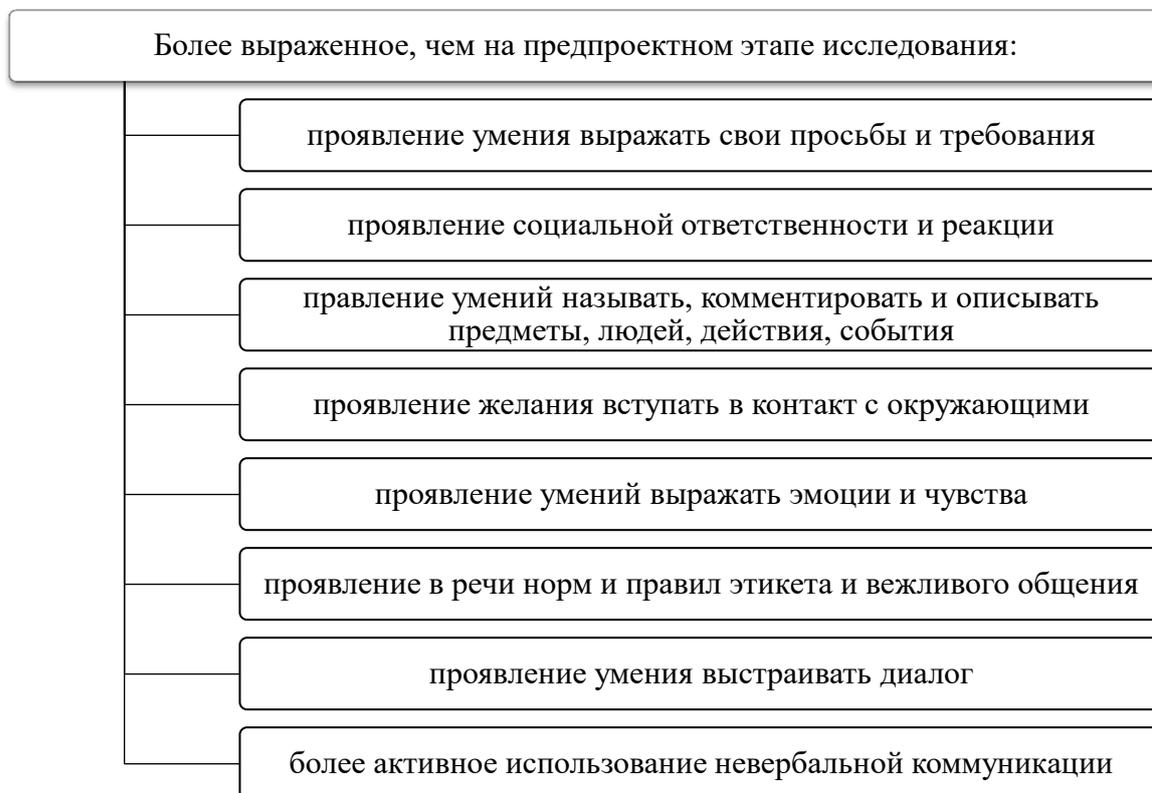


Рисунок 2.8 – Критерии и показатели достижения результатов проекта

8. Методы оценки результатов:

– оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом [47];

– оценка целевых навыков подлежащих развитию в рамках комплексной коррекционной ранней помощи детям с ОВЗ в подходе DIRFloortime, выделенных Н.Н. Романовским и А.А. Азировой (2022) [56].

Организационный план разработки и реализации проекта представлен в таблице 2.7.

Объём проекта рассчитан на 2 месяца еженедельных занятий в режиме одного индивидуального занятия с каждым из 10-ти детей в неделю. Всего с каждым ребенком, как и было запланировано, было проведено 9 занятий.

Таблица 2.6 – Организационный план разработки и реализации проекта

№	Этапы/проектные действия	Сроки реализации	Проектный результат/проектный продукт	Ответственный
1	2	3	4	5
1. Аналитический этап				
1.1	Теоретическое изучение исследований по проблемам формирования основ коммуникативных навыков у детей с РАС	сентябрь 2022 г. – май 2023 г.	Теоретическое обоснование проектной работы	Ефремова Е.В.
1.2	Изучение современных коррекционно-развивающих технологий в развитии коммуникации детей с РАС	сентябрь 2022 г. – май 2023 г.	Теоретическое обоснование проектной работы	Ефремова Е.В.
2. Предпроектный этап				
2.1	Формирование проектной группы	май 2023 г.	Определение проектной группы	Ефремова Е.В.
2.2	Подбор заданий для определения уровня сформированности коммуникативных навыков старших дошкольников с РАС	июнь 2023 г. – август 2023 г.	Результаты оценки уровня сформированности коммуникативных навыков старших дошкольников с РАС	Ефремова Е.В.
3. Проектный этап				
3.1	Обработка полученных результатов исследования уровня сформированности коммуникативных навыков старших дошкольников с РАС	Сентябрь 2023 г.	Описание полученных результатов	Ефремова Е.В.
3.2	Разработка методического обеспечения, способствующего повышению уровня сформированности основ коммуникативных навыков старших дошкольников с РАС с помощью видеомоделирования	Сентябрь 2023 – февраль 2024 г.	Разработка необходимых видеоматериалов для реализации проекта	Ефремова Е.В.

1	2	3	4	5
3.3	Апробирование методического обеспечения	Февраль 2024 - апрель 2024 г.	Применение разработанных материалов при коррекционной работе с детьми	Ефремова Е.В.
4. Аналитико-рефлексивный				
4.1	Повторное обследование старших дошкольников с РАС, определение уровня коммуникативных навыков	Май 2024 г.	Анализ и интерпретация результатов проектного исследования	Ефремова Е.В.
4.2	Обобщение и систематизация полученных результатов проектной работы, формулирование выводов	Май 2024 г.	Анализ и интерпретация результатов проектного исследования Разработка и написание методических рекомендаций	Ефремова Е.В.

10. Субъекты педагогического сопровождения проекта:

- учитель-дефектолог;
- старшие дошкольники с РАС, диагнозы которых подтверждены психиатром и отражены в документах по итогам прохождения психолого-медико-педагогической комиссии, согласно классификации О.С. Никольской, III и IV группы;
- воспитатели групп детского сада, которые посещают дети, принявшие участие в исследовании;
- родители (законные представители) воспитанников.

11. Перспектива реализации проекта:

- распространение опыта по формированию основ коммуникативных навыков у детей с РАС посредством видеомоделирования;
- работа с детьми: создание условий для дальнейшего коммуникативного развития детей с РАС;
- распространение собственного педагогического опыта путем

публикации материалов о результатах реализации проекта;

12. Факторы риска в реализации проекта:

- отсутствие у учителя-дефектолога необходимых профессиональных компетенций в области использования видеомоделирования при формировании коммуникативных навыков у детей с РАС;
- сложности в подготовке методического материала (видеозаписей);
- отсутствие необходимого оборудования при реализации проекта (демонстрации видеоматериалов);
- отсутствие у детей интереса к видеоматериалам;
- отсутствие поддержки со стороны педагогов и родителей.

2.3 Описание проекта по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

С совершенствованием современных технологий идет также развитие применения различных методов работы с детьми, имеющими диагноз «расстройства аутистического спектра», одним из этих методов является видеомоделирование. Появление видеомоделирования связано с Теорией социального научения Альберта Бандуры (Corbett, Abdullah, 2005) [78]. В рамках данной теории отмечается, что поведенческий репертуар человека обогащается за счет наблюдения и моделирования поведения других людей. Таким образом, обучение через наблюдение позволяет достичь изменений в поведенческой и когнитивной сфере.

В ходе разработки проекта по использованию видеомоделирования нами было реализовано несколько этапов, представленных на рисунке 2.9.

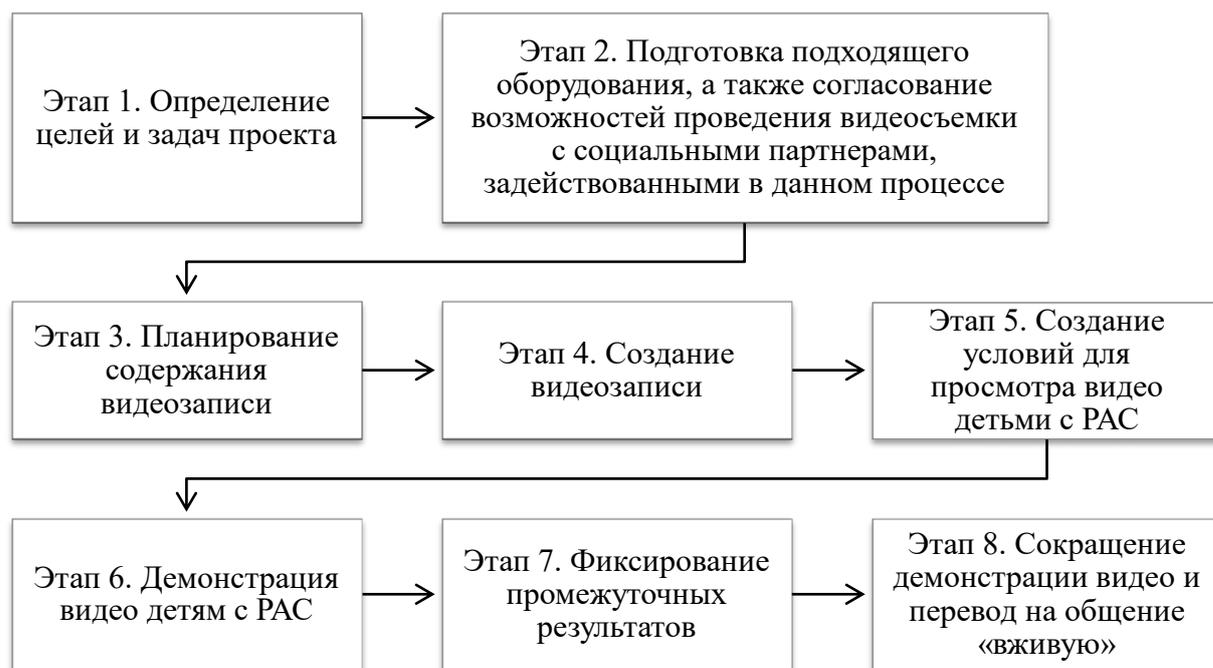


Рисунок 2.9 – Этапы реализации проекта по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра с помощью видеомоделирования

Этап 1. Определение целей и задач проекта.

Данный этап был реализован по итогам проведенного предпроектного исследования с использованием оценки социальных и коммуникативных умений для детей с РАС.

Цель проекта, как было отмечено в предыдущем параграфе, заключается в формировании основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (относящихся к III и IV группам аутизма в соответствии с классификацией О.С. Никольской) с помощью видеомоделирования.

Задачи проекта представлены в предыдущем параграфе на рисунке 2.6.

Здесь следует отметить, что каждое из выделенных умений формируется не изолированно от других, но все они в процессе работы так или иначе развиваются.

Таким образом, через выделенные целевые умения определяется выбор

целевого поведения, в соответствии с которым будет организована дальнейшая работа.

Этап 2. Подготовка подходящего оборудования, а также согласование возможностей проведения видеосъемки с социальными партнерами, задействованными в данном процессе. На данном этапе также определяется тип видеомоделирования. В рамках данного этапа нами было определено, что для проекта будет использовано базовое видеомоделирование, при котором целевое умение демонстрирует другой человек, а не сам ребёнок, с которым проводится занятие. Видеосъемка будет осуществлена с помощью частного оператора, имеющего большой опыт работы в постановочных видео, Минякин Павел Александрович. В качестве актеров, принимающих участие в видеороликах, приглашены две девочки старшего дошкольного возраста, Аврора и Алина, воспитанницы подготовительной группы «Колобок» Солонцовского детского сада «Ладушки» комбинированной направленности, посещающие театральную студию детского сада. Письменное согласие родителей (законных представителей) девочек на проведение и демонстрацию съемки получено.

Этап 3. Планирование содержания видеозаписи. Видеомоделирование – это процесс, который должен быть продуман от начала и до конца. В первую очередь это касается содержания видеозаписи. Для создания качественного ролика, обязательно должен быть написан сценарий. Другими словами, ситуация, демонстрируемая на видео, должна быть сначала подробно описана и лишь потом снята на видео.

Для каждого из умений, выделенных на этапе 1, разработаны свои сценарии видеозаписи.

1) Сценарии в рамках формирования умений выразить просьбу/требование:

Девочки рисуют за столом. Рядом с Авророй лежит зеленый фломастер, который нужен Алине. Алина поворачивается к Авроре и четко обращаясь к ней, просит: «Дай мне, пожалуйста, зеленый фломастер. Он мне

нужен, чтобы нарисовать траву». Девочка подаёт ему фломастер и говорит: «Держи». Алина благодарит.

Алина сидит за столом, перед ней листок бумаги. Рядом сидит Аврора. Алина обращается к ней и говорит о том, что не может сложить самолет. Просит Аврору помочь. Аврора сворачивает самолетик. Алина смотрит. Просит повторить так, чтобы они вместе одновременно попробовали сложить самолетик.

2) Сценарий в рамках формирования социальной ответной реакции:

Алина стоит у стены одна. К ней подходит Аврора. Здоровается. Алина отвечает ей приветствием. Аврора спрашивает: «Как тебя зовут?». Она отвечает. Спрашивает, как зовут девочку. Она также отвечает ей. Аврора спрашивает, сколько Алине лет. Она отвечает. Аврора называет свой возраст. Аврора предлагает Алине пойти поиграть в куклы. Алина отказывается. Тогда Аврора предлагает пойти построить замок из Лего. Алина соглашается.

3) Сценарий в рамках формирования умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события:

Алина сидит и держит в руках фигурку Эвереста. К ней подходит Аврора и, показывая восхищение игрушкой, спрашивает: «Ух ты, какая кукла! Это твоя?». Алина отвечает: «Это не кукла, а Эверест. Он не ее, ей дал его поиграть друг». Аврора спрашивает: «Как зовут друга, который является хозяином этого Эвереста?». Алина отвечает: «Его зовут Рома». Аврора в ответ говорит, что ее папу зовут Рома. Алина спрашивает: «А есть ли у твоего папы Ромы такая игрушка?». Аврора отвечает, что такой игрушки у него нет, зато есть машина, планшет и надувная лодка.

4) Сценарий в рамках формирования умений привлекать внимание и задавать вопросы:

Алина стоит одна. Несколько поодаль стоит Аврора и окликает ее по имени, просит подойти поближе. Алина подходит. Аврора спрашивает, почему ее так долго не было в садике? Алина отвечает: «Ездила с мамой в отпуск». Аврора спрашивает, куда ездила Алина. Алина отвечает – в

Таиланд. Аврора спрашивает, а где это. Алина отвечает, что очень далеко – нужно лететь на самолете много часов. Аврора спрашивает, что там делала Алина. Алина отвечает, что купалась, ела разные фрукты и ездила на слоне. Аврора спрашивает, а когда Алина приехала обратно. Она отвечает, что вчера.

5) Сценарии в рамках формирования умений выражать эмоции, чувства сообщать о них:

Алина сидит и плачет. К ней подходит Аврора и спрашивает, почему она плачет. Аврора отвечает, что она упала и больно ударилась. А еще ей страшно, что мама будет ругать. Аврора гладит Алину по спине и говорит, что принесет ей завтра вкусную конфету, чтобы ее развеселить.

Алина стоит одна, к ней подходит Аврора и протягивает большую яркую конфету. Аврора радуется. И спрашивает: «Это мне?». Аврора отвечает, что эта конфета для нее. Алина благодарит Аврору.

За обеденным столом перед тарелкой с едой сидит Алина. Рядом стоит мама и просит ее съесть оставшуюся еду. Алина отказывается, говорит, что не хочет. Тогда мама говорит о том, что, если она съест весь обед, они поедут в зоопарк. Алина воодушевляется, глаза его загораются, она кричит «Ура» и быстро съедает всю еду.

б) Сценарий в рамках формирования социального поведения:

Аврора сидит за столом и играет с кинетическим песком, делая из него куличики. К ней подходит Алина и говорит: «Пожалуйста, можно я поиграю вместе с тобой?». Аврора отвечает согласием. Алина просит поделиться с ней формочками, чтобы она тоже смогла сделать куличики. Аврора соглашается, предлагая ей выбрать из тех, что у него есть, формочки. Алина благодарит ее за его доброту и щедрость и обнимает.

