

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

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра английского языка

Елосова Ангелина Александровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с РАС
при обучении иностранному языку на основе личностно-
ориентированных стратегий

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) магистерской программы: Теория и практика
профессиональной коммуникации в иноязычной образовательной среде

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой

канд. филол. наук, доцент Леслер Н.О.
« 31 » 05 2025 г.

Руководитель магистерской программы
канд. пед. наук, доцент Майер И.А.
« 31 » 05 2025 г.

Научный руководитель
канд. филол. наук, доцент Колесова Н.В.
« 31 » 05 2025 г.

Обучающийся Елосова А.А.
« 31 » 05 2025 г.

Подпись: от него

Красноярск 2025

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. Теоретические аспекты развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.....	8
1.1. Сущность понятия «коммуникативные навыки».....	8
1.2. Нарушение коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра.....	15
1.3. Теоретическое и практическое значение личностно-ориентированной парадигмы в современном образовании.....	19
1.4. Психолого-педагогические особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников с РАС на уроках иностранного языка с применением личностно-ориентированных стратегий.....	27
1.4.1. Личностно-ориентированные стратегии развития рецептивных навыков.....	27
1.4.2. Личностно-ориентированные стратегии развития экспрессивных навыков.....	34
Выводы по главе 1.....	41
Глава 2. Апробация личностно-ориентированных стратегий при развитии коммуникативных навыков у младших школьников с РАС на уроках английского языка.....	44
2.1. Анализ методики развития коммуникативных навыков у детей с РАС в УМК «Go Getter 1».....	44
2.2. Первичная диагностика младших школьников с РАС.....	46
2.3. Анализ эффективности методических разработок с применением личностно-ориентированных стратегий при обучении младших школьников с РАС.....	57
Выводы по главе 2.....	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	81
Приложение А.....	90

Приложение Б.....	91
Приложение В.....	95
Приложение Г.....	96
Приложение Д.....	100

Введение

В настоящее время резко возросло количество нейроразличных детей, которые страдают от различных заболеваний. По состоянию на сегодняшний день, одно из самых распространенных – аутизм. Создание определенных условий и внедрение новых методов, подходов и приемов имеет колоссальное значение, поскольку ситуация в мире такова, что все большее количество детей рождается с этим нарушением, оно получает все большее распространение, затрагивает детей, имеющих проблемы развития одного типа, но с различными вариантами их преодоления. В связи с чем, можно говорить об аутизме как о наборе расстройств аутистического спектра. В свою очередь под расстройствами аутистического спектра мы понимаем отдельный спектр психологических характеристик, которые раскрывают весьма размытые рамки аномального поведения и некоторых сложностей при взаимодействии и коммуникации с окружающими, а также четко очерченный круг интересов одновременно с неоднократно повторяющимися актами поведения. Ввиду этого большинство способов обучения оказываются неэффективны при работе с детьми с РАС. Многими исследователями отмечается, что нарушение коммуникативных умений детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом происходит еще на уровне становления невербальной коммуникации, поэтому важно разработать стратегии, которые будут развивать не только коммуникативные навыки, но и помогут детям адаптироваться к социуму. **Актуальность исследования** обусловлена необходимостью разработки специальных коррекционных методов и приемов обучения иностранному языку, способствующих формированию нормотипичного поведения у детей с РАС.

Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования – применение личностно-ориентированных стратегий при обучении иностранному языку младших школьников с РАС.

Цель исследования – разработка, обоснование и апробация эффективности комплекса заданий на основе личностно-ориентированных стратегий при обучении иностранному языку младших школьников с РАС.

Рабочая гипотеза исследования: применение комплекса заданий на основе личностно-ориентированных стратегий при обучении иностранному языку младших школьников с РАС будет способствовать эффективности развития коммуникативных навыков

В соответствии с целью сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать проблему развития коммуникативных навыков на английском языке у детей с расстройствами аутистического спектра.
2. Подобрать диагностический инструментарий и выявить уровень развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.
3. Разработать учебно-методическое обеспечение использования личностно-ориентированных стратегий в развитии коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.
4. Подготовить методические рекомендации по реализации учебно-методического обеспечения для обучения младших школьников с РАС.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения работы специалистов в областях:

- коррекционной педагогики: В.В. Лебединского [1985], К.С. Лебединской [1992], О.С. Никольской [2007], А.С. Спиваковской [2000], Л.В. Шаргородской [2023];
- медицинской и специальной психологии: М.М. Либлинг [1996], Л. Каннера [1943], П.Я. Гальперина [2000], С.Л. Рубинштейна [2022];
- детской психиатрии: В.М. Башиной [1999], В.Е. Кагана, А.С. Спиваковской [2000], Г.Е. Сухаревой [2022].

А также работы исследователей, посвященные личностно-ориентированному подходу в педагогике, разработанные А.А. Плигиным [2014], Е.В. Бондаревской [1999], В.В. Сериковым [1995], И.С. Якиманской [2000], Л.М. Мусиной [2023], И.А. Талышевой [2020].

Научная новизна обусловлена разработкой учебно-методического обеспечения детей с РАС в рамках семейного образования с применением личностно-ориентированных стратегий.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что с учетом личностно-ориентированного подхода обобщены основные сферы развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Практическая значимость исследования заключается в разработке основных направлений коррекционно-педагогической работы с учетом уровня развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, а также в том, что полученные данные могут быть использованы в практической работе педагогов, дефектологов, учителей-логопедов, психологов для разработки индивидуальных коррекционно-образовательных программ и в дальнейшей исследовательской работе по изучению коммуникативных навыков для младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовались теоретические (анализ педагогической, психологической и методологической литературы, интерпретация, изучение и обобщение сведений) и эмпирические (педагогическое наблюдение, эксперимент) **методы**.

База исследования: Центр семейного образования «Sunrise» в Красноярске. Эксперимент проводился в 3 группах у обучающихся с диагнозом по МКБ-10 – детский аутизм (F84.0) (включая умственную отсталость с аутистическими чертами): контрольная группа – 6 обучающихся (7-8 лет), 2 экспериментальных группы по 6 обучающихся (7-8 лет).

Структура работы включает введение, две главы, заключение и библиографический список. Работа изложена на 100 страницах.

Во введении обосновывается актуальность работы, формулируются цель, задачи, гипотеза, теоретическая основа и практическая значимость, определяются объект и предмет исследования, описываются методы и содержание работы.

В первой главе раскрываются основные психологические и педагогические аспекты обучения младших школьников с РАС. Кроме того, рассматриваются способы преподавания при личностно-ориентированном подходе и стратегии, которые могут быть использованы при обучении младших школьников с РАС.

Во второй главе описана организация процесса и анализ опытно-экспериментальной работы обучения младших школьников с расстройствами аутистического спектра с применением личностно-ориентированных стратегий, представленных в первой главе.

В заключении представлены результаты проведенного исследования, излагаются основные выводы, намечаются перспективы дальнейшего исследования.

Глава 1. Теоретические аспекты развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

1.1. Сущность понятия «коммуникативные навыки»

Современные тенденции социального развития, которые отвечают интересам общества и личности, – основа личностно-ориентированной парадигмы образования. Самореализация личности в обществе – важнейший ориентир в коммуникативной среде: «...главная идея общей социально-педагогической стратегии воспитания заключается в гармонизации взаимодействия воспитанника с социальной средой в широком понимании» [Липский, 2005, с.8]. С помощью педагогически грамотно выстроенного коммуникативного процесса при взаимодействии педагога с обучающимися повышается способность первого формировать и развивать коммуникативные навыки детей, которые необходимы им для дальнейшего личностного и профессионального развития.

Анализ научной литературы по теме и терминологическая неопределенность интегративного понятия «коммуникативные навыки» позволяет утверждать, что необходим всесторонний анализ двух исследуемых категорий: «коммуникация» и «навык».

В современной парадигме понятие «коммуникация» имеет множество определений и в каждой научной системе рассматривается с разных сторон.

С точки зрения социальных наук «коммуникация» представляет собой механизм, влияющий на развитие человеческих отношений, при помощи языка и символов [Соколов, 2002, с.10]. Также согласно определению, которое дает Е.А. Емельянова, понятие коммуникации опирается на эмоциональный характер передаваемого сообщения: «Коммуникация – специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания» [Емельянова, 2014, с.7]. В своих исследованиях психолог М.И. Лисина рассматривает коммуникацию, как «необходимое действие, с помощью которого коммуниканты получают не только обмен информацией, а

также устанавливают эмоциональный контакт с окружающими людьми» [Лисина, 2011, с.87]. На социологический и психологический подход данных определений указывает то, что они апеллируют к тому, как коммуникация влияет на мыслительный процесс, восприятие получателя и отправителя.

Определения, которые дают лингвисты, носят более функциональный характер и обращены к тому, какие функции имеют компоненты коммуникации, какую роль играют коммуниканты, как передается информация и т.д. Наиболее распространенное определение «коммуникации» в лингвистике – «обмен информацией между индивидами посредством общей системы символов (знаков), языковых знаков» [Кашкин, 2000, с.3].

Одним из первых ученых, исследовавших вопросы современной коммуникации, был Гарольд Лассуэлл – американский политолог. В 1948 году была опубликована статья «*The structure and function of communication in society*», в которой он представил новейшую на тот момент модель коммуникации под названием «5W». Данная модель представляет собой пять необходимых составляющих коммуникации:

1. Источник информации – Коммуникатор (Кто?) — тот, кто передает информацию.
2. Информация – Сообщение (Что?) — это то, что передается от коммуникатора.
3. Способ передачи – Канал (По какому каналу?) — это способ передачи сообщения, то есть вербальный/невербальный, устный/письменный и т.д.
4. Получатель (Кому?) — это тот, кто получает сообщение.
5. Эффект (С каким эффектом?) — это реакция на полученное сообщение [Лассуэлл, 1948, с.44].

Благодаря тому, что лаконичная формулировка включает в себя теоретические суждения и эмпирические данные, модель Г. Лассуэлла получила большое признание в научном мире и стала главной парадигмой в изучении коммуникации. Однако также некоторыми учеными, например, Оле

Хольсти, была отмечена однонаправленность данной модели коммуникации [Holsti, 1969]. Согласно ученому, важной составляющей коммуникации является контекст, который играет главную роль при взаимодействии коммуникантов.

Главной целью коммуникации, несомненно, является передача информации. Язык – естественная универсальная система звуковых знаков [Касаткин, Клобуков, Крысин, 2004, с.6], однако информация также передается посредством другой знаковой системы: мимики, жестов, сигналов, символов и др. В связи с этим коммуникация делится на два вида: вербальная коммуникация – это целенаправленный процесс передачи информации с помощью слов [Психол. словарь, 1999], а невербальная коммуникация – это коммуникация между индивидами без использования языковых и речевых средств, представленных в прямой или какой-либо знаковой форме [Собирова, 2021, с.23].

Во всех определениях вне зависимости от научной сферы подчеркивается информативность и процессуальность (передача, обмен, сообщение, распространение) данного явления [Кашкин, 2000, с.5].

Таким образом, под «коммуникацией» понимается социально обусловленное взаимодействие между отправителем и получателем с целью обмена информацией путем вербальных и/или невербальных коммуникативных средств.

Понятие «навыка» неразрывно связано с понятием «деятельность», так как подразумевает под собой потенциально осознанную потребность, которая является высшей формой активности человека. Согласно определению в словаре В.И. Даля «навык» этимологически восходит к глаголу «навыкать», который созвучен глаголу «привыкать» и имеет определенный семантический смысл «приучаться опытом, набивать руку» [Даль, 2004, с.345]. Согласно словарю Т.В. Ефремовой, навык – действие, доведенное до автоматизма, характеризующееся цельностью, отсутствие поэлементного сознания и

контроля; автоматизированное умение, приобретенное упражнениями или опытом [Ефремова, 2000].

Нормативные документы содержат в себе понятие «навык». Например, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ12 термин «навык» упоминается неоднократно:

- в ст. 41 – в аспекте навыков здорового образа жизни обучающихся и в ст. 48 – в части навыков педагогических работников в области охраны труда;
- в ст. 66, где речь идет об основных навыках учебной деятельности;
- в ст. 76 – в сочетании со знаниями (без умений);
- в ст. 2 в составе определений таких базовых понятий как «образование», «обучение», «общее образование», «профессиональное образование», «профессиональное обучение», «квалификация» (везде в сочетании со знаниями, умениями и компетенцией), а также «практическая подготовка» (это понятие введено с 1 июля 2020 г.) – в аспекте именно практических навыков (в сочетании с компетенцией);
- в ст. 73, 74, 82, 83, 84, 85 – в сочетании со знаниями и умениями [«Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ12].

Обратим внимание, что в Концепции Федеральной программы развития образования на 2016-2020 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.12.2014 года № 2765-р, понятие навыка не используется.

В паспорте национального проекта «Образование» понятие навыка употребляется в контексте формирования знаний, умений и навыков в рамках обновления федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования.

Многие ученые дают определение этому понятию с различных точек зрения, однако нами будут рассмотрены лишь те, которые являются автоматизированным элементом сознательного действия. Например, следуя за определением И.А. Волошиной и П.Н. Новикова «действия, умения, которые

в результате длительного повторения становятся автоматическими, иными словами не нуждающимися в поэлементной сознательной регуляции и контроле» [Волошина, Новиков, 2020, с.73]. Таким образом, подразумевая, что навык – это действие, а система действий – деятельность, при конкретизации термина «навык» стоит учесть, что данное понятие не поддается формализации и имеет лишь общие характеристики, которые встречаются у разных ученых в разных сферах деятельности. Навык – умение, которое формируется с течением времени и доводится до автоматизма с помощью многократного повторения, при этом данные действия не нуждаются в регуляции и контроле.

Интегративное понятие «коммуникативный навык» подразумевает под собой автоматизированную способность индивидов получать и передавать информацию для эффективного общения. Согласно Ю.Л. Левицкой коммуникативный навык – это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая» [Левицкая, 2011, с.42].

Исследователем А.Б. Добрович была предложена структура коммуникативных навыков, которая включает в себя три компонента:

1. Деятельно-практический – актуализирует имеющиеся знания, способствует концептуализации и категоризации различных понятий;
2. Эмоционально-мотивационный – направляет человека на раскрытие его личности, формирование системы отношений. Кроме того, способствует нормализации психической активности, которая помогает удовлетворять потребности социального характера;
3. Когнитивно-регулятивный – способствует личностному формированию, установлению контактов между людьми, обучению правилам поведения, этикета и общения. Также помогает формировать опыт общения [Добрович, 1987, с.142].

По мнению Ю.А. Каляевой, коммуникативные навыки делятся по способу восприятия, от которого зависит готовность индивида к коммуникации:

- Информативные (способность слышать, интерпретировать, передавать и принимать информацию с верным смыслом).
- Интерактивные (способность анализировать и оценивать высказывания участников коммуникации, проявлять эмоции).
- Перцептивные (способность решать конфликты и взаимодействовать с другими участниками коммуникации) [Каляева, 2002].

Согласно классификации Е.В. Логутовой, коммуникативные навыки можно разделить на шесть групп:

1. Речевые навыки связаны с овладением речевой деятельностью и речевыми средствами общения.
2. Социально-психологические навыки связаны с овладением процессами взаимопонимания, построения взаимоотношений.
3. Психологические навыки связаны с овладением процессами саморегулирования.
4. Навыки использования этикетных норм в соответствии с коммуникативной ситуацией.
5. Навык использования невербальных средств общения. Нацелено на грамотное использование паралингвистических, экстралингвистических, кинетических, проксемических средств.
6. Навык взаимодействия с другими участниками диалога, полилога. [Логутова, 2013, с.35].

Коммуникативные навыки индивида являются важным аспектом установления межличностных отношений. Проблема формирования коммуникативных навыков является предметом исследования многих авторов – А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, А. Р. Лурия, Г. В. Чиркина, А. Г. Рузская. Каждый ученый выделяет особенности, которые характерны для

коммуникативных навыков, а также существует множество классификаций данного интегративного феномена.

В нашей работе особое внимание уделяется коммуникативным навыкам при обучении иностранному языку, поэтому будем опираться на общепринятую классификацию коммуникативных навыков. Различают устную и письменную речь, каждая из которых имеет две стороны — речь рецептивную и экспрессивную:

	<i>Рецептивные</i>	<i>Экспрессивные</i>
<i>Письменные</i>	Чтение	Письмо
<i>Устные</i>	Аудирование	Говорение

Устная и письменная речь, а также обе их стороны функционируют в неразрывном единстве, в процессе коммуниканты меняются местами. Следовательно, обучение данным навыкам должно протекать во взаимосвязи. Отставание одного вида речевой деятельности влияет на развитие другого вида.

Некоторые ученые выделяют использование невербальных знаков, как один из коммуникативных навыков. С учетом специфики данной работы, логично выделить этот навык.

Таким образом, овладение коммуникативными навыками предполагает наиболее эффективную коммуникацию индивидов ввиду того, что данная способность происходит на автомате, что обусловлено развитыми с помощью многочисленных повторений способностями. Кроме того, некоторые ученые рассматривают коммуникативные навыки как совокупность личностных качеств, актуализирующихся в коммуникативных действиях и определяющих успешность его взаимодействия в социальной среде. Ввиду этого в последнее время возрастает научный интерес к сущности, особенностям и условиям развития коммуникативных навыков как средства социализации.

1.2. Нарушение коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра

В современном мире с каждым годом увеличивается количество нейроразличных детей. Одним из самых распространенных психологических заболеваний является аутизм. Термин «аутизм» (от греч. *autos* – сам) введен в 1912 году Э. Блейлером. Данный термин использовался для обозначения особого вида мышления, которое регулируется эмоциональными потребностями человека и не зависит от реальной действительности [Блейлер, 1927, с.10].

В настоящее время существует множество теорий о причинах возникновения аутизма. Несмотря на то, что известен биологический характер возникновения аутизма, но определить причины пока не удалось. Многие ученые апеллируют к тому, что в основе аутизма лежат генетические факторы и главная причина заболевания кроется не в том, как устроен мозг, а в том, как связаны его части. Однако выявить конкретные гены, ответственные за аутизм до сих пор не удалось. Поэтому ученые склонны верить, что скорее всего это целая система взаимодействия генов, приводящая к разным формам расстройства [Zeliadt, 2021].

Расстройства аутистического спектра (РАС) – более широкое понятие по отношению к *аутизму*. Согласно классификации DSM-5 раздел «Расстройство аутистического спектра. 299.00 (F84.0)», РАС подразумевает различные диагнозы, которые входят в данную группу психических заболеваний, характеризующихся искажением процесса развития: аутизм, ранний детский аутизм, атипичный аутизм, не специфическое расстройство развития детского возраста, синдром Аспергера, классический аутизм Каннера, детское дезинтегративное расстройство. Так, расстройство аутистического спектра – «группа нарушений развития, диагностическими критериями которой являются выраженные трудности в коммуникации и социальном взаимодействии, а также существующие трудности в обработке сенсорной

информации и повторяющееся или ригидное поведение» [Hyman, Levy, Myers, 2020].

Каждое из расстройств имеет свою специфику, характеризуется определенными симптомами и дефицитами, которые так или иначе влияют на поведение людей с РАС. Главное отличие людей с расстройствами аутистического спектра от людей с другими нейropsychическими заболеваниями – наличие дефицитов в области социального взаимодействия и коммуникации, наличие повторяющихся, стереотипных форм поведения и особенностей обработки сенсорной информации [Сахьянова, 2021, с.4]. Следовательно, освоение видов деятельности, которые предполагают межличностную коммуникацию, находятся под угрозой ввиду особенностей развития людей с РАС.

В зависимости от степени выраженности аутизма, диагноза, наличия специфических черт ребенка варьируются психологические и поведенческие особенности. Наиболее точно данная проблема раскрыта в клинико-психологической классификации раннего детского аутизма, разработанной О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг. Критерии для выделения в ту или иную группу обоснованы степенью нарушения взаимодействия с внешним миром, типом аутизма и сопутствующими диагнозами. Согласно данному научному труду, были выделены четыре группы детей:

1. Отрешенность от внешней среды

Не проявляют инициативы и попыток освоиться во внешней среде, избегают любых контактов.

