

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В. П.
Астафьева
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт/факультет Институт социально-гуманитарных технологий
(полное наименование института/факультета)

Кафедра специальной психологии
(полное наименование кафедры)

Специальность 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Психология и педагогика инклюзивного образования
(код ОКСО и наименование специальности)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой _____
(полное наименование кафедры)

(подпись) (И. О. Фамилия)

«_____» _____ 2016г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Особенности формирования вспомогательные и альтернативных
способов коммуникаций у детей с РАС.**

Выполнил студент группы _____21_____
(номер группы)
В.Л. Лышева
(И. О. Фамилия) (подпись, дата)

Форма обучения _____ очная _____

Научный руководитель:
профессор, доктор медицинских наук

Кожевникова Татьяна Альбертовна
(ученая степень, должность, И. О. Фамилия)
(подпись, дата)

Рецензент

(ученая степень, должность, И. О. Фамилия) (подпись, дата)

Дата защиты _____
Оценка _____

Красноярск, 2017 г

Оглавление:

Введение.....	
Глава I Анализ литературы по проблеме исследования.	
1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с РАС	
1.2. Онтогенетические особенности развития невербальной речи	
1.3. Специфика развития коммуникативных навыков у детей с РАС	
1.4. Основные методики используемые для развития невербальных коммуникативных навыков у детей с РАС.	
Глава II Констатирующий эксперимент и его анализ	
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	
Глава III. Формирующий эксперимент и его анализ	
3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента.....	
3.2. Программа	
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	

Введение

Актуальность данной проблемы заключается в том, что расстройства аутистического спектра (РАС) в течение последних десятилетий привлекает все большее внимание специалистов различного профиля. Интерес к этой проблеме обусловлен как определенными достижениями в области клинического изучения детей с РАС, так и малой изученностью практических вопросов терапии и психолого-педагогической коррекции.

Научность исследования **на социальном уровне** определяется заметно возросшим за последние десятилетия количеством детей с искажённым психическим развитием в целом и расстройствами аутистического спектра (РАС), в частности, кроме того, отмечается тенденция к увеличению частоты данного нарушения развития. По данным современных исследователей различные формы детского аутизма встречается в 4 - 26 случаях из 10000, что составляет 0,04 - 0,26% от общей детской популяции. В связи с этим, достаточно остро стоит вопрос о возможностях социализации детей с аутизмом.

Актуальность проблемы и темы исследования **на клиническом уровне** определяется тем, что до недавнего времени РАС рассматривались как клиническая проблема. Данный термин, а также мнение о необходимости специально организованной помощи детям с указанным типом дизонтогенеза в отечественной психологии впервые прозвучали в работах Г. Е. Сухаревой (аутистические нарушения при детской шизоидии, 1955). Категория детей с РАС изучалась следующими исследователями: В. М. Башиной, С. А. Морозовым, L. Kanner, M. Rutter и др. В современной психологии термин РАС используется, прежде всего, зарубежными авторами, в частности, в классификации DSM - IV, а также в работах К. Гилберга, JL Винг, Ю. Фриз и др. В отечественной психологической науке этот термин встречается в исследованиях таких авторов, как Д. И. Климась (2008), М. Н. Шипуновой (2008), в практической деятельности широко применяется в публикациях центра «Добро» (г. Москва): его директора, С. А. Морозова, и

сотрудников. Термин РАС является наиболее общим для категории детей с аутистическим дизонтогенезом и объединяет в себе как классические варианты аутизма, так и более лёгкие аутистические нарушения. Сведения, представленные в трудах вышеуказанных учёных, легли в основу понимания РАС в данном исследовании.

На психолого-педагогическом уровне актуальность проблемы и темы исследования определяется тем, что в настоящее время РАС становятся не только клинической, но, в первую очередь, психолого-педагогической проблемой в связи с участвующимся запросом родителей на введение в образовательное пространство категорий детей, ранее признаваемых необучаемыми. В основе адаптации ребёнка к требованиям социума и микроколлектива образовательного учреждения лежит коммуникация и её базовые составляющие — коммуникативные способности. Практически все исследователи феномена РАС (Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, U.Frith, L. Wing и др.) подчёркивают, что одним из главных нарушений, препятствующим успешному развитию, адаптации и социализации ребёнка с данным типом дизонтогенеза, является недостаточное развитие, а также, по ряду данных (Е. С. Иванов, В. Bettelheim и др.), отсутствие потребности и способности к общению, проявляющееся в виде: уклонения от контакта, отставании или отсутствии разговорной речи, неспособности завязать или поддержать разговор, отсутствии диалоговых форм взаимодействия, непонимании своих и чужих переживаний, дисгармоничности когнитивного развития и других специфических особенностях. У детей с диагнозом РАС нарушено формирование всех форм довербального и вербального общения, и особенно чётко неконтактность и отстранённость проявляются в возрасте 2-3 лет. Резко отстаёт в своём формировании самая ранняя система социального взаимодействия младенца с окружающим миром - комплекс оживления. Специалистами разных стран накоплен определенный опыт, позволяющий сделать вывод о том, что формирование коммуникативных навыков при РАС является проблемой

педагогического характера. Активно разрабатываются методы коррекции коммуникативных навыков у детей данной категории (E.G. Сагг, Р. Hunt, Т. Layton, Е. Schopler, L.R. Watson и др.). Таким образом, перед образовательным учреждением встаёт необходимость создания условий для развития коммуникативных способностей детей с РАС с целью их успешной адаптации в нём.

Актуальность проблемы и темы исследования **на научно-теоретическом уровне** определяет широкий интерес множества учёных к данному вопросу. Изучение коммуникации человека и его коммуникативных способностей велось в различных отраслях психологии. На теоретическом уровне рассматривались структурные компоненты, их взаимосвязь с другими аспектами личности (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Г. С. Васильев, Э. А. Голубева, М. С. Каган, А. А. Кидрон, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев и др.). В педагогической психологии проводились теоретико-практические исследования, посвященные особенностям общения детей разного возраста (Е. Е. Дмитриева, Н. В. Ключева, М. И. Лисина, А. Г. Ружская и др.). Вопрос изучения коммуникации частично рассмотрен в специальной психологии (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, У. В. Ульенкова). Имеется ряд научных работ, посвященных вопросам развития общения и коммуникативных навыков у детей с нарушениями речи, зрения, слуха, детским церебральным параличом, когнитивными нарушениями (Е. Е. Дмитриева, И. В. Корнилова, Д. С. Казарова, Е. Ю. Медведева, Т. А. Шалюгина и др.). Лишь в одном исследовании удалось обнаружить изучение развития коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом (А. В. Хаустов, 2005).

Таким образом, актуальность развития коммуникативных способностей у дошкольников с РАС становится наиболее острой не только в связи с необходимостью включения этой категории детей в сферу дошкольного, а затем и школьного образования, но и в связи с недостаточностью научно обоснованных организационно-психологических условий для этого.

На научно-практическом уровне актуальность проблемы и темы исследования определяется обнаруженным несоответствием между параллельно идущими исследованиями в области фундаментальной психологической науки и практики. Ведь до конца точно не изучены все вопросы, касающегося детей с РАС. Как зарубежные, так и отечественные авторы ставят много вопросов, касающихся симптоматики, клиники, систематики, этиологии, динамики РАС, а также лечебно-коррекционных подходов, которые не соответствуют современной концепции аутизма и не находят ответа при рассмотрении аутизма в рамках как парадигмы официальной психиатрии (клинико-нозологический подход), так и в русле многомерного подхода. Важен системный подход к решению вопросов, связанных с постановкой диагноза (наличие квалифицированных специалистов, арсенал стандартизированных методов, адекватная нагрузка на специалистов, позволяющая использовать все эти ресурсы эффективно). Так же стоит вопрос о первичном обследовании речи, в связи с тем, что в нашей стране отсутствуют стандартизированные методики обследования речевого развития, возможно использование так называемых "речевых карт", но все же большинство логопедических методик не приспособлено для использования при диагностике уровня речевого развития аутичных детей.

Таким образом, проблема развития коммуникативных навыков у детей с РАС приобретает особую актуальность.

Обнаруженные несоответствия как теоретического, так и практического планов определили **проблему исследования**, которая заключается в теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику эффективных направлений коррекционной логопедической работы, способствующих развитию альтернативных способов коммуникации у детей с РАС.

Объект исследования процесс формирования альтернативных и вспомогательных способов коммуникации у детей с РАС.

Целью является исследование альтернативных и вспомогательных способов коммуникации у детей с РАС.

Задачи :

1) Проанализировать данные литературы (психологической, педагогической, логопедической) по проблеме развития альтернативных и вспомогательных способов коммуникации у детей с РАС

2) Выявить особенности развития и уровни сформированности невербальных способов коммуникации у детей с РАС

3) Разработать методы «оценки невербальных коммуникативных навыков у детей с РАС»

3) Создание и апробация программы, способствующей развитию альтернативных и вспомогательных способов коммуникации у детей с РАС.

Гипотеза: внедрение в образовательные учреждения, где обучаются дети с РАС, методики, направленной на формирование коммуникативной сферы, которая учитывает психические, личностные особенности и специфику РАС, можно получить качественное развитие невербальной коммуникативной сферы у данного контингента детей.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения :

- Концепция общения М.И. Лисиной ,демонстрирующие, что общение - решающий фактор, оказывающий влияние на психическое развитие ребенка

- о коммуникативно-деятельностном подходе к развитию речи (М.И. Лисина, Т.Б. Филичева).

- о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др

- о понимании речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой зависят один от другого и обуславливают друг друга (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, О.Е. Грибова и др.).

- о системном подходе к анализу речевых нарушений (М.С. Певзнер, Р.Е. Левина).

Методы исследования определены целью, задачами и гипотезой работы. В ходе исследования применяли как теоретические, так и практические методы. К теоретическим методам относится анализ научной литературы по проблеме исследования. К практическим методам: метод констатирующего эксперимента, формирующий эксперимент, количественный и качественный.

Научно-теоретическая значимость исследования заключается в систематизирование и обобщение научных данных об альтернативных и вспомогательных способах коммуникации, разработка коррекционной работы, способствующей развитию коммуникативных способностей у детей с РАС, на основе опытно-экспериментальной деятельности.

Практическая значимость исследования: полученный материал исследования может быть использован логопедами-дефектологами, психологами, воспитателями, родителями. Этот материал может быть использован в качестве методического материала при работе с данной категорией детей, а так же при необходимости может применяться с категорий детей не имеющие речевые коммуникации. Теоретико-практические материалы, содержащиеся в диссертационном исследовании, окажутся полезными преподавателям и студентам ВУЗов, готовящих кадры для системы специального образования, работникам системы повышения квалификации, специалистам-смежникам (медикам, клиническим психологам и социальным педагогам), практическим работникам учреждений, обслуживающим данную категорию детей, родителям (и/или лицам, их заменяющим) дошкольников/школьников с РАС.

Организационной **исследовательской базой** явилось МБУ «Радуга» г. Красноярск, экспериментом было охвачено 20 детей младшем дошкольном возрасте, с заключением F84.0 ,F 84.11. Экспериментальная и контрольная

группа составила по 10 детей. Исследование проводилось с декабря 2015 по 20 апреля 2017 года

Структура и объем выпускной квалификационной работы состоит из введения, трех глав, списка литературы, приложения. И включает 4 гистограммы.

Глава I Анализ литературы по проблеме исследования.

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с РАС.

Психолого-педагогическая картина детей с РАС сложна, многообразна и необычна в сравнении с другими нарушениями психического развития. Как зарубежные, так и отечественные авторы ставят много вопросов, касающихся симптоматики, клиники, систематики, этиологии, динамики РАС, а также лечебно-коррекционных подходов, которые не соответствуют современной концепции аутизма и не находят ответа при рассмотрении аутизма в рамках как парадигмы официальной психиатрии (клинико-нозологический подход), так и в русле дименсионального подхода [2]. Хотя точная причина аутистических нарушений неизвестна, некоторые ученые считают, что наиболее вероятной их причиной является некая форма биологического или нервного нарушения. Аутистические нарушения не считаются психическим заболеванием; не существует и обоснованных

доказательств мнения о том, что аутистические нарушения могут быть результатом недостаточного или неправильного воспитания. С аутизмом могут связываться или сочетаться другие состояния: когнитивные затруднения, синдром ломкой X-хромосомы, эпилептические расстройства, психические заболевания, синдром гиперактивности и дефицита внимания, тревога, депрессия и обсессивно-компульсивные расстройства. Безусловно, действие различных патологических агентов вносит индивидуальные черты в картину синдрома.

В разных случаях аутизм может быть связан с нарушениями умственного развития различной степени, более или менее грубым недоразвитием речи; эмоциональные расстройства и проблемы общения могут иметь различные оттенки. Несмотря на типичность базовых проявлений нарушений у детей с РАС (проблемы коммуникации, взаимодействия, познавательной сферы), степень их выраженности у конкретных детей может значительно различаться. Практически для всех детей характерна неравномерность (асинхронность) созревания и развития психических сфер - когнитивной, включая и речевую, эмоциональной и волевой. У них изменена чувствительность – либо избирательно повышена, либо явно снижена реакция на тактильные и сенсорные раздражители, как следствие снижения или повышения порогов чувствительности. РАС – это несколько групп нарушений, являющихся всеобъемлющими нарушениями развития (Pervasive Developmental Disorders; «Руководство по диагностике и статистике психических расстройств DSM-V»). Всеобъемлющие нарушения развития характеризуются серьезными и масштабными затруднениями в нескольких сферах развития одновременно: это навыки социального взаимодействия, навыки общения, стереотипное поведение, интересы и занятия. Так же многие люди с аутизмом имеют сенсорные нарушения одного или нескольких органов чувств. Эти нарушения отличаются от слепоты или глухоты и характеризуются различиями в восприятии (Bogdashina 2003).

Социальное поведение. Часто характеризуемое как автономное, иногда «ритуальное», иногда эти ритуалы могут достигать значительной сложности. Одним из составляющих является «Аутистическое одиночество» — отчуждение, трудности социального взаимодействия, нарушение способности к установлению эмоционального контакта с другими людьми, недостаток взаимной коммуникации. В поведении такого ребенка часто доминируют разнонаправленные аффекты, влечения, отсутствует единство и внутренняя логика переживания событий и понимания явлений. Во внешнем облике часто обращает на себя внимание особый взгляд, или взгляд, обращенный в пустоту, или сквозь собеседника и тому подобное.

Такие дети, порой очень чувствительные в отношении себя, оказываются совершенно нечувствительными в отношении к другим людям. Аутичный ребенок не может ставить себя на место другого, не может понять, что чувствует другой человек. Выраженность описанных проявлений у разных детей различна, что, несомненно, зависит от варианта аутистических расстройств, всего предшествующего жизненного опыта, особенностей воспитания в семье.

Его отношения с детьми выстраиваются достаточно сложно (обычно сложнее, чем со взрослыми), хотя самым большим заблуждением было бы считать, что у него снижена потребность в общении. Она не снижена — она специфична, поскольку ребенок не улавливает социальных и эмоциональных контекстов происходящего, не понимает подтекста и юмора, выражено затрудняется не только в инициации взаимодействия, но и в его поддержании. Он крайне невыносим в контакте. Его высказывания могут быть слишком прямолинейны, он не умеет лукавить и скрывать, проявляет значительную социальную наивность и все это в свою очередь усложняет процесс коммуникации с детьми и взрослыми. Практически для всех детей характерна неравномерность (асинхронность) созревания и развития психических сфер — когнитивной, включая и речевую, эмоциональной и волевой.

У них изменена чувствительность – либо избирательно повышена, либо явно снижена реакция на тактильные и сенсорные раздражители, как следствие снижения или повышения порогов чувствительности. В целом, развитие психических сфер отличается значительной неравномерностью, невозможностью соотнесения с паспортным возрастом, психические функции – внимание, память, мышление и другие развиваются также неравномерно, своеобразно, искаженно. Моторика угловатая, движения неритмичные, а в случаях дискомфорта, тревоги, неопределенности могут возникать различного рода стереотипные движения, наличие однообразных действий: раскачивания; взмахи руками; ходьба на цыпочках; бег по кругу; перебирание пальцами у себя перед глазами; пристрастие к необычным предметам (к веревочке, соломинке, к тюбику зубной пасты и т.д.), одним и тем же манипуляциям с ними: постукиванию, киданию, открыванию и закрыванию; стойкий интерес к отдельным сторонам предметов (обнюхивание или облизывание, постоянное ощупывание различных поверхностей).

Речь обычно специфически модулирована, иногда на высоких тонах, иногда монотонная, часто «рубленная» не направлена к собеседнику, в речевом общении отсутствует экспрессия, жестикуляция, мелодическая, интонационная и темповая сторона речи нарушена. Наблюдаются отклонения тональности, скорости, ритма речи, нет интонационного переноса, часты эхолалии (отраженная речь), иногда наблюдается бессвязность речи, часто, неспособность к диалогу, даже при «хорошей» речи, прежде всего – трудности диалога. Экспрессивная речь часто развивается с отставанием. Наблюдаются и трудности в понимании сложной речи окружающих, невозможность понимания подтекста, юмора, скрытого смысла высказываний, метафоризации. Иногда характеризуется полным отсутствием речи, жестов, мимики; использование речевых штампов (повторение одних и тех же звуков, слов, фраз), отсутствие в речи 1-го лица,

неправильное употребление местоимений, фонографическая («попугайская») речь, беглая речь, используемая особым образом.