7) Сценарий в рамках формирования умений вести диалог:

Алина стоит одна. К ней подходит Аврора, здоровается, Алина здоровается в ответ. Аврора спрашивает, почему она стоит одна. Алина отвечает, что ждет, когда за ней придет мама. Сегодня после садика они едут

в зоопарк. Аврора говорит о том, что была в зоопарке. Видела там змей и крокодилов. Алина отвечает, что ей не нравятся змеи и крокодилы, ей нравятся медведи и жирафы. Аврора говорит о том, что их тоже видела там. Они очень большие и красивые. Алина спрашивает, кусаются ли медведи. На что Аврора отвечает, что они в клетках и не смогут выбраться оттуда. Но вообще, подходить к ним близко не разрешается, потому что это опасно.

8) Сценарий в рамках более активного использования невербальной коммуникации.

Алина разговаривает с Авророй. Алина говорит: «Мы вчера ходили в зоопарк, там был огромный жираф, размером с дом (расставляет руки как можно жире, показывая, какой большой был жираф)». Аврора, внимательно слушая ее, иллюстрирует удивление, касается ладошками щек. Потом мотает головой, скрещивает руки на груди и говорит о том, что не верит Алине, что таких больших жирафов не бывает (качает указательным пальцем). Алина, выражая огорчение, что ей не верят, тоже скрещивает руки на груди, хмурится. И отвечает: «Ну раз мне не веришь, сходи и сама посмотри». И демонстративно отворачивается.

Таким образом, каждый из сценариев ориентирован не на одно умение, а на всю их совокупность. В дальнейшем, по итогам просмотра видео учитель-дефектолог акцентирует внимание ребенка на каком-то аспекте. Так, например, если речь идет о формировании социального поведения, то он спрашивает ребенка, какие вежливые слова употребляли герои видео, в каких случаях их принято употреблять? Как герой видео иллюстрирует чувство привязанности? Оказал ли герой помощь своему собеседнику, когда тот попросил его об этом? и т.д.

Этап 4. Создание видеозаписи. Как было отмечено выше, для создания видеозаписи был приглашен профессиональный оператор, а также дети и взрослые, знакомы с азами актерского мастерства, имеющие выразительную мимику и четкую грамотную речь.

На данном этапе осуществлялась подготовка участников к съемкам:

они знакомились со сценарием, обговариваются все нюансы выполнения тех или иных действий в соответствии с задачами видео.

Съемка ролика производится до тех пор, пока не получится видео удовлетворительного качества, которое четко и корректно отражает все шаги и действия целевого умения.

Монтаж. После того как заканчивается съемка, «сырой» материал монтируется таким образом, чтобы на видео не было ошибок и подсказок в выполнении модели целевого поведения. Для этих целей использовалась программа DaVinci Resolve. Данная программа представляет собой группу инструментов с возможностями монтажа, программой для обработки аудио, работы с эффектами и цветокоррекцией.

Этап 5. Создание условий для просмотра видео детьми с РАС.

После того, как были отсняты и смонтированы все видео, осуществлялся их просмотр. С каждым из 10-ти детей, принявших участие в исследовании, просмотр видео осуществлялся один раз в неделю, в первую половину дня, в той последовательности, в какой они представлены выше. Просмотр осуществлялся в кабинете дефектолога, с помощью ноутбука. Во время просмотра в кабинете находилась только педагог и ребенок. Все отвлекающие моменты (игрушки и проч.) устранялись.

Перед просмотром каждого видео учителем-дефектологом был сформирован специальный ритуал: он вместе с ребенком звал героев видео следующими словами: «Аврора и Алина появятся, на экране покажитесь».

В конце занятия учитель-дефектолог включал небольшое видео, где герои всех видеоматериалов махали рукой и прощались на камеру (с ребятами).

В Приложении Е представлено календарно-тематическое планирование учителей-дефектологов в рассматриваемых детских садах и место в нем занятий по видеомоделированию.

Этап 6. Демонстрация видео детям с РАС.

Именно в этот момент начинается обучение при помощи

видеомоделирования. Учитель-дефектолог показывал детям видео столько раз, сколько необходимо (как правило, в среднем для ребят было необходимо провести 10-20 просмотров), четко понимая, что ожидать от ребенка выполнения целевых действий нужно только после достаточного для него количества просмотров видео.

Как правило, ребята с интересом ожидали видео, на третьем занятии большинство из них включалось в ритуал приглашения героев видео.

Сами ролики были интересны всем детям, они внимательно смотрели их.

После просмотра видеоматериала по его итогам осуществлялась беседа, сосредоточенная в рамках тех умений, на которые ориентировано занятие. Также учитель-дефектолог и ребенок воспроизводили между собой просмотренное видео и / или на его основе составляли собственный диалог. Помимо этого, учитель-дефектолог спрашивал, понравилось ли ребенку видео, что понравилось в нем больше всего.

Ввиду того, что занятие ограничено по времени и не может составлять более 20-30 минут, а для формирования коммуникативных умений некоторым детям требовалось многократное повторение ролика, видео предоставлялось воспитателям в группы, которое они демонстрировали детям во время индивидуальных занятий.

Кроме того, в день занятия видео также передавалось родителям (законным представителям) ребенка для просмотра его дома.

Важно отметить, что к каждому ребенку в процессе демонстрации видео осуществлялся индивидуальный подход. В зависимости от сформированности того или иного коммуникативного умения, а также от желания ребенка и его настроения на работу определялось количество просмотров видео (кому-то хватало пяти раз, а кому-то требовалось больше пятидесяти). Определялись вопросы по итогам просмотра видео.

Как было отмечено в предыдущем параграфе, в реализации проекта использовался лично-ориентированный подход. В частности, он

заключался в том, что в процессе работы с видео учитель-дефектолог старался акцентировать внимание детей на том, что соответствует их интересам. Так, например, после демонстрации видео 4, направленного на формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы, где речь идет о поездке в Таиланд и полете на самолете при работе с Егором П. педагог-дефектолог, зная страсть мальчика к машинкам, спрашивала у него: «Как ты думаешь, что быстрее, машина или самолет?»; «Можно ли объехать на машине всю землю?». При работе с Серафимой С., очень любящей лошадей, при работе с видео, направленном на умения выражать эмоции, чувства сообщать о них, был задан вопрос: «Тебя бы обрадовало, если бы на день рождения тебе подарили настоящую лошадку?»; «Покажи, как ты дала бы ей понять, что очень рада. Обняла бы ее? Как обняла?». Также, при формировании диалоговых умения с Серафимой П. педагог спрашивал у нее: «А как ты думаешь, кто больше, жираф или лошадь?»; «А кто по-твоему красивее?»; «Доводилось ли тебе видеть живого жирафа?»; «А живую лошадь?».

В процессе занятий педагог старался построить общение с каждым ребенком таким образом, чтобы в диалоге фигурировали объекты, наиболее любимые ребенком (животные, техника, еда и сладости, герои любимых мультфильмов и т.д.).

Этап 7. Фиксирование промежуточных результатов.

В процессе работы учитель-дефектолог обязательно вел записи, где фиксировал реакцию ребенка на видео, а также его отклик на него (как осуществлялась беседа по итогам видео, какие умения ребенок демонстрировал, были ли у него затруднения). При наличии сложности при формировании того или иного коммуникативного умения педагог возвращался к нему на следующем занятии. Также просил проработать его с ребенком родителей (законных представителей) дома и с воспитателями в группе (в Приложении Г представлен пример протокола для формирования промежуточных результатов).

Кроме того, учитель-дефектолог старался максимально задействовать родителей, предлагая им просматривать видео вместе с детьми и воспроизводить их, фиксируя, что получается и что не получается у ребенка, а также воспитателей группы. В частности, во время индивидуальных коррекционных занятий воспитателей с детьми в группах (которые ежедневно осуществляются в обоих садах в соответствии с заданиями учителя-дефектолога) они также включали детям пройденные видео и предлагали разыграть диалоги из них. При этом часто воспитатели вносили игровой момент и предлагали детям провести диалог не от своего лица, а от лица различных игрушек (кукол).

В ситуациях, когда воспитатель видел готовность и настрой ребенка на работу, он предлагал разыграть сценки из видео с привлечением других детей группы (тех, с которым у ребенка сложились наиболее теплые отношения). Дети, под наблюдением воспитателя, проигрывали диалог, минимум, два раза, меняясь ролями. При желании, они также вносили в диалог свои изменения или, по заданной в видео аналогии, разыгрывая свой диалог. Следует отметить, что к середине реализации проекта (после 3-4 занятия, проведенного с учителем-дефектологом) 7 из 10 детей были готовы работать не только со взрослыми, но и со сверстниками.

Этап 8. Сокращение демонстрации видео и перевод на общение «вживую».

На последнем занятии видео было смонтировано таким образом, что их герои обращались непосредственно к ребенку, которые их смотрел, формируя диалог, например, следующим образом:

Герои видео (Аврора и Алина): Привет, мы Аврора и Алина, а как зовут тебя?

Ребенок отвечает.

Герои видео (Аврора и Алина): У тебя очень красивое имя, а сколько тебе лет?

Ребенок отвечает.

Герои видео (Аврора и Алина): Скажи, а чем ты любишь заниматься? У тебя есть увлечения?

Ребенок отвечает.

Герои видео (Аврора и Алина): О! Какой ты молодец! Это классное занятие (иллюстрируют удивление, показывают жест «большой палец вверх»). А наше любимое занятие – это веселиться (делают акцент на этом слове). Надеемся, тебе это тоже нравится?

Ребенок отвечает.

Герои видео (Аврора и Алина): Скажи, а у тебя есть какое-нибудь любимое животное? Я, например (говорит Аврора), очень люблю кошек! Они такие мягкие и пушистые (делает жест, как будто гладить кошечку и прижимает ее к себе). А я (Алина) очень люблю жирафов! Они большие (показывает руками какие большие) и много жуют (смешно показывает, как жуют жирафы). А кого любишь ты?

Ребенок отвечает.

Герои видео (Аврора и Алина): Как классно! Ну что ж, нам пора прощаться! Мы очень рады знакомству и обнимает тебя! Пока-пока!

Ребенок отвечает.

В Приложении Д представлен конспект занятий в рамках формирования каждого из выделенных умений, в соответствии с которыми строились встречи со всеми детьми.

При проведении метода видеомоделирования с целью формирования основ коммуникативных навыков через развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с РАС учитель-дефектолог придерживался следующих принципов, разработанных им на основе собственного профессионального опыта и представленных на рисунке 2.10.

Важно заметить, что данные принципы полностью коррелируют с личностно-ориентированным подходом, который реализуется в обоих дошкольных образовательных организациях при работе со старшими дошкольниками с РАС.

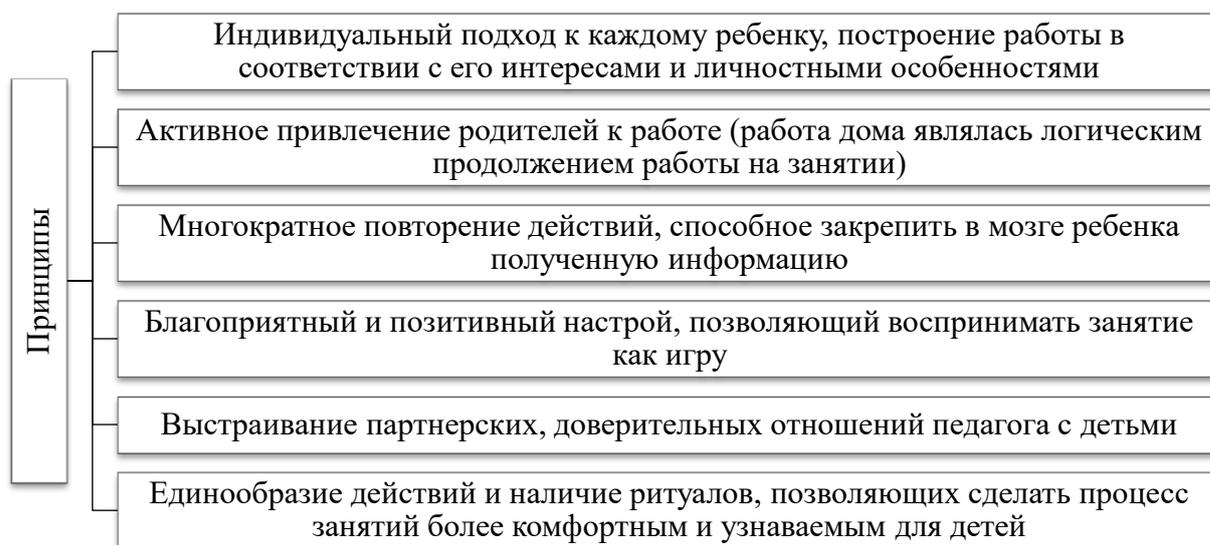


Рисунок 2.10 – Принципы работы учителя-дефектолога при реализации методики видеомоделирования с целью формирования основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с РАС

Таким образом, представленные видео помогли сформировать у детей интерес к ним и оптимизировать развитие коммуникативной деятельности. Об эффективности разработанного проекта говорят данные, представленные в следующем параграфе.

2.4 Результаты реализации проекта по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

С целью подтверждения целесообразности и эффективности проекта по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с РАС посредством видеомоделирования с теми же 10-ю детьми, что приняли участие в предпроектном исследовании, а также в самом проекте, было проведено постпроектное исследование с применением тех же методик, что и на предпроектном этапе. В таблице 2.8 представлены итоги оценки социальных и коммуникативных умений для детей с аутизмом по методике А.В. Хаустова после реализации проекта.

Таблица 2.8 – Итоги оценки социальных и коммуникативных умений для детей с аутизмом по методике А.В. Хаустова после реализации проекта

Имя испытуемого	Формирование умений выражать просьбы/требования	Формирование социальной ответной реакции	Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события	Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы	Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них	Формирование социального поведения	Формирование диалоговых навыков	Общий балл	Уровень
1. Сергей А.	8	7	9	6	11	6	11	58	Высокий
2. Карина Ф.	3	4	6	3	2	3	3	24	Низкий
3. Егор П.	11	9	15	9	11	12	14	81	Высокий
4. Константин З.	7	7	12	6	8	8	8	56	Средний
5. Стефания С.	8	7	12	9	11	8	11	66	Высокий
6. Арина Г.	3	4	8	4	3	4	4	30	Низкий
7. Степан Д.	8	7	13	6	8	9	8	59	Высокий
8. Екатерина Д.	9	7	15	9	10	10	12	72	Высокий
9. Елисей И.	5	5	9	8	8	6	7	48	Средний
10. Иван К.	8	7	11	6	8	8	8	56	Средний

Согласно представленным в таблице данным, после реализации проекта из 10-ти детей 5 детей иллюстрирует высокий уровень сформированности социальных и коммуникативных навыков (на предпроектном этапе было выделено 3 ребенка с таким уровнем), 3 ребенка – средний (на предпроектном этапе данный уровень иллюстрировало 5 детей), 2 ребенка – низкий (на предпроектном этапе его иллюстрировали 3 ребенка).

Как наглядно видно из рисунка, из 10-ти детей по итогам методики А.В. Хаустова перешли на более высокий уровень сформированности социальных и коммуникативных навыков в 6 детей. 4 ребенка остались на том же уровне, однако, сравнение количества баллов по каждому умению каждого ребенка показало хотя бы незначительное (на 1-2 балла), но увеличение.

На рисунке 2.11 для большей наглядности представлены сравнительные данные уровней сформированности социальных и коммуникативных навыков для детей с РАС по методике А.В. Хаустова до и по реализации проекта.