Поведение характеризуется индифферентностью, монотонностью, отрешенностью, пассивностью. Дети проводят свое время выполняя бесцельные, несвязанные между собой действия; с ними невозможно установить зрительный контакт, отсутствует целенаправленный взгляд; любые попытки выйти на связь с ребенком приводят к дискомфорту и самоагрессии – крику, плачу, гневу и т.д. Большую роль для таких детей играет пространственная организация объектов, которая заставляет ребенка

следовать в определенном, предсказуемом направлении. Манипуляции данным предметом обычно не оправданы, так как интерес к объектам характеризуется кратковременностью.

Эмоциональный контакт устанавливают только с близкими, испытывают привязанность и страдают при долгом нахождении вдали от родных. Контакт с окружающим миром чаще всего устанавливают с помощью близких людей. Для таких детей важна дисциплина и сохранение привычного ритма жизни, соблюдение ежедневных ритуалов. Малейшее отступление от них приводит к дискомфорту.

2. Отвержение внешней среды

Поведенческие проблемы проявляются в виде желания избегать контакты с внешним миром.

Строго соблюдают распорядок дня, ритуалы, способы контакта с близкими и знакомыми людьми. Присуща избирательность в разных сферах: еде, одежде, занятиях, досуге, маршрутах. Если другие люди вмешиваются в привычный ритм ребенка в поведении происходит диссонанс, который приводит к поведенческим проблемам. Также это происходит, когда ребенок находится в незнакомой окружающей среде, где присутствуют новые люди, предметы. Подвержены появлению фиксированных страхов, которые также влияют на восприятие ребенка не только в эмоциональном плане, но и сенсорном при определенных звуках, ярком свете и т.д.

У ребенка существуют определенные соблюдаемые стереотипы его ритма жизни. От них зависит его поведение. Близкие люди для них – обязательное условие жизни, они убеждают взрослого действовать строго по их правилам, иногда даже манипулируют, показывая свое чувство тревоги. Взрослого они не отпускают от себя. Общение с незнакомыми людьми обычно вызывает дискомфорт, однако чаще всего такие дети при долгом близком контакте с кем-либо привыкают к ним и включают их в список тех, кому можно доверить свои стереотипные действия.

3. Замещение внешней среды

Главная отличительная особенность – конфликтность. Дети этой группы не идут на уступки, не учитывают чужие интересы, кроме своих.

Именно это главная сложность в общении с ними. Ребенок может делать все назло. Содержание его однотипных интересов или действий, может быть связано с чем-то асоциальным. У ребенка присутствует повторяемость действий, заикленность на каких-либо занятиях.

Такие дети могут разрабатывать планы для выполнения поставленной цели, однако они не учитывают изменяющиеся условия окружающей среды. Из-за неудачи ребенок может иметь проблемы с поведением, самоконтролем.

Дети часто смотрят в лицо собеседника, однако их взгляд “сквозной”. Близкое окружение необходимо им для сохранения стабильности. Однако взрослым тяжело выстроить отношения с ребенком, так как он постоянно стремится доминировать.

4. Сверхтормозимость средой

Отсутствует гибкость в поведении, присуща чувствительность к смене обстановки.

Стремятся действовать по тому плану, которому их обучили взрослые. Все отношения с внешним миром происходят через близких. Однако дети этой группы несмотря на трудности с коммуникацией, пытаются вступить в контакт с внешним миром.

В поведении отмечается нерешительность, стеснительность, которая препятствует установлению контактов с другими людьми, хотя они стремятся выйти на контакт, но их стремление к общению носит прерывистый характер.

Таким образом, каждый ребенок с расстройством аутистического спектра различается по степени и характеру как первичных расстройств, так и вторичных и дизонтогенетических образований, в том числе и гиперкомпенсаторных [Никольская, Баенская, Либлинг, 2007].

1.3. Теоретическое и практическое значение личностно-ориентированной парадигмы в современном образовании

Личностно-ориентированный подход – основная тенденция нынешнего образования, однако данное понятие не имеет однозначного определения.

Каждый ученый по-своему понимает данный подход. Например, В.В. Сериков не дает однозначное значение данного подхода, а раскрывает его с разных сторон:

1. Общегуманистический феномен, который апеллирует к взаимоуважению, взаимопомощи между педагогом и обучающимся.
2. Главная цель данного подхода – воспитание личности.
3. Задача специальной образовательной среды – направление обучающегося на развитие собственной личности [Сериков, 1999, с.19].

Широко распространенный на современном этапе личностно-ориентированный подход опирается на понимание того, что высшая ценность – это личность обучающегося. И.С. Якиманская выделяет различные принципы при личностно-ориентированном подходе:

1. Принцип субъектности

Учитывая то, что личность ребенка в системе личностно-ориентированного образования выступает в качестве высшей ценности и цели, задачей этого подхода является построение взаимоотношений между педагогом и обучающимся, где ребенок – субъект познания.

Обучение выстраивается вокруг интересов, индивидуальных потребностей, образовательных пожеланий ребенка. Реализация обучения в данном случае происходит не только через коммуникацию с педагогом, но и с помощью навыков самоконтроля и самообразования, которые вырабатываются в процессе взаимодействия с внешним миром. Также познавательные способности и фоновые знания увеличиваются благодаря повышенной заинтересованности обучающегося.

2. Опора на опыт личности

Опыт является важнейшим концептом в личностно-ориентированном образовании. Некоторые ученые (Д.А. Белухин [2007], Е.В. Бондаревская[1999], Л.М. Мусина [2023], А.А. Плигин [2014], В.В. Сериков [2000] И.С. Якиманская [2000]) утверждали, что в образовательном процессе личностный (субъектный) опыт адаптируется, возникают новые структурные единицы в коллективной деятельности, межличностном общении.

3. Психотерапевтический характер взаимодействия

Для реализации личностно-ориентированного образования необходимо сотрудничество педагога и обучающегося, а также их понимание целей, желаемых результатов и способов их достижения и т.д. По мнению Д.А. Белухина, стабильный эмоциональный контакт между участниками образовательного процесса – залог успеха осуществления обучения. Задачей данного взаимодействия является получения субъектного опыта, но главную роль играет не столько результат, сколько сам процесс и способ его получения [Белухин, 2007, с.79]. Оценка достигнутого тем выше, чем сильнее отличается полученный материальный или идеальный продукт от традиционного, чем сильнее выражено в процессе и результате творческое начало”

4. Сотрудничество в совместной деятельности

Для сохранения баланса между интеллектуальным развитием индивида и процессом его социализации в обществе необходима педагогически верная концепция взаимодействия с обучающимся, которая будет учитывать как формальность коммуникации, так и индивидуальные потребности участников обучающего процесса.

5. Развивающий характер обучения

Так как задачей обучающегося является не только освоение учебного материала, навыков и умений, но и развитие способов мышления, творческих

способностей, креативности, методы обучения и воспитания выбираются педагогами с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся [Бондаревская, 1999, с.42]. Благодаря тому, что одной из задач педагога является прогнозирование примерных результатов и достижений, обучение носит характер ближайшего развития ребенка.

6. Системно-ситуационное управление учебно-познавательной деятельностью школьников

Данный принцип подразумевает наличие обратной связи от обоих участников образовательного процесса с целью оценки эффективности.

Рефлексия, которая носит непрерывный характер, способствует благоприятному влиянию на процесс личностно-ориентированного обучения, так как, во-первых, помогает сторонам выстроить более доверительные отношения, а во-вторых, направляет педагога и обучающегося в сторону тех изменений в ходе обучения, которые будут максимально эффективными [Якиманская, 1996, с. 231].

7. Принцип вариативности

Важнейший принцип личностно-ориентированного образования – вариативность, подразумевает под собой разнообразие форм заданий.

За учеником признается право на самореализацию через овладение необходимыми навыками с помощью тех вариантов работы, которые будут более результативными для него. «Вариативность целей и задач обучения и воспитания обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса, способствует осмыслению и принятию учениками ценностей образования» [Талышева, Пегова, 2020, с.10].

8. Культуросообразность личностно-ориентированного образования

Овладение определенными межкультурными знаниями приобщает обучающегося к традициям, культуре, языку не только своей страны, но и

чужой, что благоприятно влияет на саморазвитие [Талышева, Пегова, 2020, с.12].

Таким образом, восемь принципов личностно-ориентированного образования опираются на понимание того, что главную роль играет субъективный опыт обучающегося, а также те методы, которые избираются педагогом для всестороннего развития детей. Также учитывая то, что личностно-ориентированное образование представляет собой совокупность педагогики, психологии и философии, можно говорить о том, что способность личности к саморазвитию и самопознанию – это те составляющие, к которым стремится личностно-ориентированное образование.

Именно это отличает данный подход от привычного формализованного способа обучения и воспитания. То есть личностно-ориентированные технологии подразумевают под собой опору на личность ребенка, а также антропоцентризм, гуманизм, психотерапевтическую направленность и творчество как основу обучения, необходимость внедрения которых обусловлена ежегодно увеличивающимся количеством детей с особенностями развития, а также психологическими изменениями у нейротипичных детей. В связи с данными обстоятельствами, возникают различные методы, способы, технологии личностно-ориентированного обучения. В.В. Сериков выделил четыре типа личностно-ориентированных технологий:

1. Гуманно-личностные технологии

Данные гуманистические технологии направлены на поддержку личности, а также привитие таких важных моральных качеств, как уважение, сострадание, вера в оптимизм, честность и т.д. Кроме того, психотерапевтическая направленность данных технологий отвергает принуждение, наказание.

2. Технологии сотрудничества

В первую очередь характеризуются демократией в отношениях педагога и обучающегося. Основной задачей участников образовательного процесса является партнерство и сотрудничество, в также поддержка друг друга с целью получения результата.

3. Технологии свободного воспитания

Способствуют развитию самостоятельности, способности к самоанализу, самодисциплине, саморазвитию, так как опираются на желание обучающегося выполнять те или иные образовательные действия добровольно.

4. Эзотерические технологии

«Данные технологии основаны на учении об эзотерическом ("неосознаваемом", подсознательном) знание – Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс – это не сообщение, не общение, а приобщение к Истине. В эзотерической парадигме сам человек (ребенок) становится центром информационного взаимодействия со Вселенной» [Сериков, 2000, с.55]

Общепризнанным является то, что применение личностно-ориентированных технологий в педагогической деятельности способствует как всестороннему развитию обучающихся, так и грамотному выстраиванию отношений в рамках «педагог» – «обучающийся». При применении данных технологий необходимо не только учитывать общие требования к обучению, но и включать в процесс субъективный опыт обучающихся – собственное сочетание понятий, эмоциональных кодов, правил выполнения действий [Якиманская, 2000, с. 88].

1.4. Психолого-педагогические особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников с РАС на уроках иностранного языка с применением личностно-ориентированных стратегий

В последнее время возросло количество детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Согласно мониторингу, проведенному Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС, количество учащихся с аутизмом увеличилось с 13014 чел. в 2018 году до 31396 чел. в 2022 году. На сегодняшний день в мире зарегистрировано 67 миллионов человек с данной особенностью. Врачи и ученые ищут способы социальной адаптации людей с РАС в обществе, так как заболевание становится важной государственной темой из-за распространенности [Шаргородская, 2023]. В большинстве случаев коммуникативные сложности у детей с РАС возникают еще до того, как ребенок начинает говорить. Это проявляется в виде различных поведенческих и физиологических особенностей, с которыми сталкиваются родители уже в первый год жизни ребенка. Коммуникативные сложности особенно четко видны у детей в дошкольном возрасте, однако при должной коррекционной работе к младшему школьному возрасту можно достичь определенных образовательных результатов.

Ввиду увеличения количества детей, страдающих РАС, существует необходимость разработки педагогической программы, которая нацелена на обучение, развитие и оценивание детей с РАС. В Российской Федерации проект федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для детей с расстройствами аутистического спектра включает в себя требования к: 1) структуре основных адаптированных образовательных программ; 2) условиям реализации адаптированных основных образовательных программ; 3) результатам освоения адаптированных основных образовательных программ, а также учитывает особые образовательные потребности обучающихся с РАС. Задачей стандарта

начального общего образования для обучающихся с РАС является формирование личности обучающегося с учетом его особых образовательных потребностей путем развития его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности [Федеральный государственный..., 2009, с.6].

С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова отмечают «наличие стойкой недостаточности социальной коммуникации и социального взаимодействия во многих ситуациях, которые проявляются в дефиците социально-эмоциональной взаимности, недостаточности невербального коммуникативного поведения, дефицитах развития, поддержании и понимании отношений» [Довбня, Морозова, Залогина, Монова, 2018, с. 103]. Развитие коммуникативных навыков является одним из важнейших направлений коррекционной работы с детьми расстройствами аутистического спектра, так как развитие данных навыков помогает адаптироваться в обществе и стать его полноценными участниками.

Современная методика преподавания иностранных языков подразумевает обучение рецептивным и экспрессивным навыкам одновременно и неразрывно. Как отмечает П.Я. Гальперин: «Формирование коммуникативных умений у младших школьников — это целенаправленный процесс, который включает включение учащихся в различные ситуации общения с другими участниками учебного процесса» [Гальперин, 2000, с.91]. Однако учитывая особенности восприятия детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, необходимо верно выбрать стратегии обучения, которые будут соответствовать способностям, а также предпочтениям каждого обучающегося. На данном этапе современная наука рассматривает педагогическую стратегию как «высший уровень перспективной теоретической разработки главных направлений педагогической деятельности, которая реализуется в профессиональных умениях методологического характера» [Потапова, 20023, с.18]. Анализируя позицию Е.В. Бондаревской, педагогические стратегии – способность педагога

понимать сущность явления, создавать его реальный смысл, устанавливать причинно-следственные связи, определять цели, задачи воспитания и обучения, создавать условия, способствующие педагогическому взаимодействию и сотрудничеству [Бондаревская, 1999, с.371]. На данный момент учеными разработано множество различных классификаций педагогических стратегий. Одна из самых известных типологий принадлежит советскому педагогу А.С. Макаренко. Согласно его трудам, существует ряд педагогических стратегий: «стратегия дисциплины», «стратегия наказания», «стратегия взаимодействия педагога с воспитанником», «стратегия самоуправления» [Макаренко, 1957].

В данной работе будут рассмотрены две стратегии, которые были сформированы нами в ходе данного исследования ввиду отсутствия необходимой классификации – *стратегия апелляции к индивидуальным особенностям личности* и *стратегия социализации личности*. Обе стратегии реализуются с помощью технологий, которые выделил В.В. Сериков.

Так, рецептивные и экспрессивные навыки можно развить с помощью *стратегии апелляции к индивидуальным особенностям личности*. Данная стратегия представляет собой совокупность действий и психологических приемов педагога, направленных на развитие коммуникации у детей с РАС, путем выявления личностных особенностей обучающегося. Целью педагога является определение психофизиологических потребностей, интересов ребенка. На фоне этого педагог строит план работы с ребенком, а также модель поведения, взаимодействия с ним.

Вторая стратегия, которая допустима к использованию при работе с младшими школьниками с РАС, – *стратегия социализации*, реализуется путем выстраивания доверительных отношений с ребенком с РАС. С помощью различных способов адаптации к внешней среде ребенок учится не только взаимодействовать по необходимости. Данная стратегия прививает ребенку желание коммуницировать со сверстниками, с незнакомыми людьми, что способствует развитию рецептивных и экспрессивных навыков.

Подводя итог, хотелось бы отметить разнообразие педагогических стратегий, которые нацелены на обучение разных групп детей, однако для обоснования и реализации собственных разработанных стратегий, необходимо более детально рассмотреть особенности развития коммуникативных навыков, присущие детям с расстройствами аутистического спектра.

1.4.1. Личностно-ориентированные стратегии развития рецептивных навыков

Рецептивные навыки необходимы для порождения высказывания, а также для распознавания информации. К ним относятся аудирование – восприятие устной речи и чтение – восприятие письменной речи.

Аудирование – комплексная мыслительно-мнемическая деятельность, которая связана не только с восприятием и пониманием информации, но и с ее переработкой. В отечественной методике обучения иностранным языкам аудитивный навык определяется как «речевая операция, доведенная до уровня автоматизма и связанная с узнаванием и различением на слух отдельных звуков и звуковых комплексов, в том числе различных типов интонационных конструкций в потоке речи» [Колесникова, Долгина, 2001, с.37]. Многочисленные исследования ученых в данной сфере свидетельствуют о том, что в большинстве случаев в процессе слушания индивид опирается на психологические механизмы и субъективный опыт. Кроме того, как и любой из коммуникативных навыков, аудирование формирует как языковой, так и речевой навык ввиду того, что процесс слушания неразрывно связан с восприятием фонетического, лексико-грамматического материала. Именно из-за этого практический опыт осложняется непониманием со стороны слушающего.

Рассмотрим объективные характеристики при аудировании, которые могут возникнуть у разных групп детей с РАС ввиду особенностей восприятия:

Группа 1. Отрешенность от внешней среды

Детям, которых относят к данной группе, трудно концентрироваться на чем-либо. Они редко проявляют интерес. Аудио составляющая должна иметь короткий хронометраж, так как это повышает вероятность того, что ребенок усвоит услышанное. Кроме того, для того чтобы ребенок заинтересовался учебным материалом, лучше всего привлечь близкого человека, например, для озвучивания текста. Из-за того, что дети не устанавливают зрительный контакт, невозможно понять, насколько ребенок вовлечен в работу и процесс слушания.

Группа 2. Отвержение внешней среды

Присутствует необходимость в ежедневной практике коммуникативных навыков ввиду привыкания ребенка к тому или определенному ритуалу в одно и то же время. Несомненным плюсом будет, если аудио-ролики будут читаться одним и тем же голосом на постоянной основе. Желательно избегать громких незнакомых звуков, яркого и быстрого визуального сопровождения, так как дети этой группы подвержены страхам.

Группа 3. Замещение внешней среды

Ввиду желания ребенка доминировать и показывать свою значимость, нужно давать ему несколько вариантов, которые будут создавать иллюзию выбора. Таким образом ребенка можно приучить выполнять задания на постоянной основе. Например, можно предоставить ему выбор: видеоролик или песня.

Группа 4. Сверхтормозимость средой

Главная отличительная черта детей данной группы – исполнительность. Они стремятся действовать по плану, поэтому их можно научить не только слушать, но и понимать, и анализировать воспроизводимые тексты.

При обучении детей данному навыку, важно помнить, что для лучшего понимания аудио текстов необходимы комфортные средовые условия: отсутствие шумов, четкая дикция, знакомая лексика и грамматические конструкции. Каждый фактор может осложнить восприятие на слух,

особенно учитывая особенности понимания информации детьми с РАС. Для всех групп детей будет более привычно, если речь будет звучать из уст педагога, так как он является для них знакомым человеком, их акцент, ритм речи, интонации являются привычными для них и не будут вызывать страхи или агрессию. Исследования Н.В. Елухиной доказывают, что легче всего воспринимается речь учителя, иллюстрируемая наглядностью, уже труднее речь без наглядности, аудио тексты с аудиокассеты и самыми сложными являются тексты по радио [Елухина, 1996, с.27].

Н.И. Жинкин выделяет 4 механизма аудирования:

1. **Речевой слух.** Играет важную роль, так как благодаря этому механизму происходит выделение известных синтагм, словосочетаний, слов. У детей с РАС это происходит на фонетическом и лексическом уровне, так как большинство из них имеют проблему с формированием синтагматических структур.

2. **Слуховая память.** Традиционно выделяют два вида слуховой памяти с точки зрения длительности восприятия звукового сигнала – кратковременную и долговременную. В случае детей с РАС мы можем говорить о долговременной памяти при наличии у ребенка эхолалии. Кратковременную память можно развить с помощью определенных техник, однако это зависит от желания и интереса ребенка с РАС.

3. **Вероятностное прогнозирование.** Определяется знанием контекста, а соответственно, и возможных ситуаций, которые, в свою очередь, предполагают использование определенных структур, клише, речевых формул и т.д. Так как для большинства детей с РАС не характерен анализ услышанного, то говорить о прогнозировании достаточно сложно. Однако при заучивании определенных клишированных фраз, возможен некий синтез смысловой догадки и субъектного опыта, который приведет ребенка к ожидаемому результату.

4. **Артикулирование.** Проговаривание речи повышает уровень понимания и запоминания. В некоторых случаях дети с эхолалией повторяют

фразы, запоминают их и могут использовать в нужный момент. Повторение иноязычной речи за педагогом также благоприятно влияет на использование новых лексических единиц, грамматических структур, клише [Жинкин, 1982, с.83].