Социальные навыки. Дефицит развития социальных навыков является одним из главных симптомов аутизма. Так, ребенок с аутизмом может не знать, как здороваться, как делиться игрушкой, как начать разговор, как близко стоять к человеку, с которым разговариваешь. Даже многие высокофункционалирующие дети с аутизмом неуклюжи во многих аспектах социальных взаимоотношений.

Социальные навыки — это наборы конкретных паттернов поведения, выстроенных в определенной последовательности. Если применять социальные навыки правильно и в нужный момент, они помогают ладить с окружающими и принимать в социальных ситуациях адекватные решения. Задумайтесь о том, как вы себя ведете, когда с кем-то знакомитесь. Вероятно, вы выпрямляетесь, смотрите собеседнику в глаза, улыбаетесь, крепко пожимаете ему руку, представляетесь и добавляете что-нибудь вроде «приятно познакомиться». Это пример того, как конкретные паттерны поведения выстраиваются в определенной последовательности, образуя социальный навык умения представиться. Эти навыки определяют, какое поведение другие люди и общество в целом считают приемлемым, а какое — нет.

Социальная адаптация. Это процесс, который обеспечивает приспособление человека к сложившейся социальной среде за счет умения анализировать текущие социальные ситуации, осознания своих возможностей в сложившейся социальной обстановке, умения удерживать свое поведение в соответствии с главными целями деятельности. У человека с РАС этот процесс нарушен. Непреодолимое навязчивое стремление к постоянству (возвращаться домой одним и тем же путем, носить одну и ту же одежду и т.д.), гиперчувствительность к сенсорным воздействиям (шум лифта, рев пылесоса, сигналы машин, даже дуновение ветра могут вызвать бурную реакцию ребенка с РАС). Для большинства детей характерны

трудности с приемом пищи или необычные пристрастия в еде, для многих - явления агрессии и самоагрессии. [4]

Хотя синдром аутизма — слишком сложный феномен, чтобы объяснить его отклонениями сенсорных ощущений, проблемы сенсорного восприятия играют важную роль в аутизме, и теория сенсорного восприятия заслуживает дальнейшего исследования. Многие авторы с аутизмом главным образом расценивают его как состояние, связанное с обработкой сенсорной информации (например, Gerland 1997; Grandin 1996; Hale 1998; O'Neill 1999; Williams 1992) и предполагают, что истинная причина всех социальных и коммуникативных проблем связана с сенсорным восприятием (например, VanDalen 1995; Morris 1999). Они определяют испытываемые ими проблемы как отклонения/нарушения в их сенсорном восприятии и обработке информации. Тэмпл Грандин (1996) выдвинула гипотезу о том, что большинство аутичных людей непрерывно испытывают проблемы с обработкой сенсорной информации, начиная от небольших аномалий и заканчивая разрозненными и несвязными образами.

О.С. Никольской, где выделяются четыре основные группы аутичных детей с совершенно разными типами поведения. Каждый из вариантов отличается от другого тяжестью и характером аутизма, степенью дезадаптации ребенка и возможностями его социализации. Эти группы представляют собой ориентиры не только для оценки глубины дезадаптации ребенка с аутизмом, но и динамики нормализации развития взаимодействия ребенка со средой. Выделение этих четырех групп позволяет дифференцированно подходить к организации обучения детей с РАС. Представим более развернутую характеристику этих детей, в сравнении с предшествующими категориями, поскольку дети с РАС до сих пор остаются недостаточно понимаемыми для значительного числа людей, вовлеченных в процесс образования.

В первой группе, объединяющей самые тяжелые случаи дезадаптации, аутизм предстает как полная отрешенность от окружающего, дети не

вступают в активное взаимодействие с окружающей средой, не защищаются, а ускользают, отгораживаются от внешнего мира.

Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Аутизм в этом случае проявляется как активное отвержение мира. Среди аутичных детей они кажутся наиболее страдающими, часто испытывают физический дискомфорт, могут быть предельно избирательны в еде, отягощены страхами. Для их речи характерны эхолалии, штампы. Эти дети делают первые шаги в развитии активных контактов со средой в рамках немногих освоенных ими стереотипных ситуаций, в форме привычных действий и слов.

У третьей группы детей аутизм проявляется как захваченность собственными переживаниями. Характерной чертой становится стереотипное воспроизведение ситуации пережитого страха или дискомфорта. Таким образом, ребенок сам «дозирует» страшное или неприятное. Адаптация этих детей более успешна: они осваивают широкий диапазон житейских ситуаций, бытовых навыков. Могут демонстрировать избирательный интерес и выдающиеся способности в какой-то области, обладают правильной, развернутой речью. Главную проблему для них представляет гибкое взаимодействие со средой, диалог с людьми.

Аутизм детей четвертой группы наименее глубок. Он выступает не как защитная установка, а как трудности общения при попытках вступления в диалог с миром и людьми. Они нуждаются в постоянной эмоциональной поддержке близких, в одобрении и ободрении со стороны взрослых. При адекватном коррекционном подходе именно эти дети имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг (2003) подчеркивают, что психическое развитие при аутизме происходит в особых условиях, когда нарушена регуляция жизненного и психического тонуса, снижены пороги аффективной чувствительности. Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что для ребенка наиболее значимыми

становятся задачи защиты и саморегуляции, а не задачи активной адаптации к миру. Это приводит к искажению в развитии психических функций.

Знание особенностей развития аутичных детей поможет специалисту разобраться и будет способствовать большему пониманию различных проявлений ребенка в процессе его адаптации к социальной жизни. Так же учет этиологии совершенно необходим для организации лечебной, реабилитационной и учебной работы. И тем не менее, как зарубежные, так и отечественные авторы ставят много вопросов касающихся причин возникновения аутизма.

1.2. Развитие невербальной речи в онтогенезе

Детальное изучение теории невербальной коммуникации началось относительно недавно, однако некоторые замечания по данной теме научные и творческие деятели делали всегда. Ч. Дарвин отмечал невербальную коммуникацию как средство информационного взаимодействия животных. Аристотель в своих трудах детально рассматривал речи ораторов и отмечал исключительную важность вокальных данных (тембр, тональность, диапазон голоса), что также относится к невербалике. Дейл Карнеги (1888-1955) говорил: «Девять десятых писаний, посвященных жестам, бесполезны. Жесты должны исходить из вашего естества, из вашего сердца, ума, интереса к затрагиваемому предмету, из вашего стремления заставить других видеть так, как видите вы, наконец, из ваших собственных инстинктов. Единственно стоящие жесты — это те, которые возникли экспромтом».

Как самостоятельное научное направление понятие «невербальная коммуникация» (известное в зарубежной литературе под термином *nonverbalcommunication*), сформировалось в 50-х годах XX века (Birdwhistell, 1970; Jandt, 1976, 1981; Key, 1982; Poyatos, 1983; Akert, Panter, 1988). До XX века изучение неречевых средств коммуникации проводилось в рамках изучения ораторства.

Большую работу в области невербальной коммуникации провел профессор В.П. Морозов в книге «Искусство и наука общения: невербальная коммуникация», проанализировав и структурировав большинство трудов по данной теме. Он представил схему-классификацию невербальных средств общения, ввел понятие «эмоциональный слух человека» и многое другое. Также В.П. Морозов отмечал, что формирование невербальных знаков связано с эволюцией и культурой.

Среди теорий происхождения языка значительная их часть рассматривает невербальную коммуникацию как исторически древнюю основу возникновения современной речи (Джесперсен; Рубинштейн, 1976; Иди, 1977; Уайт, Браун, 1978; Линден, 1981; Фирсов, Плотников, 1981; Якушин, 1989). Биогенетический закон Геккеля-Мюллера (онтогенез повторяет филогенез) является также свидетельством эволюционной древности невербальной коммуникации: в онтогенезе невербальная коммуникация предшествует вербальной.

Кажется невероятным, что за всю историю существования невербальной коммуникации, изучать ее начали чуть более 60 лет назад. А общественности стало известно о существовании невербалики только после того, как Юлий Фаст опубликовал свою книгу в 1970 году. Эта книга обобщала исследования о невербальных аспектах коммуникации, сделанные учеными - бихевиористами до 1970 года.

Невербальными средствами общения человек начинает пользоваться с первых дней жизни. Еще не владея словесной речью, ребенок успешно сигнализирует взрослым о своем состоянии, желаниях, переживаниях, используя движения тела, мимику, жесты, интонации голоса, то есть первым языком, на котором начинает говорить ребенок, является язык движений. Эти биологически обусловленные возможности психики ребенка обуславливают ему взаимосвязь с матерью, что необходимо для его выживания и нормального развития.

Уже к трем неделям ребенок устанавливает контакт глаз, который представляет собой важнейшую составляющую общения. В работах П. Экмана и Г. Остера отмечено, что все мускулы лица, необходимые для выражения различных эмоций, формируются в период 15-18 недель внутриутробного развития. Некоторые авторы считают, младенец обладает врожденной способностью осуществлять целый ряд универсальных лицевых экспрессии, может адекватно реагировать определенными эмоциями на существующие раздражения и имитировать их.

Улыбке, среди всех экспрессивных средств общения, уделяется наибольшее внимание исследователей. Возникая как врожденный рефлекс, улыбка постепенно наполняется социальным содержанием и становится реакцией на человеческий голос или лицо. В первом полугодии жизни улыбка включается в общение как его специфический компонент, носящий название «комплекс оживления». Обращенный на взрослого партнера коммуникации взгляд ребенка выражает призыв вступить с ним (ребенком) в контакт (реализация фатического аспекта коммуникации). Отрицательное эмоциональное состояние ребенка трех месяцев также имеет мимическое выражение: личико сморщено, губы полуоткрыты и раздвинуты, как при артикуляции [э].

Мимический способ сопровождается (с кратким интервалом в 4—5 секунд) вокализациями плача. Во втором полугодии жизни общение на основе комплекса оживления постепенно сменяется общением с помощью предметных действий. Их основное назначение - выразить готовность ребенка к взаимодействию с взрослым и в своеобразной форме показать, какому сотрудничеству он приглашает взрослого. Для коммуникативной цели дети используют приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого и др. [2].

Приблизительно с 3 месяцев, способы коммуникации начинают усложняться и совершенствоваться. Дальнейшее их развитие идет по двум линиям:

1) развитие жестов, 2) развитие звуковых невербальных средств. Развитие жестов. Первыми жестами ребенка являются так называемые самоадаптивные движения, свидетельствующие об эмоциональных состояниях субъекта, которые в возрасте 4—5 месяцев выражаются не только мимически, но и с помощью этих движений. Отрицательное состояние — многочисленные резкие, короткие и быстрые движения рук и ног; положительное эмоциональное состояние — те же движения, только плавные и медленные. Их можно назвать «симпатическими», т. е. «движениями, которые происходят помимо воли личности, по закону необходимости, но под воздействием чувства» (Шиллер, 1957.С. 131).

К 5—6 месяцам ребенок начинает пользоваться жестово-мимическими средствами в комплексе. Функционирование этого комплекса средств для выражения различных аспектов коммуникации подробно описан Д.Штерном. Речь идет о сочетании направления взгляда ребенка и движения головы. Если ребенок поворачивает голову в ту сторону, где находится мать, и взгляд его при этом устремлен на нее, то это, по мнению автора, свидетельствует о готовности ребенка вступить в контакт с матерью. Если ребенок повернул голову на 90° от матери и не смотрит на нее, это говорит о нежелании ребенка общаться. Существует и как бы промежуточный вариант — голова ребенка немного повернута в сторону, но при этом взгляд направлен на мать; это означает нейтральное отношение ребенка к возможному взаимодействию с матерью (Stern, 1977).

К 6—8 месяцам ребенок овладевает практически всей мимикой отрицательных и положительных эмоциональных состояний, в результате у него складывается целостная система выражения переживаний. Это так называемая эмоциональная стадия (Валлон, 1956.С. 131). Особенности эмоционального поведения ребенка на этой стадии подробно описаны в работах Е. Н. Винарской (Винарская, 1987).

К 8—10 месяцам у ребенка начинает складываться система произвольных (преднамеренных) жестов, прежде всего указательных. Ребенок

знает некоторые предметы окружающей его „ближайшей действительности" и на просьбу взрослого показать тот или иной знакомый предмет поворачивает голову и протягивает руку в направлении этого предмета. Появляется и поисковый жест. Если перед ребенком разложить группу предметов, которые он хорошо знает (например, игрушки), а выбрать нужно один, ребенок переводит взгляд с одного предмета на другой и синхронно, касаясь каждого предмета, водит ручкой.

После возникновения у детей активной речи предметно действенные средства теряют свое значение и используются в сочетании со словом, в виде дополняющего жеста. Самостоятельное использование невербальных средств общения сохраняется у некоторых детей, избегающих активного, словарного взаимодействия в коммуникативном акте.

По данным Петровой Е.А.[199], порядок овладения элементами жестовой системы русско-язычного общения (в норме) в период дословесной коммуникации и первых слов представляется следующим: первыми появляются жесты-регуляторы, затем жесты - симптомы модальные, жесты-симптомы состояний, объектные жесты-информаторы и, наконец, жесты-симптомы процессов. Являясь с самого начала средством социального контакта, жесты выполняют преимущественно регуляторно-коммуникативную (с 5-6мес.) и аффективно-коммуникативную функцию (с 8мес). Информативно-коммуникативная функция жеста появляется не ранее 14-15 месяцев. До года жесты выполняют преимущественно регуляторно-коммуникативную функцию, к полутора годам основной функцией жеста становится аффективно-коммуникативная.

Р. Е. Левина [147] в своей работе писала, что и жест, и первое слово возникают из низших аффективно - волюнтивных значений. Первое слово ребенка является как бы генетическим приемником указательного жеста, с которым оно часто сосуществует и является близким к нему по психологической природе. По мнению Левиной, психологическую сущность первого слова можно определить как голосовой указательный жест.

1.3. Специфика развития коммуникативных навыков у детей с РАС.

По данным многих исследователей, таких как: М.К. Бардышевская, О.С. Никольская, В.В. Лебединский, Ю. Фриз и др., коммуникативные способности детей с расстройствами аутистического спектра характеризуются недоразвитием в целом и искажённостью их компонентов, в частности, их структура, и проявление в коммуникативной деятельности неадекватны как возрасту, так и в социальной ситуации. Нарушения речевого развития при РАС многообразны и являются одним из наиболее частых непосредственных поводов обращения родителей к специалисту. Современные исследователи (Чуприков А. П., 2013) выделяют следующие радикалы речевых нарушений, присущих именно детям с РАС (т. е. не являющихся последствиями задержки развития или речевых нарушений) :

- задержка, остановка или регресс речевого развития без какой-либо компенсации за счет использования жестов;
- отсутствие реакции на речь других (на собственное имя);
- стереотипная речь — эхолалии, т. е. неосознанное повторение чужих слов и фраз, мелодий песен;
- длительное называние себя во втором или третьем лице;
- стойкие аграмматизмы;
- неиспользование личного местоимения «я» и утвердительного слова «да»;
- использование обычных слов в необычном значении (идиосинкратическое использование слов), а также неологизмов;
- неспособность начать и поддержать диалог;
- нарушение просодики (причудливое, скандируемое произнесение слов, своеобразная интонация, характерные фонетические расстройства, нарушения голоса с преимущественно высокой тональностью в конце фразы или слова);

- сложности с пониманием смысла и использованием понятий;
- нарушения невербальной коммуникации (жестикуляции, мимической экспрессии);
- отсутствие в активном словаре слов, обозначающих близких для ребенка людей, например «мама».

Именно эти признаки и являются теми параметрами, которыми целесообразно дополнить традиционные оценочные шкалы коммуникативного развития ребенка, чтобы получить данные по оценке уровня развития коммуникации детей с РАС.("...Чуприков А. П., Хворова А. М. Расстройства спектра аутизма: Медицинская и психолого-педагогическая помощь. Львов: Мс., 2013. 272 с....").Нарушения речи, различающиеся по степени выраженности и форме, присутствуют у всех детей с РАС и являются серьезным препятствием для их социализации. Для того чтобы оценить вид речевого расстройства, удобно рассматривать эти нарушения в рамках лингвистической парадигмы, где выделяются следующие аспекты языка или речи:

- фонетика;
- лексика;
- грамматика;
- семантика;
- прагматика.

Фонетика – восприятие и произнесение звуков и их сочетаний.
Лексика – совокупность слов, которые знает тот или иной человек. Известно, что примерно 15% людей с РАС не овладевают навыками устной речи. В дошкольном возрасте этот процент существенно выше, поскольку многие дети начинают говорить значительно позже, чем их типично развивающиеся сверстники. Многие дети способны произнести всего несколько слов, которые часто понятны только близким людям. При этом дети с РАС не пытаются компенсировать отсутствие речи, используя другие средства коммуникации, например, жесты, выражение лица и пр. Кроме того,

практически всегда у этих детей в той или иной степени нарушается и понимание речи. Но, если ребенок не может никаким способом выразить просьбу, ему остается кричать, кусаться, убегать и пр., т.е. использовать для коммуникации нежелательное поведение. Поэтому, это важная причина почему прежде всего, при работе с такими детьми необходимо научить их использовать альтернативные средства коммуникации.