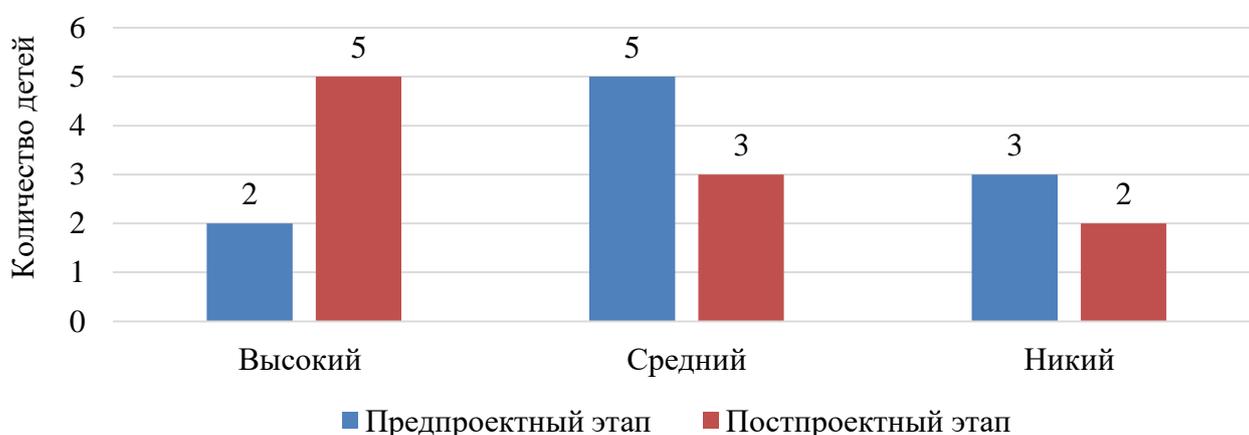


Рисунок 2.11 – Сравнительные данные уровней сформированности социальных и коммуникативных навыков для детей с РАС до и после реализации проекта, чел.

Также в ходе постпроектного исследования нами было предложено воспитателям (при поддержке учителя-дефектолога) оценить уровни

сформированности функциональных социально-эмоциональных способностей детей по методике Н.В. Романовского и А.А. Азировой. Итоги исследования представлены в таблице 2.9.

Таблица 2.9 – Итоги оценки сформированности функциональных социально-эмоциональных способностей детей по методике Н.В. Романовского и А.А. Азировой после реализации проекта

Имя обследуемого	Саморегуляция, внимание и интерес к миру.	Самостоятельный выбор. Формирование взаимоотношений, привязанности и вовлечённости	Инициатива и обоюдная (двухсторонняя) коммуникация, целенаправленный ответ	Решение социальных задач и формирование самосознания	Использование слов и понятий, использование символов и создание эмоционально значимых идей	Эмоциональное мышление, логика и чувство реальности. Построение логических мостов и связь между отдельными идеями	Общий уровень
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Сергей А.	6	5	5	6	6	5	На возрастном уровне, но гиперчувствителен к стрессу и/или имеет ограниченный эмоциональный репертуар
2. Карина Ф.	3	3	2	3	3	2	С постоянной и/или предсказуемой поддержкой проявляет островки этого навыка
3. Егор П.	6	6	6	6	6	6	На возрастном уровне, но гиперчувствителен к стрессу и/или имеет ограниченный эмоциональный репертуар
4. Константин З.	6	5	5	5	5	5	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный
5. Стефания С.	5	3	5	5	5	5	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный

Окончание таблицы 2.9

1	2	3	4	5	6	7	8
6. Арина Г.	3	3	2	3	3	3	С постоянной и/или предсказуемой поддержкой проявляет островки этого навыка
7. Степан Д.	5	3	5	5	5	3	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный
8. Екатерина Д.	6	2	5	6	5	5	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный
9. Елисей И.	3	2	3	3	3	3	С постоянной и/или предсказуемой поддержкой проявляет островки этого навыка
10. Иван К.	5	5	5	5	5	5	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный

Согласно данным, представленным в таблице, оценки воспитателей на этом уровне также отличаются от тех оценок, что были даны на предпроектном этапе.

На данном этапе было определено, что из 10-ти детей минимальный и даже с поддержкой непостоянный уровень сформированности данных способностей не иллюстрирует ни один ребенок (на предпроектном этапе таких детей было 3). Функциональные социально-эмоциональные способности детей сформированы не на возрастном уровне, иллюстрируют незрелый и фрагментарный характер у 5 детей (на предпроектном этапе – 4). У 2-х детей рассматриваемые способности сформированы на возрастном уровне, но они проявляют гиперчувствительность к стрессу и/или имеют ограниченный эмоциональный репертуар (на предпроектном этапе 1 ребенок) 3 ребенка с постоянной и/или предсказуемой поддержкой проявляют островки анализируемых способностей (на предпроектном этапе 2 ребенка).

В соответствии с данной методикой на более высокий уровень сформированности функциональных социально-эмоциональных

способностей из 10-ти детей перешли 6 человек, 4 человека иллюстрируют тот же уровень, но при этом, как отмечали воспитатели, коммуникативные умения их в целом значительно улучшились: они стали активнее взаимодействовать с окружающими, использовать в своей коммуникации мимику и жесты, проявлять эмоции, научились лучше распознавать эмоции других людей.

На рисунке 2.12 для большей наглядности представлены сравнительные данные уровней сформированности функциональных социально-эмоциональных способностей детей по методике Н.В. Романовского и А.А. Азировой до и после реализации проекта.

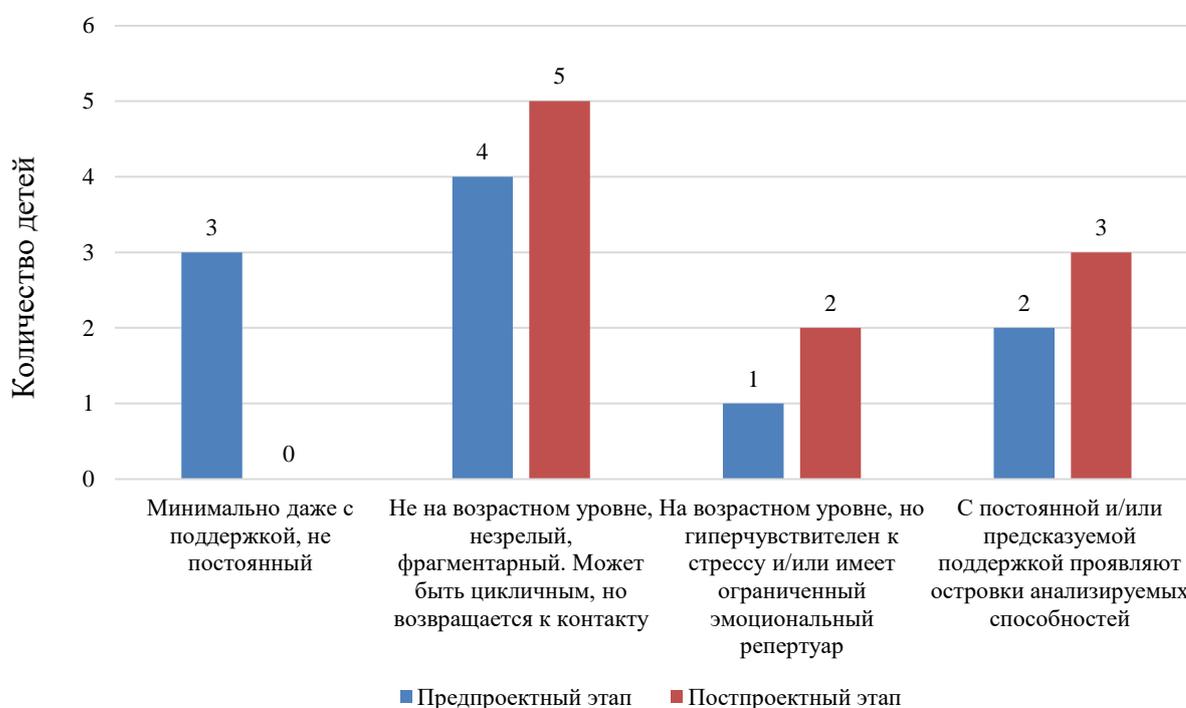


Рисунок 2.12 – Сравнительные данные уровней сформированности функциональных социально-эмоциональных способностей детей до и после реализации проекта, чел.

Важно отметить, что при использовании видеомоделирования в ходе формирования основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, относящихся, согласно классификации О.С. Никольской III и IV группам аутизма, были отмечены

следующие преимущества, представленные на рисунке 2.13.

Эти преимущества, которые были замечены при непосредственном применении рассматриваемого метода, дают основания утверждать об эффективности и целесообразности видеомоделирования и его широких возможностях для развития основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

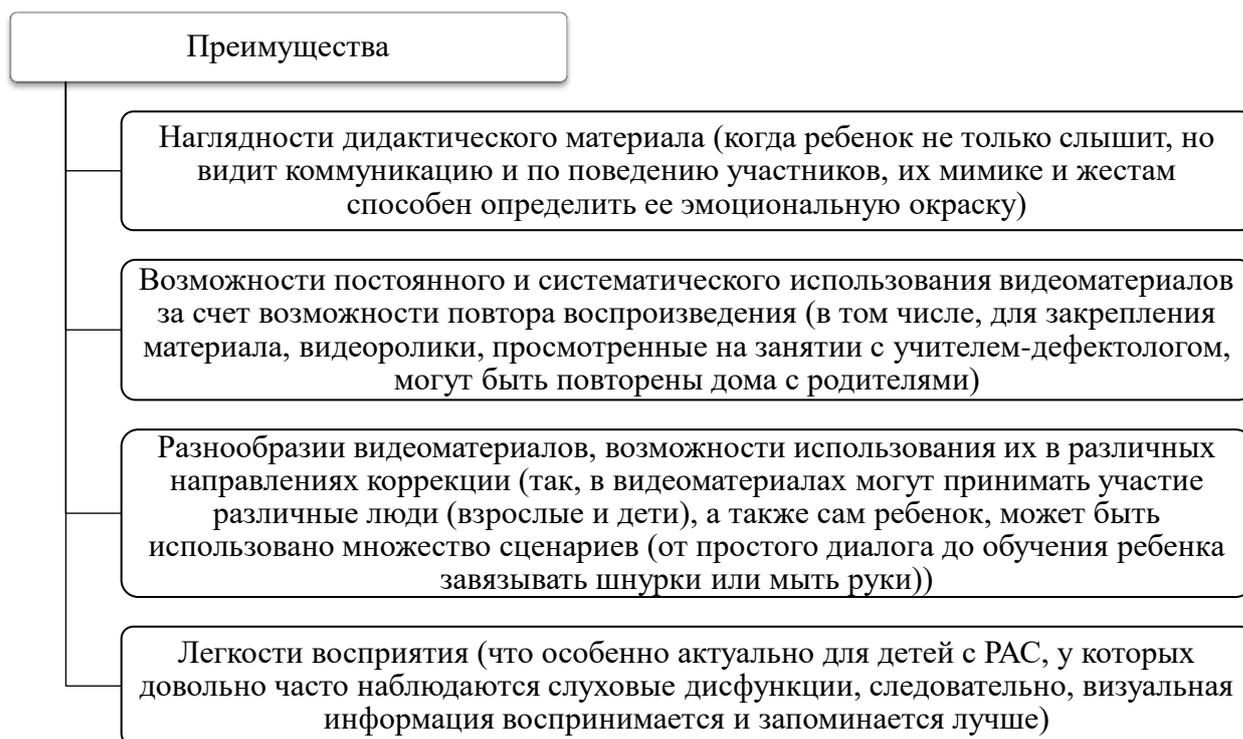


Рисунок 2.13 – Преимущества использования видеомоделирования в ходе формирования основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с РАС

Таким образом, подводя итог проведенной в рамках настоящей главы работе, следует отметить, что для определения уровня коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (относящимися к III и IV группам согласно классификации О.С. Никольской) и с целью разработки проекта, направленного на повышение уровня развития основ коммуникативных навыков у данной категории детей с помощью видеомоделирования было проведено предпроектное исследование. С помощью оценки социальных и коммуникативных навыков для детей с РАС

были определены уровни сформированности у них таких умений, как: выражать просьбы/требования, проявлять социальную ответную реакцию, называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события, привлекать внимание и задавать вопросы, выражать эмоции, чувства; сообщать о них, проявлять социальное поведение, диалоговые навыки.

Результаты предпроектного этапа обусловили необходимость разработки методических рекомендаций, раскрывающих дидактический потенциал видеомоделирования как педагогического средства в развитии основ коммуникативных навыков старших дошкольников с РАС. В разработанном и реализованном проекте обозначены задачи и направления работы по коммуникативному развитию старших дошкольников, имеющих диагноз «РАС» и относящихся к III и IV группам согласно классификации О.С. Никольской.

Реализация проекта показала довольно хорошие результаты и позволила повысить уровень сформированности многих коммуникативных умений у детей с РАС, относящихся к третьей и четвертой группе аутизма по классификации О.С. Никольской.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе настоящего исследования были решены все, поставленные во введении задачи. В качестве основных выводов целесообразно отметить следующее.

РАС – это клинически разнородная группа расстройств психологического развития, характеризующаяся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий.

Недостаточное коммуникативное развитие детей с РАС является одной из базовых характеристик расстройств аутистического спектра. При этом с первых дней своей жизни человек испытывает и ярко выраженную потребность в коммуникации, взаимодействии с окружающей его действительностью, позволяющей ему полноценно развиваться, познавать мир и становиться частью социума. Соответственно, отсутствие развитых коммуникативных умений у детей с РАС во многом является причиной их недостаточного развития и возможности полноценно взаимодействия с окружающими.

В настоящее время в отечественной и зарубежной практике реализуется большое количество коррекционно-развивающих технологий в развитии коммуникации детей с РАС. Одна из них связана с использованием видеомоделирования. Среди преимуществ данного метода выделяются:

- наглядность представленного материала (когда ребенок не только слышит, но видит коммуникацию и по поведению участников, их мимике и жестам способен определить ее эмоциональную окраску);
- возможность регулярного использования видеоматериалов за счет повторения воспроизведения (в том числе и использование в домашних условиях, с родителями, для закрепления материала);
- разнообразие видеоматериалов (так, в видеоматериалах могут

принимать участие различные люди (взрослые и дети), а также сам ребенок, может быть использовано множество сценариев);

– легкость восприятия (за счет использования визуального ряда).

Анализ 10 детей, имеющих подтвержденные психиатром диагноз и относящихся, согласно классификации О.С. Никольской, к III и IV группам аутизма, поведенный с помощью таких методик, как оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с РАС по методике А.В. Хаустова и оценка целевых навыков (функциональных социально-эмоциональных способностей), выделенных Н.Н. Романовским и А.А. Азировой, показал, что для большинства детей свойственен средний уровень коммуникационных навыков: дети активно выражали просьбы; демонстрировали адекватную ответную реакцию на высказывания и действия других людей; были способны комментировать окружающие события, называть любимых персонажей, предметы, знакомых людей, описывать действия, местонахождение различных объектов, используя при этом двух-трехсловные высказывания, носящие ситуативный характер и невербальные средства коммуникации; могли отвечать на простые вопросы взрослого, иногда задавали их; в то же время не были способны описывать свойства предметов, прошедшие и будущие события, отвечать на вопросы, требующие понимания причинно-следственных связей и временных представлений; демонстрировали несформированность просоциального поведения и диалоговых навыков.

Следует отметить, что абсолютно все дети в исследовании имели определенные сложности с коммуникацией и нуждаются в ее развитии. С этой целью был разработан проект использования видеомоделирования для развития основ коммуникативных навыков у детей с РАС, который включал в себя последовательную реализацию 8 этапов:

1. Определение целей и задач проекта;
2. Подготовка подходящего оборудования, а также согласование возможностей проведения видеосъемки с социальными партнерами,

задействованными в данном процессе;

3. Планирование видеозаписи;
4. Создание видеозаписи;
5. Создание условий для просмотра видео;
6. Демонстрация видео;
7. Фиксирование промежуточных результатов;
8. Сокращение демонстрации видео и перевод на общение «вживую».

Результаты реализации проекта показали, что из 10-ти детей по итогам методики А.В. Хаустова перешли на более высокий уровень сформированности социальных и коммуникативных навыков 6 детей. 4 ребенка остались на том же уровне, однако, сравнение количества баллов по каждому умению каждого ребенка показало хотя бы незначительное (на 1-2 балла), но увеличение.

Сравнительные данные уровней сформированности функциональных социально-эмоциональных способностей детей по методике Н.В. Романовского и А.А. Азировой до и после реализации проекта показали, что на более высокий уровень сформированности функциональных социально-эмоциональных способностей из 10-ти детей перешли 6 человек, 4 человека иллюстрируют тот же уровень, но при этом, как отмечали воспитатели, коммуникативные умения их в целом значительно улучшились: они стали активнее взаимодействовать с окружающими, использовать в своей коммуникации мимику и жесты, проявлять эмоции, научились лучше распознавать эмоции других людей.