Таким образом, аудирование – комплексный процесс, способный повлиять как на восприятие информации, так и на ее анализ. В некоторых случаях аудирование способствует воспроизведению информации. При работе с детьми с РАС нужно учитывать все нюансы, особенности и потребности обучающихся. Однако не только аудирование трудный для понимания детьми с расстройствами аутистического спектра навык. Второй рецептивный навык, который довольно сложно освоить детям с особенностями – чтение.

Чтение, по словам С.Р. Плотникова, – «это жизненная функция культуры. Это технология интеллектуального воспроизводства в обществе. Это коммуникационный посредник, живой диалог с современниками и ушедшими» [Плотников, 1994]. Чтение является необходимым процессом в обучении, так как благодаря этому навыку можно выполнить все остальные задания, которые нацелены на развитие грамматики, лексики, письма: «Чтение может выступать и как средство формирования и конт-роля смежных речевых умений и языковых навыков, поскольку: использование чтения позволяет учащимся оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала; коммуникативно-ориентированные задания на контроль лек-сики и грамматики, аудирования, письма и устной речи предполагают, умение читать и строятся на основе письменных текстов и инструкций; упражнения на формирование и отработку всех языковых и речевых навыков и умений также строятся с опорой на текст и письменные установки к упражнениям и заданиям» [Ртищева, 2009, с.192].

При выборе текстов для любой группы детей с РАС необходимо ориентироваться на общие требования:

1. **Длина текста.** Ввиду того, что дети с РАС испытывают трудности с концентрацией, тексты на уровне начального образования должны содержать не более 15 простых предложений.

2. **Отсутствие невербальной составляющей.** Картинки, графики, таблицы – компонент при чтении текстов, который будет отвлекать детей с РАС. Однако при заучивании фраз, текстов, необходимо наличие конкретных невербальных компонентов, которые будут вызывать определенные ассоциации.

3. **Отсутствие идиом, фразеологизмов, слов с двойным смыслом.** Это очень важно, так как дети с РАС воспринимают информацию в том виде, в каком она есть. Ввиду отсутствия способности к анализу, тексты должны быть максимально упрощены и доведены до такого уровня, чтобы из текста был понятен прямой смысл.

4. **Основная идея в начале или в конце текста.** Такой прием широко используется при развитии данного навыка, так как способствует тому, что при чтении ребенок понимает, что основная мысль текста заложена, допустим, в первом предложении. Тогда он может концентрироваться на деталях в ходе чтения.

5. **Тематика текста.** Выбранные тексты должны удовлетворять не только лексико-грамматической составляющей, но и смысловой. Ребенок должен понимать, о чем читает.

6. **Степень аутентичности.** Данный фактор играет большую роль. Если ребенок знаком с межкультурными особенностями и заинтересован в них, тогда использование таких текстов допустимо. Однако необходимо проверять текст на наличие аутентичных лексико-грамматических особенностей.

Следуя данным правилам, разработка материалов для развития навыка чтения у детей с РАС будет систематизирована и доведена до автоматизма. Данные материалы будут способствовать не только развитию навыка чтения,

но и благоприятствовать повышению уровня понимания, анализа и воспроизведения информации.

Кроме того, для развития данного текста, нужно понять, что требуется от ребенка при его взаимодействии с текстом. В зарубежной методике существует три умения, которые способствуют решению коммуникативных задач:

- skimming (определение основной темы/идеи/текста);
- scanning (поиск конкретной информации в тексте);
- reading for detail (детальное понимание текста не только на уровне содержания, но и на уровне смысла).

Использование данной методики помогает определить требования, предъявляемые к обучающемуся с расстройством аутистического спектра. Однако для того, чтобы грамотно обучить рецептивным коммуникативным навыком, необходимо педагогически грамотно выстроить стратегию обучения. Так, рецептивные навыки можно развить с помощью *стратегии апелляции к индивидуальным особенностям личности*. Для того, чтобы повысить эффективность данной стратегии нужно учесть особенности, которые характерны для детей с РАС. Ввиду этого, были выделены некоторые вспомогательные элементы, которые отличают разработанную стратегию апелляции к индивидуальным особенностям личности от второй исследуемой в данной работе стратегии социализации личности:

1. Важно использовать только известные невербальные сигналов. Несмотря на то, что в некоторых случаях лучше совсем избегать изображений, видео, звуков и т.д., нужно определить степень ознакомленности ребенка с внешним миром и использовать в качестве вспомогательных материалов только знакомые ему звуки, голоса, оформление. Так как неизвестные ребенку звуки, изображения могут вызывать агрессию, страх и другие типичные для детей с РАС реакции.

2. При подаче информации с упоминанием персонажей фильмов, мультфильмов, книг необходимо ознакомиться со сферой интересов ребенка

для того, чтобы привлечь его внимание. Например, для озвучивания диалога между знакомыми персонажами можно использовать нейросеть для воспроизведения иноязычной речи голосом реального персонажа.

3. Имеет первостепенное значение упоминание того, что должны отсутствовать раздражающие факторы: громкие звуки, яркие изображения, внезапные видеоэффекты и т.п. Это обосновано тем, что у детей с РАС наблюдается повышенная чувствительность к фоновым шумам.

Подводя итог, важно отметить, что данная стратегия нацелена не только на достижение результата, но и на создание максимально комфортных условий обучения для ребенка с РАС. Несмотря на то, что в рамках начального образования проще реализовывать данные стратегические приемы, нужно тщательно выбирать материалы для того, чтобы обучающийся не заикливался на чем-то одном.

Стратегия социализации личности, которая также реализуется при развитии коммуникативных навыков, опирается на другие приемы:

1. Видеоматериалы, аудио тексты, письменные тексты должны быть направлены на взаимодействие учащегося с информацией и могут быть представлены, например, в вопросно-ответной форме. Кроме того, актуальными материалами в данном случае будут диалогические высказывания, которые подразумевают наличие двух и более собеседников в иноязычных текстах.

2. Необходимость включения в процесс обучения межкультурной коммуникации. Кроме того, что данный прием способствует развитию коммуникативных навыков, также это способствует формированию лингвокультурной компетенции.

3. Выполнение заданий в парах, группах также будет полезно для детей с РАС, несмотря на сложность организации данного способа работы. Совместное чтение текстов, прослушивание песен и вычленение известных слов, просмотр видеороликов способствует созданию и укреплению отношений между детьми.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что стратегия социализации личности направлена на адаптацию ребенка с РАС не только в пределах группы обучения, но и во внешнем мире. Данная стратегия опирается на понимание того, что ребенку необходимо стать частью общества, даже если для него это является стрессовым фактором.

В заключении необходимо отметить, что обе стратегии нацелены на развитие рецептивных навыков с помощью разных приемов. Они противоположны по содержанию, так как предполагают наличие разных педагогических условий, приемов обучения, материалов.

1.4.2. Личностно-ориентированные стратегии развития экспрессивных навыков

Задачей экспрессивных навыков является выражение собственных мыслей путем порождения письменного (письмо) или устного (говорение) высказывания.

Говорение – с многогранный процесс, позволяющий осуществлять устное вербальное общение [Рогова, Верещагина, 1988, с.132]. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. Произносительные лексико-грамматические навыки являются основой говорения. Данный навык формируется в адекватных речевых условиях.

Согласно И.А. Бредихиной, существует определенная структура говорения, которая состоит из трех частей:

1. Мотивационно-побудительная часть заключается в создании замысла того или иного высказывания, то есть определяется потребность, мотив и цель данного высказывания.

2. Аналитико-синтетическая часть представляет собой процесс подготовки к реализации замысла высказывания. Для этого необходимо проанализировать свой лексический запас, чтобы выбрать наиболее подходящие лексические единицы и синтезировать их в свою речь для осуществления замысла. Во время данного этапа происходят различные

когнитивные процессы – категоризация, концептуализация, приобретение синтагматических и парадигматических связей.

3. Контрольно-исполнительный – внешнее оформление высказывания. Происходит контроль речи, исправление вероятных ошибок [Бредихина, 2018].

Все перечисленные части составляют структуру говорения как вида речевой деятельности и являются неотъемлемой частью процесса говорения. Данные этапы относятся как к монологическим высказываниям, так и к диалогическим.

Рассмотрим роли и содержательные характеристики таких форм речевой коммуникации более подробно. По составу участников выделяют несколько форм речи. Монолог – интерперсональный речевой акт, который направлен на выражение собственных мыслей, самостоятельный подбор лексических единиц, структуры и композиции речи. Н.В. Изотова определяет монолог как форму языка, которая образована в результате активной речевой деятельности, рассчитанная на пассивное и опосредованное восприятие, практически не связанная с соответствующей речью собеседника ни в содержательном, ни в структурном отношении [Изотова, 2012, с. 62]. Единица обучения монологической речи – сверхфразовое единство (СФЕ) – сложное синтаксическое целое, отрезок речи в форме последовательности двух и более предложений, объединенных общностью темы в смысловые блоки.

Диалог – более многогранная форма речи, поэтому множество исследований и научных трудов посвящено именно этой форме речевого высказывания. Например, Л.П. Якубинский в одном из первых трудов на данную тему в лингвистическом аспекте – «О диалогической речи» затронул проблему диалогических высказываний. Кроме того, в лингвистике диалог активно изучался Дж. Остином и П. Грайсом. Их труды о теории речевых актов и постулатов общения, соответственно, раскрывают многие аспекты диалогических высказывания. Единица обучения диалогической речи –

диалогическое единство (ДЕ) – совокупность двух соседних высказываний, реплик, связанных между собой по содержанию и форме.

Для современной науки характерно наличие различных классификаций диалогической речи, однако в данной работе, мы будем опираться на классификацию О.С. Ахмановой:

1. По соотношению целей:

- Кооперативный – одинаковые цели у коммуникантов;
- Нейтральный – не противоречащие друг другу цели коммуникантов;
- Конфликт – противоположные цели коммуникантов.

2. По характеру глобальной цели:

- когнитивный;
- фатический (направлен на поддержку общения, отношений участников);
- экспрессивный (направлен на выявление отношения к обсуждаемой проблеме лица или участников общения).

3. По особенностям циркуляции информации:

- вырожденный (имеющий монологическую форму),
- циклический (не порождает новой информации, а лишь направлен на поддержание контакта);
- односторонне информативный (предоставляет новую информацию);
- двусторонне информативный (порождает новое знание в когнитивных сферах участников общения). [Ахманова, 2020]

Условность разграничения диалогической и монологической речи подтверждается тем, что монологическая речь подразумевает наличие адресанта. Кроме того, лингвисты утверждают, что диалог является более естественной устной формой коммуникации. Обучение монологической и диалогической речи требует различной организации материала и приемов работы с ним [Рогова, Верещагина, 2000, с.146]. Однако при обучении монологической и диалогической речи, необходимо использовать разные приемы. Например, И.А. Бредихина утверждает, что необходимо

использовать следующие виды опор, однако ввиду специфики работы, они будут рассмотрены с учетом особенностей детей с РАС:

1. **Наглядность.** Данный вспомогательный материал в большинстве случаев будет являться отвлекающим фактором для ребенка.
2. **Текст.** Нужно учитывать объем текста, который должен допустимым для восприятия обучающегося.
3. **Тема.** Необходимо заранее ознакомить обучающегося с темой для лучшего понимания и пробуждения интереса.
4. **Сентенция** (пословица, афоризм или крылатое выражение, которые могут дать повод к монологическому сочинению). Ввиду того, что дети с РАС не соотносят реальный смысл с переносным, и зачастую фразеологические единицы, пословицы, афоризмы для них непонятны, требуется дополнительное разъяснение фразы.
5. **Экспозиция** (все, что содержит стимул к дискуссии, выражение своего мнения и т. д.). Вследствие того, что обучающиеся с РАС неохотно идут на контакт побудить их к речи без дополнительных вопросов со стороны педагога практически невозможно.;
6. **Ситуация** (краткое изложение обстоятельств). Для расширения высказывания обучающиеся с РАС могут подобрать верные ЛЕ, дополнить информацию.
7. **Ориентиры** (пункты плана, схемы, ключевые слова). Данная опора может помочь в некоторых случаях, если ребенку будут понятен каждый ориентир. [Бредихина, 2018, с.37]

Данные опоры необходимы на начальном этапе развития навыка говорения, однако необходимо учитывать особенности поведения и реакции детей с РАС на некоторые из этих вспомогательных компонентов. Учитывая то, что у детей с РАС чаще всего имеются вариативные нарушения речи, необходимо выбирать верные способы обучения навыку говорения.

Экспрессивный навык, который отображается в письменной форме – письмо. Данный навык является интегративно-когнитивной деятельностью,

которая обеспечивается мультимодальным сотрудничеством таких познавательных процессов как речь, внимание, память, моторика и т.д. Звуки устной речи фиксируются на письме с помощью специальных знаков-графем.

Выделяется продуктивное письмо – самостоятельное речевое творчество, выражение собственных мыслей в письменной форме, и репродуктивное письмо – воспроизведение в письменной форме того, что было выучено наизусть, а также списывание. В обучении письму также можно выделить этапы формирования данного навыка:

1. Овладение графикой (орфографией).
2. Усвоение структурных моделей предложений.
3. Овладение письменной речью как способом коммуникации.

Для каждого этапа развития навыка письменной речи характерны определенные способы и методы обучения. Однако при обучении детей с РАС необходимо учитывать не только их психологические особенности, но и физические. Поэтому разработанные в ходе исследования стратегии учитывают также психофизиологию детей с РАС при развитии экспрессивных навыков.

Так, стратегия апелляции к индивидуальным особенностям личности предполагает использование следующих приемов при обучении детей с расстройствами аутистического спектра:

1. Использование клише. Данный способ предполагает развитие экспрессивных навыков на уровне запоминания целостных конкретных фраз: идиом, фразеологизмов, пословиц, поговорок, эвфемизмов. Также можно запоминать базовые фразы, которые используются в разговорной речи. Однако данный способ бесполезен, если ребенок не понимает смысла, либо не умеет применять данные фразы в определенной коммуникативной ситуации, что приводит к коммуникативной неудаче.

2. Наличие конкретного плана, пунктов для построения высказывания. Данный прием апеллирует к сознанию ребенка, создавая в нем

конкретные высказывания, которые ребенок дополняет и расширяет, если знаком с темой.

3. Построение диалогов со знакомыми людьми. Так как ребенок с РАС чувствует себя более комфортно в окружении близких или знакомых людей, то и речевые акты с известным адресантом будут воспроизводиться с меньшими трудностями.

4. Необходимо учитывать признаки окружающей среды, которые могут негативно влиять на психическое состояние ребенка с РАС. Так, например, для развития навыка письма следует выбирать тот вариант, который более приемлем для ребенка – от руки или электронный. При построении речевых или письменных высказываний, важно апеллировать к некоторым положениям средового подхода и учитывать внешние факторы, такие как фоновый шум, свет и др. отвлекающие факторы.

Таким образом, стратегия апелляции к индивидуальным потребностям личности основывается на формировании экспрессивных навыков с учетом психофизиологических особенностей детей с РАС и создании комфортных для воспроизведения письменной и устной речи условий. Однако данная стратегия не нацелена на развитие межличностной коммуникации в отличие от стратегии социализации личности.

В данном случае важным критерием является построение доверительных отношений с ребенком путем приобщения ребенка с РАС к взаимодействию с членами общества следующими приемами:

1. Межличностная коммуникация происходит не только с педагогом, но и с другими обучающимися в группе. Данный прием способствует адаптации детей с РАС в рамках обучающей группы и развитию разговорного стиля речи.

2. Помещение детей в заведомо стрессовые ситуации. То есть искусственно созданный фоновый шум, речь других обучающихся и т.д. будет являться одним из факторов, который подталкивает обучающегося с РАС к коммуникации с другими членами группы,

3. Использование не только заученных клишированных фраз в устной и письменной речи, но и обучение именно построению грамматических конструкций, вопросительных предложений.

4. Свобода построения монологического письменного или устного высказывания. Отсутствие плана, пунктов может смутить ребенка с РАС. Однако при достаточной осведомленности и ознакомленности обучающего с темой, можно получить различные результаты, что влияет также на развитие творческого потенциала ребенка.

Формирование экспрессивных навыков в данном случае будет оказывать воздействие не только на развитие знания иностранного языка, но и на становление способности к межличностной коммуникации в рамках рабочей группы, умения выражать собственные мысли в устной и письменной форме, а также способствует развитию творчеству и креативного подхода к выполнению заданий.

Подводя итог, необходимо отметить, что разработанные в ходе исследования стратегии прямо противоположны друг другу по содержанию и имеют разные педагогические цели, однако обе направлены на развитие экспрессивных и рецептивных коммуникативных навыков у обучающихся начальной школы, которые имеют расстройства аутистического спектра.

Выводы по главе 1

На данном этапе социального развития личностно-ориентированная парадигма преобладает над остальными, так как реализация и гармонизация обучающегося как личности в обществе – ведущая задача обучения.

Роль педагога в данном случае – выстраивание педагогически грамотного коммуникативного процесса для развития экспрессивных и рецептивных навыков у обучающихся. Данные навыки необходимы не только для социализации, но и для формирования личностных, профессиональных, лингвокультурологических компетенций у детей.

Коммуникативные навыки – интегративное понятие, которое рассмотрено с точки зрения с анализа двух понятий – «коммуникация» и «навык». Ввиду того, что коммуникации подразумевает под собой социально обусловленное взаимодействие между коммуникантами с целью обмена информацией, а навык характеризуется как умение, которое формируется в процессе выполнения каких-либо действий и доводится до автоматизма, было выведено понятие коммуникативного навыка. Определение данного понятия следующее: способность автоматизировано получать и передавать информацию для соблюдения условий успешного коммуникативного акта.

При обучении иностранным языкам необходимо опираться на общепринятую классификацию коммуникативных навыков, которая включает в себя рецептивные (чтение, аудирование) и экспрессивные (письмо, говорение).

Ввиду увеличения в последние годы количества детей с расстройствами аутистического спектра практически в 3 раза согласно исследованиям, разработка педагогической программы для обучения, развития и оценивания становится важной темой на уровне государства. На данном этапе существует ФАОП НОО для детей с РАС, задачей которой является формирование не только знаний и умений, но и личности обучающегося путем развития его индивидуальных способностей.

Для формирования положительной мотивации у обучающихся с РАС наиболее подходящим является личностно-ориентированный подход: который опирается на понимание того, что высшая ценность – личность обучающегося и подразумевает под собой сочетание таких необходимых явлений как антропоцентризм, гуманизм, психотерапевтическую направленность и творчество.

Ввиду различия психофизиологических нарушений у детей с РАС, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг была разработана классификация детского аутизма, которую мы берем за основу в данном исследовании. Согласно работе вышеупомянутых авторов, существует четыре группы детей с РАС, специфика которых обусловлена поведенческими особенностями взаимодействия с окружающим миром и другими членами общества: 1 группа (отрешенность от внешней среды), 2 группа (отвержение внешней среды), 3 группа (замещение внешней среды), 4 группа (сверхтормозимость средой) [Никольская, Баенская, Либлинг, 2007, с.18]. Из данной классификации становится очевидным факт того, что каждый ребенок с РАС различается по степени и характеру первичных и вторичных расстройств.

Из-за наличия психолого-педагогических особенностей личностно-ориентированного обучения младших школьников с РАС существует необходимость внедрения в процесс преподавания стратегий, которые будут способствовать развитию коммуникативных навыков на уроках иностранного языка.

Развитие данных навыков является не только обучающим процессом, но и коррекционными, так как при верном выборе стратегии, можно по-разному воздействовать на сознание обучающегося. Ввиду отсутствия необходимой классификации, в ходе работы были выделены две стратегии – стратегия апелляции к индивидуальным особенностям личности и стратегия социализации личности.

Таким образом, данные стратегии сформированы для наглядного понимания того, как развить экспрессивные и рецептивные навыки у младших школьников с РАС. Стратегия апелляции с индивидуальными особенностями личности представляет собой совокупность действий и психологических приемов педагога, которые направлены на развитие коммуникации у детей с РАС, путем выявления личностных особенностей обучающегося, определения психофизиологических потребностей и создания максимально комфортных условий обучения.

Вторая стратегия социализации личности противоположна по своему содержанию первой стратегии и предполагает выход ребенка из зоны комфорта. Однако она опирается на прием выстраивания доверительных отношений педагога с обучающимся, а также адаптации в социуме путем формирования коммуникативных навыков в пределах группы.

Подводя итог, необходимо отметить, что цель обеих стратегий – развитие коммуникативных навыков в разных педагогических условиях, с применением различных материалов, приемов, методов и технологий.