Грамматика – закономерности построения правильных осмысленных речевых отрезков. Нарушения грамматики чрезвычайно часто встречаются у детей с РАС и практически всегда сочетаются с бедным словарным запасом. Обычно такие дети занимаются с логопедом, но овладение грамматическим строем происходит достаточно медленно. Особенно трудно такому ребенку построить высказывание в естественной обстановке в ходе непосредственного общения, в первую очередь, со сверстниками. Поскольку окружающие плохо понимают, что именно хочет сказать ребенок, он либо замыкается и практически перестает взаимодействовать с другими, либо начинает сердиться и демонстрировать нежелательные формы поведения. В подобных ситуациях роль взрослого заключается в том, чтобы, догадавшись о том, что именно сейчас хочет сказать ребенок, помочь ему это сделать, используя устную подсказку (т. е. фактически, произнеся фразу вместо ребенка). Кроме того, такие дети затрудняются и в понимании относительно сложных высказываний, например, тех, которые описывают последовательность событий. («Сначала мы будем лепить, а потом играть»). В этих случаях очень помогает использование картинок, которые изображают последовательность действий. Так же определенные трудности представляют грамматические категории числа, времени, лица, сложные предложения и т.д. Некоторые исследователи расценивали это как лимитирующий фактор в развитии как речи, так и всей психики при детском аутизме; при этом особо подчеркивались трудности переноса выученных грамматических правил в спонтанную речь (D. Churchill, 1972; 1978), что в дальнейшем не подтвердилось: развитие грамматического строя в основном

соответствовало норме, но происходило с некоторой временной задержкой и большим или меньшим искажением. Многие дети знают грамматические правила и умеют их применять, но делают это формально, как иностранцы, осваивающие чужой язык, не обнаруживая «чувства языка». В то же время, у отдельных детей с РАС отмечается врожденное чувство языка, способность легко схватывать структуру не только родного, но и других языков.

Семантика – смысловое значение слов. Как известно, слово может менять свое значение в зависимости от контекста, в котором оно произносится. Дети с РАС затрудняются в понимании смысла такого выражения и понимают его буквально, что приводит к специфическим формам поведения, непонятным для собеседника. Надо сказать, что нарушения семантики типичны для большинства аутичных детей, независимо от уровня их речевого и интеллектуального развития. В описаниях аутичных детей с плохо развитой речью, как правило, отмечается, что слова и фразы используются только в очень ограниченных контекстах, как это делают совсем маленькие дети на первых этапах речевого развития. Такие наблюдения говорят о том, что у детей с аутизмом происходит длительная задержка на самых ранних стадиях лексического развития (Tager-Flusberg H., 1989).

В начале 80-х годов XX века было выдвинуто предположение, что глубинной причиной аутизма является неспособность приобретать базальные концептуальные знания, лежащие в основе формирования понятий. По мнению Н. Tager-Flusberg (1989), если это и верно, то лишь для аутичных детей с «низким уровнем функционирования, lowfunctioning», то есть, как правило, с интеллектуальной недостаточностью. У аутичных детей с более развитой речью трудности формулирования понятий, связанных с конкретными образами и явлениями, невелики и не отличаются существенно от того, что наблюдается в норме или при легких формах умственной отсталости. На основании этого сделан вывод, что аутизм не характеризуется первичным дефицитом в концептуальной или семантической сфере, а

семантический дефицит ограничен неспособностью детей использовать значения слов при переработке информации на более высоком уровне, но не в приобретении понятий или смысла самих по себе (H. Tager-Flusberg, 1989).

Прагматика – способность учитывать то, в каких условиях осуществляется речевое общение. К этим условиям принято относить:

- коммуникативные цели собеседников (например, понимание того, что хочет узнать собеседник, что ему может быть интересно);
- время и место речевого акта (например, понимание того, что на уроках нельзя говорить на посторонние темы);
- уровень знаний собеседников (например, понимание того, что если оба собеседника одновременно присутствовали при каком-то событии, то нет смысла в момент его обсуждения описывать само событие. Если же один из собеседников ничего о событии не знает, то сначала ему нужно о нем рассказать);
- социальные статусы собеседников (например, обращаться на Вы);
- правила речевого поведения, принятые в данном обществе (например, здороваться и прощаться).

Так же как и нарушения семантики, нарушения прагматики присутствуют у всех детей с РАС, независимо от уровня речевого и интеллектуального развития. Именно нарушением этого аспекта речи можно объяснить то, что эти дети часто не прощаются и не здороваются, обращаются к посторонним взрослым на «ты», часто говорят только на интересующие их темы, не учитывая, насколько это интересно собеседнику. Нередко они начинают рассказывать о чем-то так, как будто собеседник информирован о теме наравне с самим ребенком, и т. д. Для решения этих проблем требуется специальная помощь, которая осуществляется специалистом по аутизму вместе с родителями и педагогами. Но в любом случае, даже если такой человек отсутствует, взрослые, как минимум, должны понимать причины того или иного поведения и учитывать эти особенности при взаимодействии с ребенком. Как уже подчеркивалось выше,

речевые нарушения могут стать причиной возникновения нежелательных форм поведения. Следующий пример иллюстрирует подобную ситуацию.

Еще один распространенный феномен, который описывает около 25% родителей детей с РАС, утрата языковых навыков после того, как ребенок уже освоил несколько слов (Chawarskaetal., 2007; Kurita, 1985). Lord, Schulman и DiLavore (2004) пишут что подобная картина уникальна для аутизма и не может быть связана с обычной задержкой развития. Еще одна характерная черта нарушений языкового развития у детей с РАС – проблема с дейксисом, или, как часто говорят, неумение использовать местоимения (Tager-Flusbergetal., 2005). Такие черты как сниженная способность регулировать громкость речи и неумение правильно интонировать, что особенно обостряется при стрессовом воздействии, также представляют большую проблему для человека с РАС, хотя на данном этапе практически не исследованы. Меньшее количество исследований посвящено изучению понимания речи у людей с РАС, хотя неспособность понимать обращенную речь и должным образом на нее реагировать является серьезным симптомом (Dahlgren&Gillberg, 1989; Lord, 1995). Ramberg, Ehlers, Nydén, Johansson, и Gillberg (1996) обнаружили что у детей с РАС нарушена способность соблюдать очередность в беседе. Tager-Flusberg и Anderson (1991) пишут, что дети с аутизмом с трудом обрабатывают новую информацию и часто говорят невпопад

Формально практически все перечисленные симптомы отклонений в речевом развитии могут встречаться и при других вариантах патологии, однако при РАС у них, как правило, выявляются характерные для аутизма особенности. Многие отечественные специалисты связывают эти особенности с нарушением или недоразвитием коммуникативной функции речи, западные исследователи – с нарушением прагматической стороны речи, что позволяет говорить о специфичности нарушений речевого развития при РАС и обуславливает необходимость специального подхода к их коррекции

или, по крайней мере, учета логопедом особенностей психического развития детей с аутизмом.

1.4. Обзор методик по развитию коммуникативных навыков у детей с РАС.

Специалистами разных стран накоплен определенный опыт, позволяющий сделать вывод о том, что формирование коммуникативных навыков при РАС является проблемой педагогического характера. Активно разрабатываются методы коррекции коммуникативных навыков у детей данной категории (E.G.Carr, P. Hunt, T. Layton, E. Schopler, L.R. Watson и др.).

Среди задач психокоррекционной и педагогической работы с аутичными людьми важнейшее место занимает разработка возможностей коммуникации. По нашему опыту, если в работе удастся достичь заметного продвижения в развитии коммуникативных возможностей - умения отвечать на вопросы других, адекватно выражать свои желания, просьбы и т.д. - то в улучшении качества жизни аутичного ребенка (подростка, взрослого) и его близких происходит огромный скачок.

Неудивительно поэтому, что проблема формирования адекватной коммуникации уделяется большое внимание в посвященной аутизму литературе в последние годы (A.M.Donnellan, P.L.Mirenda, 1984; E.Carr, V.Durrand, 1985; T.L.Layton, L.R.Watson, 1995; L.E.McClannahan, P.J. Krantz, 1999; Т.Питерс, 1999; О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлиг, 2000).

Использование соответствующей системы и средств коммуникации при обучении детей – это важный и сложный вопрос. Основная задача педагога – выбрать адекватные коммуникативные системы и средства, которые упорядочат навыки ребенка и помогут эффективно продвигаться с ними к более сложному уровню коммуникации. Особая проблема в этой области - «облегчение участи» тяжелых аутичных пациентов, у которых коммуникативная речь так и не формируется с возрастом или развивается

крайне ограничено. Таких среди аутистической популяции оказывается около трети. Причем мутизм не обязательно сопровождается грубым снижением интеллекта.

Существуют различия между традиционными подходами зарубежных и отечественных коллег к проблемам облегчения коммуникации: поведенческие терапевты при обсуждении средств коммуникации и мотивов их использования делают акцент преимущественно на практической заинтересованности ребенка в контакте, в то время как отечественные специалисты выделяют также эмоциональное заражение ребенка взрослым, развитие привязанности и способности к сопереживанию, эмоциональную заинтересованность в совместной деятельности. Без подобной «внепрагматической» заинтересованности, желание взаимодействовать может остаться ограниченным лишь ситуациями, когда ребенку действительно что-то очень нужно.

Некоторые специалисты предостерегают от разработки альтернативных средств коммуникации со слишком маленькими аутичными детьми. Так, по мнению Т.И. Морозовой (2001), это следует делать только в том случае, если работа по развитию устной речи не дала положительных результатов до 8-9 лет. Важно понимать, что коммуникация – это не только слова. Есть много дополнительных средств, которые облегчают как понимание, так и выражение мыслей.

Коммуникация – обмен сообщениями между двумя и более собеседниками. Традиционно учеными коммуникация подразделяется на вербальную и невербальную. Вербальные коммуникации осуществляются с помощью устной речи, при помощи речи осуществляются кодирование и декодирование информации: коммуникатор в процессе сообщения кодирует, а реципиент в процессе слушания декодирует эту информацию. Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения. Но этому должна сопутствовать высокая степень общности

понимания ситуации всеми участниками коммуникативного процесса [3]. А если с ребенком невозможно установить речевое общение, необходимо ли идти традиционным путем и продолжать стимулировать развитие устной речи (т. е. использовать звуковую систему для организации коммуникативного взаимодействия) и как это делать или целесообразно формировать обходные пути – невербальные виды коммуникации и какие именно? А может, оставить все как есть?

Невербальные коммуникации – это сообщения без использования устной речи, например, с помощью жестов, мимики, поз, взгляда, символических изображений (картинки, фотографии, рисунки, значки, пиктограммы, системы символов). Ellen Notohm, Veronica Zees в книге «1001 Great Ideas for Teaching & Raising Children with Autism or Asperger's», рекомендуют установить функциональную систему коммуникации в какой-либо форме. Это могут быть слова, жесты, пиктограммы, фотографии, предметы-символы (например, для детей с сочетанными нарушениями и с нарушением зрения) ..." ("...Notbohm E., Zysk V. 1001 Great Ideas for Teaching & Raising Children with Autism or Asperger's. Arlington, Tehas: Future Horizons, 2010. 364 p....") .

Невербальные средства иногда служат «заменителями» слов или целых фраз. Таким образом, для детей, которые испытывают трудности в вербальном общении, используют невербальные средства как альтернативные системы коммуникации [2]. Есть категория детей, которые не используют вербальную коммуникацию вследствие нарушений развития (например, синдром Дауна, ДЦП, РАС, ментальные нарушения и другие). Поэтому необходимо предоставить в распоряжение таких детей другую систему коммуницирования, которая облегчит общение, улучшит развитие ребенка, а также активизирует его участие в учебном процессе и тем самым будет способствовать интеграции в широкий социум. В настоящее время нет единой точки зрения на коррекционную работу логопеда с аутичными детьми. Описанные далее способы коммуникации помогут детям выразить

свои мысли и желания, а их семьи получают возможность общаться, понимать и правильно ухаживать за детьми.

Коммуникационная система обмена изображениями (PECS) разработана около двадцати лет назад в США (штат Делавэр, 1995) Lori Frost и Andrew Bondy в рамках «Программы коррекции аутизма». Наблюдения за детьми дошкольного возраста показали, что у 80% детей с аутизмом в возрасте пяти лет и младше нет практически никакой речи. Целью PECS является формирование начальной коммуникации в социальном взаимодействии с использованием обозначающих карточек. Обучение основано на принципах АВА [13]. Следует отметить и другие варианты пиктограммно-идеограммного общения, которые использовались в случаях тяжелых психофизических нарушений у детей, и которые могут быть использованы для развития коммуникации детей с РАС:

— блисс-символы (Чарльз Блисс, Канада): семантическая языковая система, способная замещать любой другой естественный язык. Алфавитом служат не буквы, а определенное количество графических базовых символов, представляющих значения, которые легко запомнить даже ребенку. В процессе общения используется индивидуальная коммуникативная карта, которая замещает или дополняет естественную речь, и которая создается с учетом индивидуальных способностей ребенка. Размещение символов по клеточной системе и выделение цветом их принадлежности к грамматическому классу облегчает нахождение необходимого слова во время диалога. Случайному собеседнику, незнакомому с блисс-методом, не обязательно знать значение символов — он может прочесть слово, сопровождающее каждый символ в блисс-карте. Эта система пригодна для использования на разных речевых уровнях, от сигнального слова до грамматически завершеного предложения [12].

— леб-система (Германия) — система состоит из символов, разделенных на 10 групп: общие знаки взаимопонимания; слова, обозначающие качество; сообщения о состоянии здоровья; посуда, продукты

питания; предметы домашнего обихода; личная гигиена; игры и занятия; религия; чувства; работа и отдых. Система охватывает 60 символов (пиктограмм) с напечатанными под рисунками значениями слов. Она может быть использована для работы с детьми, имеющими в своем развитии умственные и физические отклонения, а также с детьми дошкольного возраста, где она применяется в соответствии с возможностями ребенка [6].

Макатон — жестовый язык, разработанный для глухонемых, который часто используется и в работе с аутичными детьми. Однако, учитывая буквальное понимание языка детьми с аутизмом, следует признать, что макатоновский язык для них слишком сложен. Исследование 70-ти детей с РАС (Bonvillian&Nelson, 1978), показало, что многие дети так и не научились использовать более пары жестов и остались невербальными [8].

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

Метод Миллера [21] — основан на повторяющемся поведении и желании ребенка завершить начатое действие. Использовался в Центре по развитию языка и когнитивных навыков (LCDC) в Массачусетсе. В его основе лежит системный подход — структурированное взаимодействие с ребенком с целью последовательного его вовлечения в «СИСТЕМУ». Признаком успешно сформированной системы является желание ребенка продолжать активность после того, как происходит прерывание

деятельности. По Миллеру вовлечение ребенка в систему отношений происходит двумя путями:

— построение повторяющегося поведения, которое выполняет ребенок, например выстраивание кубиков;

— обучение детей определенному поведению, которое они не могли спонтанно воспроизводить, без помощи взрослого, например, обучение ребенка переливанию воды в стакан.

По Миллеру, важно использовать потребность ребенка завершить начатое действие для его обучения функциональной коммуникации и расширения представлений об окружающем мире. Так, в стадии ожидания у ребенка возникает желание завершить песню «Мерцай, мерцай маленькая...», и он договаривает «звезда».

Данная работа предполагает прохождение пяти уровней, из которых первые четыре являются предисполнительными стадиями, на которых осуществляется ориентация, т. е. ребенок инициирует контакт со стимулами в его окружении, а затем происходит взаимодействие со стимулом.

Арнольд Миллер считает, что ориентация и взаимодействие со стимулом являются предпосылками для формирования системы, в рамках которой ребенок начинает воздействовать на стимул или развивает другую повторную, предсказуемую, организованную единицу поведения. Ребенок успешен на данном уровне, если:

— поведение продолжается самостоятельно;

— ребенок пытается компенсировать поведение, в случае, когда начатое действие осталось незавершенным.

При этом следует учитывать и то, что разрушение системы обычно приводит к эмоциональному стрессу у ребенка, поэтому важно сформировать запрос на коммуникацию, например, показать, что вокализация может помочь в получении желаемого.

Когда же возникает функциональная вокализация, партнер по общению должен немедленно удовлетворить желание ребенка. Понятия

использования и разрушения системы, являются центральными в методе Миллера.

— Первичной целью является формирование ритуала поведения, когда существенный сенсорный раздражитель системы активизирует поведение в целом. На данном этапе, существенные стимулы из окружения управляют поведением. Ребенок способен сформировать систему, все еще контролируется этой системой.

— Завершающей стадией является включение в систему элемента выбора: ребенок может выбрать — с чем ему взаимодействовать: с погремушкой, или с какой либо другой игрушкой.

Метод фасилитации коммуникации (FC) — обеспечение эмоциональной поддержки и физической помощи (например, поддержание руки при, необходимости) при коммуникации, отражен в работах Розмари Кроссли» [23]. Развитие программы обучения, основанной на облегченной коммуникации, получило свое распространение в связи с открытием DEAL, первого центра в Австралии, посвященного исключительно потребностям индивидов с серьезными нарушениями коммуникации. Ожидалось, что основная клиентура будет состоять из людей с врожденной или приобретенной мозговой патологией. Фактически же с 1986 до 1990 г. они составили лишь 32% от общего числа клиентов, остальные были диагностированы как умственно отсталые или страдающие детским аутизмом. Специалисты центра предложили методы улучшения мелкомоторных функций и коммуникативных способностей, которые в дальнейшем и получили название «обучение облегченной коммуникации». "Обучение облегченной коммуникации — далеко не простое решение коммуникативных проблем. С одной стороны, предлагается моментальное решение, но при этом следует помнить, что помощник может повлиять на содержание информации, выдаваемой пользователем. Поэтому это не идеальная стратегия, это стратегия, которую можно использовать, если нет ничего лучше. По утверждению специалистов Центра, тщательная

диагностика всех маленьких детей со значительным отставанием в речевом развитии и как можно более раннее вмешательство профильных специалистов могут свести на нет потребность в облегченной коммуникации. Хотя о ее плюсах забывать не стоит — это порой единственная возможность достоверно оценить возможности тех, кто раннее диагностировался как имеющие сниженное интеллектуальное развитие.