Таким образом, реализация проекта по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра показала положительные результаты и позволила повысить уровень сформированности многих коммуникативных умений у детей с РАС, относящихся к третьей и четвертой группе аутизма по классификации О.С. Никольской.

На основании этого поставленную цель проектной работы можно

считать достигнутой, задачи – полностью выполненным.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 : с изм. И доп. от 8 ноября 2022 г. – Текст : электронный // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов : официальный интернет-портал. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/499057887> (дата обращения: 21.10.2024).
2. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022. – Текст : электронный // Информационно-правовой портал Гарант.ру : официальный интернет-портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/> (дата обращения: 21.10.2024).
3. Аверина, О. В. Что такое аутизм? Методы и технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС / О. В. Аверина. – Текст : электронный // ДефектологияПроф. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/chto_takoe_autizm_metodyi_i_tehnologii_korrekcionno_razvivayushhej_raboty_s_detmi_s_ras (дата обращения: 19.05.2024).
4. Андреева, С. В. Развитие речи детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2022. – № 2 (66). – С. 6-28.
5. Андреева, С. В. Формирование произвольной речи у обучающихся с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития в начальной специализированной школе / С. В. Андреева. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2021. – № 4 (64). – С. 6-27.

6. Аутизм и РАС: причины, особенности проявлений, эффективные методики коррекции // Дефектология Проф. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/autizm_i_ras_prichinyi,_osobennosti_proyavlenij,_effektivnyie_metodiki_korrekczii/ (дата обращения: 19.05.2024). – Текст : электронный.
7. Багги, Т. Лучше один раз увидеть... Селфи-видеомоделирование для людей с аутизмом и другими особенностями развития / Т. Багги; пер. с англ. М.Р. Скоробогатовой. – Москва : ИП Толкачев, 2020. – 128 с. – ISBN 9785950046124. – Текст : непосредственный.
8. Балашова, В. П. Особенности развития социально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / В. П. Балашова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 46 (232). – С. 247-249.
9. Барнаш, А. В. Особенности аутизма / А. В. Барнаш, О. А. Плотникова. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2017. – Т. 31. – С. 1226-1230.
10. Бирюкова, А. Признаки аутизма у детей / А. Бирюкова. – Текст : электронный. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/priznaki_autizma_u_detej (дата обращения: 19.05.2024).
11. Блейлер, Э. Аутистическое мышление. Аффективность. Внушение. Паранойя / Э. Блейдер; пер. с нем. и предисл. д-ра Я. М. Когана. – Москва : Алеф-Пресс, 2018. – 214 с. – ISBN 978-5-905966-66-8. – Текст : непосредственный.
12. Богдашина, О. И. Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера. Говорим ли мы на одном языке / О. И. Богдашина. – Москва : Наш Солнечный мир, 2016. – 304 с. – ISBN 978-5-94607-206-9. – Текст : непосредственный.
13. Браудо, Т. Е. Онтогенез речевого развития / Т. Е. Браудо, М. Ю. Бобылова, М. В. Казакова. – Текст : непосредственный // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – №1. – С. 41-46.

14. Василик, М. А. Основы теории коммуникации / М. А. Василик. – Москва : Гардарики, 2007. – 616 с. – ISBN 978-5-8297-0135-2. – Текст : непосредственный.
15. Воронова, И. Лучшие методы коррекции аутизма: пошаговая программа для родителей / И. Воронова. – Текст : электронный. – URL: <https://autism-course.pro-autism.ru/> (дата обращения: 19.05.2024).
16. Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма. – URL: <https://ria.ru/20220402/autizm-1781060480.html>. (дата обращения: 19.05.2024). – Текст : электронный.
17. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Москва : Ленанд, 2019. – 323 с. – ISBN 5-484-00006-8. – Текст : непосредственный.
18. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – Москва : Владос, 2005. – 312 с. – ISBN 5-691-00906-0. – Текст : непосредственный.
19. Гончарова, Е. Ю. Анализ понятия «коммуникативные умения» в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях / Е. Ю. Гончарова. – Текст : непосредственный // Pedagogical Journal. – 2022. – Т. 12. – С. 96-101.
20. Гринспен, С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – Москва : Теревинф, 2014. – 510 с. – ISBN 978-5-4212-0197-7. – Текст : непосредственный.
21. Детский аутизм : Хрестоматия : учебное пособие для студ. высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / составитель Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2001. – 368 с. – ISBN 5-89239-028-4. – Текст : непосредственный.
22. Дзюба, О. В. Формирование коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Дзюба. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 2-1. – С. 85-89.

23. Дмитриев, А. А. Анализ зарубежных исследований о развитии коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / А. А. Дмитриев, С. А. Дмитриева, В. Н. Фомочкина. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2022. – № 3 (67). – С. 6-15.
24. Довбня, С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе : практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина. – Москва : Альпина ПРО, 2022. – 168 с. – ISBN 978-5-6042934-3-0. – Текст : непосредственный.
25. Духанина, О. С. Применение метода видеомоделирования при формировании социальных навыков у ребенка с РАС / О. С. Духанина. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Том 21. – № 3. – С. 54-61.
26. Дьяченко, Т. В. Роль общения в развитии личности ребенка-дошкольника / Т. В. Дьяченко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 38 (276). – С. 60-62.
27. Запорожец, А. В. Развитие общения у дошкольников / А. В. Запорожец, М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1974. – 288 с. – ISBN отсутствует. – Текст : непосредственный.
28. Каган, В. Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – Москва : Смысл, 2020. – 384 с. – ISBN 978-5-89357-397-8. – Текст : непосредственный.
29. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. – Москва : Эксмо, 2020. – 149 с. – ISBN 978-5-6042934-0-9. – Текст : непосредственный.
30. Клинические рекомендации Расстройства аутистического спектра. – URL: https://autismfrc.ru/system/articles/files/000/000/341/original/клинические_рекомендации_2020.pdf?1616665126 (дата обращения: 19.05.2024). – Текст : электронный.
31. Кучма, Ю. В. Работа с детьми с РАС. Метод видеомоделирования / Ю. В. Кучма. – Текст : электронный. – URL: <https://педпроект.рф/кучма->

- ю-в-видеомоделирование (дата обращения: 19.05.2024).
32. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – Москва : Просвещение, 1989. – 95 с. – ISBN 5-09-001264-4. – Текст : непосредственный.
33. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей / В. В. Лебединский. – Москва : Академия, 2003. – 144 с. – ISBN 978-5-7695-8071-0. – Текст : непосредственный.
34. Леонова, И. В. Влияние применения средств альтернативной и дополнительной коммуникации на формирование функциональной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / И. В. Леонова. – Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 37. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-37/the-effect-of-the-application-of-alternative-and-supplementary-communication-adc-on-the-formation-of-functional-communication-in-children-with-asd-autism-spectrum-disorders> (дата обращения: 19.05.2024).
35. Леонтьев, А. А. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – Москва : Смысл, 2005. – 431 с. – ISBN 5-89357-113-4. – Текст : непосредственный.
36. Лепская, Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская. – Москва : Издательский центр РГГУ, 2017. – 311 с. – ISBN 978-5-7281-1907-4. – Текст : непосредственный.
37. Лиходеева, Л. Н. Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / Л. Н. Лиходеева. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2023. – № 1 (69). – С. 34-43.
38. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1999. – 349 с. – ISBN 5-02-008309-7. – Текст : непосредственный.
39. Макатон. Языковая программа Макатон в России. – URL:

- <http://makaton.ru/> (дата обращения: 19.05.2024). – Текст : электронный.
40. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 288 с. – ISBN 5-9268-0633-X. – Текст : непосредственный.
41. Мамохина, У. А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра / У. А. Мамохина. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 3. – С. 24-33.
42. Манелис, Н. Г. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Н. Г. Манелис, Е. И. Аксенова, П. Л. Богорад; под общ. ред. А. В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 57 с. – ISBN 978-5-94051-111-3. – Текст : непосредственный.
43. Мастюкова, Е. М. Особенности речевого развития у детей с ранним детским аутизмом, проявляющимся на фоне резидуально-органической недостаточности ЦНС / Е. М. Мастюкова, Р. К. Ульянова. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2003. – № 3. – С. 9-15.
44. Мастюкова, Е. М. Они ждут нашей помощи / Е. М. Мастюкова, А. У. Москвина. – Москва : Педагогика, 1991. – 158 с. – ISBN 5-7155-0330-2. – Текст : непосредственный.
45. МКБ-11 для ведения статистики смертности и заболеваемости. – URL: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/ru#437815624> (дата обращения: 19.05.2024). – Текст : электронный.
46. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройством аутистического спектра / С. А. Морозов. – Москва : Министерство образования и науки РФ, РОБО «Общество помощи аутичным детям «Добро» 2015. – 539 с. – ISBN 978-5-9907171-8-3. – Текст : непосредственный.
47. Морозова, Т. Развитие коммуникации / Т. Морозова, С. Довбня. – Текст : электронный. – URL: <https://nakedheart.online/articles/razvitiie>

- kommunikatsii (дата обращения: 19.05.2024).
48. Морозова, Т. И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме / Т. И. Морозова. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1990. – № 5. – С. 59-66.
49. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2020. – 288 с. – ISBN 5-88707-005-6. – Текст : непосредственный.
50. Особенности интеллектуального и речевого развития детей с аутизмом дошкольного возраста. – URL: https://aripk.ru/media/userfiles/Особ_интеллект_и_речевого_развит_детей_с_актизмом_дошк_возраста.pdf (дата обращения: 19.05.2024). – Текст : электронный.
51. Особенности коммуникации детей с РАС // Психологическая газета. – URL: <https://psy.su/feed/8615/> (дата обращения: 19.05.2024). – Текст : электронный.
52. Панасенкова, М. М. Особенности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с аутистическими расстройствами / М. М. Панасенкова. – Текст : непосредственный // Педагогическая перспектива. – 2022. – № 2 (6). – С. 20-27.
53. Победить аутизм. Метод семьи Кауфман / сост. Н. Л. Холмогорова. – Москва : Центр лечебной педагогики, 2015. – 96 с. – ISBN отсутствует. – Текст : непосредственный.
54. Пока не болезнь: почему аутизм продолжают считать нарушением развития. – URL: https://rscf.ru/news/media/poka_ne_bolezn_pochemu_autizm_prodolzhayut_schitat_narusheniem_razvitiya/ (дата обращения: 19.05.2024). – Текст : электронный.
55. Попова, С. Н. Расстройства аутистического спектра: современные взгляды на этиологию, патогенез, особенности клинического проявления и возможности коррекции «эпидемии последнего столетия» / С. Н.

- Попова. – Текст : электронный // Психосоматические и интегративные исследования. – 2020. – Т 6. – № 4. – URL: <https://pssr.pro/articles/351> (дата обращения: 19.05.2024).
56. Развитие коммуникации у детей с РАС (расстройство аутистического спектра). Методические рекомендации / С. В. Сахьянова. – Иркутск : ГАУ ЦППМиСП, 2021. – 39 с. – ISBN отсутствует. – Текст : непосредственный.
57. Рожкова, А. В. Теоретические основы детского аутизма: факторы, проявления, проблемы / А. В. Рожкова. – Текст : непосредственный // Colloquium-journal. – 2020. – № 12 (64). – С. 119-121.
58. Романовский, Н. В. Опыт использования подхода DIRFloortime в ранней коррекционной помощи: Методическое пособие для педагогических работников образовательных организаций и специалистов ППМС-центров / Н. В. Романовский, А. А. Азирова. – Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. – 79 с. – ISBN 978-5-907436-98-5. – Текст : непосредственный.
59. Рудик, О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком / О. С. Рудик. – Москва : Владос, 2021. – 189 с. – ISBN 978-5-691-02065-0. – Текст : непосредственный.
60. Русакова, Г. В. Детский аутизм: особенности проявления, основные положения при организации терапии / Г. В. Русакова. – Текст : непосредственный // The Newman in Foreign policy. – 2022. – Т. 1. – № 64 (108). – С. 42-44.
61. Серебрякова, Т. А. Развитие коммуникативной сферы детей дошкольного возраста как условие их социально-личностного становления / Т. А. Серебрякова, Н. В. Хворостинина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 10-5. – С. 84-93.
62. Симашкова, Н. В. Клиникобиологические аспекты расстройств аутистического спектра / Н. В. Симашкова, Т. П. Ключник. – Москва :

- ГЭОТАР-Медиа, 2016. – 288 с. – ISBN 978-5-9704-3841-1. – Текст : непосредственный.
63. Солдатенкова, Е. Н. Обзор зарубежных подходов к развитию коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Н. Солдатенкова. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 3. – № 3. – С. 52-64.
64. Строганова, Т. А. Трансляционные нейрофизиологические исследования аутизма / Т. А. Строганова. – Текст : электронный. – URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1735/stroganova_t_a_neyrofiziologicheskie_issl_autizma_2018_frts.pdf (дата обращения: 19.05.2024).
65. Тиганов, А. С. Современные подходы к пониманию аутизма в детстве / А. С. Тиганов, В. М. Башина. – Текст : непосредственный // Журнал неврологии и психиатрии. – 2018. – № 105 (8). – С. 4-13.
66. Ульянова, Р. К. Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом / Р. К. Ульянова. – Текст : электронный. – URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=42&vol=0> (дата обращения: 19.05.2024).
67. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS / Л. Фрост, Э. Бонди. – Москва : Теревинф, 2011. – 416 с. – ISBN 978-5-4212-0026-0. – Текст : непосредственный.
68. Ханова, О. А. Аутизм / О. А. Ханова. – Текст : электронный. – URL: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/psychiatric/autism> (дата обращения: 19.05.2024).
69. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра : учебно-методическое пособие / А. В. Хаустов. – Москва : ЦПМССДиП, 2010. – 88 с. – ISBN 978-5-904877-01-9. – Текст : непосредственный.
70. Хаустов, А. В. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга / А. В. Хаустов, М. А. Шумских. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения

развития. – 2023. – Том 21. – № 3. – С. 5-17.

71. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / ред.-сост. В. Ю. Баскакова. – Москва : Институт Общегуманитарных исследований, 2013. – 158 с. – ISBN 978-5-88230-175-9. – Текст : непосредственный.
72. Чуприков, А. П. Расстройства спектра аутизма: Медицинская и психолого-педагогическая помощь / А. П. Чуприков, А. М. Хворова. – Львов : Мс., 2013. – 272 с. – ISBN отсутствует. – Текст : непосредственный.
73. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Р. Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 208 с. – ISBN 978-5-91743-051-5. – Текст : непосредственный.
74. American Speech-Language-Hearing Association. Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: Position Statement. Rockland, MD: Author. – URL: https://scholars.unh.edu/csd_facpub/8/ (date of application: 19.05.2024). – Text : electronic.
75. Arora, M. Communication Skills & Activities for Kids / M. Arora. – URL: <https://parenting.firstcry.com/articles/communication-skills-for-kids-importance-and-activities-to-improve/> (date of application: 19.05.2024). – Text : electronic.
76. Bellini, S Building Social Relationships / S. Bellini. - Overland Park : Autism Asperger Publishing Company, 2008. – 315 p. – ISBN 978-1934575055. – Text : direct.
77. Bender, L. Schizophrenia in childhood: A Confirmation of the Diagnosis / L. Bender. – Text : direct // Transactions of the American Neurological Association. – 2022. – Vol. 77. – P. 67-73.
78. Bettelheim, B. The empty fortress: Infantail autism and the birth of the self / B. Bettelheim. – New York : Free Press, 2017 – 484 p. – ISBN

9780029031407. – Text : direct.
79. Beukelman, D. R. Augmentative and alternative communication (3rd ed.) / D. R. Beukelman, P. Mirenda. – Baltimore : Paul H. Brookes Publishing. 1992. – P. 42-49. – ISBN missing. – Text : direct.
80. Bishop, D. Why and when do some language-impaired children seem talkative? A study of initiation in conversation of children with semantic-pragmatic disorders / D. Bishop, J. Hartley, F. Weir. – Text : direct // Journal of Autism and Developmental Disorders. –2019. – № 24. – P. 177-197.
81. Corbett, B. A. Video modeling: Why does it work for children with autism? / B. A. Corbett, M. Abdullah. – Text : direct // Journal of Early and Intensive Behavior Intervention. – 2005. – T. 2. – № 1. – P. 2-8.
82. Cumine, V. Autism in the Early Years: A practical Guide / V. Cumine, J. Dunlor, S. Gill. – New York : Routledge, 2020. – 120 p. – ISBN 1853465992. – Text : direct.
83. Esteban, P. G. How to build a supervised autonomous system for robot-enhanced therapy for children with autism spectrum disorder / P. G. Esteban, P. Baxter, T. Belpaeme. – Text : direct // PJBRS. – 2017. – № 8 (1). – P. 18-38.
84. Hermelin, B. Psychological experiments with autistic children / B. Hermelin, N. O'Connor. – Oxford : Peramon Press, 2021. – 142 p. – ISBN 978-0080160887. – Text : direct.
85. Kanner, L. Autistic disturbances of affective contact / L. Kanner. – Text : direct // Nervous Child. – 2018. – Vol. 2. – №. 3. – P. 217-250.
86. Lord, C. Regression and word loss in autistic spectrum disorders / C. Lord, C. Schulman, P. DiLavore. – Text : direct // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2024. – № 45. – P. 936-955.
87. McClannahan, L. E., Krantz P.J. Activity Schedules for Children With Autism: Teaching Independent Behavior Topics in Autism / L. E. McClannahan, P. J. Krantz. – Bethesda : Woodbine House, 2010. – 147 p. – ISBN 9781606130032. – Text : direct.
88. Miller, A. The Miller Method: Developing the Capacities of Children on the

- Autism Spectrum / A. Miller. – Philadelphia, PA : Jessica Kingsley Publishers, 2007. – 320 p. – ISBN missing. – Text : direct.
89. Mohamedisa, Z. Language and Communication Achievements of Two, Three and Four Years Old Children in Childcare Centre / Z. Mohamedisa, M. Che Mustafa, J. Bacotang. – Text : direct // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. – 2018. – № 8 (12). – P. 2418-2427.
90. Quill, K. A. Do-Watch-Listen-Say: Social and Communication Intervention for Children with Autism / K. A. Quill, K. N. Bracken, M. E. Fair, J. A. Fiore. – Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co, 2000. – 410 p. – ISBN 978-1557664532. – Text : direct.
91. Shapiro, T. The Speech of a Schizophrenic Child From Two to Six / T. Shapiro, G. Ginsberg. – Text : direct // American Journal of Psychiatry. – 2021. – Vol. 128. – №11. – P. 1408-1414.
92. Tager-Flusberg, H. On the nature of linguistic functioning in early infantile autism / H. Tager-Flusberg. – Text : direct // Journal of autism and developmental disorders. – 2022. – Vol. 11. – P. 45-56.
93. Tager-Flusberg, H. Current directions in research on autism / H. Tager-Flusberg, R. Joseph, S Folstein. – Text : direct // Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews. – 2001. – № 7. – P. 21-29.
94. Tager-Flusberg, H. Language and communication in autism / H. Tager-Flusberg, R Paul, C. Lord. – Text : direct // Handbook of autism and pervasive developmental disorders. – 2005. – Vol. 1. – P. 335-364.
95. Watkins, L. A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings / L. Watkins, M. O'Reilly, M. Kuhn. – Text : direct // Autism Dev Disord. – 2015. – № 45 (4). – P. 1070-1083.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом

Умение/навык	Баллы		
	0	1	2
Формирование умений выразить просьбы/требования			
Просит повторить понравившееся действие			
Просит один из предметов в ситуации выбора			
Просит поесть/попить			
Требует предметы/игрушки			
Требует выполнения любимой деятельности			
Просит о помощи			
Сумма баллов			
Формирование социальной ответной реакции			
Откликается на свое имя			
Выражает отказ от предложенного предмета/деятельности			
Отвечает на приветствия других людей			
Выражает согласие			
Отвечает на личные вопросы			
Сумма баллов			
Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события			
Дает комментарии в ответ на неожиданное событие			
Умеет называть различные предметы			
Умеет называть различных персонажей из книг, мультфильмов			
Определяет принадлежность собственных вещей (мой)			
Умеет называть знакомых людей по имени			
Комментирует действия, сообщая информацию о действиях			
Описывает местонахождение предметов, людей			
Описывает свойства предметов			
Описывает прошедшие события			
Описывает будущие события			
Сумма баллов			
Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы			
Умеет привлекать внимание другого человека			
Задаёт вопросы о предмете («Что?»)			
Задаёт вопросы о другом человеке («Кто?»)			
Задаёт вопросы о действиях («Что делает?»)			
Задаёт общие вопросы, требующие ответа да/нет			
Задаёт вопросы о местонахождении предметов («Где?»)			
Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда?»)			
Сумма баллов			
Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них			
Выражает радость, сообщает о радости («ура», «весело»)			
Выражает грусть, сообщает о грусти («мне грустно», «грустит»)			

Выражает страх, сообщает о страхе («мне страшно»)			
Выражает гнев, сообщает о гневе («сердитый», «сердится»)			
Сообщает о боли («Больно», «болит»)			
Сообщает об усталости («Устал»)			
Выражает удовольствие/неудовольство («нравится/не нравится»)			
Сумма баллов			
Формирование социального поведения			
Просит повторить социальную игру			
Просит поиграть вместе			
Выражает вежливость			
Умеет поделиться чем-либо с другим человеком			
Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)			
Оказывает помощь, когда попросят			
Умеет утешить другого человека			
Сумма баллов			
Формирование диалоговых навыков			
Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени			
Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы			
Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы			
Умеет поддержать диалог, делясь информацией с собеседником			
Умеет поддержать диалог, организованный собеседником			
Умеет поддержать диалог на определенную тему			
Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях			
Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)			
Сумма баллов			
Общая сумма баллов			

Для оценки используется балльная система. В столбце «баллы» напротив каждого утверждения вы ставите цифры: «0», «1», «2» в зависимости от сформированности навыка.

«0» – навык не сформирован. Ребенок никогда не использует данный коммуникативный навык.

«1» – навык сформирован частично. Ребенок иногда использует данный коммуникативный навык, (например, только с близкими людьми, только со взрослыми, только в домашних условиях и т.д.) или использует частично – только с подсказкой.

«2» – навык сформирован полностью. Ребенок всегда использует данный навык в различных социальных ситуациях – в разных местах, с разными людьми.

**Оценка целевых навыков подлежащих развитию в рамках комплексной
коррекционной ранней помощи детям с ОВЗ в подходе DIRFloortime,
выделенных Н.Н. Романовским и А.А. Азировой**

Таблица Б1 – Список целевых навыков подлежащих развитию в рамках комплексной коррекционной ранней помощи в подходе DIRFloortime

№	Индивидуальные особенности	Не достигнут	Минимально даже с поддержкой Непостоянный	С постоянной и/или преобладающей поддержкой проявляет остротки этого навыка	При наличии структуры и высокого уровня эмоциональной, жестовой, вербальной и сенсомоторной поддержки может расширяться	Не на возрастном уровне, незрелый, фрагментарный. Может быть циклическим, но возвращается к контакту	На возрастном уровне, но гиперчувствителен к стрессу и/или ограниченный эмоциональный репертуар	На возрастном уровне с полным спектром эмоционального проявления
1	Саморегуляция, внимание и интерес к миру. Сенсомоторный профиль ребенка							
1.1	Реагирует на то, что происходит вокруг него							
1.2	Отличает дискомфорт от комфорта, сигнализирует о наличии дискомфорта							
1.3	Распознает свои ощущения такие как: голод, жажда, усталость, сенсорная перегрузка и сигнализирует о них							
1.4	Имеет достаточный уровень активности, способен регулировать уровень возбуждения и торможения							
1.5	Проявляет познавательный интерес и исследовательское поведение							
1.6	Адекватно реагирует на слуховые стимулы							
1.7	Адекватно реагирует на зрительные стимулы							

1.8	Адекватно реагирует на тактильные стимулы							
1.9	Адекватно реагирует на вестибулярные стимулы							
1.10	Адекватно реагирует на проприоцептивные стимулы							
1.11	Адекватно реагирует на вкусовые и обонятельные стимулы							
1.12	Обладает нормальным мышечным тонусом							
1.13	Может использовать свое тело для адаптивных реакций							
1.14	Способен использовать крупную моторику для самостоятельных реакций и действий							
1.15	Способен использовать мелкую моторику для самостоятельных реакций и действий							
1.16	Может воспринимать целостные объекты, а не только фиксируется на их частях							
1.17	Способен переключать внимание с объекта на объект							
1.18	Способен к регуляции аффекта (не перевозбуждается от эмоций)							
1.19	Удерживает уровень внимания достаточный для реализации собственных действий							
1.20	Чувствует себя комфортно и безопасно в присутствии близких взрослых							
1.21	Способен обращать внимание на взрослого и предметы, который тот демонстрирует (общее внимание)							
1.22	Способен к сорегуляции с близким взрослым в сенсомоторных интерактивных играх с использованием предпочитаемых и приятных сенсорных и моторных модальностей, таких как движение, взгляд, прикосновение, слушание							
1.23	Может удерживать общее внимание со взрослым за счет инициированных взрослым интеракций невербального и вербального общения							
1.24	Может регулировать свою сенсорную систему для того, чтобы самостоятельно поддерживать общее внимание							
1.25	Способен поддерживать общее внимание со сверстником во							

	взаимодействии							
1.26	Способен ориентироваться в пространстве и находить нужные ему объекты							
1.27	Может спокойно реагировать на нахождение в малой группе сверстников, сохраняя общее внимание и проявляя адекватный уровень активности (с поддержкой взрослого)							
2	Формирование взаимоотношений, привязанности и вовлечённости (эмоциональный контакт, разделенное переживание). Контакт, общение, привязанность, социальное взаимодействие, эмоциональная вовлеченность в контакт							
2.1	Выделяет значимого взрослого, радостно отвечает на контакт с ним, демонстрируя улыбку, блеск в глазах							
2.2	Проявляет социальный интерес, смотрит на партнера иницилирующего взаимодействие							
2.3	Может поддерживать с партнером глазной контакт							
2.4	Вовлекается в устойчивый контакт за счет расширения кругов общения							
2.5	Повышает устойчивость вовлеченности в контакт, используя более широкий спектр эмоций							
2.6	Формирует отношения с близкими взрослыми посредством приятного и радостного взаимодействия							
2.7	Заражается радостным аффектом близкого взрослого, разделяя его							
2.8	Поддерживает взаимное социальное взаимодействие с близкими взрослыми, приносящее удовольствие и радость							
2.9	Может эмоционально реагировать на коммуникативную инициативу взрослого и поддерживать участие в социальных взаимодействиях, даже когда раздражается и протестует							

2.10	Проявляет эмоциональную привязанность к взрослому, обращается к нему за эмоциональной поддержкой							
2.11	Может различать эмоции по тону голоса и выражению лица реагировать по-разному							
2.12	Проявляет эмоциональный интерес и теплые отношения к близкому взрослому, вокализируя и улыбаясь ему							
2.13	С любопытством или возбуждением проявляет предвкушение к контакту и игре со взрослым (комплекс оживления)							
2.14	Ведет себя непринужденно, чувствует себя комфортно в безопасности, при контакте со взрослым							
2.15	Желает контакта, проявляет недовольство если взрослый перестает поддерживать контакт с ним.							
2.16	Готов принимать помощь взрослого в процессе выполнения собственных действий							
2.17	Способен удержаться в контакте продолжительностью до 3-5 коммуникативных циклов, инициируемых взрослым							
2.18	Поддерживает отношения со сверстником при посредничестве взрослого							
2.19	Может поддерживать взаимодействие с одним сверстником							
2.20	Может поддерживать взаимодействие в небольшой группе сверстников (с поддержкой взрослого)							
3	Инициатива и обоюдная (двухсторонняя) коммуникация, целенаправленный ответ							
3.1	Способен использовать разделенное внимание в коммуникации (переводит взгляд с партнера на предмет своего интереса или, наоборот, для привлечения внимания партнера)							
3.2	Способен увеличить количество целенаправленных							

	взаимодействий, связанных с желанием определенной сенсомоторной деятельности, или при совершении дополнительных шагов для преодоления препятствий при достижении желаемой цели							
3.3	Может целенаправленно взаимодействовать с взрослым в ритме диалога, используя мимику, звуки, жесты и другие невербальные сигналы и реагировать на его сигналы, понимая их							
3.4	Может увеличить количество целенаправленных взаимодействий улыбками, выражениями лица, звуками или действиями с хорошо знакомым человеком (указывает, тянется, дает или берет что-то)							
3.5	Способен инициировать намеренные действия с объектами, одновременно участвуя во взаимодействии с воспитателем (манипулирует объектом, затем смотрит на воспитателя, улыбается и вокализует ему)							
3.6	Может открывать и закрывать до 10-15 коммуникативных циклов в процессе двухсторонней коммуникации							
3.7	Может инициировать (открывать коммуникативные циклы) целенаправленное взаимодействие вокруг своих желаний и закрывать циклы после реакции взрослого.							
3.8	Способен играть со взрослым в предметные игры, сохраняя совместное внимание, обращается к нему во время игры							
3.9	Иницирует физическую близость к партнеру, не проявляя назойливость к нему при контакте							
3.10	Отойдя от воспитателя, продолжает общаться с ним взглядами, жестами и							

	вокализациями							
3.11	Использует невербальные средства общения (движения, жесты, мимика, звуки) для обозначения своих потребностей.							
3.12	Способен к поддержанию общения и продлению целенаправленных коммуникативных циклов, с использованием подражания							
3.13	Способен пробовать новые, не стереотипные способы взаимодействия с людьми							
3.14	Играет, демонстрируя целенаправленность и разнообразие поведения при игре с конкретной игрушкой. Использует специфичные жесты, деятельность функционально связана с объектом							
3.15	Закрывает коммуникативные циклы: правильно отвечает на сигналы воспитателя (т.е. воспитатель подает кубики, а ребенок берет их и ставит друг на друга)							
3.16	Замечает ответ воспитателя, соответствующе на него реагирует, наблюдает за его действиями, берет и изучает игрушку, которую он держит, имитирует его действия, или же дает какой-либо другой ответ, который связан с тем, что делает воспитатель							
3.17	Способен к увеличению количества целенаправленных взаимодействий по широкому спектру эмоций							
3.18	Способен увеличивать целенаправленное взаимодействие в различных областях обработки информации, включая визуально-пространственную, моторное планирование, перцептивную моторику, слуховую обработку и язык							
3.19	Способен к целенаправленному							

	выполнению цепочки действий для достижения желаемого предмета или в процессе игры с предметом							
3.20	Способен имитировать действия партнера которые его заинтересовали и которые ему технически доступны							
3.21	Поддерживает целенаправленное взаимодействие со сверстником при посредничестве взрослого							
3.22	Спонтанно инициирует целенаправленное взаимодействие со сверстником							
3.23	Поддерживает целенаправленное взаимодействие в рамках группы сверстников							
4	Решение социальных задач и формирование самосознания							
4.1	Способен выражать свои коммуникативные намерения с помощью эмоциональных сигналов (междометия, звуки, мимика, жесты и т.д.) чтобы получить то, что хочет							
4.2	Способен выстраивать последовательность действий (двигательный план) для реализации идеи, например, при желании получить печенье, может подтащить стул к шкафу, забраться на него, открыть шкаф, открыть контейнер, достать печенье							
4.3	Может просить о помощи, социально обращаясь к взрослому как к субъекту							
4.4	Способен в процессе совместного взаимодействия соотносить свои действия с действиями партнера (например, ждать своей очереди)							
4.5	Проявляет интерес к своему изображению в зеркале, идентифицирует себя со своим физическим образом							