Глава 2. Апробация личностно-ориентированных стратегий при развитии коммуникативных навыков у младших школьников с РАС на уроках английского языка

2.1. Анализ методики развития коммуникативных навыков у детей с РАС в УМК «Go Getter 1»

Адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Образовательная адаптированная программа разрабатывается индивидуально с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей обучающихся и при необходимости обеспечивает коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию. Иностранный язык включен в список предметов, которые изучаются в общеобразовательном учреждении детьми с РАС, однако адаптированного УМК для обучающихся с ОВЗ не предусмотрено.

Эксперимент, являющийся частью этой работы, подразумевает проведение уроков у детей, обучающихся на семейной форме образования в частном центре «Sunrise». Таким образом, учебно-методический комплекс, выбранный в качестве основного на уроках английского языка в 1 классе – «Go Getter 1». Выбор данного УМК обусловлен тем, что он предназначен для начального этапа обучения английскому языку, кроме того, учебник аутентичен, что способствует развитию лингвокультурных компетенций обучающихся.

Несмотря на то, что УМК ориентирован на развитие коммуникативных навыков, формирование лингвистической компетенции и мотивации к изучению английского языка у младших школьников, задания представлены

на английском языке, что может вызывать сложности в понимании на начальном этапе у обучающихся и их родителей.

Учебно-методический комплекс «Go Getter 1» релевантен при обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Его структура и содержание ориентированы на создание условий для постепенного формирования речевых и коммуникативных навыков у детей с особенностями развития. Учебник состоит из нескольких разделов, включающих:

1. Лексические темы (семья, школа, животные, цвета и т.д.).
2. Грамматические материалы в доступной форме.
3. Развивающие задания (игры, диалоги, песни).
4. Интеграцию аудио и видео материалов для развития восприятия на слух.

Рабочая тетрадь дополняет учебник упражнениями на закрепление лексики и грамматики, а также заданиями на развитие речи и письма.

Выделены основные преимущества выбранного УМК:

1. Адаптированность к возрастным особенностям младших школьников.
2. Интерактивность и мультимедийное сопровождение.
3. Многообразие форм работы (игры, песни, диалоги).
4. Поддержка учителя методическими рекомендациями.

Однако присутствуют некоторые ограничения, которые могут затруднять работу с УМК «Go Getter 1»:

1. Требуется наличия технических средств (компьютер, проектор).
2. Не всегда достаточно времени для реализации всех элементов комплекса.
3. Необходимость дополнительной подготовки учителя по использованию мультимедийных материалов.

Для освоения лексических и грамматических тем, а также развития экспрессивных навыков необходимы дополнительные материалы, которые будут адаптированы для обучающихся с РАС, так как основной целью

является развитие способности к восприятию и пониманию речевых сигналов и их самостоятельному использованию в процессе коммуникации. Были выделены следующие особенности, которые нужно учесть при использовании данного УМК:

1. **Индивидуальный подход:** необходимо адаптировать задания под уровень каждого ребенка, учитывая его сенсорные предпочтения и особенности восприятия.
2. **Минимизация сенсорной перегрузки:** использовать мультимедийные материалы поэтапно, избегая чрезмерной стимуляции.
3. **Структурирование урока:** четкое планирование, использование визуальных расписаний и поддержка предсказуемости.
4. **Использование визуальных подсказок:** карточки, схемы, картинки для закрепления лексики и инструкций.
5. **Поддержка коммуникации:** использование альтернативных методов коммуникации (жесты, пиктограммы) в сочетании с материалами УМК.

Подводя итог, важно отметить, что методика развития рецептивных и экспрессивных навыков в УМК «Go Getter 1» основывается на комплексном подходе, использовании визуальных и мультимедийных средств, индивидуальной работе и игровой деятельности. Такой подход способствует постепенному развитию речевых умений, однако для формирования коммуникативных навыков у обучающихся с РАС и их социальной интеграции необходимо разработать дополнительные материалы, которые будут релевантны при обучении детей с психофизиологическими особенностями.

2.2. Диагностика младших школьников с РАС

В соответствии с целью и задачами исследования на базе центра «Sunrise» в период с 02.09.2024 по 28.02.25 был проведен педагогический состоящий из 3 этапов (диагностический, формирующий, контрольный) эксперимент, в котором приняли участие 3 группы, обучающиеся в которых

имеют диагноз по МКБ-10 – детский аутизм (F84.0) (включая умственную отсталость с аутистическими чертами): *контрольная (далее – К)* – 6 обучающихся 1 класса (7-8 лет), *экспериментальная группа 1 (далее – Э1)* – 6 обучающихся 1 класса (7-8 лет), *экспериментальная группа 2 (далее – Э2)* – 6 обучающихся 1 класса (7-8 лет). Дети из группы Э1 обучались с применением стратегии апелляции к особенностям личности. Группа Э2 обучалась с использованием стратегии социализации личности.

Все обучающиеся изучали английский язык в течение года в нулевом классе по УМК «Kid's Box 1» без дополнительных материалов, в начале эксперимента в качестве первого этапа был проведен ряд тестирований для разделения обучающихся на 3 группы:

1. Выявление личностных особенностей и предпочтений – анкета на сферу интересов со множественным выбором;
2. Определение уровня языковой компетенции – входное тестирование на уровень A1;
3. Определение уровня развития коммуникативных навыков – собеседование по прочитанному тексту.

Тест 1. Проведение теста на выявление предпочтений обучающихся – анкета на сферу интересов со множественным выбором, включающая в себя 3 задания, в которых нужно выбрать любимый цвет, любимого персонажа и любимый школьный предмет [Приложение А]. Каждое задание имеет визуальное сопровождение (картинки) для лучшего понимания и восприятия. Данный этап носит формальный характер, так как выявление личностных предпочтений каждого обучающегося происходит в процессе наблюдения и коммуникации с ним. Однако получение первичных сведений является важным этапом при разработке обучающих материалов. При обработке результатов важно было учесть, какие цвета являются предпочитаемыми, а использование каких может являться триггером для обучающихся. Самыми выбираемыми цветами оказались красный, синий, зеленый. Наименее востребованные – серый, розовый, оранжевый. Второе задание на

множественный выбор показал, что среди обучающихся самый популярный урок – математика, что можно использовать в качестве междисциплинарного взаимодействия, меньше всего голосов получено за урок литературы. Кроме того, в последнем задании на выбор персонажей, проведя анализ результатов, можно сделать вывод, что зарубежные персонажи более популярны у обучающихся. Подробно результаты опроса представлены в гистограммах:

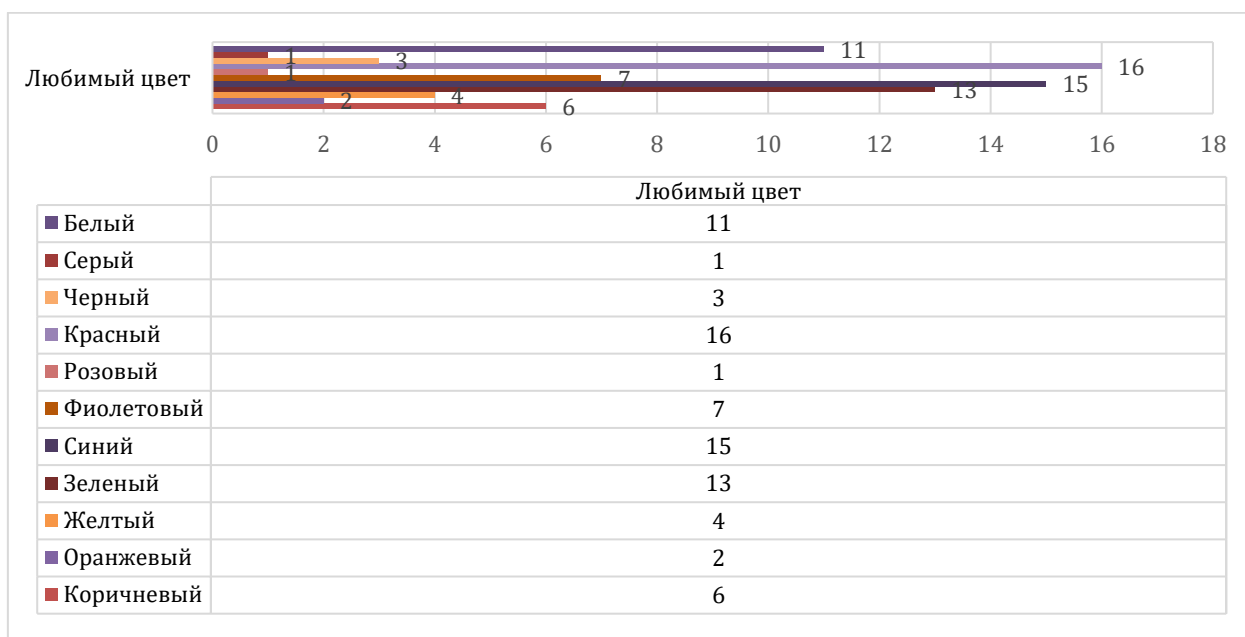


Рисунок 1 – Статистика любимых цветов в ходе диагностического этапа

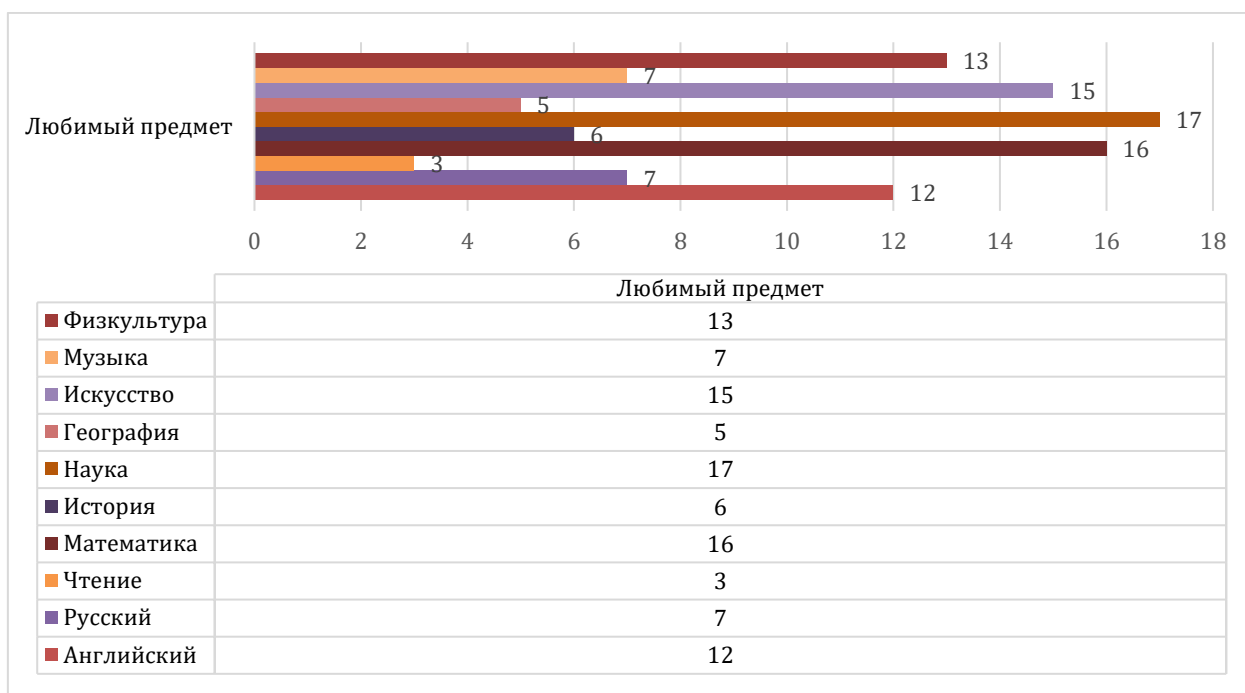


Рисунок 2 – Статистика любимых предметов в ходе диагностического этапа



Рисунок 3 – Статистика любимых персонажей в ходе диагностического этапа

Тест 2. Проведение тестирования на уровень А1 для определения уровня языковой компетенции нацелено на получение первичных результатов [Приложение Б]. Данный тест определяет уровень владения лексикой по разным темам, простейшими грамматическими конструкциями, однако ввиду особенностей детей с РАС каждое задание проиллюстрировано, а также имеется пример выполнения задания. Из-за невысокой работоспособности и ограниченности во времени (35 минут) тест состоит из 4 заданий:

Task 1. Задание на соотнесение лексической единицы и картинки. В данном задании обучающимся предлагаются существительные из разных лексических тем для того, чтобы проверить их осведомленность, а также знание вокабуляра по пройденным в нулевом классе тем.

Task 2. Задание нацелено на проверку сформированности понимания грамматической темы «*To be*», в качестве визуального сопровождения имеется иллюстрация с подсказкой. Задание упрощено и вместо существительных в качестве подлежащего используются местоимения, так как ввиду особенностей восприятия дети с РАС не всегда могут соотнести существительное и его род, т.е. заменить существительное местоимением.

Task 3. Задание с выбором, в котором необходимо выбрать верную форму глагола в *Present simple*. В качестве вспомогательного материала рядом с предложением присутствует изображение, на котором визуально представлено подлежащее.

Task 4. Задание носит междисциплинарный характер, так как для выполнения требуется не только верно определить лексические единицы, но и проанализировать изображение, чтобы посчитать предметы.

Данные задания направлены, в первую очередь, на проверку уровня сформированности языковой компетенции, однако благодаря тому, что они адаптированы под возможности и имеющиеся у детей с РАС навыки, это способствует упрощению восприятия обучающихся. Результаты теста представлены в Таблице 1:

Таблица 1

Результаты входного тестирования

Обучающийся	Task 1 (max 9)	Task 2 (max 6)	Task 3 (max 8)	Task 4 (max 4)	Итоговый балл (max 27)
<i>Никита Р.</i>	9	4	7	4	24
<i>Никита С.</i>	3	0	2	1	6
<i>Никита Г.</i>	8	4	5	1	18
<i>Андрей Р.</i>	2	1	0	2	5
<i>Полина У.</i>	6	3	-	4	13
<i>Роман К.</i>	9	6	8	3	26
<i>Роман М.</i>	9	6	2	1	18
<i>Матвей Б.</i>	4	2	3	1	10
<i>Матвей О.</i>	1	2	2	4	9
<i>Даниил Ш.</i>	5	5	5	3	18
<i>Евгений А.</i>	0	1	0	4	5
<i>Максим П.</i>	1	2	3	0	6
<i>Елисей Т.</i>	9	6	8	4	27
<i>Кирилл К.</i>	0	1	0	1	2
<i>Ярослав М.</i>	1	2	0	-	3
<i>Лев Д.</i>	9	6	8	4	27
<i>Николай К.</i>	7	2	5	2	16
<i>Дмитрий Л.</i>	5	-	6	1	12

Таблица 2

Соотношение количества баллов с уровнем владения общими знаниями по английскому языку в начале эксперимента

Количество баллов	Уровень
27-19	Продвинутый
18-11	Базовый
10-6	Пороговый
<5	Не сформирована языковая компетенция

По результатам входного тестирования 22% обучающихся получили 27-19 баллов, что соответствует продвинутому уровню владения, из них 2 обучающихся, то есть 11% получили максимальный балл. 34% обучающихся имеют базовый уровень владения. Из 18 обучающихся 22% имеют пороговый уровень, также у 22% языковая компетенция не сформирована, т.е. получено менее 5 баллов за тест.



Рисунок 4 – Количество обучающихся соответственно уровню владения по входному тестированию

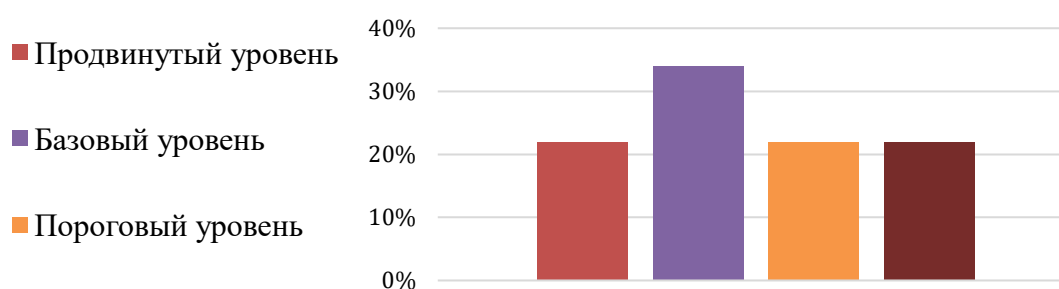


Рисунок 5 – Процентное соотношение уровней владения английским обучающимися I класса при входном тестировании

Тест 3. Проведение собеседования по прочитанному тексту проводится с целью определить уровень языка, уровень навыка чтения и понимания прочитанного, а также готовность ребенка к коммуникации.

Обучающимся предлагается текст для чтения с картинками [Приложение В]. Далее педагог задает 3 вопроса по прочитанному, которые должны соответствовать уровню языка, а также содержанию текста.

Пример вопросов: What animals does the girl see at the zoo? Where is the girl? Which animal roars?

На данном этапе важно проверить готовность обучающихся к коммуникации, а также проанализировать их ответы, чтобы выявить насколько понятен текст. Оценивание производится по следующим критериям:

Таблица 3

Критерии оценивания фонетической стороны речи

К1. Фонетическая сторона речи	
5	Фонетические ошибки отсутствуют.
4	Допущено 1-2 фонетические ошибки, не искажающие восприятие текста.
3	Допущено 3-5 фонетические ошибки, не искажающие восприятие текста.
2	Допущено 6-7 фонетические ошибки, не искажающие восприятие текста.
1	Допущены более 8 фонетических ошибок.
0	Текст не прочитан вслух.

Таблица 4

Критерии оценивания диалогического высказывания

К2. Диалогическое высказывание	
5	Дан полный и точный ответ на вопрос: 3 коммуникативно обусловленные фразы, в которых отсутствуют лексико-грамматические ошибки.
4	Дан неполный или неточный ответ на вопрос: 3 коммуникативно обусловленные фразы, в которых присутствуют лексико-грамматические ошибки.
3	Дан неполный или неточный ответ на вопрос: 2 коммуникативно обусловленные фразы, в которых отсутствуют лексико-грамматические ошибки.
2	Дан неполный или неточный ответ на вопрос: 1-2 коммуникативно обусловленные фразы, в которых присутствуют лексико-грамматические ошибки.
1	Дан неполный и неточный ответ на вопрос: 1 коммуникативно обусловленная фраза, в которых присутствуют лексико-грамматические ошибки.
0	Ответы на вопросы не даны.