Визуальное расписание. Существуют однозначные научные доказательства преимуществ использования визуальных расписаний при расстройствах аутистического спектра (РАС). (e.g., Mesibov, etal, 2002; Massey&Wheeler, 2000; Bryan&Gast, 2000). Большинство из нас не следуют визуальному расписанию, когда находятся дома. Однако людям с РАС гораздо труднее справиться с неструктурированным временем, чем нейротипичным людям, и для них обычно полезно увеличение структуры в жизни (VanBourgondienet al.,2003).

Существуют следующие преимущества для применения визуальных расписаний с людьми с РАС (Mesibovetal., 2005):

— Расписание основано на визуальном мышлении, которое часто является сильной стороной людей с аутизмом, а потому это коммуникация, которую им проще понять.

— Метод позволяет человеку обучаться новым навыкам и расширять свои интересы.

— Это инструмент, который позволяет переносить свои навыки в различные жизненные ситуации.

— Он может увеличить гибкость данного человека.

— Он помогает человеку с аутизмом сохранять спокойствие и уменьшает неуместные виды поведения.

— Он помогает человеку с аутизмом развивать самостоятельность, что повышает его самооценку.

В отечественной литературе остается недостаточно разработанной проблема формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом.

Описаны отдельные методические приемы, направленные не столько на формирование коммуникативных навыков, сколько на развитие речи в целом. Остаются актуальными вопросы о методах и приемах психолого-педагогического воздействия, разработке коррекционных программ, направленных на формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом.

Глава II. Методика констатирующего эксперимента.

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.

Целью констатирующего эксперимента - выявить особенности и уровень сформированности невербальных коммуникативных навыков у детей с РАС.

Констатирующий эксперимент был организован с декабря 2015 по апрель 2016 г. на базе МБУ «Радуга» г. Красноярск.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная и контрольная группа. При комплектовании группы учитывались:

1. Возрастной признак (младший школьный возраст).
2. Диагноз (F.84.0)
3. Уровень интеллекта сохранен

Экспериментальную группу составили 10 человек (100 %). Из них 1 человек (10%) девочка, 9 человек (90%) мальчики. Все испытуемые имеют вторую группу здоровья. У 30% испытуемых уровень познавательной сферы соответствует возрастной норме, у 30% - незначительно снижен, у 20% - снижен, у 20% - уровень познавательной сферы приближен к возрастной норме. У 30 % испытуемых трудно протекает адаптация в детском саду, не ориентируется во времени и пространстве, были попытки самостоятельного ухода с детского сада. Один испытуемый живет в двуязычной семье. 80 % детей живут в полной семье.

В контрольную группу вошли 10 человек (100%). Из них 10 человек (100%) мальчики.

Социальный статус родителей воспитанников: 70% воспитываются в полной семье, 30% -

внеполной. Социальная ситуация развития «нормальная»: постоянная работа, благоприятные жилищные условия, состояние здоровья.

Методика констатирующего эксперимента.

В связи с объективной необходимостью, продиктованной задачами исследования, была разработана авторская «оценка невербальных коммуникативных навыков у детей с РАС». Методика состоит из 4 блоков и 17 проб.

- 1 блок. Формирование ответной социальной реакции.

Умение /Навык	Баллы
Реагирует/ откликается на свое имя	
Выполнение действий по не вербальной инструкции	
Выражает отказ от предложенного предмета /деятельности	
Ответы утвердительным или отрицательным жестом на простые ситуативные вопросы	
Сумма баллов	

- 2 блок. Формирование умений выразить просьбу /требования

Умение /Навык	Баллы
Просит поесть/попить/ в туалет	
Требует предмет/игрушку	
Просит повторить понравившиеся	

действие	
Просит помощи	
Сумма баллов	

- 3 блок. Формирование простых учебных навыков.

Умение /Навык	Баллы
Выполнение простых учебных инструкций «дай/покажи»	
Выполнение простых инструкций без предмета	
Выполнение простых инструкций с предметом	
Соотносит предмет с картинкой/схемой/словом	
Выполнение имитационных движений	
Сумма баллов	

- 4 блок. Формирование временных и пространственных отношений.

Умение /Навык	Баллы
Понимание речевой инструкции «сначала-потом»	
Ориентировка в окружающем пространстве	
Ориентировка во временных представлениях	
С трудом переключается с одного задания на другое, резко реагирует на необходимость смены	

педагога,перехода из кабинета в кабинет	
Сумма баллов	

Для оценки используется балльная система.В столбце «баллы» напротив каждого утверждения ставиться цифра «0», «1», «2» в зависимости от сформированности навыка.

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

«1»-навык сформирован частично. Ребенок иногда использует данный коммуникативный навык или использует частично с подсказкой.

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

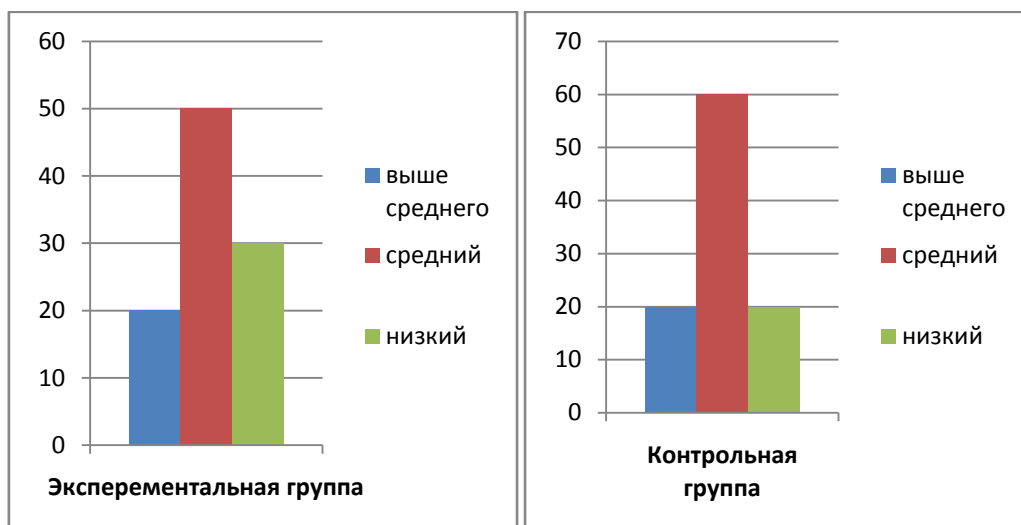
2.2.Анализ результатов констатирующего эксперимента.

На основе анализа результатов каждого блока констатирующего эксперимента нами были условно выделены 3 уровня успешности: выше среднего, средний, низкий.

По первому блоку заданий (формирование первичной социальной реакции) распределение баллов по уровням успешности осуществлялось следующим образом:

- выше среднего – от 6- 8баллов,
- средний –от 3-5 баллов,
- низкий – от 0-2 баллов.

Рисунок 1. Распределение испытуемых на группы по уровню формирования первичной социальной реакции (%).



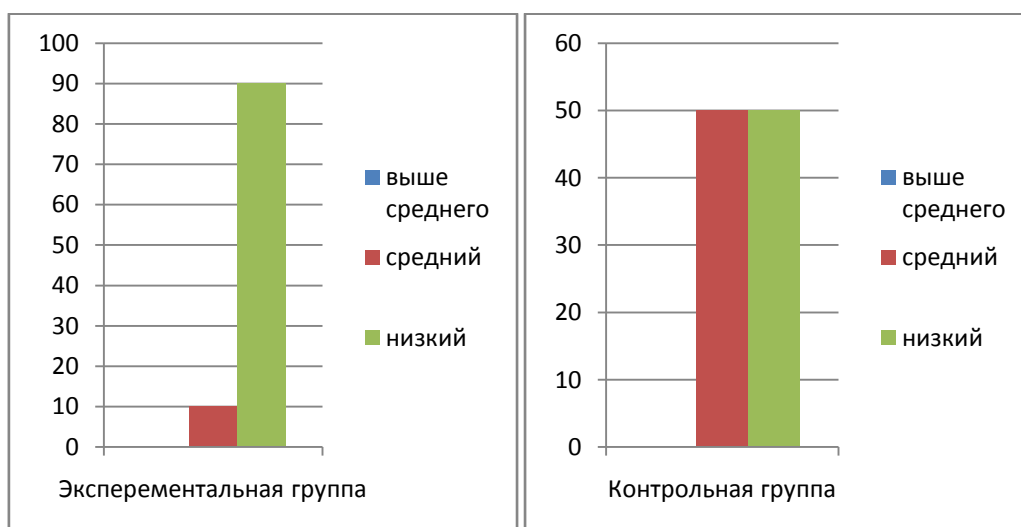
Как видно из гистограммы 50% (5 человек) из экспериментальной группы и 60% (6 человек) испытуемых из контрольной группы находятся на среднем уровне. 30% (3 человек) из экспериментальной группы и 20% (2 человека) испытуемых из контрольной группы на низком уровне. И по 20% (2 человека) на уровне выше среднего из экспериментальной группы и контрольной группы.

Наиболее успешно испытуемые экспериментальной и контрольной группы справились с пробой «выполнение действий по невербальной инструкции» (80% (8 человек) экспериментальной и 80% (8 человек) контрольной группы), более успешно поняты жесты были «сядь», «дай», «открой», «крути». 30% (3 человек) из экспериментальной группы и 20% (2 человека) испытуемых из контрольной группы отреагировали на свое имя, поворотом головы в сторону говорящего или был зафиксирован зрительный контакт или ответная вокализация. Наибольшие затруднения вызвала проба «ответ жестом на простые ситуативные вопросы», в большинстве случаев дети не реагировали на вопрос или не смогли правильно отреагировать на вопрос экспериментатора.

По второму блоку заданий (формирование умений выражать просьбу /требования) распределение баллов по уровням успешности осуществлялось следующим образом:

- выше среднего – от 6- 8баллов,
- средний –от 3-5 баллов,
- низкий – от 0-2 баллов.

Рисунок 2. Распределение испытуемых на группы по уровню формирования умений выражать просьбу /требования (%).



Как видно из гистограммы 90% (9 человек) из экспериментальной группы и 80%(8 человек) испытуемых из контрольной группы находятся на среднем уровне. 10% (1 человек) из экспериментальной группы и 10%(1 человек) из контрольной группы на низком уровне. И 10 % (1 человек) на уровне выше среднего из контрольной группы.

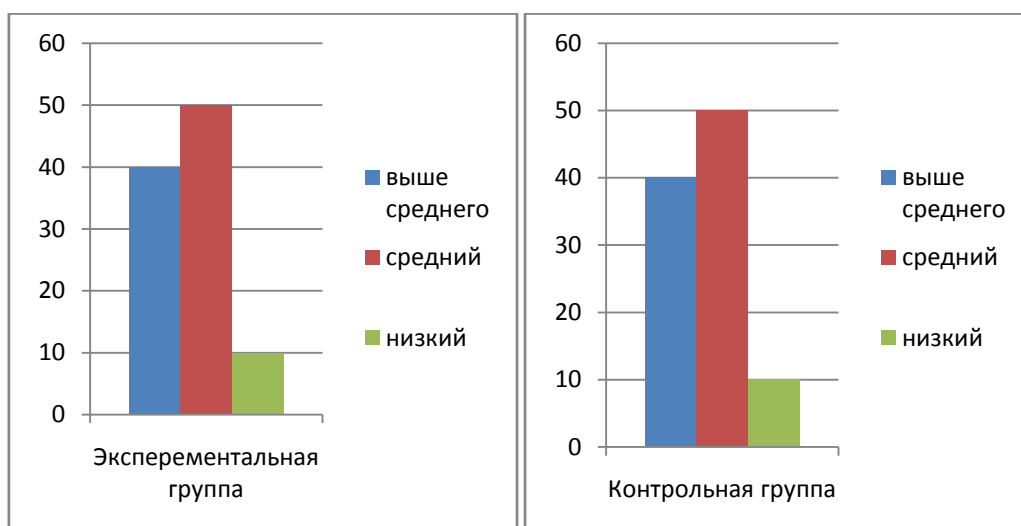
Наиболее успешно испытуемые экспериментальной и контрольной группы справились с пробой «просит поесть/попить/в туалет» (70% (7 человек) экспериментальной и 60% (6 человек) контрольной группы), 50 % (5 человек) подводят взрослого к желаемому предмету или в место с чем связан предмет, 50 % (5 человек) показывают указательным жестом на желаемый предмет, 30 % (3 человека) могут выразить свою просьбу с помощью картинки/схемы/соответствующего слова. Наибольшие затруднения вызвала

проба «просит помощи», всего 10 % (1 человек) смог с помощью картинки «руки» попросить помощи в выполнении задания.

По третьему блоку заданий (Формирование простых учебных навыков) распределение баллов по уровням успешности осуществлялось следующим образом:

- выше среднего – от 8- 10баллов,
- средний –от 4-7 баллов,
- низкий – от 0-3 баллов.

Рисунок 3. Распределение испытуемых на группы по уровню формирования простых учебных навыков (%).



Как видно из гистограммы 50% (5 человек) из экспериментальной группы и 50%(5человек)испытуемых из контрольнойгруппы находятся на среднем уровне. 10% (1 человек) из экспериментальной группы и 10%(1 человек)испытуемых из контрольнойгруппы на низком уровне. И по 40 % (4 человека) из экспериментальной и контрольной группы на уровне выше среднего.

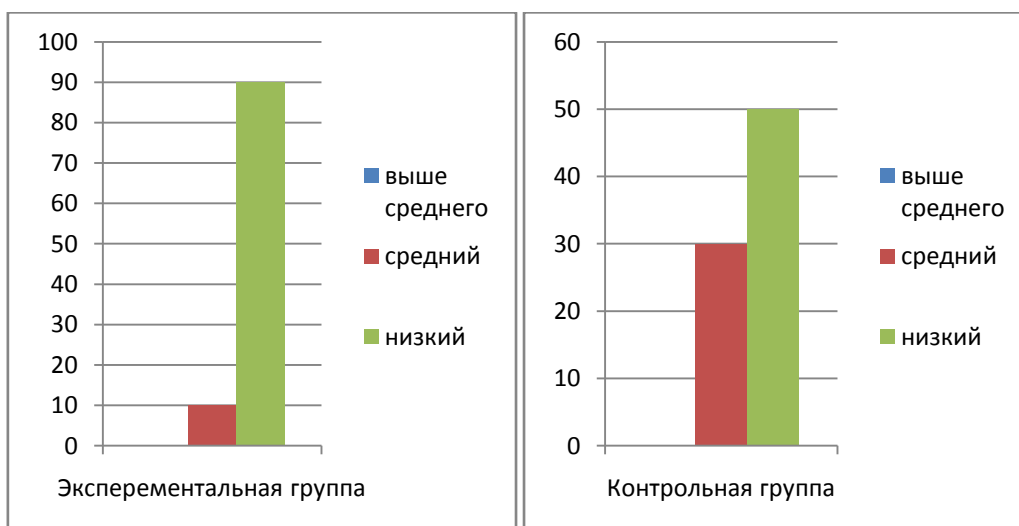
Наиболее успешно испытуемые экспериментальной и контрольной группы справились с пробой «соотносит предмет с картинкой/схемой/словом», (60% (6 человек) экспериментальной и 50% (5 человек) контрольной группы). 20 %(2 человека) соотнесли реальный предмет с соответствующим написанным словом (присуще навыки

глобального чтения). Наибольшие затруднения вызвала проба «выполнение простых инструкций с предметом», эту пробу выполнили всего 30 % (3 человека), так же проба «выполнение имитационных движений» вызвала затруднение, справились всего 30 % (3 человека).

По четвертому блоку заданий (формирование временных и пространственных отношений) распределение баллов по уровням успешности осуществлялось следующим образом:

- выше среднего – от 6- 8баллов,
- средний –от 3-5 баллов,
- низкий – от 0-2 баллов.

Рисунок 4. Распределение испытуемых на группы по уровню формирования временных и пространственных отношений (%).



Как видно из гистограммы 10% (1 человек) из экспериментальной группы и 30%(3человек)испытуемых из контрольнойгруппы находятся на среднем уровне. 90% (9 человек) из экспериментальной группы и 70%(7 человек)из контрольнойгруппы на низком уровне. И на уровне выше среднего не находится не один человек. Наиболее успешно испытуемые экспериментальной и контрольной группы справились с пробой «ориентировка в окружающем пространстве» (60% (6 человек) экспериментальной и 50% (5 человек) контрольной группы).Наибольшую трудность вызвала проба «ориентировка во временных представлениях»,с

этой пробой не справился не один человек. В результате трудностей понимания структуры времени оказывается не сформировано понимание последовательности событий. Ребенок не знает *когда* и *что* можно делать, не может самостоятельно планировать собственное время, что часто приводит к нарушениям поведения.

Глава III. Формирующий эксперимент и его анализ

3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента.

Целью формирующего эксперимента является совершенствование невербальных коммуникативных навыков у детей с РАС с целью разработки программы для включения в инклюзивную группу образовательного учреждения.