4.6	Отделяет себя от близких взрослых (понимает, что он «автор» собственных действий)							
4.7	Способен считывать и распознавать значение невербальных сигналов другого человека и понимать его чувства							
4.8	Может проявлять эмпатию, адекватно реагируя на состояние другого							
4.9	Способен поддерживать коммуникацию из 20-30 циклов, вступая в диалог и используя невербальные и вербальные средства							
4.10	Способен связывать причину и следствие в понимании физических и социальных явлений.							
4.11	Способен решать задачи совместно со взрослым							
4.12	Способен участвовать в сложной коммуникации, соединяя несколько коммуникативных циклов совместно с воспитателем, используя жесты, вокализации, и/или слова							
4.13	Имитирует или копирует какую-то новую идею, которую показывает воспитатель, затем включает её в игру (т.е. воспитатель кормит куклу; ребенок копирует это)							
4.14	Способен понимать смысл действий или жестов взрослого, демонстрируя соответствующий ответ (например, корчит смешную гримасу, смотрит в указанном направлении, перестает делать что-либо, если взрослый качает головой и твердо произносит: «Нет!»). Улыбается и начинает делать что-либо более активно, если тот кивает, улыбается и говорит: «Да!»)							
4.15	Способен осознанно							

	использовать множество основанных на взаимодействии последовательных действий, чтобы показать взрослому, чего он хочет, или поиграть с ним (например, улыбается, тянет руки, чтобы обнять, и, обнявшись, снимает шляпу и надевает ее себе на голову, или берет взрослого за руку, ведет к холодильнику, дергает за ручку и, добившись открытия дверцы, указывает на любимую еду или напиток – сок, молоко...)							
4.16	Способен во время игры с взрослым копировать или имитировать многие звуки, слова или действия (например, повторяет веселую гримасу, звук, вслед за взрослым)							
4.17	Способен к целенаправленному поиску нужного ему предмета глазами или пытается использовать для поиска этого предмета взрослого							
4.18	Показывает, чего он хочет или что ему нужно, используя несколько действий подряд (например, ведет взрослого за руку, чтобы он открыл дверь, затем трогает ее или стучит)							
4.19	Использует слова или пытается их использовать, когда люди говорят или играют с ним							
5	Использование слов и понятий, использование символов и создание эмоционально значимых идей (способность воспроизводить свой опыт в сюжетно-ролевой игре)							
5.1	Способен играть в символическую игру с разными игрушками и оборудованием (например, разыгрывает автомобильную гонку), выходит за рамки простых конкретных действий							

	(например, изображает, как будто пьет из чашки)							
5.2	Способен обозначать действия и предметы словом или предметом-заместителем							
5.3	Способен копировать или имитировать знакомые действия в ролевых играх (например, кормит или обнимает куклу)							
5.4	Способен говорить, чего хочет, используя одно или несколько слов (например, «сок», «открой» или «на ручки»)							
5.5	Способен показывать, что понимает простые просьбы (например, «Покажи игрушку!»)							
5.6	Способен использовать слова или изображения, чтобы сообщить о своем интересе к чему-либо (например, «Смотри, грузовик!»)							
5.7	Способен использовать слова при общении с одним или несколькими сверстниками							
5.8	Способен использовать слова или изображения, чтобы показать, что ему нравится/не нравится (например, «хочу это» или «не хочу»)							
5.9	Способен поддерживать диалог из 30 циклов и больше, используя, вербальные и невербальные коммуникативные сигналы							
5.10	Может предлагать эмоционально-значимые темы в играх и развивать их (забота, дружба, спасение, страх, агрессия, риск...)							
5.11	Может проявлять эмпатию, самосознание и самооценку							
5.12	Может отвечать на вопросы «кто?», «что?», «где?»							
5.13	Способен включаться в сюжетно-ролевую игры с одной идеей при поддержке воспитателя (например, несколько раз подряд повторяет действия,							

	изображающие купание куклы)							
5.14	Способен использовать сюжетно-ролевую игру для выражения тем, связанных с близостью и привязанностью (например, кладет кукол спать в кроватку; кормит воспитателя и кукол)							
5.15	Способен проигрывать темы, связанные с самоутверждением (например, изображает, будто он полицейский и сажает взрослого в тюрьму, или разыгрывает, что идет в магазин и оставляет воспитателя дома)							
5.16	Способен использовать сюжетно-ролевую игру для выражения тем связанных с удовольствием и юмором (например, изображает забавное поведение)							
5.17	Способен использовать сюжетно-ролевую игру для выражения тем, связанных с упорством и уверенностью в себе, (например, сражается со игрушечным тигром)							
5.18	Способен играть в сюжетную игру с двумя и более не взаимосвязанными идеями							
5.19	Может брать на себя несколько ролей и использовать фигурки для представления персонажей							
6	Эмоциональное мышление, логика и чувство реальности. Построение логических мостов и связь между отдельными идеями							
6.1	Способен играть в ролевые игры с одним или несколькими ровесниками							
6.2	Способен играть с вами или другими лицами в ролевые игры, в которых прослеживается четкий сюжет (например, куклы идут в гости к бабушке, а потом обедают)							
6.3	Способен в общении с вами							

	использовать фразы или предложения, чтобы задать вопрос о чем-то, что он хочет сделать (например, «мама, пошли гулять?», «что там делаешь?» или «играть?»)							
6.4	Может объяснить, почему он хочет что-то получить или сделать (например, «зачем тебе сок?» – «потому что я хочу пить»)							
6.5	Способен участвовать в разговоре, описывая свои чувства, чтобы объяснить, почему он что-либо делает или хочет (например, «потому что мне весело, грустно, не хочу сидеть на месте»)							
6.6	Способен играть с ровесниками и взрослыми в многокомпонентные игры с четко выраженным сюжетом и правилами (например, дети идут в лес, собирают ягоды, идут домой, встречают медведя и убегают от него)							
6.7	Способен вести осмысленные беседы с взрослыми и ровесниками с обменом четырьмя или более фразами по различным темам (например, чувства, продукты питания, сон, друзья или школа)							
6.8	Сюжетно-ролевая игра, может иметь сюжет не из реальной жизни ребенка, но включать две и более идей, логически связанных с переживанием собственных чувств и представлений							
6.9	Готов принимать идею взрослого и основываться на ней							
6.10	Развивает сюжетно-ролевую игру с последовательностью двух и более идей, логически связанных и основанных на реальности. Планирует развитие игры и может вносить уточнения, отвечая на вопросы «как?», «почему?»,							

	«что?». Развивает содержание игры в соответствии с планом							
6.11	Использует речь или игру для передачи тем, содержащих две и более идеи, касающихся близости и зависимости (например, кукле больно, её целует папа, они играют вдвоем в мяч)							
6.12	Использует игру или речь для передачи тем, содержащих 2 и более идей, связанных с удовольствием и возбуждением в юмористической игре (например, произносит смешное слово, смотрит на реакцию воспитателя, затем смеется)							
6.13	Использует игру или речь для передачи тем, содержащих 2 и более идей, связанных с уверенностью в себе (например, солдаты ищут пропавшую куклу, находят её, а затем сражаются, чтобы снова спасти её)							
6.14	Способен логически связывать две и более идей							
6.15	Способен задавать вопросы «Что?», «Где?», «Когда?», «Почему?» и отвечать на них							
6.16	Способен рассуждать о причинах поступков других людей							
6.17	Способен ориентироваться в пространстве и времени							
6.18	Способен планировать несколько шагов вперед							
6.19	Способен отличать реальность от фантазий							
6.20	Способен понимать последствия действий							

Определения группы РАС в соответствии с классификацией**О.Н. Никольской**

1. Итоги наблюдения (за поведением в режимных моментах и в свободной деятельности):

а) полная отрешенность от происходящего (создать контакт не представляется возможным);

б) активное отвержение происходящего (проявление нежелания общаться);

в) погружение в аутистические интересы (игра и проведение времени в одиночестве предпочтительнее, чем общение с детьми);

г) трудности в организации общения и взаимодействия с ребенком (на контакт идет, но с трудом);

д) особенности проведения времени (чем занимаются?) _____

е) наличие агрессии и самоагрессии / отсутствие агрессии и самоагрессии;

ж) наличие реакции на внешние раздражители / отсутствие реакции на внешние раздражители;

з) ловкость движений _____

и) проявление талантов _____

к) наличие навыков самообслуживания _____

л) способность устанавливать контакт глаз _____

м) возможность обратиться за поддержкой к близким _____

н) монотонность поведения _____

о) важность для ребенка определённых ритуалов, предпочтений

Пояснения: _____

2. Итоги беседы на тему: «Что ты любишь?»

Уровни активности речи:

- а) практически не говорит;
- б) говорит очень много;
- в) могут говорить, но предпочитают обходиться без речи.

Особенности звуковой составляющей речи:

- а) использование звуков неречевого характера;
- б) эхолалии;
- в) наличии цитат из книг, мультфильмов и т.д.;
- г) речь медленная / торопливая;
- д) речь тихая / громкая.

Склонность к диалогу:

- а) есть;
- б) нет.

Особенности тематической составляющей речи:

- а) проявляет интерес к неприятным, страшным темам (да / нет);
- б) заиклен на определенной теме (какой?) _____

Пояснения: _____

3. Повторение рисунка из палочек:

- а) задание не понял;
- б) задание понял, но выполнить не захотел;
- в) задание постарался выполнить, но не смог;
- г) задание выполнил в соответствии с примером исследователя.

При выполнении задания было важно чувствовать одобрение исследователя (взрослого) / не было важно чувствовать одобрение исследователя (взрослого).

Протокол фиксации промежуточных результатов

1. Встреча, готовность ребенка работать _____

2. Участие в ритуале начала работы (повторяет слова за педагогом-дефектологом / не повторяет).
3. Проявление интереса к видео _____

4. Наличие реакции на видео _____

5. Количество просмотров _____
6. Понимание ребёнком продемонстрированных в видео умений _____

7. Готовность повторения сюжета из видео вместе с педагогом-дефектологом _____
8. Ответы на вопрос о том, что понравилось и не понравилось ребенку в видео _____

9. Проявление отклика на ритуал окончания занятия _____

Конспект занятий по формированию основ коммуникативных навыков у старших дошкольников с РАС средствами видеомоделирования

1. Конспект занятия в рамках формирования умений выражать просьбу/требование

Цель: формирование умений выражать просьбу/требование.

Задачи:

Обучающая: закрепление умения обращаться с просьбой к другому человеку, слушать и слышать другого.

Развивающая: расширение словарного запаса, совершенствование коммуникативных умений, в том числе умений выражать просьбу.

Воспитательная: воспитание уважительного отношения к окружающим, навыков сотрудничества.

Оборудование: ноутбук с записями видеоматериалов, стол, два стула.

Этапы деятельности	Содержание деятельности	
	Содержание деятельности педагога-дефектолога с ребенком	Содержание деятельности ребенка
Мотивационно-побудительный	Учитель-дефектолог приветствует ребенка, рассказывает о том, как будет проходить занятие: о том, что они сегодня будут смотреть видео. Но чтобы видео появилось, нужно позвать гостей (героев видео), чтобы они появились. Произносит слова, которыми приглашаются гости и предлагает ребенку произнести их вместе.	Слушает учителя-дефектолога, понимает ход проведения занятия, участвует в ритуале (настраивается на занятие).
Основной	Включает видео и повторяет его. <i>Девочки рисуют за столом. Рядом с Авророй лежит зеленый фломастер, который нужен Алине. Алина поворачивается к Авроре и четко обращаясь к ней, просит: «Дай мне, пожалуйста, зеленый фломастер. Он мне нужен, чтобы нарисовать траву». Девочка</i>	Смотрит видео.

	<p><i>подаёт ему фломастер и говорит: «На, держи». Алина благодарит.</i></p> <p>Спрашивает, о чем было видео. Предлагает разыграть диалог из видео.</p> <p>Вместе с ребенком разыгрывает диалог из видео.</p> <p>При наличии необходимых условий (отклика со стороны ребенка) предлагает и разыгрывает похожие диалог.</p>	<p>Отвечает на вопрос. Соглашается на разыгрывание диалога из видео. Вместе с педагогом разыгрывает диалог из видео. Разыгрывает с педагогом похожие диалоги.</p>
Рефлексивный	<p>Учитель-дефектолог подводит итог занятию, говорит о том, чему было посвящено занятия. Спрашивает у ребенка, понравилось ли ему занятие, что понравилось, что не понравилось.</p> <p>Предлагает провести ритуал окончания занятия (включает видео-прощание).</p> <p>Говорит о том, что занятие окончено. Прощается с ребенком.</p>	<p>Отвечает на вопросы.</p> <p>Прощается с героями видео. Прощается с педагогом.</p>

2. Конспект занятия в рамках формирования умения проявлять социальную ответную реакцию

Цель: формирование умения проявлять социальную ответную реакцию.

Задачи:

Обучающая: закрепление умения обращаться к другому человеку, отвечать на вопросы другого человека, слушать и слышать собеседника.

Развивающая: расширение словарного запаса, совершенствование коммуникативных умений, в том числе умений рассказывать о себе и задавать вопросы.

Воспитательная: воспитание уважительного отношения к окружающим, навыков сотрудничества, умение находить компромисс.

Оборудование: ноутбук с записями видеоматериалов, стол, два стула.

Этапы деятельности	Содержание деятельности	
	Содержание деятельности педагога-дефектолога с ребенком	Содержание деятельности ребенка
Мотивационно-побудительный	Учитель-дефектолог приветствует ребенка, рассказывает о том, как будет проходить занятие: о том, что они сегодня будут смотреть видео. Но чтобы видео появилось, нужно позвать гостей (героев видео), чтобы они появились. Произносит слова, которыми приглашаются гости и предлагает ребенку произнести их вместе.	Слушает учителя-дефектолога, понимает ход проведения занятия, участвует в ритуале (настраивается на занятие).
Основной	<p>Включает видео и повторяет его. <i>Алина стоит у стены одна. К ней подходит Аврора. Здравается. Алина отвечает ей приветствием. Аврора спрашивает, как имя Алины. Она отвечает. Спрашивает, как зовут девочку. Она также отвечает ей. Аврора спрашивает, сколько Алине лет. Она отвечает. Аврора называет свой возраст. Аврора предлагает Алине пойти поиграть в куклы. Алина отказывается. Тогда Аврора предлагает пойти построить замок из Лего. Алина соглашается.</i></p> <p>Спрашивает, о чем было видео. Предлагает разыграть диалог из видео.</p> <p>Вместе с ребенком разыгрывает диалог из видео.</p> <p>При наличии необходимых условий (отклика со стороны ребенка) предлагает и разыгрывает похожие диалог.</p>	<p>Смотрит видео.</p> <p>Отвечает на вопрос. Соглашается на разыгрывание диалога из видео.</p> <p>Вместе с учителем-дефектологом разыгрывает диалог из видео.</p> <p>Разыгрывает с учителем-дефектологом похожие диалоги.</p>
Рефлексивный	<p>Учитель-дефектолог подводит итог занятию, говорит о том, чему было посвящено занятия. Спрашивает у ребенка, понравилось ли ему занятие, что понравилось, что не понравилось.</p> <p>Предлагает провести ритуал окончания занятия (включает видео-прощание).</p> <p>Говорит о том, что занятие окончено. Прощается с ребенком.</p>	<p>Отвечает на вопросы.</p> <p>Прощается с героями видео. Прощается с педагогом.</p>

3. Конспект занятия в рамках формирования умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события

Цель: формирование умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события.

Задачи:

Обучающая: закрепление умения обращаться к другому человеку, отвечать на вопросы другого человека, слушать и слышать собеседника, называть предметы, людей, действия.

Развивающая: расширение словарного запаса, совершенствование коммуникативных умений, в том числе умений называть и описывать предметы, людей и действия.

Воспитательная: воспитание уважительного отношения к окружающим.

Оборудование: ноутбук с записями видеоматериалов, стол, два стула.

Этапы деятельности	Содержание деятельности	
	Содержание деятельности педагога-дефектолога с ребенком	Содержание деятельности ребенка
Мотивационно-побудительный	Учитель--дефектолог приветствует ребенка, рассказывает о том, как будет проходить занятие: о том, что они сегодня будут смотреть видео. Но чтобы видео появилось, нужно позвать гостей (героев видео), чтобы они появились. Произносит слова, которыми приглашаются гости и предлагает ребенку произнести их вместе.	Слушает учителя-дефектолога, понимает ход проведения занятия, участвует в ритуале (настраивается на занятие).
Основной	Включает видео и повторяет его. <i>Алина стоит и держит в руках фигурку Человека-наука. К ней подходит Аврора и, показывая восхищение игрушкой, спрашивает: «Ух ты, какая кукла! Это твоя?».</i> <i>Алина отвечает, что это не кукла, а Человек-наук. Он не ее, ей дал его поиграть друг. Аврора спрашивает, как зовут ее друга, который является хозяином этого Человека-наука? Алина отвечает, что его зовут Вова. Аврора в ответ</i>	Смотрит видео.