Оценивание по данным критериям способствует четкому разграничению баллов, что помогает более объективно оценить обучающихся. Всего за задание можно получить 10 баллов. В ходе данного этапа были получены следующие результаты:

Таблица 5

Результаты первичного собеседования по тексту

Обучающийся	К1	К2	Итоговый балл
<i>Никита Р.</i>	5	2	7
<i>Никита С.</i>	1	3	4
<i>Никита Г.</i>	4	2	6
<i>Андрей Р.</i>	2	2	4
<i>Полина У.</i>	3	3	6
<i>Роман К.</i>	3	3	6
<i>Роман М.</i>	3	3	6
<i>Матвей Б.</i>	0	1	1
<i>Матвей О.</i>	0	0	0
<i>Даниил Ш.</i>	3	5	8
<i>Евгений А.</i>	0	0	0
<i>Максим П.</i>	2	1	3
<i>Елисей Т.</i>	5	2	7
<i>Кирилл К.</i>	0	0	0
<i>Ярослав М.</i>	0	0	0
<i>Лев Д.</i>	5	5	10
<i>Николай К.</i>	2	3	5
<i>Дмитрий Л.</i>	0	0	0

Соотношение количества баллов за собеседование с уровнем владения в начале

Количество баллов	Уровень
10-8	Продвинутый
7-5	Базовый
4-2	Пороговый
1-0	Не сформирована языковая компетенция

эксперимент

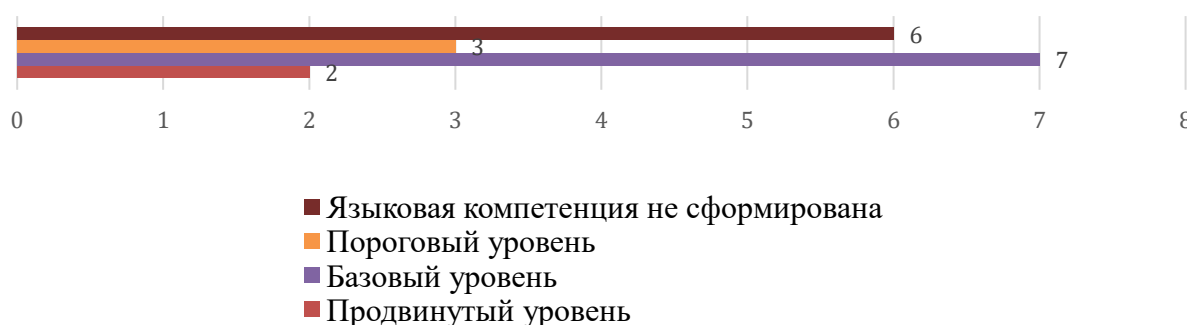


Рисунок 6 – Количество обучающихся соответственно уровню владения по первичному собеседованию

Данный этап является демонстрацией того, что многие обучающиеся с РАС, которые обладают языковой компетенцией или владеют продвинутым уровнем при выполнении письменных заданий, имеют проблемы именно с коммуникативными заданиями, которые требуют речевого взаимодействия. Благодаря первичному собеседованию выявлены следующие уровни владения:

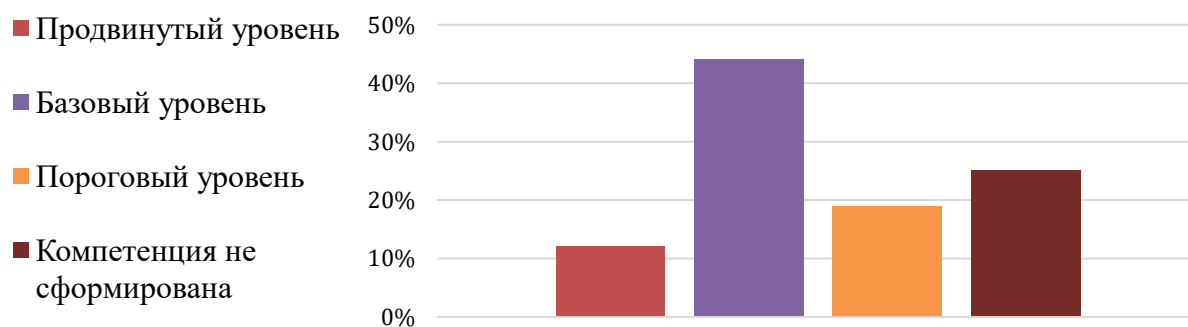


Рисунок 7 – Процентное соотношение уровней владения английским обучающимися 1 класса при первичном собеседовании

По результатам первичного собеседования 12% обучающихся получили 10-8 баллов, что соответствует продвинутому уровню владения, из них 1 обучающийся, то есть 6% получил максимальный балл. 44% обучающихся имеют базовый уровень владения. Из 18 обучающихся 19% имеют пороговый уровень, у 25% языковая компетенция не сформирована. Благодаря трем этапам диагностики, обучающихся можно эффективно разделить на 3 группы, так как от их потребностей и возможностей зависит выбор стратегии, которые в дальнейшем будет использоваться при обучении.

Таблица 7

Итоговые результаты первичного тестирования

Обучающийся	Задание 1 (max 27)	Задание 2 (max 10)	Итоговый балл (max 37)
<i>Никита Р.</i>	24	7	31
<i>Никита С.</i>	6	2	8
<i>Никита Г.</i>	18	6	24
<i>Андрей Р.</i>	5	4	9
<i>Полина У.</i>	13	6	19
<i>Роман К.</i>	26	6	33
<i>Роман М.</i>	18	6	25
<i>Матвей Б.</i>	10	1	11
<i>Матвей О.</i>	9	0	9
<i>Даниил Ш.</i>	18	8	26
<i>Евгений А.</i>	5	0	5
<i>Максим П.</i>	6	3	9
<i>Елисей Т.</i>	27	7	34
<i>Кирилл К.</i>	2	0	2
<i>Ярослав М.</i>	3	0	3

<i>Лев Д.</i>	27	10	37
<i>Николай К.</i>	16	5	21
<i>Дмитрий Л.</i>	12	0	12

Таким образом, в группу К определяются обучающиеся, которые имеют примерно одинаковый уровень в обоих этапах. В группу Э1 определены дети, которые продемонстрировали базовый и продвинутый уровни речевого взаимодействия. Группа Э2 нацелена на развитие навыка взаимодействия, которые требует базового или продвинутого уровня владения языком. В данную группу определены дети, которые на втором этапе показали результат по К2 ниже, чем ожидалось. Отсюда результаты деления следующие:

Таблица 8

Список групп

Группа К	Группа Э1	Группа Э2
Полина У. (19)	Никита С. (8)	Никита Р. (31)
Матвей Б. (9)	Андрей Р. (9)	Никита Г. (24)
Даниил Ш. (26)	Матвей О. (9)	Роман К. (33)
Максим П. (9)	Евгений А. (5)	Роман М. (25)
Ярослав М. (3)	Кирилл К. (2)	Елисей Т. (34)
Лев Д. (37)	Николай К. (21)	Дмитрий Л. (12)

Подводя итог, необходимо отметить, что при распределении обучающихся с РАС важно учитывать не только результаты тестов, но и их личностные качества, такие как работоспособность, способность к обучению, усидчивость.

2.3. Анализ эффективности методических разработок с применением личностно-ориентированных стратегий при обучении младших школьников с РАС

Диагностический этап помог выявить проблемные зоны каждого обучающегося и определить его в необходимую группу. Педагогический эксперимент перешел на формирующий этап, в котором возникает необходимость разработки заданий, материалов, а также создаются условия необходимые для реализации эксперимента.

За основу обучения в каждой группе взят УМК «Go Getter 1», который релевантен при обучении детей с РАС за счет визуальной составляющей. Темы, предложенные авторами учебника, последовательны, но нуждаются в дополнительных материалах. Обе экспериментальные группы имеют 2 урока английского языка в неделю продолжительностью 35 минут. В течение эксперимента было проведено 48 уроков у каждой группы. На каждый раздел учебника было выделено по 5 уроков.

Задачей педагога является разнообразно, но при этом не меняя структуру, выстроить ход урока. Для обучающихся с РАС важна системность и регулярность, поэтому важно выработать определенный план урока и не менять его в течение эксперимента. План для групп Э1 и Э2 выглядит следующим образом:

Таблица 9

План урока для группы Э1

Этапы урока	Дидактическая структура
Начало урока 5 минут	<u>Приветствие.</u> Мини-диалог педагога и <u>одного</u> обучающегося. Педагог может задать несколько вопросов, которые удовлетворяет лексико-грамматическим знаниям обучающихся, однако это всегда одни те же вопросы. <i>Например:</i> How are you? What's the weather like today? What's the date today?
	<u>Речевая зарядка.</u> Отработка фонетики в группах, все повторяют за педагогом или по очереди.

Основная часть 25 минут	В зависимости от типа урока по целеполаганию. Чаще всего это фронтальная форма работы. В качестве закрепления нового материала может быть, например, игра, в которой педагог взаимодействует с обучающимися.
	Динамическая пауза в интерактивном формате после 15 минут урока.
Завершающая часть 5 минут	В качестве завершения и подведения итогов необходимо поощрение в виде чего-то материального (наклейки, звездочки и т.д.).

Таблица 10

План урока для группы Э2

Этапы урока	Дидактическая структура
Начало урока 5 минут	<u>Приветствие.</u> Мини-диалог педагога и всех обучающихся. То есть по очереди задать вопрос каждому ученику или попросить обучающихся в парах задать друг другу конкретные вопросы. <i>Например:</i> How are you? What's the weather like today? What's the date today? Педагог может задать вопрос, удовлетворяющий лексико-грамматическим знаниям обучающихся. В ходе обучения разнообразие вопросов увеличивается.
	<u>Речевая зарядка.</u> Отработка фонетики в парах, обучающиеся взаимодействуют друг с другом.
Основная часть 25 минут	В зависимости от типа урока по целеполаганию. Однако форма работы всегда нацелена на взаимодействие обучающихся, подразумевается парная/групповая форма работы.
	Динамическая пауза в интерактивном формате после 15 минут урока.
Завершающая часть 5 минут	В качестве завершения и подведения итогов обучающиеся вручают материальное поощрение от учителя одному однокласснику. Это способствует тому, что обучающийся обращает внимание на то, как работают на уроке другие дети.

Для систематизации уроков была разработана структура для каждого раздела. Всего 9 разделов учебника:

0. «Get Started!»
1. «Family and friends»
2. «My things»
3. «In the house»
4. «About me»

5. «Things I can do»
6. «My day»
7. «Animals»
8. «I like that!»

Каждый раздел включает в себя 5 уроков (4 урока формирования знаний и 1 контрольный урок), на которых развитие рецептивных и экспрессивных навыков происходит следующим образом:

Таблица 11

Структура уроков для групп Э1 и Э2

№ урока в разделе	Группа Э1	Группа Э2
1 урок	Говорение + аудирование	Аудирование + чтение
2 урок	Говорение + аудирование	
3 урок	Чтение + говорение	Говорение + аудирование
4 урок	Письмо + чтение	Письмо + аудирование
5 урок	Контрольный урок	Контрольный урок

Первый урок раздела

1) Методические разработки, которые были сформированы в качестве дополнительных для первого типа уроков четвертого раздела «About me», представляют собой задание на аудирование. При работе с группой Э1, которая обучается с применением стратегии апелляции к индивидуальным особенностям личности, для развития навыка аудирования важно учесть психологические особенности детей с РАС. Для них восприятие аудио будет легче, если текст будет прочитан знакомым голосом. Таким образом, для группы Э1 было сформировано задание по теме «Parts of body and face», которое было зачитано педагогом, а обучающимся было необходимо нарисовать монстра, следуя инструкции педагога: «*I have 4 orange eyes. I have 3 hands. I have 12 fingers. I don't have a nose. I have a big purple mouth. I have 2 small ears*». В конце педагог предлагает обучающимся нарисовать своего

собственного монстра и описать его, используя грамматическую конструкцию *have/has*, лексические единицы по темам *colors, parts of the body and face, adjectives, clothes, numbers*, которые были изучены на предыдущих уроках. Данное задание является репрезентацией одного из способов развития навыка говорения. Обучающимся группы Э2 предложено аналогичное задание, только чтение осуществлялось самими обучающимися по очереди. Во-первых, привычная речь одноклассников благоприятно влияет на восприятие в группе, во-вторых, обучающиеся учатся обращать внимание на других детей, выполняя инструкцию следить за порядком чтения. Благодаря этому, дети тренировали сразу 2 навыка – чтение и аудирование.

2) Задание, разработанное для группы Э1 к шестому разделу «My day» по теме «Days of week», представляет собой ответы на вопросы педагога, например: *What is the first day of the week? What is the sixth day of the week? What day of the week is after Friday? What days of the week are weekends?*

Обучающиеся развивают навык аудирования, слушая вопросы педагога, анализируют их и отвечают, благодаря чему развивают навык говорения. Педагог по очереди спрашивает обучающихся.

Для группы Э2 разработано похожее задание, однако вопросы составлены педагогом заранее. Он раздает карточки обучающимся, делит на пары, говорит им задать вопросы друг другу. Благодаря данному заданию, обучающиеся учатся взаимодействовать, развивая навык говорения. Готовые карточки ориентированы на то, чтобы развить у обучающихся способность читать. Пример карточки: *On this day we have English, physical education and drawing. This day of the week is after Wednesday. It is the fourth day of the week.*

Второй урок раздела

1) В качестве методических материалов для второго урока были разработаны задания по второму разделу учебника «Family and friends», который включает в себя такие темы, «Family», «Countries and nationalities», «Places».

Группа Э1 выполняет задание, которое нацелено на запоминание флагов и названий стран. Педагог раздает карточки с флагами, ученику нужно описать флаг, назвать его цвета. Другие обучающиеся должны угадать страну. Данное задание развивает не только навык говорения, но и аудирования, так как обучающиеся должны внимательно слушать говорящего. Однако главная задача обучающегося – монолог, который он составляет самостоятельно или с помощью наводящих вопросов педагога.

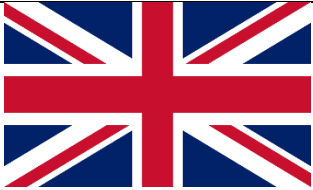
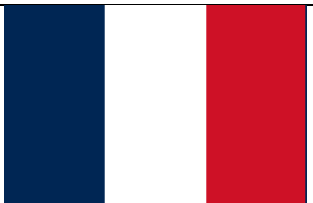
По данной теме для группы Э2 разработано задание на закрепление лексических единиц, которое предлагает обучающимся расспросить своего партнера, чтобы получить информацию и заполнить пропуски.

Пример диалога: Where is granny Anna from? – *She is from the UK.*

Задание имеет междисциплинарный характер, так как здесь не названы страны, а есть только флаги, которые были продемонстрированы на прошлых уроках. Кроме того, развивается рецептивный навык аудирования, так как обучающиеся слушают друг друга.

Таблица 12

Задание для группы Э2

Student A		Student B	
Granny Anna			
		Father John	
Mother Helen			

		Brother Pedro	
Siblings Sam and Dean			
		Grandfather Vladimir	

2) Для группы Э1, которая обучается с применением стратегии апелляции к индивидуальным особенностям личности, в качестве дополнительных материалов по первой теме «Get started!», в которую входят лексические темы «Alphabet», «Numbers», «Colors», «In my bag», «Classroom objects», предлагается игра в основной части урока на закрепление лексического материала. Педагог просит рассказать каждого обучающегося, что лежит у него пенале, сколько и какого цвета предметы, используя конструкцию There is/There are. Педагог задает вопросы другим обучающимся, чтобы проверить, как они слушали отвечающего. Задача педагога задать как можно больше вопросов, чтобы научить обучающихся отвечать полными ответами, а также научить слушать других. Пример:

Student 1: There are 4 blue pens, 2 yellow pencils, 1 red pencil, 1 blue pencil, 1 orange pencil, scissors, colored pens, and a red ruler in my pencil case

Teacher: **Student 2**, is there a ruler in the pencil case of **Student 1**?

Student 2: Yes, there is.

Teacher: Is this a yellow ruler?

Student 2: No, it isn't.

Teacher: What color is the ruler of **Student 1**?

Student 2: Yellow.

Группа Э2 тренирует построение диалогического высказывания, похожее задание они выполняют в парах. Один обучающийся должен спросить другого есть ли у него какая-то канцелярская принадлежность, если есть, то сколько их, какого они цвета.

Таким образом, обучающие развивают навык говорения: использование грамматической конструкции *there is/there are*, закрепляют лексические единицы.

Третий урок раздела

Навык, который развивался в ходе третьих уроков разделов – чтение. В группе Э1 важно выбрать тексты, которые будут интересны обучающимся и соответствуют их предпочтениям. Так, каждому предлагается текст по теме «Animals». Главными героями текстов являются любимые персонажи, которые были выбраны обучающимися на диагностическом этапе в анкете со множественным выбором [Приложение А]. Для группы Э2 выбрано чтение по ролям, так как при таком формате присутствует четкое разделение, кому какую фразу нужно прочесть. Текст, выбранный для чтения, представлен ниже:

SOPHIA: Hi, Lucas!

LUCAS: Hello, Sophia!

SOPHIA: Do you have a pet?

LUCAS: Yes, I have a dog. His name is Max. He's fluffy and brown.

SOPHIA: Wow, that sounds nice! I have a pet too. I have a cat Whiskers. She's white and really cute.

LUCAS: Cool!

Одна из главных целей обучения детей с РАС – развитие речевой коммуникации, т.е. развитие навыка говорения. В качестве задания обучающимся из группы Э1 предлагалось задание-опрос по прочитанному.

Вопросы задает педагог. Примеры вопросов: *What are the names of the heroes of the story? Does Lucas have a dog? What color is Lucas' dog?*

Обучающиеся из группы Э2 выполняют аналогичное задание. Педагог зачитывает текст 2 раза, обучающиеся внимательно слушают. После прослушивания текста, детям задаются вопросы по прочитанному тексту, которые указаны в примере выше.

Четвертый урок раздела

Раздел 4 «About me» в учебнике посвящен темам «Face and hair», «Parts of the body», «Personality adjectives». В ходе уроков по данной теме было выполнено множество заданий на развитие навыка говорения, так как обучающимся предлагалось описать своих родственников, друзей, одноклассников. Для того, чтобы развить экспрессивный письменный навык – письмо, обучающимся обеих групп было предложено выполнить работу в письменном виде. Данная игровая деятельность была нацелена на формирование у обучающихся способности формировать мысль последовательно. Обучающиеся группы Э1 могли выбрать любого персонажа или человека, дети из группы Э2 должны были выбрать одного из одноклассников. Описание необходимо было сделать, следуя плану:

1. Appearance (eyes, hair, face);
2. Clothes;
3. Personality traits.

Представление работы проходило в группах. В группе Э1 обучающиеся обменялись работами, чтобы прочесть тексты друг друга и попробовать угадать, о ком идет речь, а затем вернули работы автору с ответом. Таким образом, обучающиеся сначала развивали навык письма, а затем – чтения.

В группе Э2 обучающиеся в парах выполняли подобное задание, только они зачитывали тексты друг другу, а слушатель должен был угадать, кто описан в воспроизводимом тексте.

Таким образом, обучающиеся обеих групп выполняли задания, которые были сформированы под влиянием одной из стратегий: стратегии

социализации или стратегии апелляции к индивидуальным особенностям личности. Финальная контрольная работа, которая была нацелена на выявление восполненных пробелов в знаниях, составлена на пройденном материале. Лексико-грамматические упражнения, выполняемые в течение педагогического эксперимента, подготовили обучающихся к коммуникативным ситуациям, а также к выполнению письменного теста и написанию мини-сочинения. Контрольное задание состоит, как и диагностическая работа из 3 тестовых заданий:

1. Лексико-грамматический тест.
2. Собеседование по прочитанному тексту.
3. Письменная часть – мини-сочинение по плану.

Тест 1. Лексико-грамматическая работа, в которую включены пройденные грамматические и лексические темы [Приложение Г]. Подобные задания выполнялись на уроках. Все задания представлены с визуальным сопровождением в игровой форме ввиду возраст обучающихся.

Task 1. Задание на соотнесение животного и звука, который оно издает. Обучающимся также предлагается написать название животного. Балл, который можно получить за задание – 16 баллов.

Task 2. Междисциплинарное задание, которое подразумевает владение навыком счета. Максимальный балл – 5 баллов.

Task 3. Задание-анаграмма. Обучающиеся должны составить слово и перевести его. Максимальный балл – 14 баллов.

Task 4. Задание на креативность, обучающимся необходимо нарисовать монстра по инструкции. Максимальный балл – 8 баллов.