Методологические и теоретические основы явились положения о :

- поэтапном формировании умственных действий П.Я. Гальперина.
- современных научных подходах в развитии нормального и аномального ребёнка (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, Е.А. Стребелева
 - учение о зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский).
 - исследования раннего аффективного взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М.Либлинг)
- исследования модели психического в развитии детей с РАС Е.А.Сергиенко

Коррекционная работа проводилась от легкого к более сложному, с учетом особенностей развития и возможностями обучения.

В основу формирующего эксперимента положены принципы:

Общедидактические принципы

- *Принцип сознательности и активности* реализовывался через подбор адекватных и интересных мотивационных приемов, использования эмоционального, четкого речевого оформления и логически обусловленной смены детской деятельности, с использованием ведущей, на данном возрастном этапе.

- *Принцип наглядности* реализовывался на логопедических занятиях посредством использования картинок, графических изображений, муляжей, изучаемых объектов и предметов, позволяющих сформировать у дошкольников правильные представления о реальных предметах действительности. Принцип раскрывает необходимость использования дополнительной визуальной поддержки, оказывающей существенную помощь при обучении аутичных детей коммуникативным навыкам. Данную проблему можно преодолеть, используя дополнительную визуальную поддержку: различные предметы, пиктограммы, картинки с изображением различных предметов, явлений и событий.

- *Принцип доступности* реализовывался через выбор средств обучения с учетом индивидуальных и типологических особенностей учащихся, например, предъявление и выполнение определенного задания сначала с опорой на наглядную основу, а затем только на вербальном уровне.

Работа по формированию невербальных способов коммуникации основывается так же **на специфических принципах**. Ведущими из них являются следующие:

- *Принцип комплексного подхода.* Предполагает участие разных специалистов ,взаимодействие и сотрудничество в процессе психолого-педагогической коррекции всех специалистов, работающих с данным ребенком, и его родителями.

- *Принцип дифференцированного подхода* указывает на необходимость подбора методов, приемов и форм организации педагогической коррекции в зависимости от уровня сформированности коммуникативных навыков аутичного ребенка. Для соблюдения данного принципа необходимо определить уровень сформированности коммуникативных навыков ребенка, что возможно лишь при использовании диагностических, оценочных методик. Для детей различного уровня содержание коррекционной работы будет отличаться.

- *Принцип системности.* Указывает на необходимость систематического обучения и постоянной практики приразвитиикоммуникации.Одна из основных проблем аутичных детей состоит в том,что они не способны самостоятельно усвоить коммуникативные навыки

- *Принцип учета ведущей деятельности.* С учетом данного принципа, коррекционно-логопедический процесс строится на основе ведущей деятельности дошкольного возраста, т.е. игровой.

В процессе проведения психолого-педагогической коррекции необходимо соблюдать ряд условий, оказывающих существенное влияние на решение данной проблемы :

-учет личных интересов и потребностей ребенка

-использование подсказок

-подкрепление (пищевые ,словесные, другая активность)

-среда, для мотивации ребенка к общению

3.2 Программа по формированию альтернативных и вспомогательных способов коммуникации у детей с РАС для включения в инклюзивную группу образовательного учреждения.

Цель программы – создание условий для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), способствующих развитию коммуникативных навыков, социальных навыков, социального поведения и социальной адаптации в рамках инклюзивного образования.

Задачи программы:

1. Описать стратегии психолого-педагогической работы с детьми, с РАС обеспечивающими условия для развития коммуникативных и социальных навыков, социального поведения и социальной адаптации.
2. Разработать систему оценки эффективности реализации программы

Целевая группа: логопеды, специалисты социальных и образовательных организаций, родители детей с РАС.

Теоретической основой для разработки программы послужили методы:

- метод календарной системы разработанная в Голландии. Ее авторами являются Я. Ванн Дайк, М. Джансен, Т. Виссер.
- метод «сопровождающего обучения» – использование повседневных естественно возникающих ситуаций в процессе обучения, осуществляющегося с учетом личных интересов и потребностей ребенка (E.G.Carr);
- использование системы подкреплений (O.I.Lovaas);
- использование методов описанных Т.Питерсом «От от теоретического понимания к педагогическому воздействию».

Структура программы :

- 1)Визуальное расписание
- 2)Визуальные подсказки
- 3)Подкрепления
- 4)Рутины

- 5) Структурирование окружающей среды
- 6) Успокаивающие сенсорные ощущения
- 7) Частичное участие
- 8) Время на обработку информации

Пояснительная записка

Многие специалисты, ведущие активную практику в сфере работы с детьми с аутизмом в какой-то момент времени начинают замечать некоторые сходства и закономерности в потребностях своих клиентов в зависимости от их возраста, функционального уровня и возможностей. Бытует мнение, что существуют некие определенные ключевые стратегии, в которых нуждаются многие семьи аутичных детей. Именно о них и пойдет речь в данной публикации. Есть такие вещи, которые должны становиться привычной практикой и внедряться в быт каждой семьи и специалиста по работе с ребенком с аутизмом. Конечно же, в данной работе приводится несколько обобщенное представление о данном вопросе, и не всё, о чем мы будем говорить, подойдет каждому аутичному ребенку без исключения, однако, практика и опыт показывают, что эти механизмы в основном срабатывают. Аутизму присущи некоторые характерные черты, которые приводят к определенному сходству потребностей или проблемного поведения у аутичных людей (например, отсутствующие или слабо развитые коммуникационные навыки, отсутствие навыка использования туалета и т.п.). Тем не менее, всегда существуют индивидуальные различия, которые следует учитывать. [6]

Основные причины для использования данных стратегий – это облегчение и улучшение качества жизни ребенка, его семьи, работы специалиста, снижение уровня стресса, обучение навыкам и уменьшение проблемного поведения. Построение подобной системы может значительно повлиять на способность ребенка управлять своей повседневной деятельностью и переходами, понимать ожидания от поведения, а также выражать свои желания и потребности.

Специалисты рекомендуют приступать к реализации данных стратегий в наиболее раннем возрасте, однако даже если речь идет об аутичном подростке или взрослом, эти схемы все равно будут очень полезными.

1. Визуальное расписание

Визуальное расписание - это набор карточек либо написанных слов / подписей, на которые ориентируется ребенок во время самостоятельного выполнения задания. Визуальное расписание может быть *детальным*, в котором расписано каждое действие, или более общим, включающее обозначения отдельных заданий.

Основной целью визуального расписания является выполнение ребенком последовательных действий без прямых инструкций или подсказок со стороны учителей или родителей. Использование визуального расписания позволяет:

- сообщать ребенку последовательность - что произойдет дальше, в каком порядке.

- разработать положительную рутину. При обращении ребёнка к своему расписанию за информацией, увеличивается его гибкость и способность справиться с жизненными неурядицами в будущем.

- уменьшить нежелательное поведение и улучшить сотрудничество, т.к. визуальное расписание может включать также те задания, которые ребенок любит выполнять, и может быть организовано таким способом, чтобы ребенок смог перемежать выполнение более сложных заданий с более легкими и мотивационными.

- работать над навыками социального взаимодействия. В визуальное расписание можно включить не только такие задания, которые ребенок может выполнить самостоятельно, но и те, которые потребуют от него проявить инициативу и обратиться к окружающим с просьбой или с предложением совместной деятельности. Например, ребенок в расписании

может увидеть задание, в котором он должен позвать брата и показать ему нарисованный им рисунок, или поиграть вместе с другом в мяч.

-увеличить независимость ребенка. Возможность самостоятельно переходить от одного занятия к другому, ориентироваться на расписание, а не на руководство со стороны другого человека (специалиста или родителя), или его вербальные подсказки.

-организовать досуг и направить ребенка на более функциональную и эффективную деятельность. Мы все ориентируемся на то или иное расписание в течение жизни - расписание уроков, список невыполненных дел или заданий. Таким же образом визуальное расписание помогает ребенку, у которого затруднения в понимании речи и социального взаимодействия, структурировать собственный досуг и ориентироваться в постоянно изменяющемся мире. [7]

Преимущества для применения визуальных расписаний с людьми с РАС:

-Расписание основано на визуальном мышлении, которое часто является сильной стороной людей с аутизмом, а потому это коммуникация, которую им проще понять.

-Метод позволяет человеку обучаться новым навыкам и расширять свои интересы.

-Позволяет переносить свои навыки в различные жизненные ситуации.

-Может увеличить гибкость данного человека.

-Помогает человеку с аутизмом сохранять спокойствие и уменьшает неуместные виды поведения.

-Помогает развивать самостоятельность, что повышает самооценку.

- Помогает понять переносный смысл слов и выражений, так как людям с аутизмом это воспринимается буквально.

Визуальные опоры подразумевают под собой расписание, списки, графики, последовательность изображений, фотографии, объекты и другие

визуальные объекты, которые могут передать значимую информацию, понятны и приняты для дальнейшего использования [20].

Цель таких опор:

- облегчить понимание воспринимаемой информации;
- представить конкретную деятельность, место, событие;
- определить последовательность действий (что, как и когда ожидается);
- мотивировать на дальнейшую деятельность;
- облегчить систему взаимодействия, позволяя функционировать более независимо, без постоянных словесных направлений.

- позволить уменьшить потребность в слуховых или тактильных подсказках.

- организовать и предсказать ежедневные события, снимая при этом уровень тревоги, повышая уровень инициативы.

В процессе подготовки визуальных опор и визуального расписания, необходимо изучить особенности каждого ребенка, так как они должны составляться индивидуально для каждого, и основаны на уровне, который понимает ребенок (объекты, фотографии, рисунки, слово), а так же просты в использовании. Расписание может быть организовано в формате «сверху вниз» или «слева направо», а также в него должна быть заложена для ребенка возможность отметить, что определенный вид деятельности закончен. Например, вычеркнуть или пометить задание как выполненное, переместить карточку с заданием в конверт или коробку «выполненное», провести линию, отделяющую выполненное от невыполненного и т.п. В каждый конкретный момент времени перед ребенком должны быть представлены два пункта расписания, чтобы он постепенно понял, что виды деятельности следуют друг за другом, а не каждый сам по себе.

Для визуализации расписания можно использовать множество различных форматов в зависимости от индивидуальных потребностей конкретного ребенка. Например, расписание может состоять из отдельных объектов, может представлять собой скрепленные между собой листки с

обозначением видов деятельности, папку с файлами, доску, с которой можно стереть выполненное задание, липкую ленту по краю парты с прикрепленными в определенной последовательности карточками с видами деятельности и т.п. Для аутичного ребенка необходимо разработать индивидуальное расписание в дополнение к общему расписанию. Индивидуальное расписание даст ребенку важную информацию в визуальной форме, к пониманию которой он подготовлен [8].

При создании визуального расписания, необходимо учесть некоторые особенности:

Формат расписания.

А. Расписание из предметов. Такое расписание наиболее уместно для детей с отсутствием или очень низкими речевыми навыками или для невербальных. Самый простой способ использовать визуальное расписание из предметов — дать ребенку предмет незадолго до перехода к следующему занятию. Ребенок берет предмет и использует его во время следующего занятия. Самое главное при составлении расписания из предметов — определить, какой небольшой предмет может использоваться во время каждого занятия, либо какой предмет может символизировать то или иное событие. Например, Играть на улице = синий мяч; обед = ложка; играть в помещении = красная машинка, попить = желтая чашка и пр.

Б. Расписание из рисунков или фотографий. Ребенок будет готов к расписанию из фотографий, если он сможет правильно соотносить картинки или фотографии друг с другом (например, в простой игре в лото). Некоторым детям проще распознавать фотографии, в то время как другим проще распознавать рисунки. Рисунки можно нарисовать самостоятельно, либо использовать готовые, которые можно найти в Интернете. Рисунки или фотографии должны располагаться в вертикальную или горизонтальную линию с помощью липкой ленты, магнитов или других приспособлений, отображая последовательность занятий или событий. Ребенок снимает с расписания одну картинку или фотографию, после чего переходит к занятию,

которое она символизирует. Если он сильно отвлекается и, скорее всего, растеряется на пути к занятию, то используйте парное расписание. Этот тип визуального расписания означает, что вы делаете пару изображений для каждого занятия, и одно из изображений вы размещаете в том месте, куда направляется ребенок (например, если он идет рисовать, то соответствующая картинка вешается на дверь кабинета или около стола). Ребенок подходит и снимает картинку с расписания, после чего вешает ее на такую же картинку в нужном месте. Если ребенок может сосредоточиться на том, что символизирует картинка, даже если ему нужно перейти в другое место или помещение для следующего занятия, то совмещение пар картинок вам не понадобится. В этом случае человек кладет изображение в специальный кармашек или просто переворачивает его, после чего приступает к данному занятию.

В. Письменное расписание. Это расписание лучше всего подходит для тех, кто хорошо читает. Если ребенок только учится читать, то можно попробовать расписание на основе изображений с добавленными к ним словами. Выбирая тип визуального расписания важно представить, что ребенок будет использовать это расписание в свой самый плохой день. Мы все плохо функционируем, когда испытываем стресс, поэтому оптимальный формат визуального расписания должен быть самым простым, с которым ребенок точно справится в любом состоянии.

Длина расписания.

При составлении визуализированного расписания для аутичного ребенка необходимо внимательно отнестись к длине расписания (количество включенных видов деятельности). Количество пунктов в расписании может быть изменено в случае, если какой-то из предстоящих видов деятельности вызывает у ребенка тревогу, если происходит перегрузка информацией в конкретный момент времени. Например, ребенка возбуждает перспектива «времени отдыха» в расписании. Если в самом начале дня он увидел в расписании «время отдыха», его внимание поглощено этой перспективой и в

результате в течение всего утра он будет нетерпелив, не сможет сосредоточиться на актуальных видах деятельности. В таком случае, выданное ребенку визуализированное расписание должно состоять всего из нескольких пунктов, предшествующих времени отдыха. Индивидуальный подход — ключ к успешной работе с ребенком. Так же длина расписания должна зависеть от потребностей и возможностей ребенка. Некоторые способны пользоваться расписанием на весь день, в то время как другие будут испытывать перегрузку от слишком большого объема информации, и им нужно видеть лишь один или два символа предстоящих событий одновременно.

Обучение пользоваться расписанием.

Необходимо учить ребенка пользоваться визуальным расписанием. Если ребенок плохо или мало понимает устную речь, то для обучения необходимо вкладывать предмет или картинку в руку ребенка и мягко физически подсказывать ему (стоя сзади), что нужно пойти в обозначенное место. Очень важно никогда не стоять перед ребенком, когда ведете его в нужное место, так как иначе это побуждение для ребенка полагаться на вас, а не на расписание.

При размещении всех занятий и событий в визуальном расписании необходимо придерживаться последовательности, особенно в тех случаях, когда происходит нечто неожиданное. Особенность людей с РАС в том, что они очень быстро привыкают к рутине и плохо переносят перемены. Это может привести к проблемному поведению. Используя расписание, можно продемонстрировать какие изменения в привычном распорядке предстоят, как они будут происходить и в свою очередь научить ребенка большей гибкости и принятию изменений.

Необходимо научить ребенка сверять индивидуальное расписание с основным, в том числе при помощи визуальных подсказок, которые помогают ребенку независимо от взрослого переходить от одного вида деятельности к другому.

Изменение расписания

Дети с аутизмом с большой вероятностью регрессируют обратно к чрезмерной зависимости или потере навыков, если попытаться уменьшить поддержку расписанием, однако формат расписания необходимо менять по мере развития у ребенка новых навыков.

Переходы

Некоторые дети нуждаются в том, чтобы взять в руки карточку или объект с обозначением следующего вида деятельности и физически переместить его в место, где будет происходить следующий вид деятельности. Это может быть необходимо в силу того, что у ребенка повышена отвлекаемость во время перехода из одной рабочей зоны в другую. Эта особенность не связана напрямую с когнитивным или вербальным уровнем развития ребенка. Например, неговорящие дети-аутисты, развитие которых соответствует когнитивному уровню более младшей возрастной группы, однако они способны лучше удерживать внимание и не нуждаются в переносе карточки с обозначенным на ней следующим видом деятельности в новую зону. С другой стороны, есть дети с более высоким уровнем когнитивного развития, которые легко отвлекаются и нуждаются в опорном объекте для перехода к следующему виду деятельности в предназначенной для него зоне.

Последовательность

Визуализированное расписание использует стратегию «сначала-потом», т.е. «сначала ты делаешь ____, затем ты делаешь ____» (но не «если-тогда»). Такая стратегия позволяет при необходимости изменить то, что ожидается от ребенка «сначала» (упражнение, вид деятельности, задание). Можно использовать это в части завершения задания, большей или меньшей помощи специалиста, в зависимости от перемен в состоянии ребенка и его способности воспринимать информацию. Затем он может перейти к следующему виду деятельности, который тоже визуализирован в расписании

Примеры различных систем презентации, от самой простой к самой сложной:

- Последовательность слева направо, коробка/папка для выполненной работы— в правом углу. Это самое конкретное воплощение системы презентации, когда задания располагаются слева от рабочего места (на полке, в папке, корзинке и т.д.). Ребенку объясняют, что ему нужно взять предмет с заданием слева, выполнить задание положить справа в ящик (папку, коробку и т.п.). Обозначения при помощи символов (цветом, формой, буквами, цифрами). Такая система презентации требует овладения более сложным навыком, так как ребенок должен выполнить рабочие задания в последовательности, обозначенной символически. Например, у ребенка есть полоска с последовательностью чисел от 1 до 10, прикрепленных к ней липучкой. Слева находятся задания, также помеченные числами. Сначала он должен наклеить числа с полоски на задания. Таким образом, устанавливает для себя порядок, в котором он далее будет выполнять эти задания.