	<p><i>говорит, что ее папу зовут Вова. Алина спрашивает: «А есть ли у твоего папы Вовы такой Человек-наук». Аврора отвечает, что такой игрушки у него нет, зато есть машина, планшет и надувная лодка.</i></p> <p>Спрашивает, о чем было видео. Предлагает разыграть диалог из видео. Вместе с ребенком разыгрывает диалог из видео.</p> <p>При наличии необходимых условий (отклика со стороны ребенка) предлагает и разыгрывает похожие диалог.</p>	<p>Отвечает на вопрос. Соглашается на разыгрывание диалога из видео. Вместе с педагогом разыгрывает диалог из видео. Разыгрывает с педагогом похожие диалоги.</p>
Рефлексивный	<p>Учитель-дефектолог подводит итог занятию, говорит о том, чему было посвящено занятия. Спрашивает у ребенка, понравилось ли ему занятие, что понравилось, что не понравилось.</p> <p>Предлагает провести ритуал окончания занятия (включает видео-прощание).</p> <p>Говорит о том, что занятие окончено. Прощается с ребенком.</p>	<p>Отвечает на вопросы</p> <p>Прощается с героями видео. Прощается с педагогом.</p>

4. Конспект занятия в рамках формирования умения привлекать внимание и задавать вопросы

Цель: формирование умения привлекать внимание и задавать вопросы.

Задачи:

Обучающая: закрепление умения обращаться к другому человеку, отвечать на вопросы другого человека, слушать и слышать собеседника, привлекать внимание.

Развивающая: расширение словарного запаса, совершенствование коммуникативных умений, в том числе умений задавать вопросы.

Воспитательная: воспитание уважительного отношения к окружающим.

Оборудование: ноутбук с записями видеоматериалов, стол, два стула.

Этапы деятельности	Содержание деятельности	
	Содержание деятельности педагога-дефектолога с ребенком	Содержание деятельности ребенка
Мотивационно-побудительный	Учитель-дефектолог приветствует ребенка, рассказывает о том, как будет проходить занятие: о том, что они сегодня будут смотреть видео. Но чтобы видео появилось, нужно позвать гостей (героев видео), чтобы они появились. Произносит слова, которыми приглашаются гости и предлагает ребенку произнести их вместе.	Слушает педагога, понимает ход проведения занятия, участвует в ритуале (настраивается на занятие).
Основной	<p>Включает видео и повторяет его. <i>Алина стоит один. Несколько поодаль стоит Аврора и кликает ее по имени, просит подойти поближе. Алина подходит. Аврора спрашивает, почему ее так долго не было в садике? Алина отвечает, что ездила с мамой и папой в отпуск. Аврора спрашивает, куда ездила Алина. Алина отвечает – в Таиланд. Аврора спрашивает, а где это. Алина отвечает, что очень далеко – нужно лететь на самолете много часов. Аврора спрашивает, что там делала Алина. Алина отвечает, что купалась, ела разные фрукты и ездила на слоне. Аврора спрашивает, а когда Алина приехал обратно. Она отвечает, что вчера.</i></p> <p>Спрашивает, о чем было видео. Предлагает разыграть диалог из видео.</p> <p>Вместе с ребенком разыгрывает диалог из видео.</p> <p>При наличии необходимых условий (отклика со стороны ребенка) предлагает и разыгрывает похожие диалог.</p>	<p>Смотрит видео.</p> <p>Отвечает на вопрос. Соглашается на разыгрывание диалога из видео.</p> <p>Вместе с педагогом разыгрывает диалог из видео.</p> <p>Разыгрывает с педагогом похожие диалоги.</p>
Рефлексивный	Учитель-дефектолог подводит итог занятию, говорит о том, чему было посвящено занятия. Спрашивает у ребенка, понравилось ли ему	Отвечает на вопросы.

	<p>занятие, что понравилось, что не понравилось.</p> <p>Предлагает провести ритуал окончания занятия (включает видео-прощание).</p> <p>Говорит о том, что занятие окончено. Прощается с ребенком.</p>	<p>Прощается с героями видео. Прощается с педагогом.</p>
--	---	--

5. Конспект занятия в рамках формирования умения выражать эмоции, чувства сообщать о них

Цель: формирование умения выражать эмоции, чувства сообщать о них.

Задачи:

Обучающая: закрепление умения обращаться к другому человеку, отвечать на вопросы другого человека, слушать и слышать собеседника, проявлять эмпатию по отношению к другому человеку.

Развивающая: расширение словарного запаса, совершенствование коммуникативных умений, в том числе умений выражать свои эмоции и чувства.

Воспитательная: воспитание уважительного отношения к окружающим, проявлять участие и эмпатию.

Оборудование: ноутбук с записями видеоматериалов, стол, два стула.

Этапы деятельности	Содержание деятельности	
	Содержание деятельности педагога-дефектолога с ребенком	Содержание деятельности ребенка
Мотивационно-побудительный	Учитель-дефектолог приветствует ребенка, рассказывает о том, как будет проходить занятие: о том, что они сегодня будут смотреть видео. Но чтобы видео появилось, нужно позвать гостей (героев видео), чтобы они появились. Произносит слова, которыми приглашаются гости и предлагает ребенку произнести их вместе.	Слушает педагога, понимает ход проведения занятия, участвует в ритуале (настраивается на занятие).
Основной	Включает три видео и повторяет их. <i>1) Аврора сидит и плачет. К ней подходит Алина и спрашивает,</i>	Смотрит видео.

	<p><i>почему она плачет. Аврора отвечает, что она упала и больно ударилась. А еще ей страшно, что мама будет ругать ее за порванные колготки. Алина гладит Аврору по спине, садится рядом и говорит, что принесет ей завтра вкусную конфету, чтобы ее развеселить.</i></p> <p><i>2) Аврора стоит одна, к ней подходит Алина и протягивает большую яркую конфету. Аврора радуется. И спрашивает: «Это мне?». Алина отвечает, что эта конфета для нее. Аврора благодарит Алину.</i></p> <p><i>3) За обеденным столом перед тарелкой с едой сидит Алина. Рядом стоит мама и просит ее съесть оставшуюся еду. Алина отказывается, говорит, что не хочет. Тогда мама говорит о том, что, если она съест весь обед, они поедут в зоопарк. Алина воодушевляется, глаза его загораются, она кричит «Ура» и быстро съедает всю еду.</i></p> <p>Спрашивает, о чем было каждое видео, есть ли в них что-то общее. Предлагает разыграть диалог из какого-нибудь видео. Предлагает ребенку выбрать, из какого видео разыграть диалог.</p> <p>Вместе с ребенком разыгрывает диалог из видео.</p> <p>При наличии необходимых условий (отклика со стороны ребенка) предлагает и разыгрывает похожие диалог.</p>	<p>Отвечает на вопрос.</p> <p>Соглашается на разыгрывание диалога из видео. Выбирает, из какого видео хотел бы разыграть диалог.</p> <p>Вместе с педагогом разыгрывает диалог из видео.</p> <p>Разыгрывает с педагогом похожие диалоги.</p>
Рефлексивный	<p>Учитель-дефектолог подводит итог занятию, говорит о том, чему было посвящено занятия. Спрашивает у ребенка, понравилось ли ему занятие, что понравилось, что не понравилось. Какое видео понравилось больше всего</p> <p>Предлагает провести ритуал окончания занятия (включает видео-прощание).</p>	<p>Отвечает на вопросы.</p> <p>Прощается с героями видео. Прощается с</p>

	Говорит о том, что занятие окончено. Прощается с ребенком.	педагогом.
--	--	------------

6. Конспект занятия в рамках формирования социального поведения

Цель: формирование социального поведения.

Задачи:

Обучающая: закрепление умения обращаться к другому человеку, формировать просьбу, отвечать на просьбу, слушать и слышать собеседника.

Развивающая: расширение словарного запаса, совершенствование коммуникативных умений, в том числе умений использовать вежливые слова.

Воспитательная: воспитание уважительного отношения к окружающим, навыков использования вежливых слов.

Оборудование: ноутбук с записями видеоматериалов, стол, два стула.

Этапы деятельности	Содержание деятельности	
	Содержание деятельности педагога-дефектолога с ребенком	Содержание деятельности ребенка
Мотивационно-побудительный	Учитель-дефектолог приветствует ребенка, рассказывает о том, как будет проходить занятие: о том, что они сегодня будут смотреть видео. Но чтобы видео появилось, нужно позвать гостей (героев видео), чтобы они появились. Произносит слова, которыми приглашаются гости и предлагает ребенку произнести их вместе	Слушает педагога, понимает ход проведения занятия, участвует в ритуале (настраивается на занятие)
Основной	Включает видео и повторяет его. <i>Алина сидит за столом и играет с кинетическим песком, делая из него куличики. К ней подходит Аврора и говорит: «Пожалуйста, можно я поиграю вместе с тобой?». Алина отвечает согласием. Аврора просит поделиться с ней формочками, чтобы она тоже смогла сделать куличики. Алина соглашается, предлагая ей выбрать из тех, что у него есть, формочки. Аврора благодарит ее за его доброту и щедрость и обнимает.</i>	Смотрит видео.

	<p>Спрашивает, о чем было видео. Предлагает разыграть диалог из видео.</p> <p>Вместе с ребенком разыгрывает диалог из видео.</p> <p>При наличии необходимых условий (отклика со стороны ребенка) предлагает и разыгрывает похожие диалог.</p>	<p>Отвечает на вопрос. Соглашается на разыгрывание диалога из видео.</p> <p>Вместе с педагогом разыгрывает диалог из видео.</p> <p>Разыгрывает с педагогом похожие диалоги.</p>
Рефлексивный	<p>Учитель-дефектолог подводит итог занятию, говорит о том, чему было посвящено занятия. Спрашивает у ребенка, понравилось ли ему занятие, что понравилось, что не понравилось.</p> <p>Предлагает провести ритуал окончания занятия (включает видео-прощание).</p> <p>Говорит о том, что занятие окончено. Прощается с ребенком.</p>	<p>Отвечает на вопросы.</p> <p>Прощается с героями видео. Прощается с педагогом.</p>

7. Конспект занятия в рамках формирования умений вести диалог

Цель: формирование умений вести диалог.

Задачи:

Обучающая: закрепление умения обращаться к другому человеку, слушать и слышать собеседника, поддерживать разговор на определенную тему.

Развивающая: расширение словарного запаса, совершенствование коммуникативных умений, в том числе умений поддерживать разговор на заданную тему.

Воспитательная: воспитание уважительного отношения к окружающим.

Оборудование: ноутбук с записями видеоматериалов, стол, два стула.

Этапы деятельности	Содержание деятельности	
	Содержание деятельности педагога-дефектолога с ребенком	Содержание деятельности ребенка
Мотивационно-	Учитель-дефектолог приветствует	Слушает педагога,

побудительный	ребенка, рассказывает о том, как будет проходить занятие: о том, что они сегодня будут смотреть видео. Но чтобы видео появилось, нужно позвать гостей (героев видео), чтобы они появились. Произносит слова, которыми приглашаются гости и предлагает ребенку произнести их вместе.	понимает ход проведения занятия, участвует в ритуале (настраивается на занятие).
Основной	<p>Включает видео и повторяет его. <i>Аврора стоит одна. К ней подходит Алина, здоровается, Аврора здоровается в ответ. Алина спрашивает, почему она стоит одна. Аврора отвечает, что ждет, когда за ней придет мама. Сегодня после садика они едут в зоопарк. Алина говорит о том, что была в зоопарке. Видела там змей и крокодилов. Аврора отвечает, что ей не нравятся змеи и крокодилы, ей нравятся медведи и жирафы. Алина говорит о том, что их тоже видела там. Они очень большие и красивые. Аврора спрашивает, кусаются ли медведи. На что Алина отвечает, что они в клетках и не смогут выбраться оттуда. Но вообще, подходить к ним близко не разрешается, потому что это опасно.</i></p> <p>Спрашивает, о чем было видео. Предлагает разыграть диалог из видео.</p> <p>Вместе с ребенком разыгрывает диалог из видео.</p> <p>При наличии необходимых условий (отклика со стороны ребенка) предлагает и разыгрывает похожие диалог.</p>	<p>Смотрит видео.</p> <p>Отвечает на вопрос. Соглашается на разыгрывание диалога из видео.</p> <p>Вместе с педагогом разыгрывает диалог из видео.</p> <p>Разыгрывает с педагогом похожие диалоги.</p>
Рефлексивный	<p>Учитель-дефектолог подводит итог занятию, говорит о том, чему было посвящено занятия. Спрашивает у ребенка, понравилось ли ему занятие, что понравилось, что не понравилось.</p> <p>Предлагает провести ритуал окончания занятия (включает видео-прощание).</p>	<p>Отвечает на вопросы.</p> <p>Прощается с героями видео. Прощается с педагогом.</p>

	Говорит о том, что занятие окончено. Прощается с ребенком.	
--	--	--

8. Конспект занятия в рамках формирования умений активного использования невербальной коммуникации

Цель: формирование умений активного использования невербальной коммуникации.

Задачи:

Обучающая: закрепление умения правильного и своевременного использования мимики и жестов в коммуникации.

Развивающая: расширение словарного запаса, расширение запаса невербальной коммуникации.

Воспитательная: воспитание уважительного отношения к окружающим.

Оборудование: ноутбук с записями видеоматериалов, стол, два стула.

Этапы деятельности	Содержание деятельности	
	Содержание деятельности педагога-дефектолога с ребенком	Содержание деятельности ребенка
Мотивационно-побудительный	Учитель-дефектолог приветствует ребенка, рассказывает о том, как будет проходить занятие: о том, что они сегодня будут смотреть видео. Но чтобы видео появилось, нужно позвать гостей (героев видео), чтобы они появились. Произносит слова, которыми приглашаются гости и предлагает ребенку произнести их вместе.	Слушает педагога, понимает ход проведения занятия, участвует в ритуале (настраивается на занятие).
Основной	Включает видео и повторяет его. <i>Алина разговаривает с Авророй. Алина говорит: мы вчера ходили в зоопарк, там был огромный жираф, размером с дом (расставляет руки как можно жире, показывая, какой большой был жираф). Аврора, внимательно слушая ее, иллюстрирует удивление, касается ладошками щек. Потом мотает головой, скрещивает руки на груди и</i>	Сматривает видео.

	<p><i>говорит о том, что не верит Алине, что таких больших жирафов не бывает (качает указательным пальцем). Алина, выражая огорчение, что ей не верят, тоже скрещивает руки на груди, хмурится. И отвечает: «ну раз мне не веришь, сходи и сама посмотри». И демонстративно отворачивается.</i></p> <p>Спрашивает, о чем было видео. Предлагает разыграть диалог из видео.</p> <p>Вместе с ребенком разыгрывает диалог из видео.</p> <p>При наличии необходимых условий (отклика со стороны ребенка) предлагает и разыгрывает похожие диалог.</p>	<p>Отвечает на вопрос. Соглашается на разыгрывание диалога из видео.</p> <p>Вместе с педагогом разыгрывает диалог из видео.</p> <p>Разыгрывает с педагогом похожие диалоги.</p>
Рефлексивный	<p>Учитель-дефектолог подводит итог занятию, говорит о том, чему было посвящено занятия. Спрашивает у ребенка, понравилось ли ему занятие, что понравилось, что не понравилось.</p> <p>Предлагает провести ритуал окончания занятия (включает видео-прощание).</p> <p>Говорит о том, что занятие окончено. Прощается с ребенком.</p>	<p>Отвечает на вопросы.</p> <p>Прощается с героями видео. Прощается с педагогом.</p>

9. Конспект заключительного занятия, направленного на закрепление полученных умений, сокращение демонстрации видео и перевода на общение «вживую»

Цель: закрепление коммуникативных умений.

Задачи:

Обучающая: закрепление умений отвечать на вопросы, слушать и слышать собеседника, использовать невербальные средства общения.

Развивающая: расширение словарного запаса, расширение запаса невербальной коммуникации.

Воспитательная: воспитание уважительного отношения к окружающим, этикетных (вежливых) слов.

Оборудование: ноутбук с записями видеоматериалов, стол, два стула.