Task 5. Задание на составление предложений. Обучающимся необходимо определить, какой стране принадлежит представленный флаг и составить 3 предложения. Максимальный балл – 6 баллов. Таким образом, за тест можно получить 49 баллов. По итогам выполненной работы после проведения формирующего этапа педагогического эксперимента были получены следующие результаты:

Результаты контрольного теста

	Task 1 (max 16)	Task 2 (max 5)	Task 3 (max 14)	Task 4 (max 8)	Task 5 (max 6)	Итоговый балл (max 49)
Группа К						
Полина У.	10	4	11	8	2	35
Матвей Б.	9	5	10	6	1	31
Даниил Ш.	16	5	8	8	4	41
Максим П.	12	3	4	3	3	25
Ярослав М.	7	4	0	3	2	16
Лев Д.	16	5	14	8	6	49
Группа Э1						
Никита С.	10	5	2	0	6	23
Андрей Р.	9	5	12	8	5	39
Матвей О.	8	4	10	7	5	34
Евгений А.	12	5	8	4	3	32
Кирилл К.	15	3	14	8	6	46
Николай К.	15	5	10	8	6	44
Группа Э2						
Никита Р.	16	5	14	8	6	49
Никита Г.	16	5	12	8	6	47
Роман К.	16	5	14	8	6	49
Роман М.	16	5	14	8	6	49
Елисей Т.	16	5	14	8	6	49
Дмитрий Л.	10	5	9	7	5	36

Сравнивая результаты трех групп, можно заметить, что самые высокие результаты в группе Э2, ввиду того, что изначально в данной группе были ученики с продвинутым уровнем владения английским. Однако также стоит обратить внимания на улучшение результатов тестирования в группе Э1. Проблемными заданиями в группе К оказались те, где нужно было перевести слова, составить предложения, так как в УМК не предусмотрена данная деятельность. По результатам теста можно сделать следующие выводы насчет уровня владения языком:

Таблица 14

Соотношение количества баллов с уровнем владения общими знаниями по английскому языку в конце эксперимента

Количество баллов	Уровень
49-38	Продвинутый
37-25	Базовый
24-10	Пороговый
<9	Не сформирована языковая компетенция

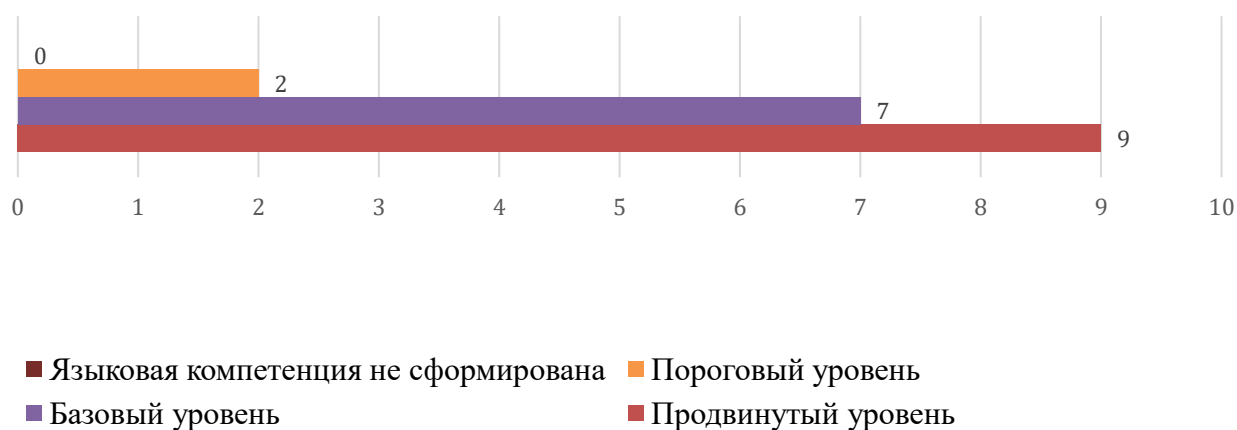


Рисунок 8 – Количество обучающихся соответственно уровню владения по контрольному тестированию

Согласно статистике по группам, можно увидеть, что в группе Э2 самые высокие результаты:

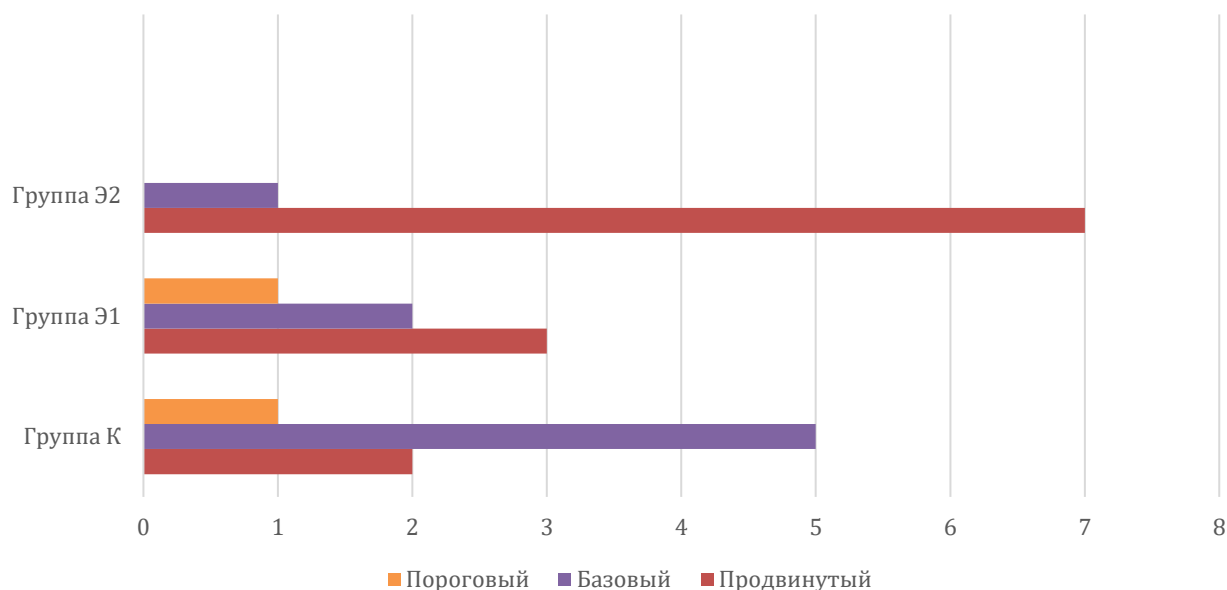


Рисунок 9 – Сравнение уровней владения обучающихся по результатам контрольного теста

Сравнивая результаты первичного и контрольного теста, можно отметить, что количество обучающихся, у которых языковая компетенция не сформирована уменьшилось с 4 до 0. Продвинутым уровнем стали обладать 9 обучающихся: группа К – 2 обучающихся, 1 из которых первоначально имел базовый уровень; группа Э1 – 3 обучающихся, у 2 из которых языковая компетенция не была сформирована, 1 имел базовый уровень; 5 обучающихся, 3 из которых имели базовый уровень. Количество учеников, обладающее базовым уровнем, изменилось с 6 на 7 из-за того, что многие ученики повысили свой результат: из группы К – 2 ученика, имевшие пороговый уровень; 2 обучающихся из группы Э1, один из которых имел пороговый уровень, а у другого не была сформирована языковая компетенция. Пороговым уровнем обладают 2 обучающихся, один повысил свой результат, у другого все осталось без изменений.

Таблица с уровнем владения в начале эксперимента и в конце по тесту 1

Обучающийся	Первичный тест 1	Контрольный тест 1
Группа К		
<i>Полина У.</i>	Базовый	Базовый
<i>Матвей Б.</i>	Пороговый	Базовый
<i>Даниил Ш.</i>	Базовый	Продвинутый
<i>Максим П.</i>	Пороговый	Базовый
<i>Ярослав М.</i>	Языковая компетенция не сформирована	Пороговый
<i>Лев Д.</i>	Продвинутый	Продвинутый
Группа Э1		
<i>Никита С.</i>	Пороговый	Пороговый
<i>Андрей Р.</i>	Языковая компетенция не сформирована	Продвинутый
<i>Матвей О.</i>	Пороговый	Базовый
<i>Евгений А.</i>	Языковая компетенция не сформирована	Базовый
<i>Кирилл К</i>	Языковая компетенция не сформирована	Продвинутый
<i>Николай К..</i>	Базовый	Продвинутый
Группа Э2		
<i>Никита Р.</i>	Продвинутый	Продвинутый
<i>Никита Г.</i>	Базовый	Продвинутый
<i>Роман К.</i>	Продвинутый	Продвинутый
<i>Роман М.</i>	Базовый	Продвинутый
<i>Елисей Т.</i>	Продвинутый	Продвинутый
<i>Дмитрий Л.</i>	Базовый	Базовый

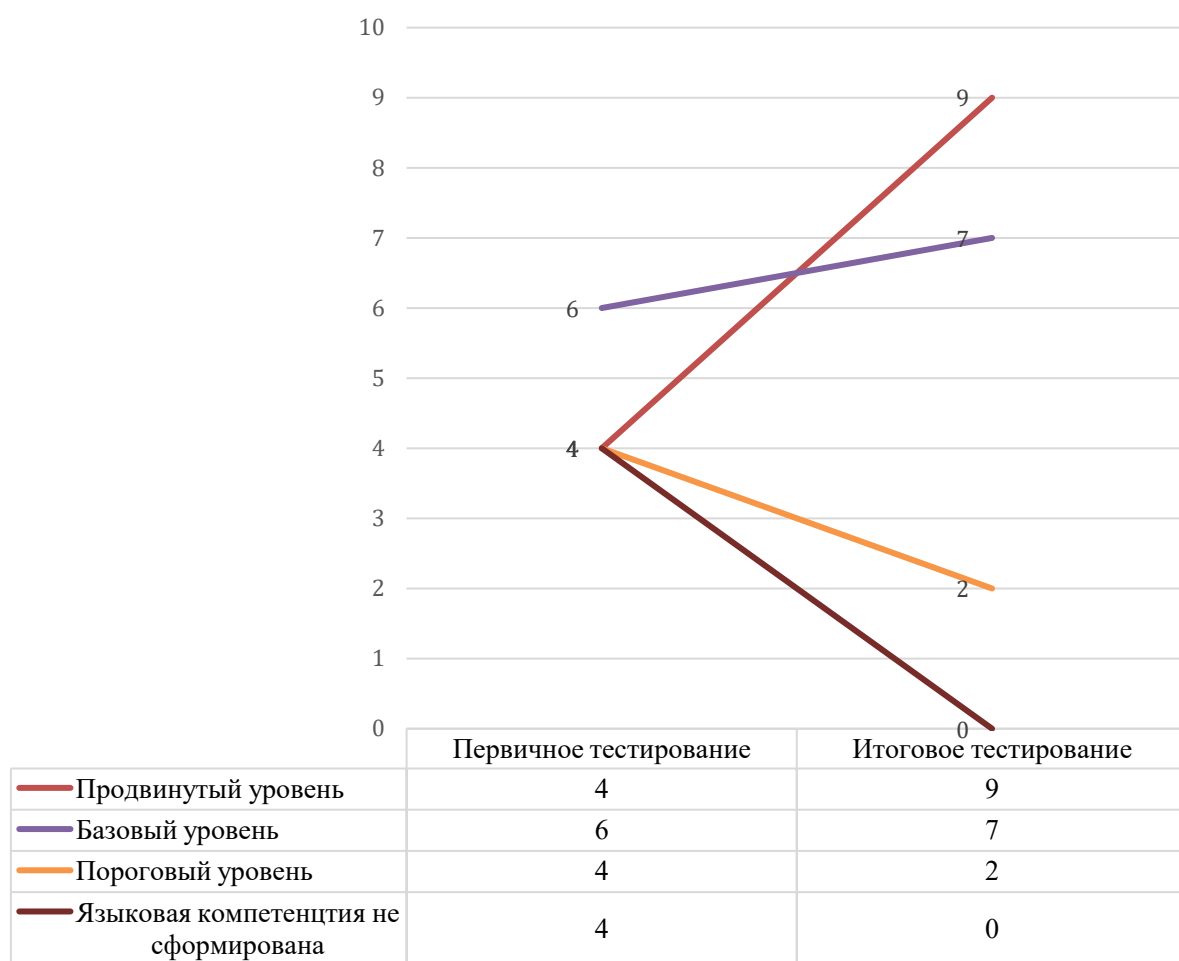


Рисунок 10 – Сравнение уровней обучающихся за первичный и контрольный тест

Тест 2. Собеседование по прочитанному тексту проводится с целью определить уровень языка, уровень навыка чтения и понимания прочитанного, а также готовность ребенка к коммуникации.

Обучающимся предлагается текст для чтения с картинками [Приложение Д]. Далее педагог задает 3 вопроса по прочитанному, которые должны соответствовать уровню языка, а также содержанию текста.

На данном этапе важно проверить готовность обучающихся к коммуникации, а также проанализировать их ответы, чтобы выявить насколько понятен текст. Оценивание производится по следующим критериям:

Таблица 16

Критерии оценивания фонетической стороны речи

К1. Фонетическая сторона речи	
5	Фонетические ошибки отсутствуют.
4	Допущено 1-2 фонетические ошибки, не искажающие восприятие текста.
3	Допущено 3-5 фонетические ошибки, не искажающие восприятие текста.
2	Допущено 6-7 фонетические ошибки, не искажающие восприятие текста.
1	Допущены более 8 фонетических ошибок.
0	Текст не прочитан вслух.

Таблица 17

Критерии оценивания диалогического высказывания

К2. Диалогическое высказывание	
5	Дан полный и точный ответ на вопрос: 3 коммуникативно обусловленные фразы, в которых отсутствуют лексико-грамматические ошибки.
4	Дан неполный или неточный ответ на вопрос: 3 коммуникативно обусловленные фразы, в которых присутствуют лексико-грамматические ошибки.
3	Дан неполный или неточный ответ на вопрос: 2 коммуникативно обусловленные фразы, в которых отсутствуют лексико-грамматические ошибки.
2	Дан неполный или неточный ответ на вопрос: 1-2 коммуникативно обусловленные фразы, в которых присутствуют лексико-грамматические ошибки.
1	Дан неполный и неточный ответ на вопрос: 1 коммуникативно обусловленная фраза, в которых присутствуют лексико-грамматические ошибки.
0	Ответы на вопросы не даны.

Результаты контрольного собеседования по тексту

	К1 (max 5)	К2 (max 5)	Итоговый балл (max 10)
Группа К			
Полина У.	3	2	5
Матвей Б.	2	2	4
Даниил Ш.	5	4	9
Максим П.	2	0	2
Ярослав М.	1	0	1
Лев Д.	5	5	10
Группа Э1			
Никита С.	4	1	5
Андрей Р.	5	2	6
Матвей О.	3	3	6
Евгений А.	4	4	8
Кирилл К.	5	5	10
Николай К.	5	5	10
Группа Э2			
Никита Р.	4	4	8
Никита Г.	5	4	9
Роман К.	4	5	9
Роман М.	5	5	10
Елисей Т.	5	5	10
Дмитрий Л.	2	5	7

Таблица 19

Соотношение количества баллов за контрольное собеседование с уровнем владения в конце эксперимента

Количество баллов	Уровень
10-8	Продвинутый
7-5	Базовый
4-2	Пороговый
1-0	Не сформирована языковая компетенция

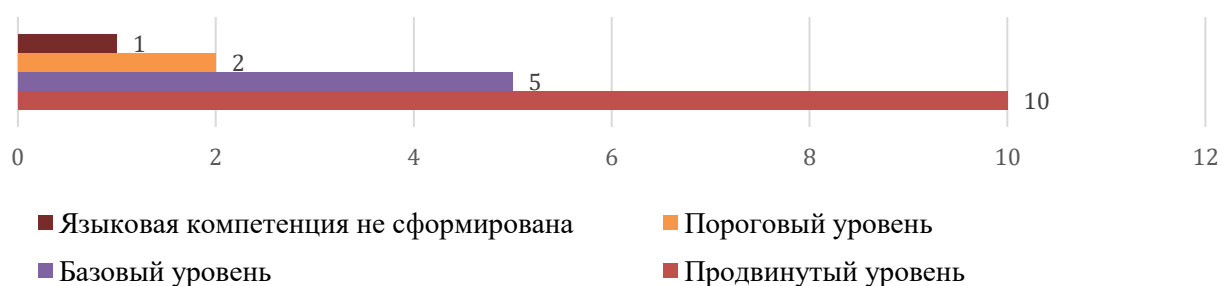


Рисунок 11 – Количество обучающихся соответственно уровню владения по контрольному собеседованию

Согласно статистике по группам, можно увидеть, что в группе Э2 самые высокие результаты:

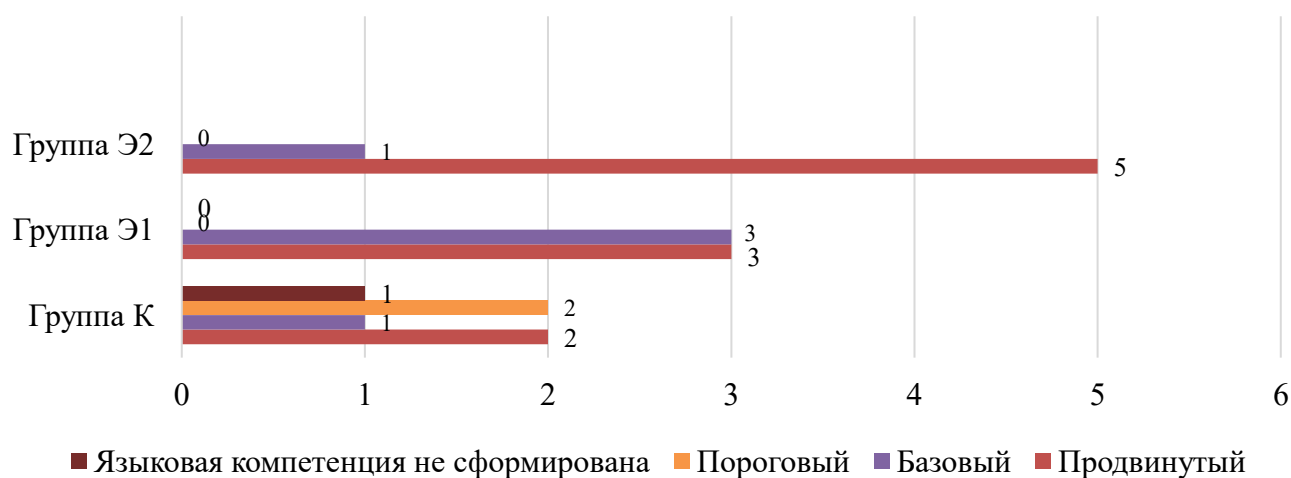


Рисунок 12 – Сравнение уровней владения обучающихся по результатам контрольного теста

Таблица с уровнем владения в начале эксперимента и в конце по тесту 1

Обучающийся	Первичное собеседование	Контрольное собеседование
Группа К		
<i>Полина У.</i>	Базовый	Базовый
<i>Матвей Б.</i>	Языковая компетенция не сформирована	Пороговый
<i>Даниил Ш.</i>	Продвинутый	Продвинутый
<i>Максим П.</i>	Пороговый	Пороговый
<i>Ярослав М.</i>	Языковая компетенция не сформирована	Пороговый
<i>Лев Д.</i>	Продвинутый	Продвинутый
Группа Э1		
<i>Никита С.</i>	Пороговый	Базовый
<i>Андрей Р.</i>	Пороговый	Базовый
<i>Матвей О.</i>	Языковая компетенция не сформирована	Базовый
<i>Евгений А.</i>	Языковая компетенция не сформирована	Продвинутый
<i>Кирилл К.</i>	Языковая компетенция не сформирована	Продвинутый
<i>Николай К..</i>	Базовый	Продвинутый
Группа Э2		
<i>Никита Р.</i>	Базовый	Продвинутый
<i>Никита Г.</i>	Базовый	Продвинутый
<i>Роман К.</i>	Базовый	Продвинутый
<i>Роман М.</i>	Базовый	Продвинутый
<i>Елисей Т.</i>	Базовый	Продвинутый
<i>Дмитрий Л.</i>	Языковая компетенция не сформирована	Базовый

Сравнивая результаты первичного и контрольного собеседования, можно отметить, что количество обучающихся, у которых языковая компетенция не сформирована уменьшилось с 6 до 0. Продвинутом уровнем стали обладать 10 обучающихся: группа К – 2 обучающихся изначально имели продвинутый уровень; группа Э1 – 3 обучающихся, у 2 из которых языковая компетенция не была сформирована, 1 имел базовый уровень; группа Э2 – 5 обучающихся, 5 из которых имели базовый уровень. Количество учеников, обладающее базовым уровнем, уменьшилось с 7 на 5: 3 обучающихся из группы Э1, 2 из которых имели пороговый уровень, а у другого не была сформирована языковая компетенция. Пороговым уровнем обладают 3 обучающихся, двое повысили свой результат, у другого все осталось без изменений.