- Надписи. Такая система требует более продвинутого навыка самоорганизации и представляет собой список заданий в порядке выполнения.

- Визуальная структура. Визуальные опорные сигналы должны быть включены в задание/вид деятельности ребенка, что поможет ему не ждать вербальной или физической подсказки от специалиста для понимания того, что именно он должен сделать. Ребенок может использовать хорошо развитый навык визуального распознавания для того, чтобы понять задание/содержание деятельности без помощи. Таким образом, визуальные опоры создают лучшие возможности для успешной самостоятельной работы ребенка.

Учащиеся с аутизмом испытывают трудности в обработке порой очевидной информации в окружающей среде и временами фокусируют свое внимание на несущественных деталях. Для того, чтобы помочь ребенку с

РАС сосредоточиться на главном при выполнении задания, его ежедневные виды деятельности/задания должны включать следующие *компоненты*:

-Визуальная инструкция. Ребенку нужно презентовать задание так, чтобы он смог выполнить его последовательно, опираясь на визуальную инструкцию. Визуальная инструкция помогает провести серию последовательных шагов для достижения поставленной цели. Визуальные инструкции могут иметь разные формы:

— Сами материалы - задания определяют необходимые действия (например, собрать пирамидку: кольца лежат в коробке слева, стержень стоит справа, т.е. опять соблюдается последовательность слева направо).

— Графическое изображение (например, нарисованы контуры тарелок и приборов для еды, на которые учащийся должен поставить реальные предметы).

— Рисунки предметов (например, картинки игрушек или одежды на тех местах, куда ребенок должен их положить при обучении навыку - содержать в порядке свои вещи).

— Письменная инструкция (пошаговое описание выполнения задания или последовательных действий, например, утреннего режима или правильного написания слова).

— Образец завершенного задания (например, картинка, выполненная другим ребенком).

- Визуальная четкость. Целью визуальной четкости является выделение важной информации, главных понятий, частей инструкции и ключевых материалов. Задание должно быть построено так, чтобы в самом построении содержалась подсказка, на каких деталях следует сосредоточить внимание. Такие детали выделяются цветом, картинками, цифрами или буквами. Визуальная четкость способствует самостоятельной работе ребенка без направляющей роли взрослого. На самом конкретном уровне визуальная четкость проявляется в ограничении объектов на рабочем месте ребенка лишь теми материалами, которые необходимы ему при выполнении

конкретного задания (ненужные или дополнительные материалы должны быть убраны с его рабочего места) . Примеры визуальной четкости: использование цветового кода (у каждого ребенка свой цветовой идентификатор и по цвету он находит свое рабочее место, стул во время групповых мероприятий, а так же шкафчик для хранения своих вещей, рабочих материалов, место за столом во время ланча и т.д.); использование этикеток (при сортировке предметов).[9]

2.Визуальные подсказки.

Визуальные подсказки - дают человеку шаги или указания по тому, что он будет делать в рамках определённого занятия и действия. Визуальная подсказка – это история/ последовательность детальных действий, направленных на получение определенного результата. Визуальная поддержка освобождает ребенка от абстракции и последовательности событий во времени, что в свою очередь делает визуальное расписание. Все, что абстрактно – делается видимым при помощи карточек, схем или предметов, которые имеют более низкий уровень абстракции, и следовательно, не так отстранены от того, что ребенок непосредственно видит. При таком способе коммуникации можно достичь понимания таких вещей, которых другим способом не поймешь. Для людей с РАС – это реальная коммуникация: «умение говорить – серебро, но умение сделать что-то видимым - золото».

Визуальные подсказки:

- учат справляться с переменами,
- делают мышление более гибким (чем меньше стереотипных моделей остается в их поведении в результате более активного участия в различных видах деятельности, тем более нормальным выглядит ребенок)
- повышают уровень самостоятельности (чем самостоятельнее становится ребенок, тем меньше у него неудач и проблем в поведении)
- становятся менее зависимыми от помощи другого человека
- возможность показать промежуточные шаги – что снимает проблему связанную с пониманием и последовательностью событий.[10]

К визуальным подсказкам так же относятся:

-таймеры, (электронные, точечные, часы) способствуют в понимании временных рамок: ожидание, отдых, окончание, т.е. звуковой сигнал на таймере предупреждает об окончании какого-либо действия, или сколько минут осталось до окончания. Большую трудность у детей с РАС представляет переход от одного вида деятельности к другой. Если ребенок не был подготовлен заранее, то смена места или деятельности непременно вызовет у него нежелательное поведение, в этом случае таймер даст возможность подготовиться ребенку к смене событий.

- фотоплан активности – пошаговая инструкция. [11]

3.Подкрепление

«Подкрепление» или награда — это инструмент, с помощью которого мы признаем и сохраняем правильное поведение ребенка.

Поощрение – это то, что делает наше поведение более стабильным, более мотивированным, более желанным. Это то, ради чего мы выполняем многие, многие вещи. Использование поощрений в работе с особым ребенком – это залог успеха и способ повышения трудоспособности ребенка. Поощрение – это способ оптимизации ресурсов ребенка. «Подкрепители», то есть то, что мы предоставляем в качестве награды, могут быть самыми разными, в зависимости от предпочтений и нужд самого ребенка.

Среди используемых видов поощрений, наиболее эффективными является:

- словесные: «Ты молодец!», «Очень хорошо!», «Дай «5»»;

- пищевые: шоколад, конфеты;

- визуальные: жетоны¹ или картинки с изображением того, что получит ребенок, если выполнит задание (например, после последовательности действий – картинка поощрения (гамак, шоколадка или самокат), а для кого-то выполненное задание или полученный результат являлся уже сам по себе поощрением и мотивацией к дальнейшей деятельности).

Использование подкрепления и жетонов при работе с нежелательным поведением

1. Ясно сформулируйте свои ожидания. При введении системы поощрений/жетонов, ребенок должен точно понимать, каких реакций от него ждут, и каким навыкам обучают. Следует периодически проводить проверку, насколько хорошо ребенок понимает ваши требования.

2. Убедитесь, что ребенку понятен смысл поощрения/жетона. Чтобы поощрение стало действительно значимым для ребенка объектом, он должен точно понимать, что оно символизирует. Когда вы убедились, что ребенок точно понимает, чего вы от него хотите, начните с того, что будете предоставлять одно поощрение/жетон за каждую правильную реакцию. Предоставляя ребенку поощрение, обязательно прокомментируйте, за что вы его даете. А затем сразу же предоставьте поощрение в обмен на жетон. Таким образом, в сознании ребенка образ жетона/ поощрения будет ассоциироваться с получением подкрепления.

3. Подготовьтесь. Принимая решение, как часто ребенок будет получать жетоны / поощрения за указанный временной период, важно точно

¹ Система жетонов заключается в немедленном подкреплении желаемой реакции ребенка при помощи наклейки, фишки или «жетона». Дети «собирают» жетоны, чтобы затем обменять их на первичные подкрепления или более существенную награду. Система жетонов может быть эффективна как при работе с группой, так и на индивидуальных занятиях, и позволяет увеличить частоту целевого поведения, научить ребенка следовать правилам, чаще проявлять инициативу на занятиях, и многим другим полезным навыкам

определить, насколько развит целевой навык и понять, как вы будете приучать ребенка к новым правилам. Если у ребенка бывает проблемное поведение, жетоны/подкрепления следует чаще предоставлять, когда он ведет себя так, как нужно. Кроме того, если до сих пор ребенок не был знаком с системой поощрения, поначалу ему следует предоставлять их гораздо чаще, чем, если бы вы уже давно применяли подобную систему. Запомните: чем чаще ребенок получает подкрепление после желательного поведения, тем чаще это поведение будет проявляться.

4. Поощрения, которые ребенок получает после сбора жетонов, должны быть **ЗНАЧИМЫМИ**. Чтобы определить какие виды поощрений будут наиболее значимы для ребенка при введении системы жетонов используют разные виды опросников интересов и предпочтений. Чем более значимым будет подкрепление, тем с большим азартом ребенок будет собирать жетоны, чтобы его заполучить. Запаситесь несколькими видами поощрений, чтобы они не наскучили. Также можно использовать разные виды «прейскурантов», чтобы ребенок мог выбрать, получить сейчас менее значимое подкрепление, или «накопить» жетонов на что-то более существенное.

5. Вовремя уходите от этой системы. Поскольку в жизни не всегда можно решить все вопросы при помощи жетонов, важно вовремя снижать частоту использования поощрений и жетонов, когда ребенок начнет достаточно часто демонстрировать желаемое поведение. Материальные поощрения и жетоны следует постепенно и в разных обстоятельствах заменять социальными и/или естественными подкреплениями. Но помните, что снижать частоту использования жетонов и прямых подкреплений следует постепенно, пока ваш ребенок не начнет самостоятельно демонстрировать желаемое поведение.

Система жетонов / подкрепления может быть адаптирована так, чтобы удовлетворять нужды огромного количества людей, в самых разных условиях. При помощи системы поощрения ребенок может научиться

самостоятельно проявлять желаемое поведение во многих ситуациях. Также со временем системы поощрения могут использоваться для развития навыков самоконтроля, что позволит человеку самостоятельно следить за своим поведением и лучше его понимать. Что касается специалистов, все они могут успешно применять систему поощрения для формирования желаемого поведения у своих подопечных. *Зачем использовать подкрепления?*

- помогает сделать то, что нужно сделать
- поощряет делать новые вещи
- заканчивает незнакомую последовательность
- помогает лучше справляться со стрессом и тревожностью

Очень важно помнить, что каждый раз, когда вы знакомите ребенка с новой игрушкой или занятием, то вы должны «объединять» его с уже существующим поощрением. Другими словами, попробуйте что-то, что может понравиться ребенку, комбинируя это с тем, что ему точно нравится. Любое поощрение можно использовать для такого объединения. Например, если ребенку нравится, чтобы его очень крепко обнимали, объедините это с чтением книги. Если ему нравится смотреть на верчение предметов, то выбирайте игрушки и игры, где есть вертящиеся детали. Если ему нравится, когда вы говорите «смешными» голосами, то используйте это во время игры. Если ему нравится музыка, то пойте или говорите нараспев, когда взаимодействуете с ребенком.[11]

4.Рутин

Рутин – это последовательность действий, которая каждый раз выполняется одинаково. Последовательность и знание о том, чего ожидать, помогает людям с аутизмом справиться с ежедневными трудностями. Чтобы избежать нежелательного поведения, например, каждый день ребенок должен ложиться спать в одно и то же время. Ужин должен быть в одно и то же время. Прогулка на улице должна быть в одно и то же время. Резкие, неожиданные и значительные

изменения день ото дня и от момента к моменту — это надежный путь к нежелательному поведению или полноценной истерике у ребенка. Разработка рутины, основанной на том, чем вы занимаетесь каждый день, позволяет ребенку чувствовать больше контроля над окружающей средой. Приверженность рутине — это и слабая сторона аутистов, и мощный инструмент, помогающий им справиться со стрессом. Рутинa — это основа основ повседневной жизни. Разработка новых ритуалов и рутины, порядок в предметах, следование строгим сценариям — это особенность аутизма. Подобная рутина часто выглядит бессмысленной и странной, но это и не удивительно, если учесть насколько тяжело людям с аутизмом понять окружающий мир и выделить в нем какой-то смысл. Эту особенность можно легко использовать на благо, разработав вместе с клиентом ритуалы для облегчения повседневной жизни, повышения комфорта и уменьшения стресса. Образ жизни согласно структурированному порядку — важный залог психического и физического здоровья. Нарушения сна очень часто предшествуют различным проблемам психического здоровья, в то время как регулярный режим сна, еды и физических упражнений поддерживает общее состояние здоровья. Люди с аутизмом часто страдают от пищеварительных проблем, так что при составлении повседневного расписания необходимо учитывать вопросы здорового питания. Порядок в повседневной жизни делает ее более предсказуемой, а хаос вокруг становится понятнее. Рутинa и структура — это очень мощные инструменты для поддержания внутреннего спокойствия и уменьшения стресса. Организация — это наилучшее начало для оказания поддержки, потому что это она приводит к очень быстрым и видимым результатам. Ощутимое улучшение, причем связанное с действиями самого человека, сразу повысит уверенность в себе и самооценку. [12]

Рутинa дает что-то, на что можно опереться и понять окружающий мир. *Рутинa разрабатывается таким образом, чтобы включить все повседневные дела, во всем многообразии жизни, так как это помогает улучшить навыки самостоятельной жизни и предотвратить хозяйственные проблемы, вызывающие стресс. Рутинa — это только начало в процессе оказания поддержки, она*

выполняет очень важную функцию – привносит порядок, структуру и предсказуемость, что помогает управлять тревожностью. По этой причине нарушение привычной рутины человека может вызвать очень сильный стресс.

Иногда огромный стресс вызывают даже незначительные изменения, например, переход от одного занятия к другому. У других людей большие мероприятия, такие как отпуск, дни рождения или рождество, которые связаны с переменами и неразберихой, вызывают сильную тревожность. Обычно труднее всего справиться с неожиданными изменениями. Некоторые люди с РАС используют ежедневный распорядок дня, который позволяет им точно знать, что и когда должно произойти. Тем не менее, потребность в рутине и однообразии может заходить гораздо дальше. Зачастую можно наблюдать:

- трудности из-за любых изменений в физическом окружении (например, расположение мебели в комнате), присутствия новых людей или отсутствия знакомых людей

- жесткие предпочтения в отношении еды (например, ест продукты только одного определенного цвета), одежды (носит только одежду из определенной ткани) или повседневных предметов (пользуется только одним сортом мыла или только одной маркой туалетной бумаги)

- потребность в жесткой рутине в отношении повседневных событий, например, во время приема пищи или при укладывании спать. Подобная рутина может превратиться в настоящие ритуалы, когда человек требует очень детального соблюдения всех условий и последовательности действий

- вербальные ритуалы, когда человек постоянно задает одни и те же вопросы и нуждается в одном и том же конкретном ответе

- компульсивное поведение, например, человек, постоянно моет руки или проверяет дверные замки. Это не всегда говорит о наличии обсессивно-компульсивного расстройства (ОКР), но если вас беспокоит такая реакция, следует обсудить это с врачом.

Зависимость человека от рутины может резко возрастать в периоды жизненных перемен, стресса или заболеваний. В эти периоды рутины могут стать

более детальными и ритуалистичными, а также более значимыми. В некоторых случаях зависимость от рутин резко возрастает или снова проявляется в подростковом возраст.

Тем не менее, рутина - это обоюдоострый меч — слепое следование привычкам не всегда продуктивно. Нужно не забывать о том, что рутина — это не цель сама по себе, а всего лишь средство для поддержки, это лишь транспорт, и его создание не должно заслонять конечную цель вашего путешествия. [13]

5. Структурирование окружающей среды

Структурированное пространство - структуры, позволяющие организовать индивидуальную материальную среду обучения. В этой связи важно, как мы расположим мебель и материалы в различных зонах: на игровой площадке, в мастерской, в спальне, в коридорах, раздевалках/комнатах хранения и т.д.

Структурирование важно:

- обеспечивает организацию пространства для детей;
- четкие физические и индивидуальные границы помогают ребенку понять, что каждое средовое пространство имеет начало и конец;
- такая организация минимизирует отвлекающие визуальные и аудиальные факторы.

Степень структурирования пространства зависит от уровня самоконтроля ребенка, но не от уровня развития его когнитивных навыков. По мере того, как ребенок становится более самостоятельными, уровень структурирования пространства постепенно понижается.

Структурированное пространство состоит из ряда частей:

- Местоположение. Структурированное пространство необходимо во всех помещениях, в которых ребенок с РАС проводит время, включая игровые площадки, мастерские, спальни, коридоры, раздевалки/комнаты хранения.

-Дизайн. Четкие визуальные и материальные границы: мебель (книжные шкафы, панели, полки, столы, коврики, разделяющие перегородки) должна быть расставлена таким образом, чтобы обозначить наличие нескольких зон с разным

назначением. Для визуального обозначения границ можно использовать разные по цвету напольные покрытия или цветную клейкую ленту для пола. Как правило, дети с аутизмом не сегментируют пространство интуитивно, как это делают нейротипичные дети. В больших и открытых пространствах аутичному ребенку трудно ориентироваться, т.к. ему трудно понять:— что происходит в каждой конкретной зоне;

— где каждая из зон начинается и заканчивается;

— как проще всего попасть в нужную зону.

Если расставить мебель так, чтобы обозначить четкие границы разных по назначению зон, это снизит для ребенка возможность хаотично передвигаться по помещению. Визуальные границы можно затем провести и внутри конкретных зон.

Например, во время группового прослушивания рассказа дети находятся на территории, ограниченной ковровым покрытием или цветной клейкой лентой на полу. Это облегчает аутичным детям понимание того, что этот конкретный вид деятельности происходит в этой зоне. Цветную клейкую ленту можно использовать в спортивном зале для того, чтобы обозначить ту зону, в которой проводится определенный вид упражнений, например, разминка. Во время приема пищи детей можно разместить таким образом, чтобы у каждого ребенка было свое место, обозначенное конкретным цветом. Такое обозначение будет визуально и физически ограничивать персональное пространство каждого ребенка во время еды за общим столом.