Этапы деятельности	Содержание деятельности	
	Содержание деятельности педагога-дефектолога с ребенком	Содержание деятельности ребенка
Мотивационно-побудительный	Учитель-дефектолог приветствует ребенка, рассказывает о том, как будет проходить занятие: о том, что они сегодня будут смотреть видео. Но чтобы видео появилось, нужно позвать гостей (героев видео), чтобы они появились. Произносит слова, которыми приглашаются гости и предлагает ребенку произнести их вместе.	Слушает педагога, понимает ход проведения занятия, участвует в ритуале (настраивается на занятие).
Основной	Учитель-дефектолог говорит, что сегодня будет не простое занятие, а немного волшебное: Аврора и Алина будут общаться не между собой, а с ним (ребенком, пришедшим на занятие). Просит отвечать на их вопросы. Спрашивает, готов ли он. Включает видео и повторяет его. Спрашивает, о чем было видео.	Говорит о своей готовности к просмотру видео. Смотрит видео, взаимодействует с Авророй и Алиной. Отвечает на вопрос.
Рефлексивный	Учитель-дефектолог подводит итог занятию, говорит о том, чему было посвящено занятие. Спрашивает у ребенка, понравилось ли ему занятие, что понравилось, что не понравилось. Чем отличалось сегодняшнее занятие от других. Предлагает провести ритуал окончания занятия (включает видео-прощание). Говорит о том, что занятие окончено. Прощается с ребенком.	Отвечает на вопросы. Прощается с героями видео. Прощается с педагогом.

**Перспективное планирование тематических недель в МБДОУ
Солонцовский детский сад «Ладушки» комбинированной
направленности на 2023-2024 учебный год (старший возраст) и место в
нем проекта по видеомоделированию**

Месяц	Тема недели	Речевое развитие	
		Развитие речи; Обучение основам грамотности	Социально-коммуникативное развитие
Сентябрь 2023 г.	Диагностика	Фонематическое восприятие Исследование состояния экспрессивной речи	«Долгожданная встреча» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 115
	«Детский сад»	Развитие зрительной памяти и пространственной ориентировки	Чтение Н.Найдёнова «Новая девочка» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 115
	«Игрушки»	Описание игрушек по алгоритму	Что это такое?
	«Ранняя (золотая) осень»	Рассматривание картины «Золотая осень»	Ситуация «Живое – неживое» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 164
Октябрь 2023 г.	«Откуда пришёл хлеб»	Составление рассказа по действию «Мы печём пирог»	Чтение и обсуждение рассказа В.Осеевой «Печенье» Акулова О.В. «Чтение художественной литературы», стр. 90
	«Фрукты – овощи»	Рассматривание фруктов и составление предложения. Д/и «Один – много», «Назови ласково». Пересказ русской народной сказки «Репка» с элементами драматизации	Чтение Л. Толстой «Косточка» - Акулова О.В. «Чтение художественной литературы», стр. 86-87
	«Ягоды – Грибы»	Пересказ рассказа «Запасливый ёж»	Беседа «Кто придумал правила поведения» - Дергунская В.А. «Безопасность», стр. 48 Этюд на выражение печали «Старый гриб», Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 140
	«Поздняя осень» (лес, деревья)	Составление предложений по пейзажным картинкам об осени. Объединение их в рассказ	«Растения на окнах»
Ноябрь 2023 г.	«Дикие животные готовятся к зиме» (медведь – ёж, заяц – белка, лиса – волк)	Пересказ рассказа «Звери в лесу» (или подобный)	Ситуация «Знатоки природы» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 157
	«Домашние животные»	Рассматривание картины «Корова с телёнком»	Беседа – обсуждение С.Маршака «Сказка о глупом мышонке» Дергунская В.А. «Безопасность», стр. 58
	«Я и моё тело, моё настроение»	Описание своего лица	Чтение и обсуждение Л.Толстой «Лгун», Акулова О.В. «Чтение художественной литературы», стр. 86-87
	«Материалы»	Составление сравнительного рассказа о лошади и свинье	Игра «Волшебные очки» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 128
Декабрь 2023г.	«Зима»	Закрепление признаков времён года. Образование и употребление	Игра – драматизация «Лисичка – сестричка и Серый Волк»

		относительных прилагательных.	
	«Зимующие птицы» (сорока – воробей, ворона – синица, голубь – снегирь)	Употребление приставочных глаголов, предлогов «под, над, на».	ситуация «Помощь» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 120
	«Новый год»	Составление простых распространённых предложений.	Ситуация «Если бы я был волшебником» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 127
Январь 2024 г.	«Зимние игры и забавы»	Беседа по рассказу И.Скребицкого «Появились синички»	Чтение Н.Носов «На горке» - Волчкова-Степанова «Развитие речи», стр.43-45
	«Животные и птицы Севера»	Составление описательного рассказа о белых медведях	«Приключения Умки»
	«Животные и птицы Жарких стран»	Составление описательных рассказов о животных жарких стран	Упражнение «Обезьянки», Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 139
	«Рыбы»	Составление рассказа по картинке «Золотая рыбка»	Игровая ситуация «Мы понимаем друг друга» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 143
Февраль 2024 г.	«Одежда, обувь, головные уборы»	Составление описательного рассказа «Магазин одежды»	Ситуация «Перчатки» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 158
	«День Защитника Отечества», «Родина»	Составление рассказа по сюжетной картине «На границе»	Игра «Найди флаг и герб России» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 177
	«Весна. 8 Марта»	Пересказ стихотворного текста С.Я.Маршака «Котята»	Ситуация «Что я умею и чему могу научить своих друзей» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 123
		Индивидуальная работа со старшими дошкольниками с РАС с помощью видеомоделирования, направленная на развитие коммуникативных умений выражать просьбу/требование	
Март 2024	«Моя семья»	Рассматривание картины «Белка с бельчатами».	Беседы – рассуждения «Почему мама грустная?»
	«Мой дом: мебель»	Д/и «Новоселье»	Ситуация «Для себя и для других» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 122
	«Посуда, электроприборы»	Беседа по сказке К.И.Чуковского «Федорино горе»	Ситуация проблемно-эвристического характера «Как быть, что делать?» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 123
	«Продукты питания»	Составление рассказа «Помогаем маме на кухне» с помощью опорных картинок.	Ситуация «Добрые пожелания» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 150
		Индивидуальная работа со старшими дошкольниками с РАС с помощью видеомоделирования, направленная на развитие коммуникативных умений: - проявлять социальную ответную реакцию; - называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события; - привлекать внимание и задавать вопросы; - выражать эмоции, чувства сообщать о них	
Апрель 2024 г.	«Профессии»	Составление рассказа по серии картинок «Профессии»	Драматизация русской народной сказки «Петушок и бобовое зёрнышко»
	«День Космонавтики»	Составление творческого рассказа по картинке «Незнайка на Луне»	Игровая ситуация «Разговор с инопланетянином» Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 142
	«Наш город»	Составление рассказа «Мой город»	Беседа «Каждый имеет одинаковые

		(по плану).	права на игрушки в детском саду».
	«Транспорт в городе»	Составление рассказа по картине «Прогулка по городу»	Ситуация «Переходим улицу» <i>Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 147</i>
		Индивидуальная работа со старшими дошкольниками с РАС с помощью видеомоделирования, направленная на развитие коммуникативных умений: - проявлять социальное поведение; - вести диалог; - использование невербальной коммуникации. Проведение занятия, направленного на закрепление полученных умений, сокращение демонстрации видео и перевода на общение «вживую»	
Май 2024 г.	Птицы, которые улетают на юг (перелётные – скворец, грач)	Пересказ рассказа Т.Шорыгиной «Скворцы и скворчата» по опорным картинкам.	Чтение и обсуждение С.Михалкова «Дядя Стёпа» <i>Акулова О.В. «Чтение художественной литературы», стр. 96</i>
	«Весенние работы в саду и огороде» «Насекомые»	Пересказ рассказа Т.Шорыгиной «Весенние заботы»	ООД «Настроение» <i>Бабаева Т.И. «Социализация», стр. 141 - 142</i>
	«Скоро в школу»	Беседа о школьных принадлежностях.	Беседа «Чему я научился за год»
	Диагностика	Пересказ (В бутылке было молоко. Кот толкнул бутылку. Бутылка упала, молоко потекло. Кот лакал молоко.) (Живёт в лесу ёжик. Летом ёжик сыт. Он ест мышей, лягушек, жуков. Зимой нет еды для ёжика. Ёжик всю зиму спит)	Связная речь

**Календарно-тематическое планирование коррекционной работы для
детей с РАС в МБДОУ Емельяновский детский сад «Радуга»
комбинированной направленности в образовательной области «Речевое
развитие» и место в нем занятий по видеомоделированию**

№ ОД	Количество часов	Тема занятия	Задачи занятия	Дата запланированная/ фактическая
		Диагностика развития детей		С 01.09.2023 г. по 15.09.2023 г.
1	1		Учить детей воспроизводить звукоподражания (знакомые предметы, игрушки)	18.09.2023 г.
2	1		Учить детей воспроизводить звукоподражания	25.09.2023 г.
3	1		Учить детей выполнять простейшие инструкции («Где кукла?», «Где зайка?», «Принеси машину», «Возьми мяч», «Покажи ладошки»)	02.10.2023 г.
4	1		Знакомить детей с игрой на музыкальных инструментах, показывать, что разные инструменты издают различные звуки, вызывать интерес к играм со взрослым на музыкальных инструментах (детское пианино, металлофон, барабан)	09.10.2023 г.
5	1		Учить детей реагировать на слуховые раздражители (звонок, колокольчик, бубен). Вырабатывать у детей по подражанию разные	16.10.2023 г.

			двигательные реакции в ответ на звучание различных инструментов (шагать под барабан, хлопать в ладоши под бубен).	
6	1		Учить детей понимать и использовать в своих высказываниях предлоги НАД–МЕЖДУ.	23.10.2023 г.
7	1		Продолжать учить детей понимать и выполнять простые инструкции (Принеси и назови, Я скажу, а ты сделай).	30.10.2023 г.
8	1		Учить детей выполнять совместные действия по речевой инструкции (сначала со взрослым, затем со сверстником: «Поймай шарик», «Лови мяч», «Кати мяч», «Брось мяч в корзину»).	06.11.2023 г.
9	1		Продолжать учить детей понимать и выполнять простые инструкции (Принеси и назови, Я скажу, а ты сделай).	13.11.2023 г.
10	1		Учить понимать и выполнять простые инструкции, в том числе со словами <i>дай, на, возьми.</i>	20.11.2023 г.
11	1		Учить понимать и выполнять простые инструкции, в том числе со словами <i>иди, сядь, сиди.</i>	27.10.2023 г.
12	1		Учить детей соотносить игрушку с соответствующим звукоподражанием: ав-ав – собака, мяу – кошка, ку-ка-ре-ку – петух, пи-пи-пи – цыпленок (игра «кто в домике живет?»)	04.12.2023 г.
13	1		Развивать фонематический слух детей (глобальное различие на слух резко различных по слоговому и звуковому составу слов, без фонетического анализа). Учить детей различать на слух слова: дом – барабан, рыба – машина, шар – самолет, дом – мишка, мяч – кукла.	11.12.2023 г.
14	1		Учить детей понимать действия, изображенные на картинке (девочка умывается, мальчик бежит, тетя кушает)	18.12.2023 г.
15	1		Слушать с детьми песню о зиме «Елочка» (музыка Л. Бекмана, слова Р. Кудашевой). Учить детей составлять рассказ по сюжетной картине («Зима») с помощью сенсорно-графических маркеров	25.12.2023 г.
16	1		Знакомить детей со сказкой «Колобок», обыгрывать ее эпизоды с помощью игрушек и пальцевых поз.	22.01.2024 г.
17	1		Учить детей понимать рассказ, созданный по результатам реальных событий из жизни детей в группе. Учить детей отвечать на вопросы, связанные с жизнью и практическим опытом детей (Что ты делал? Во что играли? Что ты пил? Куда и дем?)	29.01.2024 г.
18	1		Учить детей отвечать на вопросы (находить слово, обозначающее изображение): как зовут маму? Как зовут бабушку?	05.02.2024 г.
19	1		Учить детей соотносить игрушку с соответствующим звукоподражанием: ав-ав – собака, мяу – кошка, ку-ка-ре-ку – петух, пи-пи-пи – цыпленок (игра «кто в домике живет?»)	12.02.2024 г.
20	1		Развивать фонематический слух детей (глобальное различие на слух резко различных по слоговому и звуковому составу слов, без фонетического анализа). Учить детей различать на слух три слова с опорой на картинки.	19.02.2024 г.

21	1		Знакомить детей со сказкой «Курочка Ряба». Учить инсценировать сказку, звукоподражания в пассивной и активной речи.	26.02.2024 г.
22	2	Выражение просьбы/ требования	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умение выражать просьбу/требование	29.02.2024 г.
23	2	Выражение просьбы/ требования	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умение выражать просьбу/требование	01.03.2024 г.
24	1		Учить детей составлять фразы (с помощью слов, соответствующих изображению) по картинкам из двух слов (Машина едет, Самолет летит, Собака бежит, Мальчик кушает, Кошка спит.)	04.03.2024 г.
25	2	Проявление социальной ответной реакции	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умение проявлять социальную ответную реакцию	07.03.2024 г.
26	1		Учить детей составлять фразы по картинкам из двух слов (Машина едет, Самолет летит, Собака бежит, Мальчик кушает, Кошка спит).	11.03.2024 г.
27	2	Проявление социальной ответной реакции	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умение проявлять социальную ответную реакцию	14.03.2024 г.
28	2	Называние, комментирование и описывание предметов, людей, действий, событий	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умение называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события	15.03.2024
29	2	Называние, комментирование и описывание предметов, людей, действий, событий	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умение называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события	21.03.2024
30	2	Привлечение внимания и задавание вопросов	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умение привлекать внимание и задавать вопросы	22.03.2024 г.
31	1		Учить детей слушать адаптированные тексты и рассматривать иллюстрации к ним (С. Маршак «Сказка о глупом мышонке»)	25.03.2024 г.
32	2	Привлечение внимания и задавание вопросов	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умение привлекать внимание и задавать вопросы	28.03.2024 г.
33	2	Выражение эмоций, чувств сообщение о них	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умение выражать эмоции, чувства сообщать о них	29.03.2024 г.
34	1		Учить детей понимать множественное число имен существительных.	02.04.2024 г.
35	2	Выражение эмоций, чувств сообщение о них	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умение выражать эмоции, чувства сообщать о них	04.04.2024 г.
36	2	Проявление	Провести занятие по видеомоделированию с	05.04.2024 г.

		социального поведения	двумя детьми с целью сформировать у них умение проявлять социальное поведение	
37	1		Создавать условия для понимания детьми текста (С. Маршак «Усатый-полосатый»).	08.04.2024 г.
38	2	Проявление социального поведения	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умение проявлять социальное поведение	11.04.2024 г.
39	2	Ведение диалога	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умение вести диалог	12.04.2024 г.
40	1		Учить детей составлять описательный рассказ по игрушке (с использованием сенсорно-графических маркеров).	15.04.2024 г.
41	2	Ведение диалога	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умение вести диалог	18.04.2024 г.
42	2	Использование невербальной коммуникации	Провести занятие по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умения использовать невербальную коммуникацию	19.04.2024 г.
43	1		Закреплять умение различать, понимать предлоги НА, ЗА.	22.04.2024 г.
44	2	Использование невербальной коммуникации	Проведение занятия по видеомоделированию с двумя детьми с целью сформировать у них умения использовать невербальную коммуникацию	25.04.2024 г.
45	2		Проведение заключительного занятия, направленного на закрепление полученных умений, сокращение демонстрации видео и перевода на общение «вживую»	26.04.2024
46	2		Проведение заключительного занятия, направленного на закрепление полученных умений, сокращение демонстрации видео и перевода на общение «вживую»	06.05.2024 г.
47	1		Закреплять умение различать предлоги В, ПОД.	13.05.2024 г.
48	1		Учить понимать предлог К.	20.05.2024 г.
49	1		Познакомить детей со сказкой «Волк и семеро козлят».	27.05.2024 г.
50	1		Продолжать учить детей образовывать новые слова с помощью приставок (пришел – ушел, уехал – приехал, убежал – прибежал, открыл – закрыл).	31. 05.2024 г.
		Итоговый мониторинг речевого развития детей		С20-31 мая