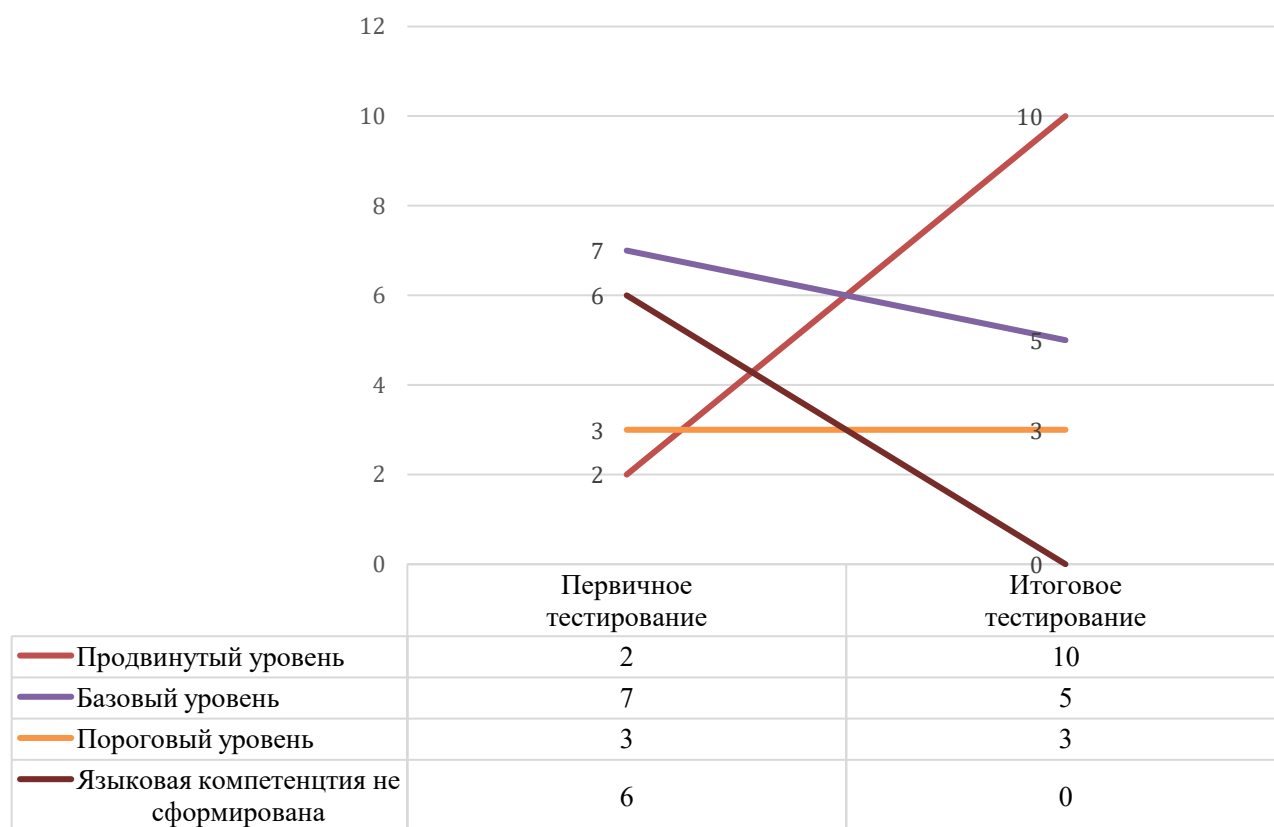


Рисунок 13 – Сравнение уровней обучающихся за первичное и контрольное собеседование

Выводы по главе 2

Подводя итог, можно сделать вывод, что учебно-методический комплекс «Go Getter 1» предназначено для начального уровня изучения английского языка у детей. Оно входит в серию учебников, ориентированных на развитие базовых навыков: чтения, письма, аудирования и говорения. С помощью данного УМК можно построить качественные и эффективные уроки, однако при работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра важно учесть их психофизиологические особенности. Чтобы развитие экспрессивных и рецептивных навыков происходило в комфортной среде для детей и педагога, нами были разработаны стратегии, с помощью которых можно реализовать различные техники и приемы, способствующие прогрессу в каждом виде деятельности обучающихся.

В ходе эксперимента обучающиеся были поделены на 3 группы: *контрольная, экспериментальная группа 1, экспериментальная группа 2*. Дети из группы Э1 обучались с применением стратегии апелляции к особенностям личности. Группа Э2 обучалась с использованием стратегии социализации личности. Для обеих экспериментальных групп были разработаны структуры, согласно которым каждый урок обучающиеся развивали определенные виды навыков. Так, для каждого урока из раздела были подготовлены методические разработки, отличительной чертой которых является апелляция к разработанным нами стратегиям.

Задания для группы Э1, обучающейся с применением стратегии апелляции к особенностям личности, были составлены на основе систематизации уроков раздела по следующему плану: 1. Говорение и аудирование; 2. Говорение и аудирование; 3. Чтение + говорение; 4. Письмо + чтение. Таким образом, в ходе уроков на развитие говорения педагогом использовалась преимущественно фронтальная форма работы, так как для обучающихся с РАС важно выстроить эмоциональную связь с коммуникантом. Для того, чтобы простимулировать диалогическую речь, педагогу было необходимо выступать в роли «связного». То есть задавать

наводящие вопросы, давай команду задать вопрос, простимулировать общение обучающихся. Благодаря межличностной коммуникации, которая возникала между учениками в ходе урока, также развивался навык аудирования. Аутентичные видео, аудиозаписи и т.д. воспринимались обучающимися хуже, чем речь педагога или других обучающихся, ввиду их неизвестности. Навык чтения развивался более эффективно в условиях визуального сопровождения, особенно, если это были знакомые персонажи, любимые цвета, которые были выявлены в ходе диагностического этапа. Навык письма развивался с помощью структурности. Для того, чтобы получить логически построенные текст, педагогу важно выстроить правильные вопросы или четкую структуру сочинения, эссе или письма. При наличии конкретных пунктов, обучающиеся освещают их подробно и детализированно, однако используют грамматические конструкции, которые представлены в вопросе, не отходя от шаблона, ввиду чего письменные работы становятся шаблонными, но при этом грамматически верными. Несмотря на то, что одна из главных целей – развитие речи, как устной, так и письменной, можно считать, что цель достигнута ввиду того, что обучающиеся научились взаимодействовать с педагогом и другими обучающимися в группе в рамках урока английского языка.

Методические разработки для группы Э2, формировались на основе стратегии социализации личности. Главной целью в данной группе было развитие спонтанную речь, как устную, так и письменную, а также научить детей с РАС взаимодействовать с окружающими и адаптироваться в социуме. Ввиду этого основными формами работы были парные и групповые задания. Задачей педагога было сформировать конкретные задания, указания для того, чтобы обучающиеся могли беспрепятственно взаимодействовать друг с другом. Структура уроков отличалась от структуры группы Э1 и была следующей: 1. Аудирование и чтение; 2. Говорение и аудирование; 3. Говорение и аудирование; 4. Аудирование и письмо.

Как можно заметить, аудирование – наиболее развиваемый навык в ходе уроков данной группы, так как основная проблема у обучающихся связана именно с отторжением внешнего мира. Развитие слушания в данном случае происходило по нарастающей, сначала были тексты, читаемые педагогом, затем читали сами обучающиеся, к концу эксперимента использовались видео с видеоканала. Успех обучающихся в данном виде деятельности неоспорим, так как благодаря постоянной практике, они научились слушать и слышать друг друга, что демонстрировали при работе в парах, диалогической речи, ответах на вопросы. Навык говорения прогрессировал в ходе уроков, так как было выполнено множество упражнений для развития данной способности. Так как в основном все обучающиеся из этой группы имели трудности при выполнении этого задания на диагностическом этапе, важно отметить, что в ходе эксперимента были скорректированы грамматические, лексические и фонетические пробелы, ввиду чего на контрольном этапе несколькими обучающимися был получен высший результат. Навык письма и чтения был развит до начала эксперимента, однако в ходе выполнения заданий были сформированы различные компетенции: социальная, коммуникативная, личностная. Кроме того, развивались навыки критического, логического, пространственного мышления, эмоциональный интеллект, способность к самостоятельному воспроизведению устной и письменной речи.

Таким образом, экспериментальным методом была доказана эффективность обеих стратегий, которые применялись при обучении детей с РАС. При проведении количественных и качественных подсчетов по результатам контрольного тестирования было выявлено, что внедрение методических разработок способствовало развитию экспрессивных и рецептивных навыков и благодаря диагностическому этапу были верно определены потребности каждого обучающегося.

Заключение

Личностно-ориентированный подход преобладает в современной образовательной парадигме, в которой роль основная роль педагога – создание комфортных условий коммуникативного пространства для более эффективного развития экспрессивных и рецептивных навыков обучающихся.

Ввиду увеличения в последние годы количества детей с расстройствами аутистического спектра практически в 3 раза согласно исследованиям, разработка педагогической программы для обучения, развития и оценивания становится важной темой на уровне государства. На данном этапе существует ФАОП НОО для детей с РАС, задачей которой является формирование не только знаний и умений, но и личности обучающегося путем развития его индивидуальных способностей.

Из-за наличия психолого-педагогических особенностей личностно-ориентированного обучения младших школьников с РАС существует необходимость внедрения в процесс преподавания стратегий, которые будут способствовать развитию коммуникативных навыков на уроках иностранного языка.

Ввиду отсутствия необходимой классификации, в ходе работы были выделены две стратегии – стратегия апелляции к индивидуальным особенностям личности и стратегия социализации личности. На основе данных стратегий для экспериментальных групп были разработаны и апробированы различные упражнения, задания, приемы и методы, которые способствовали развитию коммуникативных навыков, а также личностных, социальных компетенций. Именно в этом и заключалась цель данной работы.

Достижение цели является следствием решения ряда исследовательских задач. В качестве первой задачи исследования были рассмотрены основные психологические и педагогические аспекты обучения младших школьников с РАС, которые влияют на формирование и развитие коммуникативных навыков – способность автоматизировано получать и передавать информацию для соблюдения условий успешного коммуникативного акта. Кроме того,

рассмотрены особенности развития экспрессивных (письмо, говорение) и рецептивных (чтение, аудирование) навыков посредством различных средств, методов, приёмов.

В ходе решения второй задачи был проанализирован основной УМК «Go Getter 1», структура и содержание которого ориентированы на создание условий для постепенного формирования речевых и коммуникативных навыков у детей с особенностями развития. Также был проведен педагогический состоящий из 3 этапов (диагностический, формирующий, контрольный) эксперимент, в котором приняли участие 3 группы. Первый этап включал в себя диагностику, которая состояла из 3 видов тестирований – анкета на сферу интересов со множественным выбором, входное тестирование на уровень A1, собеседование по прочитанному тексту. Благодаря трем видам диагностики, обучающиеся были разделены на 3 группы в зависимости от их потребностей и возможностей.

Следующей задачей исследования было разработать комплекс упражнений, опирающийся на методы, приемы, используемые при применении стратегии апелляции к особенностям личности и стратегии социализации личности. Кроме того, были разработаны структуры уроков, которых педагог придерживался в ходе эксперимента.

Экспериментальные результаты подтвердили эффективность внедренных стратегий: использование разработанного комплекса упражнений способствовало развитию как экспрессивных, так и рецептивных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает необходимость интеграции личностно-ориентированных методов в педагогическую практику при обучении детей с РАС иностранным языкам. Разработанные стратегии и методические рекомендации могут служить основой для повышения эффективности коррекционно-развивающего обучения, способствуя формированию полноценной коммуникативной компетенции у данной категории обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100) [Электронный ресурс]// Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 10.02.2024).
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов [Текст]/ О. С. Ахманова. – М.: ШЗБ, 2020. – 571 с.
3. Башина, В. М. Аутизм в детстве [Текст]/ В. М. Башина. – М.: Медицина, 1999. – 254 с.
4. Башина, В. М. Ранний детский аутизм. Исцеление [Текст]/ В. М. Башина // Альманах. – 1993. – №10. – С. 154-165.
5. Белухин, Д. А. Педагогическая этика: желаемое и действительное. Анализ сущности и содержания общепринятых понятий педагогической этики [Текст]/ Д. А. Белухин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
6. Бим, И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам [Текст]/ И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 4-17.
7. Блейлер, Э. Аутистическое мышление [Текст]/ Э. Блейлер; перевод с нем. Я. М. Когана. – Одесса: б. и., 1927. – 81 с.
8. Бондаревская, Е. В. Концепции подхода и методов личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория [Текст]/ Е. В. Бондаревская // Шк. Духовности. – 1999. – № 5. – С. 41-66.
9. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]: учеб.-метод. пособие/ Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.

10. Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности [Текст]: учеб.-метод. пособие/ И. А. Бредихина. – Екатеринбург: Урал. ун-т, 2018. – 104 с.
11. Вдовин, А. В. Интенсификация образовательного процесса в условиях индивидуализации воинского воспитания и обучения [Текст]/ А. В. Вдовин // Обучение и воспитание. Военная мысль. – 2013. – № 7. – С. 45-51.
12. Волошина, И. А., Новиков, П. Н. Понятие навыка в составе образовательной и профессионально-трудовой терминологии [Текст]/ И. А. Волошина, П. Н. Новиков // Социально-трудовые исследования. – 2020. – №3. – С.68-80.
13. Гавра, Д. Основы теории коммуникации [Текст]: учеб.-метод. пособие/ Д. Гавра. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
14. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст]/ П. Я. Гальперин. – М.: Университет, 2000. – 336 с.
15. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Том II [Текст]/ И. В. Даль. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 725 с.
16. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения [Текст]/ А. Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
17. Довбня, С., Морозова, Т., Залогина, А., Монова, И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью [Текст]/ С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. – СПб.: Сеанс, 2018. – 202 с.
18. Елосова, А. А. Применение личностно-ориентированных стратегий при обучении иностранному языку младших школьников с расстройствами аутистического спектра [Текст]/ А. А. Елосова // Молодой ученый. – 2025. – № 21. – С. 409-412.
19. Елосова, А. А., Колесова, Н. В. Роль личностно-ориентированных технологий при обучении иностранному языку детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные проблемы лингвистики и

лингводидактики в рамках Весенней научной сессии КГПУ им. В.П. Астафьева «Система педагогического образования – ресурс развития общества»: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых учёных/ А. А. Елосова, Н. В. Колесова. Красноярск, 24 – 9 апреля 2024 г./ отв. ред. И. А. Битнер; ред. кол.; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2024. – С.15-19.

20. Елухина, Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи [Текст]/ Н. В. Елухина // ИЯШ. – 1996. – № 5. – С. 20-22.

21. Елухина, Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способностей устно общаться [Текст]/ Н. В. Елухина // ИЯШ. – 1996. – № 4. – С. 25-29.

22. Емельянова, Е. А. Деловые коммуникации [Текст]: учеб.-метод. пособие/ Е. А. Емельянова. – Томск: Эль Контент, 2014. – 122 с.

23. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Текст]/ Т. Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – 1084 с.

24. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации [Текст]/ Н. И. Жинкин. Предисловие Р. Г. Котова, А. И. Новикова. – М.: Наука, 1982. – 159 с.

25. Зинченко, Б. Г., Мещерякова, Б. Г. Психологический словарь [Текст]/ В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 811 с.

26. Изотова, Н. В. Диалог и монолог как форма речи: сравнительная характеристика [Текст]/ Н. В. Изотова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2012. – № 1. – С. 60-67.

27. Каган, В. Е. Аутизм у детей [Текст]/ В. Е. Каган. – СПб.: Медицина, 1981. – 190 с.

28. Калиш, Е. Ю., Соколова, В. А., Бурцева, Л. А. Личностно-ориентированный подход в обучении [Текст]/ Е. Ю. Калиш, В. А. Соколова, Л. А. Бурцева // Инновационная наука. – 2021. – № 10. – С. 79-80.

29. Каляева, Ю. А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов школы-интерната [Текст]/ Ю. А. Каляева: автореферат дис. кандидата пед. наук. Магнитогорск, 2002. – 144 с.
30. Канер, Л. Нарушения эмоционального взаимодействия при аутизме [Текст]/ Л. Канер // Ребенок с нервным расстройством. – 2014. – № 2. – С. 217-250.
31. Касаткин, Л. Л., Клобуков, Е. В., Крысин, Л. П. Русский язык: [Текст]: учеб.-метод. пособие/ Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, Л. П. Крысин. – М.: Академия, 2004. – 768 с.
32. Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации [Текст]: учеб.-метод. пособие/ В. Б. Кашкин. – Воронеж: ВГТУ, 2000. – 175 с.
33. Колесникова, И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст]/ И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – Спб.: БЛИЦ, 2001. – 223 с.
34. Кузнецова, Н. В., Федулова, Я. А. Личностно-ориентированные технологии обучения [Текст]/ Н. В. Кузнецова, Я. А. Федулова // Наука и образование. – 2022. – № 3. – С. 21-29.
35. Лебединская, К. С. Ранний детский аутизм [Текст]/ К. С. Лебединская. – М.: НИИ дефектологии РАО, 1992. – 186 с.
36. Лебединский, В. В. Классификация психического дизонтогенеза [Текст]/ В. В. Лебединский. – М.: МГУ, 2007. – 348 с.
37. Лебединский, В. В. Нарушение психического развития у детей [Текст]/ В. В. Лебединский. – М.: НИИ дефектологии РАО, 1985. – 204 с.
38. Лебединский, В. В., Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст]/ В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: МГУ, 1990. – 321 с.
39. Левицкая, Ю. Л. Развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста [Текст]/ Ю. Л. Левицкая // Справочник педагога психолога. – 2011. – № 1. – С. 41-49.

40. Лейбович, А. Н., Волошина, И. А., Блинов, В. И., Новиков, П. Н. и др. Развитие системы профессиональных квалификаций [Текст]/ А. Н. Лейбович, И. А. Волошина, В. И. Блинов, П. Н. Новиков. – М.: Перо, 2018. – 20 с.
41. Либлинг, М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье аутичного ребенка [Текст]/ М. М. Либлинг // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 55-66.
42. Липский, И. А. Политика в области воспитания: новые идеи [Текст]/ И. А. Липский // Воспитание школьников. – 2005. – № 5. – С. 8-9.
43. Лисина, М. И. Общение и речь [Текст]/ М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 2011. – 208 с.
44. Логутова, Е. В. Психология делового общения [Текст]: учеб.-метод. пособие/ Е. В. Логутова. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 196 с.
45. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков [Текст]/ М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 324 с.
46. Макаренко, А. С. Сочинения: в 5т. Том IV [Текст]/ А. С. Макаренко. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 441 с.
47. Мусина, Л. М. 20-ориентированные подходы в обучении [Текст]/ Л. М. Мусина // Педагогическая наука и практика. – 2023. – № 2. – С. 37-42.
48. Никольская, О. С. Аффективная сфера человека: Взгляд сквозь призму детского аутизма [Текст]/ О. С. Никольская. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 112 с.
49. Никольская, О. С. Особенности психического развития и психологическая коррекция детей, страдающих ранним детским аутизмом [Текст]/ О. С. Никольская: автореферат дис. д-ра псих. наук. М., 1985. – 187 с.
50. Никольская, О. С. Проблемы обучения аутичных детей [Текст]/ О. С. Никольская // Дефектология. – 1995. – № 1. – С. 22-28.
51. Никольская, О. С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения [Текст]/ О. С. Никольская // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 12-26.

52. Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи [Текст]/ О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2007. – 336 с.
53. Плигин, А. А. Концепция и личностно-ориентированная технология обучения иностранным языкам [Текст]/ А. А. Плигин. – М.: Просвещение, 2014. – 145 с.
54. Плотников, С. Н. Книжность как феномен культуры [Текст]/ С. Н. Плотников // Вопросы философии. – 1994. – №7-8. – С. 3-36.
55. Потапова, Л. С. Научно-педагогический анализ сущности понятия «педагогические стратегии» [Текст]/ Л. С. Потапова // Magister. – 2023. – №1. – С. 16-21.
56. Рогова, Г. В., Верещагина, И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе [Текст]/ Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 392 с.
57. Рогова, Г. В., Верещагина, И. Н. Методика обучения немецкому языку на начальном этапе в средней школе [Текст]/ Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 2000. – 222 с.
58. Розенталь, Д. Э., Теленкова, М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст]: учеб.-метод. пособие/ Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1985. – 99 с.
59. Ртищева, Л. И. Развитие рецептивных умений как цель и средство формирования нескольких компетенций [Текст]/ Л. И. Ртищева // Молодой ученый. – 2009. – № 3. – С. 191-194.
60. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]/ С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 705 с.
61. Сахьянова, С. В. Развитие коммуникации у детей с РАС. Методические рекомендации [Текст]/ С. В. Сахьянова. – Иркутск: ГАУ ЦППМиСП, 2021. – 39с.
62. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст]/ Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 241 с.

63. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии [Текст]/ В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148 с.
64. Сериков, В. В. Личностно-ориентированный процесс: сущность, содержание, технологии [Текст]/ В. В. Сериков. – Ростов на-Дону: РГПУ, 1995. – 288 с.
65. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем [Текст]/ В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272с.
66. Собирова, Н. Н. Невербальная коммуникация [Текст]/ Н. Н. Собирова // Филологические науки. – 2021. – № 5. – С. 22-25.
67. Соколов, А. В. Общая теория социальной коммуникации [Текст]/ А. В. Соколов. – СПб.: Аутопан, 2002. – 459 с.
68. Спиваковская, А. С. Психотерапия: Игра, детство, семья. Часть 2: Психотерапия детского аутизма [Текст]/ А. С. Спиваковская. – М.: Эксмо-Пресс, Апрель-Пресс, 2000. – 464 с.
69. Сухарева, Г. Е. Шизоидные психопатии в детском возрасте [Текст]/ Г. Е. Сухарева. – М.: Эксмо, 2022. – 194 с.
70. Талышева, И. А., Пегова, Х. Р. Практика личностно-ориентированного образования [Текст]: учеб.-метод. пособие/ И. А. Талышева, Х. Р. Пегова. – Елабуга: Казанский федеральный ун-т, 2020. – 126 с.
71. Шаргородская, Л. В. Основные условия, методы и формы организации образования младших школьников с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации [Текст]: учеб.-метод. пособие/ Л. В. Шаргородская. – М.: Институт коррекционной педагогики, 2023. – 60 с.
72. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст]/ И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 623 с.
73. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования [Текст]/ И. С. Якиманская. – М.: БИНОМ. Лаб. Знаний, 2000. – 224 с.

74. Яндукова, Т. А. Средства формирования коммуникативной культуры младших школьников [Текст]/ Т. А. Яндукова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 6. – С. 42-48.
75. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст]/ В. Н. Ярцева. – М.: МГУ, 1990. – 682 с.
76. Bachman, L. F., Palmer, A. S. Language Testing in Practice [Text]/ L. F. Bachman, A. S. Palmer. – Oxford: Oxford University Press, 2016. – 44 p.
77. Canale, M., Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing [Text]/ M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 2010. – №7. – P. 1-47.
78. Holsti, O. R. Content analysis for the social sciences and humanities. Washington: American Sociological Association [Text]/ O. R. Holsti. – Reading (Mass.) a. o: Addison-Wesley, 1969. – 235 p.
79. Hyman Susan, L., Levy Susan, E., Myers Scott, M. Identification, Evaluacion, and Management of Children with Autism Spectrum Disorder [Text]/ L. Hyman Susan, E. Levy Susan, M. Myers Scott // American Academy of Pediatrics. – 2020. – № 1. – P. 5-64.
80. Hymes, D. On Communicative Competence. Sociolinguistics [Text]/ D. Hymes. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – 371 p.
81. Kanner, L. Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child [Text]/ L. Kanner. – Tempe: Arizona State University, 1943. – 57 p.
82. Kim, Y. S., Koh, Y. J. Leventhal, B. L. Prevalence of school bullying in Korean middle school students. [Text]/ Y. S. Kim, Y. J. Koh, B. L. Leventhal // Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine. – 2004. № 3. – P. 737-741.
83. Kim, Y. S., Koh, Y. J. Leventhal, B. L. School bullying and suicidal risk in young school students [Text]/ Y. S. Kim, Y. J. Koh, B. L. Leventhal // Pediatrics. – 2005. – № 1. – P 352-363.

84. Lasswell, H. D. The structure and function of communication in society. The communication of ideas [Text]/ H. D. Lasswell. – New York: Harper and Row, 95 p.

85. Schopler, E. Reichler, R., DeVellis, R., Daly, K. J. Toward objective classification of childhood autism [Text]/ E. Schopler, R. Reichler, R. DeVellis, K. J. Daly // Childhood Autism Rating Scale (CARS). – 1980. – № 10. – P. 91–103.

86. Zeliadt, N. Autism genetics, explained [Электронный ресурс]/ N. Zeildt // Spectrum. – New York, 2020. Режим доступа: <https://www.thetransmitter.org/spectrum/autism-genetics-explained/?fspec=1> (дата обращения: 13.04.2024).

Приложение А

Choose your favourite (♥) colors and tick.

COLORS

					
Brown	Orange	Yellow	Green	Blue	Purple
					
Pink	Red	Black	Gray	White	

Choose your favourite (♥) school subjects and tick.

English 	Russian 	Reading 	Maths $2+2=4$	History 
Science 	Geography 	Art 	Music 	PE 

Choose your favourite (♥) characters and tick.



Анкета на сферу интересов со множественным выбором

Входное тестирование

Task 1. Give a name.

	●	Apple	●	
	●	Ice cream	●	
	●	Rocket	●	
	●	Penguin	●	
	●	Tree	●	
		Ship		
		Queen		
		Lion		
		Koala		
		Nest		

A dashed orange line connects the word "Rocket" to the illustration of the purple rocket.

Task 2. Choose the correct form of the verb am/is/are.



Complete with the correct form of verb

1. We _____ friends.
2. He _____ my classmate.
3. I _____ on my way to school.
4. I _____ the only one who opted for French.
5. It _____ a test tube.
6. She _____ our class teacher.

Task 3. Choose the correct verb and tick.



The cat _____ with a ball.

play

plays



We _____ my grandmother every weekend.

visit

visits



This little boy _____ up high.

jump

jumps



I _____ orange juice in the mornings.

drink

drinks



My mother _____ delicious cookies.

bake

bakes



Hansel and Grater _____ books together.

read

reads



The monkey _____ lots of bananas.

eat

eats

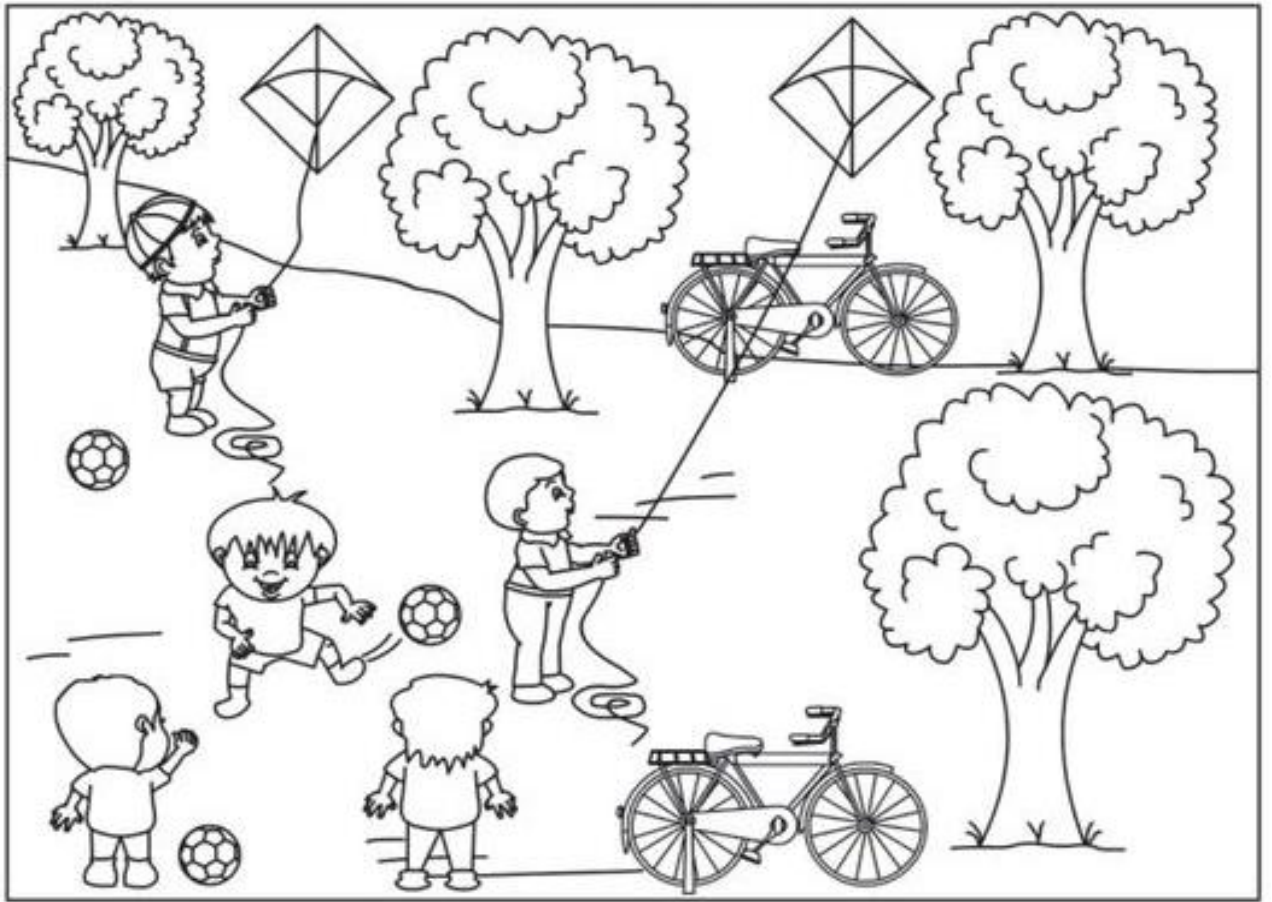


Eloise _____ up early.

wake

wakes

Task 4. Count and color the picture.



1. There are 5 children in the park.
2. There are balls.
3. There are trees in the park.
4. There are bicycles.
5. boys are flying kites.



Going to the Zoo



A girl goes to the zoo. She sees a **lion**. The lion roars. She sees an elephant. The elephant has a long trunk. She sees a **turtle**. The turtle is slow. She sees a **rabbit**. The rabbit has soft fur. She sees a gorilla. The gorilla is eating a banana.



Текст для чтения 3 этап диагностики

Task 1. Match with the sounds and write the names of animals



ROAR



BAA

SQUEAK



HOWL

GROWL



MOO

NEIGH



TRUMPET



Task 2. Count and circle the correct numbers.



A collection of school supplies including books, pencils, crayons, glue, and scissors. The items are scattered within a rectangular frame. There are 3 books (red, green, blue), 4 pencils (green, blue, red, green), 3 crayons (yellow, blue, green), 2 glue bottles (blue), and 4 scissors (blue, red, red, red).

Books
4 5 3
Pencils
4 5 3
Crayons
4 5 3
glue
1 2 3
Scissors
1 5 3

Task 3. Write the name of some days of the week and translate it.

ORDER THE LETTERS TO WRITE THE NAME OF SOME DAYS OF THE WEEK:

M N O D Y A →

T S U E D Y A →

W D E N S E D Y A →

T U H R S D Y A →

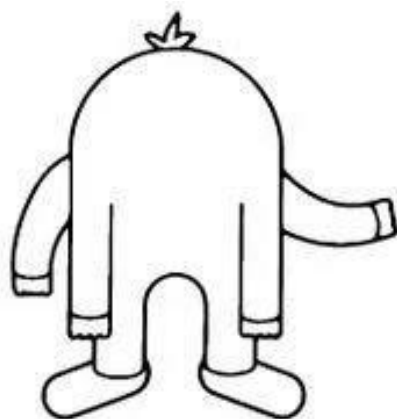
F I R D Y A →

S T A R U D Y A →

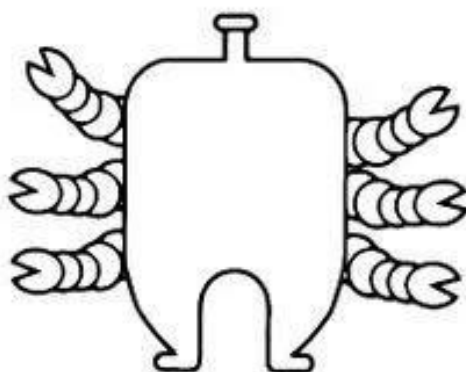
S N U D Y A →



Task 4. Read the text and draw the monster's face.



The monster has four small eyes and one nose.
It has two mouths and three ears.



The monster has one eye and two big noses.
It has three mouths and one ear.

Task 5. Write the sentences.



Mark

I am Mark.

.....

I am from Germany.

.....

I'm German.

.....



Yuri

.....

.....

.....



Etan

.....

.....

.....

Rex and the Picture¹

Nick likes to draw. He draws well. He can draw planes and cars, dogs and cats. He takes his chair, sits down at his table and draws.

Suddenly a big brown dog comes in.² It is Rex. Rex and Nick are good friends.

Rex sees the picture on the table. He looks at the picture and sees a big black cat. Rex does not like cats. So he begins to bark, "Bow-wow-wow. Gr-r-r."



Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с РАС при обучении иностранному языку на основе личностно-ориентированных стратегий

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, Колесова Н.В.

Обучающийся: Елосова А.А.

Объем и структура исследования: Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений. Работа изложена на 100 страницах.

Библиографический список насчитывает 86 наименований работ отечественных и зарубежных авторов, нормативные документы, справочные издания. Работа содержит 13 рисунков, 20 таблиц и 5 приложений.

Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования – применение личностно-ориентированных стратегий при обучении иностранному языку младших школьников с РАС.

Цель исследования – разработка, обоснование и апробация эффективности комплекса заданий на основе личностно-ориентированных стратегий при обучении иностранному языку младших школьников с РАС.

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовались **теоретические методы** – анализ педагогической, психологической и методологической литературы, интерпретация, изучение и обобщение сведений, и эмпирические **методы** – педагогическое наблюдение, эксперимент.

Рабочая гипотеза исследования: применение комплекса заданий на основе личностно-ориентированных стратегий при обучении иностранному языку младших школьников с РАС будет способствовать эффективности развития коммуникативных навыков

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что с учетом личностно-ориентированного подхода обобщены основные сферы развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Практическая значимость исследования заключается в разработке основных направлений коррекционно-педагогической работы с учетом уровня развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, а также в том, что полученные данные могут быть использованы в практической работе педагогов, дефектологов, учителей-логопедов, психологов для разработки индивидуальных коррекционно-образовательных программ и в дальнейшей исследовательской работе по изучению коммуникативных навыков для младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Development of Communicative Skills in Primary School Students with ASD in Foreign Language Learning (Based on Person-Centered Strategies)

Scientific Supervisor: Ph.D. Philological sciences, Associate professor of the English speaking Department, N.V. Kolesova

Student: A.A. Elosova

The scope and structure of the research: the work consists of an introduction, two chapters, conclusions for each chapter, a list of sources, and appendices. The work is presented on 100 pages.

The list of used sources includes 86 items. The work contains 13 illustrations, 20 tables, and 5 appendices.

The object of the study is the process of teaching a foreign language to primary school students with autism spectrum disorders.

The subject of the study is the application of person-centered strategies in teaching a foreign language to primary school students with ASD.

The aim of the research development, justification and testing of the effectiveness of a set of tasks based on personality-oriented strategies in teaching a foreign language to primary school students with ASD.

To achieve this goal and solve the set tasks, both **theoretical methods** – analysis of pedagogical, psychological, and methodological literature; interpretation; study and generalization of information and **empirical methods** – pedagogical observation and experimentation were used.

The working hypothesis of the research is that applying a set of tasks based on person-centered strategies in teaching a foreign language to primary school students with ASD will contribute to the effective development of their communicative skills.

Theoretical significance of the research lies in summarizing the main areas of development of communicative skills in primary school students with ASD, considering a person-centered approach.

Practical significance involves developing main directions for correctional and pedagogical work based on the level of communicative skills development in young schoolchildren with ASD. Additionally, the data obtained can be used by educators, defectologists, speech therapists, and psychologists for designing individual correctional-educational programs and further research into communicative skills development for primary school children with ASD.

СОГЛАСИЕ

на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
В ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Елосова Ангелина Александровна
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта

на тему:

Развитие коммуникативных навыков у
индивидуальных обучающихся с РАС при обучении
инновационной Языку на основе индивидуально-
ориентированных стратегий

(название работы)

(далее – ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенной по адресу [http:// elib.kspu.ru](http://elib.kspu.ru), таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

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

31 мая 2025 г.
(дата)

Елосова
(подпись)



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П.
АСТАФЬЕВА"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Елосова Ангелина

Самоцитирование
рассчитано для:

Название работы: Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с РАС при обучении иностранному
языку на основе личностно-ориентированных стратегий

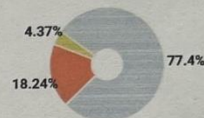
Тип работы: Выпускная квалификационная работа

Подразделение:

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	18.24%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	77.4%
ЦИТИРОВАНИЯ	4.37%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 08.06.2025



Модули поиска:

Переводные заимствования; СМИ России и СНГ; ИПС Адилет; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Перефразирования по коллекции IEEE; IEEE; Коллекция НБУ; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Диссертации НББ; СПС ГАРАНТ: аналитика; Сводная коллекция ЭБС; Патенты СССР, РФ, СНГ; Переводные заимствования IEEE; Шаблонные фразы; Рувики; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Кольцо вузов; Кольцо вузов (переводы и перефразирования); Цитирование; Публикации eLIBRARY; Медицина; Публикации РГБ (переводы и перефразирования); Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Публикации РГБ; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Перефразирования...

Работу проверил: Колесова Наталья Васильевна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

08.06.25

Подпись проверяющего



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

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

РЕЦЕНЗИЯ

На выпускную квалификационную работу (магистерскую диссертацию)
Елосовой Ангелины Александровны

**Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с РАС при
обучении иностранному языку (на основе личностно-ориентированных
стратегий)**

Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) А.А. Елосовой посвящена изучению одной из актуальных и перспективных тем, посвященных обучению школьников с расстройством аутистического спектра. Автором поставлена цель теоретически разработать, научно обосновать и экспериментально проверить методику развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста на уроках английского языка.

Работа грамотно структурирована, имеет четкий, логичный план, оформлена в соответствии с требованиями, предъявляемыми к магистерским диссертациям. Полученные эмпирические данные представлены в работе наглядно в виде таблиц и диаграмм. Текстовая часть достаточна по объёму, библиографический список насчитывает более 70 наименований работ отечественных и зарубежных авторов, а также государственные нормативные документы и учебные издания.

В теоретической главе автор проводит исследование следующих вопросов: понятие и особенности коммуникативных навыков, нарушение коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра, теоретическое и практическое значение личностно-ориентированной парадигмы в современном образовании, психолого-педагогические особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников с РАС на уроках иностранного языка с применением личностно-ориентированных стратегий.

Вторая глава содержит анализ и описание результатов опытно-экспериментальной работы по апробации серии заданий по развитию коммуникативных навыков, разработанных для школьников с расстройством аутистического спектра.

В работе представлена подробная методическая характеристика способов и специфики работы с детьми с РАС, разработаны адаптированные задания и планы уроков.

Результаты исследования апробированы публикацией научных статей и внедрены в образовательный на уроках английского языка на базе Центра семейного образования «Sunrise» в Красноярске.

Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) А.А. Елосовой полностью соответствует требованиям, предъявляемым к выпускной квалификационной работе (магистерской диссертации) в ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева». Работа может быть представлена к защите и заслуживает высокой оценки.

Рецензент:
Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры германо-романской филологии
и иноязычного образования
КГПУ им. В.П. Астафьева



Таранчук Евгения
Александровна

Отзыв на выпускную квалификационную работу

Елосовой Ангелины Александровны

Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с РАС при обучении иностранному языку на основе личностно-ориентированных стратегий

Выпускная квалификационная работа Елосовой Ангелины Александровны выполнена на стыке тем методики преподавания иностранных языков (развитие коммуникативных навыков) и психологии (использование личностно-ориентированных стратегий при обучении младших школьников с РАС)

В ходе работы над выпускным квалификационным исследованием автор ознакомился с обширным списком литературы по теме, проанализировал различные подходы и теории относительно работы над развитием коммуникативных стратегий на уроках английского языка, обозначил круг проблем, проанализировал УМК в соответствии с требованиями ФГОС с точки зрения совершенствования коммуникативных навыков на уроках английского языка.

Автор данной работы рассмотрел теоретические основы работы по совершенствованию коммуникативных навыков. В практической части работы предложены собственные методические разработки с комплексной системой упражнений по проведению уроков с использованием собственных методических разработок по работе с младшими школьниками с расстройством аутистического спектра на уроках английского языка, проведен эксперимент по внедрению данных разработок в образовательный процесс.

Работа над исследованием осуществлялась в течение двух лет последовательно, системно и самостоятельно. Автором собран практический материал, который успешно может быть использован в работе при обучении английскому языку.

Работа соответствует требованиям, предъявляемым к подобного рода исследованиям и может быть рекомендована к защите.

Выпускная квалификационная работа А.А. Елосовой заслуживает высокой оценки.

Научный руководитель

Н.В. Колесова,

канд.филол.наук, доцент кафедры английского языка