Визуальные границы помогут детям лучше ориентироваться в пространстве и меньше полагаться на помощь взрослых. Минимизация визуальных и аудиальных отвлекающих факторов. Визуальные отвлекающие факторы можно минимизировать следующим образом:

— покрасить все помещение (стены, потолки, доски и т.д.) приглушенным цветом (например, кремовым);

— минимизировать визуальный «шум» в виде развешенных на стенах работ детей, сезонных украшений, и разложенных учебных материалов;

— использовать покрывала/занавески, чтобы накрыть или отгородить полки с ненужными в данный момент материалами и другие отвлекающие объекты (компьютер, копировальная машина, телевизор/видеопроектор и т.д.);

— хранение оборудования и материалов в другой зоне. Пример: В игровой зоне ограничьте число игрушек, которые могут использовать дети, а затем еженедельно обновляйте состав: выкладывайте «новые» и убирайте «старые»;

— используйте естественное освещение, сокращая время работы отвлекающих флуоресцентных ламп. Используйте шторы и жалюзи, если солнечный свет слишком ярок, создавая при этом теплую и спокойную среду;

— использование отсеков для индивидуальной работы, отгороженных от столов для групповой работы также сократит визуальные отвлекающие факторы;

— тщательно подходить к выбору мест для аутичного ребенка

— действие слуховых отвлекающих факторов может быть снижено с помощью ковровых покрытий, более низких потолков в помещении, акустической плитки, использования наушников или плеера;

— в любой структурированной среде должны быть зона получения инструкций, зона самостоятельной работы, зона отдыха и досуга. В группе /помещении это могут быть следующие зоны: маленькая зона групповой работы, зона самостоятельной работы, зона работы один на один, зона отдыха (игры, досуга), спокойная зона на случай истерики у ребенка. Все эти зоны должны иметь четкие визуальные границы, чтобы ребенок с аутизмом понимал назначение данного участка пространства.[14]

Еще раз повторим, что все зоны конкретного назначения должны иметь четкие визуальные границы. Важно помнить, что в каждой из зон могут присутствовать отвлекающие факторы, и минимизировать их.

— Организация. Для эффективного применения метода структурирования пространства - оно должно быть высокоорганизованным. Важно, чтобы различные материалы и вспомогательные средства хранились вне зоны видимости детей, но в то же время так, чтобы специалист легко мог извлечь и применить требующийся ему материал. Аутичных детей важно приучать к

порядку на рабочем месте, используя картинки, цветовые обозначения, цифры, знаки и т.д. Пример: В игровой зоне на полках можно поместить изображения игрушек, которые должны стоять на данной полке, чтобы помочь расставить игрушки по местам.

Визуальная организация пространства – это минимизация влияния посторонних сенсорных стимулов. Использование метода визуального структурирования позволяет обучить ребенка с аутизмом выполнять задания самостоятельно без подсказок и направляющей роли взрослого. Ребенок с РАС может работать самостоятельно в течение различных отрезков времени в любой среде (дома, в школе, в мастерской) над освоением любого навыка, академического, практического и т.д.

Стратегия структурированного обучения позволит ребенку с аутизмом научиться концентрировать внимание на визуальных опорных сигналах в различных средах и ситуациях и таким образом повысит уровень самостоятельности в различных видах деятельности. [15]

6. Успокаивающие сенсорные ощущения

У многих людей с расстройством аутистического спектра (РАС) есть трудности с восприятием повседневной сенсорной информации, например проблемы со слухом, зрением и обонянием. Обычно это называют нарушением сенсорной интеграции или сенсорной чувствительности. Такая проблема может очень глубоко повлиять на все аспекты жизни человека. Наша центральная нервная система (мозг) воспринимает все сенсорные данные, которые мы получаем, и помогает нам организовать, расставить приоритеты и понять информацию. Мы отвечаем с помощью мыслей, чувств, двигательной реакции (поведения) или комбинации всего перечисленного. Наши рецепторы, воспринимающие сенсорную информацию, располагаются по всему телу, их называют «раздражители». На наших руках и ногах расположено самое большое количество рецепторов. Большую часть времени мы воспринимаем сенсорную информацию автоматически, без необходимости её анализировать. Люди с

нарушением сенсорной интеграции – включая большое количество людей с аутизмом – испытывают трудности с восприятием повседневной сенсорной информации. Обычные сенсорные стимулы могут вызывать у таких людей сильный стресс, истощение и даже боль. Это может стать причиной поведенческих трудностей. «Когда я ощущаю сенсорную перегрузку, я просто замолкаю; меня как будто разрывает ... это очень странно, как будто через тебя транслируют 40 телевизионных каналов».[16]

Повседневная сенсорная информация при аутизме может неправильно восприниматься, вызывая у человека очень сильный стресс.

У человека семь чувств:

- Зрение
- Слух
- Осязание
- Вкус
- Обоняние
- Равновесие (вестибулярный аппарат)
- Восприятие собственного тела (проприорецепция)

Люди с аутизмом могут быть слишком или недостаточно чувствительными в одной из этих областей. Вы могли слышать о таком явлении, известном как «чрезмерная чувствительность» или «недостаточная чувствительность».

Сенсорная чувствительность

Зрение - располагаясь на сетчатке наших глаз и реагируя на свет, наше зрение помогает нам различать объекты, людей, цвета, контрасты и пространственные границы. Люди с РАС могут переживать следующие трудности:

- Объекты кажутся темными или с потерей тех или иных особенностей.
- Центральное зрение может быть размыто, тогда как периферическое достаточно резко.
- Центральное зрение достаточно хорошо, но периферия размыта.

– Пространственное восприятие на недостаточном уровне – тяжело бросать и ловить предметы; неуклюжесть.

– Искажённое зрение: объекты и светлые цвета могут казаться движущимися.

– Изображения могут искажаться.

– Легче и приятнее фокусироваться на какой-то части, чем на целом объекте.

Методы помощи: зрение

– Необходимо повысить уровень визуальной поддержки.

– Убавить флуоресцентное освещение – вместо этого использовать приглушенные цветные лампы.

– Носить солнечные очки.

– Создать в классе так называемую «рабочую зону» – пространство или стол с перегородками, которые блокируют визуальные раздражители.

– Использовать затемняющие занавески.

Слух-это самая распространённая форма сенсорной дезинтеграции при аутизме. Проблемы со слухом могут повлиять на способность общаться и, возможно, на равновесие. Люди с аутизмом могут сталкиваться со следующими проблемами:

– Способность слышать звуки только одним ухом, второе ухо лишено возможности слышать полностью или частично.

– Невозможность распознать некоторые конкретные звуки.

– Возможно получение положительных эмоций от нахождения в толпе или шумном месте, а также от громких ударов по дверям или предметам.

– Шум воспринимается преувеличенно, звуки могут быть искажены или неразборчивы.

– Особенная чувствительность к звукам, например, способность слышать разговор на расстоянии.

– Одинаково сильное восприятие всех звуков, в том числе фонового шума, что часто ведёт к проблемам со вниманием. «Ты слышишь шум в своей голове?»

Он бьется и скребет. Как будто поезд с грохотом несется сквозь твои глаза.»

Пауэл, Дж. 1995, страница 41.

Методы помощи: звук

- Использовать визуальное сопровождение вместо звукового.
- Закрывать двери и окна, чтобы избежать внешнего шума.
- Готовиться к походу в шумные места заранее.
- Носить беруши для ушей или наушники².
- Слушать музыку.
- Создать изолированную от шума рабочую зону.

Осязание - очень важно для психического развития, так как помогает нам ощущать окружающий мир (этот предмет горячий или холодный?) и реагировать соответствующим образом. Также осязание помогает нам чувствовать боль. Люди с аутизмом могут сталкиваться со следующими проблемами:

- Сильно сжимает людей в объятиях, делает это ради ощущения сильного давления на кожу.
- Высокий болевой порог.
- Возможно нанесение себе повреждений.
- Получение приятных ощущений от тяжелых предметов (например, тяжелого одеяла), находящихся над ними.
- Прикосновения могут причинять боль и дискомфорт, человек избегает прикосновений других людей, что негативно влияет на взаимоотношения с окружающими.
- Неприятные ощущения, если на кистях или стопах что-то находится.

² *Наушники* помогают детям справляться с лишним шумом, так как происходит его блокировка, за счет чего обеспечивается тишина, а так же они дают возможность ребенку сосредоточиться на выполнении определенного задания.

– Проблемы с мытьем и расчесыванием головы, потому что кожа головы очень чувствительна.

– Предпочтение строго определенных предметов одежды и тканей.

«Каждый раз, когда ко мне прикасаются, мне больно; появляется ощущение, что по моему телу проходит огонь.» Гиллингем Г. (1995).

Методы помощи: осязание

– Использовать утяжеленные одеяла³ или спальные мешки.

– Необходимо предупредить человека, что вы собираетесь его коснуться, а также всегда подходить к нему спереди.

– Помните, что кому-то объятия причиняют боль, а не приятные ощущения.

– Постепенно представляйте различные текстуры – коробка с разными материалами должна быть в доступе.

– Позволяйте людям самостоятельно совершать некоторые действия: (расчесывать волосы, мыть их) для того, чтобы они могли делать что-то так, как им удобно.

Вкус - химические рецепторы в языке рассказывают нам о том, какое всё на вкус – сладкое, кислое, острое и т.д. Люди с РАС могут испытывать проблемы следующего рода:

– Склонность к очень острой еде.

³ *Утяжеленные одеяла, пледы* - воздействуют на вестибулярную и тактильную системы, делая тело гибким и подвижным. Оказывают глубокое давление на руки и ноги и заставляют тело сопротивляться натяжению ткани – стимулируют проприоцептивную систему. Улучшают восприятие положения тела в пространстве. Давление помогает ребенку прочувствовать свое тело, осознать себя в пространстве. При аутизме утяжеленное одеяло эффективно снижает тревожность, обеспечивает эмоциональную стабильность, способствует восстановлению функций восприятия себя, своего тела.

– Может есть несъедобные предметы – землю, траву, пластилин. Это явление называется пика.

– Считает, что некоторые ароматы и продукты, слишком насыщенные и тяжелые из-за слишком острой реакции на вкус. Придерживается очень ограниченного рациона.

– Дискомфорт от твердой пищи: дети, например, могут есть только пюре, мороженое или другие мягкие продукты.

Необходимо научить детей и взрослых с аутизмом пользоваться подобными игрушками для тактильной и зрительной стимуляции, так как они могут помогать им в саморегуляции.

Методы помощи: вкус

Некоторые люди с аутизмом недостаточно или чрезмерно чувствительны к вкусам и могут ограничивать себя слишком пресной или слишком острой едой. Специалисты советуют при аутизме придерживаться специальной диеты, не включающей продукты, которые содержат казеин и глютен. Вводить ее нужно постепенно, внимательно следя и записывая реакцию ребенка. Это позволит уменьшить нехватку либо полное отсутствие в детском организме веществ, которые вызывают зависимость. Главными преимуществами такого рациона питания можно назвать видоизменение взгляда ребенка, улучшающуюся речь и общительность. Помимо прочего ребенок начинает лучше спать, у него нормализуется стул. Может показаться, что не происходят никакие изменения, однако, если снова ввести эти белки в рацион, то ухудшения явно заметны.

Запах - химические рецепторы в носу рассказывают нам о запахах, которые нас окружают в данный момент. На запах, мы реагируем в первую очередь. Люди с аутизмом могут сталкиваться со следующими проблемами:

– Некоторые люди вообще не чувствуют запахов и не воспринимают резкие ароматы (даже запах собственного тела).

– Могут лизать предметы, чтобы лучше понимать, из чего они сделаны.

– Запахи могут быть для них слишком интенсивными и сильными. Это может привести к проблемам с использованием туалета.

– Такие люди могут испытывать неприязнь к людям, носящим определенный аромат духов, шампуня и т.д.

«Запах собак, кошек, дезодорантов и лосьонов после бритья слишком сильный для меня, я не выношу его, а духи приводят меня в бешенство.»

Гиллингем Г.(1995).

Методы помощи: обоняние

– Используйте продукты с резкими запахами как награду и с целью отвлечь от сильных раздражающих запахов (например, от запаха испражнений).

– Используйте гигиенические средства без запаха, не носите духов, попробуйте избегать любых запахов настолько, насколько это возможно.

Равновесие (вестибулярный аппарат) - вестибулярный аппарат, находящийся во внутреннем ухе, помогает поддерживать равновесие и положение в пространстве и понимать, куда и как быстро перемещается наше тело. Люди с аутизмом могут испытывать следующие проблемы:

Необходимость качаться, кружиться или поворачиваться, чтобы ощутить что-то.

– Сложности с занятиями спортом, где необходим хороший контроль над своими движениями.

– Трудно остановиться во время каких-либо действий.

- Человека легко “укачивает” в транспорте.

– Сложности с выполнением заданий, в которых голова не находится в вертикальном положении или ноги оторваны от земли.

Методы помощи: равновесие

– Занимайтесь тем, что тренирует вестибулярный аппарат. Для детей это, например, игрушечные лошади-качалки, качели, карусели. Для взрослых – можно попробовать игры в мяч, плавно подниматься по лестнице или идти по бордюру.

– Разделяйте задания на более мелкие этапы, или на более легкие задания, используйте визуальные подсказки, как, например, финишная черта.

Восприятие собственного тела (проприорецепция) - восприятие тела располагается в мышцах и конечностях и сообщает нам о положении нашего тела в пространстве и о том, как движутся те или иные части нашего тела. Люди с аутизмом могут испытывать следующее:

- Такие люди *onlineroulette* могут стоять слишком близко к другим, потому что не могут оценить расстояние между людьми и определить границы личного пространства.

- Также им тяжело ориентироваться в комнате и избегать препятствий.

- Могут врезаться в людей.

- Сложности с мелкой моторикой: низкая способность манипулировать маленькими предметами, например, кнопками или шнурками.

- Когда человек поворачивается к чему-то, то движет всем телом.

Методы помощи: восприятие собственного тела

- Располагайте мебель по краям комнаты, чтобы было легче ориентироваться.

- На пол можно наклеить яркую ленту, чтобы обозначить границы.

- Используйте «правило вытянутой руки», чтобы определить комфортное расстояние между людьми. Это означает, что к человеку не нужно подходить на расстояние ближе, чем вытянутая рука.

- Используйте упражнения, развивающие мелкую моторику, например, вышивание.

Синестезия - это редкое состояние, которое проявляется у людей с РАС. Сенсорное восприятие «входит» в организм через одну систему, а «выходит» через другую. Например, человек слышит звук, но воспринимает его как цвет. Другими словами, он «слышит» голубой цвет.

Так называемая “тряска руками” и другие самостимулирующие движения часто встречаются у людей с разными формами аутизма. Часто они являются неосознанным способом компенсировать проблемы сенсорного восприятия.

Методы помощи

Вот три основных правила:

– Будьте внимательны: оцените окружающую обстановку и подумайте, может ли она создавать трудности людям с аутизмом. Можете ли вы что-то изменить?

– Основывайтесь на положительные моменты, связанные с сенсорным восприятием.

– Занимайтесь предварительной подготовкой: заранее рассказывайте людям с аутизмом о возможных сенсорных стимулах, которые могут им встретиться в той или иной ситуации и которые помогут успокоиться или переключиться (ритмичные движения, прикосновение с глубоким давлением, упорядоченные визуальные указания, оральные моторные возможности).

Как сенсорная чувствительность влияет на поведение

Иногда люди с аутизмом могут вести себя так, что на первый взгляд это не похоже на проявления сенсорной чувствительности – но именно она может быть скрытой причиной. Ниже показано несколько примеров того, как может вести себя человек с сенсорной дезинтеграцией и как можно действовать в таких ситуациях.

1. Проблема: привередливость в еде

Возможные причины: гиперчувствительность к вкусу или текстуре, неспособность почувствовать еду во рту.

Возможные решения: изменить текстуру еды, например, сделать пюре. Медленно прикасайтесь к области рта человека разными текстурами, например фланелью, зубной щеткой и какими-либо видами еды. Поощряйте активности, в которых принимает участие рот: например, свист или мыльные пузыри.

2. Проблема: человек жует всё, даже одежду и предметы

Возможные причины: находит это расслабляющим или ему нравится ощущение от жевания конкретного предмета.

Возможные решение: предложите трубки, не содержащие латекса, соломки или твердую жвачку (охладите их в холодильнике).

3. Проблема: размазывание испражнений

Возможные причины: текстура испражнений может быть приятна, а человек может быть невосприимчив к запахам.

Возможные решения: попробуйте такие продукты, как желе или кукурузная мука с водой, также можно попробовать что-то с интенсивным запахом.

4. Проблема: отказ носить конкретный вид одежды

Возможные причины: может не нравиться текстура или давление ткани на их кожу.

Возможные решения: можно попробовать вывернуть наизнанку одежду, чтобы не было швов, обрезать этикетки, а также позволить человеку носить ту одежду, в которой ему комфортно.

5. Проблема: трудности с засыпанием

Возможные причины: трудности с отключением чувств, в особенности зрения и слуха.

Возможные решения: можно использовать затемняющие шторы или тяжелые одеяла, слушать музыку, чтобы исключить внешний шум.

6. Проблема: сложно сконцентрироваться в классе

Возможные причины: слишком много отвлекающих моментов, например шум (разговоры, звонки, скрежет стульев по полу) или визуальные раздражители (люди, картины на стенах). Также могут быть проблемы с удержанием карандаша или ручки в руке (предмет может казаться горячим или холодным).

Возможные решения: ребенок должен сидеть подальше от дверей и окон, чтобы убавить количество раздражителей. Если возможно, то можно организовать отдельное рабочее место, отгороженное экранами или использовать мебель в классе, чтобы сконструировать отдельную зону без раздражителей. Попробуйте разные текстуры карандаша, чтобы выбрать наиболее подходящий.

Один из методов помощи людям с нарушениями сенсорной интеграции – это занятия в **сенсорной комнате** - стимулирование, развитие и сбалансирование сенсорных систем человека.

К сенсорным успокаивающим ощущениям относится так же оборудование, которое выступает как эффективный инструмент сенсорной интеграции,

предназначенный для совместных весёлых игр и активного развития детей, например, гамаки, утяжелённые одеяла и подушки, чулки совы, наушники, таймеры.[17]

1.1. Время на обработку информации

Мы уже пришли к пониманию того, что аутизм это нарушение развития, первазивное нарушение, а не форма психического заболевания. Ряд особенностей мы уже рассмотрели. Но еще остановимся на том, что познание связано с пониманием. Как можно научиться понимать? Дети видят, слышат, чувствуют, пробуют на вкус. Что они дальше делают со всей этой сенсорной информацией? Они учатся восприятию, пониманию, абстрактному мышлению... познание включает в себя такие процессы как внимание и запоминание. Если мы говорим, что аутичные люди имеют отличный от нас когнитивный процесс, мы, в сущности, хотим сказать, что их мозг обрабатывает информацию по-другому. Они слышат, чувствуют и видят, но их мозг выбирает совсем другой путь для обработки этой информации. Именно поэтому необходимо предоставлять человеку с аутизмом время на обработку информации – для того, что бы он услышал, что вы сказали - понял то, что вы сказали – осознал - нашел ответ и ответил вам.[18]

1.2. Частичное участие

Частичное участие – включение ребенка с РАС в процесс на тот период времени, который комфортен ребенку и который не вызывает у него негативного поведения. Пребывание ребенка в группе может начинаться от 5 минут. Частичное включение позволяет ребенку начинать и заканчивать занятия одновременно со всеми – постепенно увеличивая время пребывания в группе, и соответственно, увеличивая время на выполнения той или иной деятельности. При включении ребенка с аутизмом в группу сверстников необходимо сопровождение взрослого до тех пор, пока он не освоится в пространстве помещения (класс, группа). Так как важно определить оптимальное время продуктивной работы для того или иного ребенка. Специалисту важно

понимать, в какую часть занятия, ребенок «включен», в какой момент необходимо дать отдохнуть, переключить на другую деятельность или вставить динамическую паузу.[19]

При планировании работы с детьми с РАС необходимо учитывать не только вышеперечисленные стратегии, но и необходимо остановиться на некоторых аспектах:

1. Работа с семьей.

Прежде чем начать работу с детьми с РАС по стратегиям необходимо провести работу с семьей, а именно - познакомить родителей с содержанием применяемых стратегий, методов и приемов (см. выше). Особый акцент в том, что родитель, не сопровождающий ребенка, а непосредственный участник процесса. Очень важным является так же поддержание работы в семье, работа в паре со специалистом.

2. Выбор активности (деятельности)

Цель активности - знакомство с новыми видами деятельности, организация досуга, поддержание здорового образа жизни, общение, знакомство с новыми социальными ролями, включением в совместные мероприятия со здоровыми сверстниками и пр.

3. Отдых.

Для полного включения в деятельность и выполнения заданий, а так же с целью отдыха, ребенку с РАС нужно время и место для того, чтобы перестроиться, закончить начатое дело. Для реализации этой потребности можно организовать спортивную площадку с самокатами, мячами, ракетками и пр. а так же использовать гамаки, качели, организовать сенсорный (кинетический песок, сухой бассейн, утяжеленные одеяла, тактильные шарики и пр.) и художественный уголок.

II. Оценка эффективности реализации программы

Оценка эффективности реализации программы проводится на основании международной классификации функций (далее –МКФ⁴).[21] С новых позиций мы оцениваем ограничение жизнедеятельности с точки зрения «использования» функций и структур в индивидуальной и социальной жизни человека и обозначенных в МКФ как «активность» и «участие».[22] При оценке эффективности, акцент делается на уровни поддержки и помощи ребенка:

1. Выполнение полностью (самостоятелен, согласно возрасту).
2. Частичное выполнение, но нуждается в поддержке: физической, визуальной, вербальной.
3. Не выполнение

№	Параметр	Критерий	Уровень
1	Базисные навыки	Имитирование жеста, звука или буквы алфавита.	
		Подражание жесту, звуку	
		Копирование жесту, звуку	
		Повторение жеста, звука	
		Повторение в определенной последовательности жеста, звука	
2.	Приобретение	Выполнение элементарных целенаправленных действий	
	базисных навыков	Выполнение элементарных, целенаправленных действий по образцу	
		Умение выполнять целенаправленные действия	

⁴Этот термин расширяет возможности классификации, позволяя описать не только негативный, но и позитивный аспект. В МКФ предложена классификация «составляющих здоровья». МКФ содержит перечень факторов окружающей среды, которые взаимодействуют со всеми этими категориями, что позволяет практически отразить профиль функционирования и ограничений жизнедеятельности индивида в рамках различных показателей

		Умение выполнять совокупность сложных действий.	
		Умение выполнять совокупность сложных действий с целью выполнения правил, последовательности определенных движений и их координации	
3.	Приобретение практических навыков	Наличие базисных (копирование, подражание) навыков необходимых для выполнения задачи	
		Наличие базисных (копирование, подражание) навыков необходимых для выполнения серии действий	
	Самостоятельный выбор в деятельности		
	Выполнение задания (начало, реализация, окончание).		
	Понимание, что необходимо сделать		
4.	Применение знаний	Фокусирование внимания на объекте/предмете	
		Умение сосредоточиться в спокойной обстановке	
		Умение сосредоточиться в шумной обстановке	
		Формулирование идей, концепций и образов	
		Формулирование и использование идей, концепций и образов	
		Формулирование и использование идей, концепций и образов целенаправленно	
		Формулирование и использование идей, концепций и образов нецеленаправленно	
	Восприятие материала		
5.	Принятие решений	Осуществление выбора среди вариантов	
		Реализация выбранной деятельности	
		Оценка последствий сделанного выбора	

6.	Выполнение задач	Умение подготовиться к выполнению однокомпонентной задачи	
		Умение организовать время и место, которое необходимо для выполнения простой задачи	
		Выполнение простых задач	
		Выполнение сложных задач	
		Выполнение простых, координированных действий, для решения задачи.	
		Умение завершать поставленные задачи	
		Умение завершать и не отступать от выполнения задачи.	
		Умение выполнить задачу последовательно или одновременно	
7.	Выполнение повседневного распорядка	Наличие повседневных дел или обязанностей	
		Умение планировать свое время	
		Выполнение действий (обязанностей) согласно плану (соблюдение последовательности)	
		Выполнение простых действий для планирования, организации и исполнения повседневных дел или обязанностей	
		Выполнение сложных и координированных действий для планирования, организации и исполнения повседневных дел или обязанностей	
8.	Преодоление стресса	Умение пользоваться успокаивающими сенсорными ощущениями при нежелательном поведении	

		Умение выполнять простые действия с целью успешного управления и контроля психологических нагрузок	
		Умение выполнять простые и координированные действия с целью успешного управления и контроля психологических нагрузок при выполнении задач	
		Выполнение сложных и координированных действий с целью успешного управления и контроля психологических нагрузок при выполнении задач	
9	Восприятие сообщений при общении	Понимание прямого значения сообщения посредством устной речи	
		Понимание прямого значения сообщения посредством визуальных подсказок	
10.	Восприятие сообщений при невербальном способе общения	Понимание прямого значения сообщения, передаваемого жестами, символами и рисунками	
		Понимание значения, отраженного в нарисованном (рисунки, схемы, картинки, графические изображения, графики, диаграммы и фотографии).	
		Соотнесение картинки с реальным предметом	
11.	Изложение сообщений	Произнесение слов, фраз.	
		Произнесение длинных выражений устной речи,	
		Создание простых и сложных сообщений с прямым и подразумеваемым значением	
		Использование жестов, символов и рисунков для	

		передачи сообщений	
12.	Разговор и общение	Установление контакта	
		Начало разговора посредством устного языка	
		Начало разговора посредством письменного, жестового, знакового языков.	
		Начало разговора посредством устного языка с одним знакомым человеком	
		Начало разговора посредством письменного, жестового, знакового языков с одним знакомым человеком	
		Начало разговора посредством устного с большим количеством людей	
		Начало разговора посредством письменного, жестового, знакового языков с большим количеством людей	
		Начало разговора посредством устного, письменного языка, знаков или другого языка с незнакомыми людьми	
		Начало разговора посредством письменного, жестового, знакового языков с незнакомыми людьми	
		Начало разговора посредством устного, письменного языка, знаков или другого языка с одним или несколькими людьми при формальных обстоятельствах	
Начало разговора посредством устного, письменного языка, знаков или другого языка с людьми при случайных обстоятельствах.			
		Поддержание беседы в едином русле	

		Поддержание беседы, предлагая новую тему	
		Окончание диалога с использованием общепринятых выражений, доведение обсуждения темы до конца	
		Завершение беседы или обмена мыслями и идеями, посредством устного, письменного языка, знаков или другого языка	
13.	Границы	Понимание границ своего тела	
		Понимание визуальных границ	
		Понимание временных рамок	
14.	Работа в группе	Включение в группу на период до 5 минут с использованием поощрения/расписания	
		Включение в группу на период до 5 минут без использования поощрения	
		Включение в группу на период от 5 минут	
		Включение в группу на период от 5 минут, выполнение задания	
		Работа в группе	

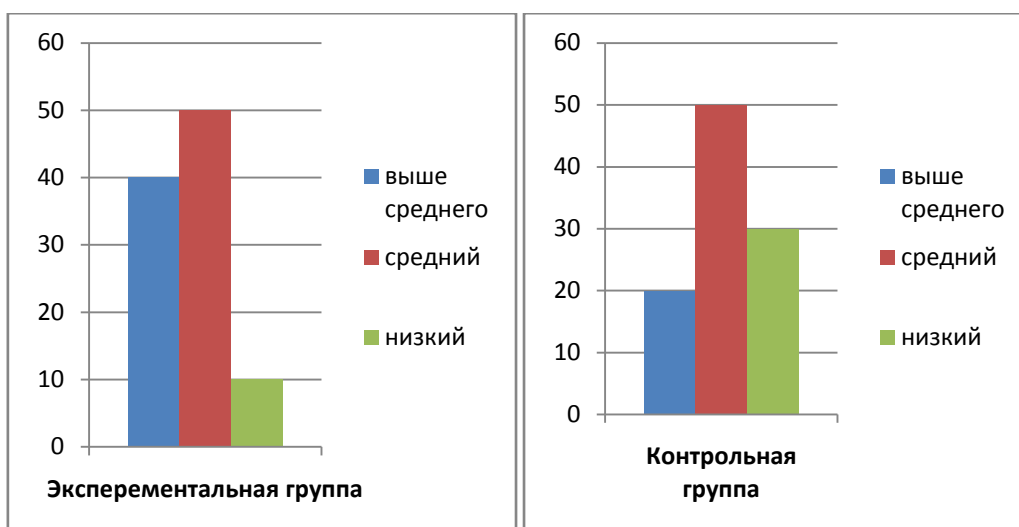
3.3.Контрольный эксперимент и его анализ

После проведенной работы по формированию навыков альтернативных и вспомогательных способов коммуникации нами был организован контрольный эксперимент, целью которого стало выявление динамики формирования невербальных речевых коммуникаций у детей младшего школьного возраста с РАСи определение эффективности программы.

Диагностика была организована с 16 апреля по 19 апреля 2016 года с экспериментальной и контрольной группой. Нами использовалась авторская «оценка невербальных коммуникативных навыков у детей с РАС», которая применялись в ходе констатирующего эксперимента. Критерии и система оценок оставалась прежней.

Обратимся к результатам контрольного эксперимента :

Рисунок 5. Распределение испытуемых на группы по уровню формирования первичной социальной реакции (%).

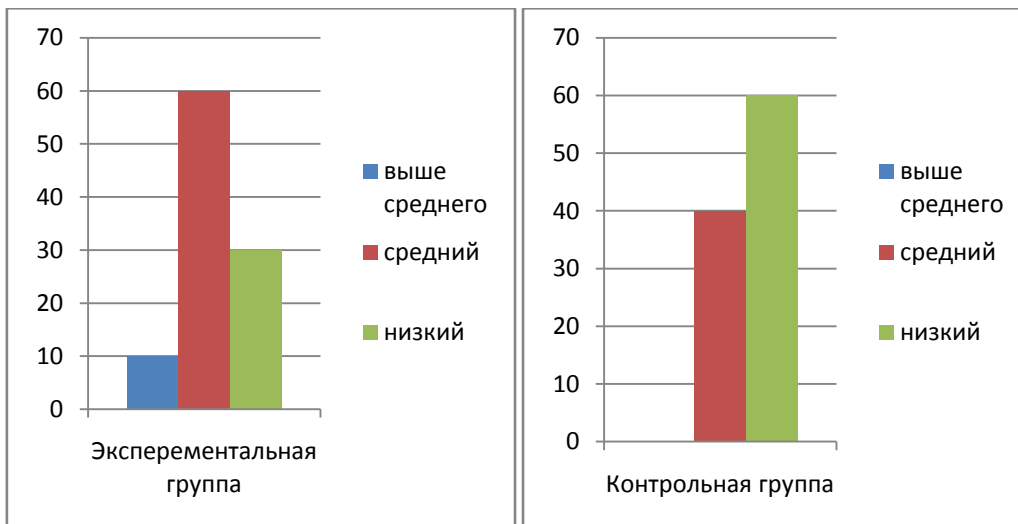


Как видно из гистограммы 50% (5 человек) из экспериментальной группы и 50%(5человек)испытуемых из контрольнойгруппы находятся на среднем уровне. 10% (1человек) из экспериментальной группы и 30%(3 человека)испытуемых из контрольнойгруппы на низком уровне. И 40% (4 человека) из экспериментальной группы и 20% (2 человека) из контрольной группы на уровне выше среднего.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, мы пришли к следующим выводам:

Число детей в группе с низким уровнем уменьшилось на 20 %(2 человека) из экспериментальной группы и стало выше на 10 %(1 человек) из контрольной группы. Число детей в группе со средним уровнем стало ниже на 10 %(1 человек) из контрольной группы и не одного испытуемого из экспериментальной группы. Группа детей выше среднего стала больше на 20 %(2 человека) из экспериментальной группы и не одного испытуемого из контрольной группы.

Рисунок 6. Распределение испытуемых на группы по уровню формирование умений выразить просьбу /требования (%).

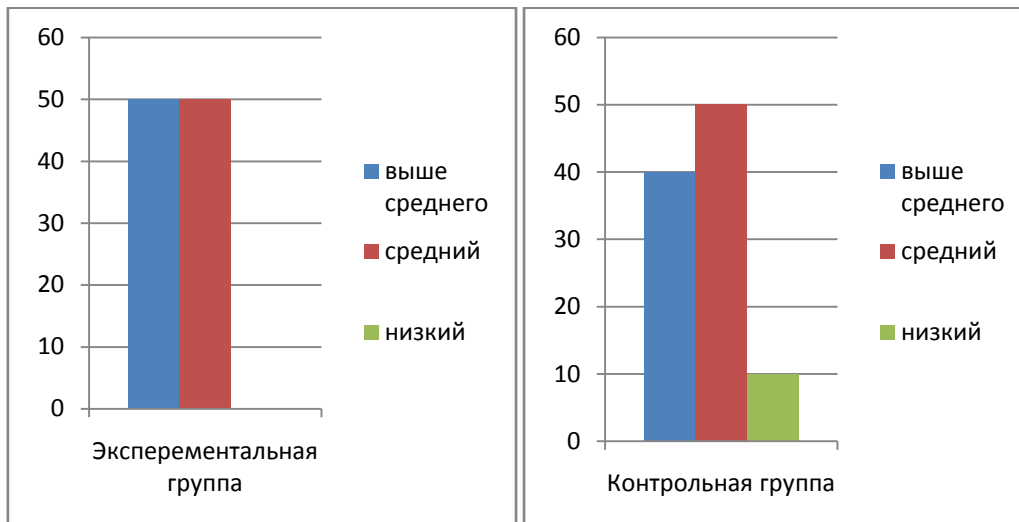


Как видно из гистограммы 50% (5 человек) из экспериментальной группы и 50%(5 человек) испытуемых из контрольной группы находятся на среднем уровне. 10% (1 человек) из экспериментальной группы и 30% (3 человека) испытуемых из контрольной группы на низком уровне. И 40% (4 человека) из экспериментальной группы и 20% (2 человека) из контрольной группы на уровне выше среднего.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, мы пришли к следующим выводам:

Число детей в группе с низким уровнем уменьшилось на 60 % (6 человека) из экспериментальной группы и стало выше на 10 % (1 человек) из контрольной группы. Число детей в группе с средним уровнем стало выше на 50 % (5 человек) из экспериментальной группы и уменьшилось на 10 % (1 человек) из контрольной группы. Группа детей выше среднего стала больше на 10 % (1 человек) из экспериментальной группы и не одного испытуемого из контрольной группы.

Рисунок 7. Распределение испытуемых на группы по уровню формирования простых учебных навыков (%).

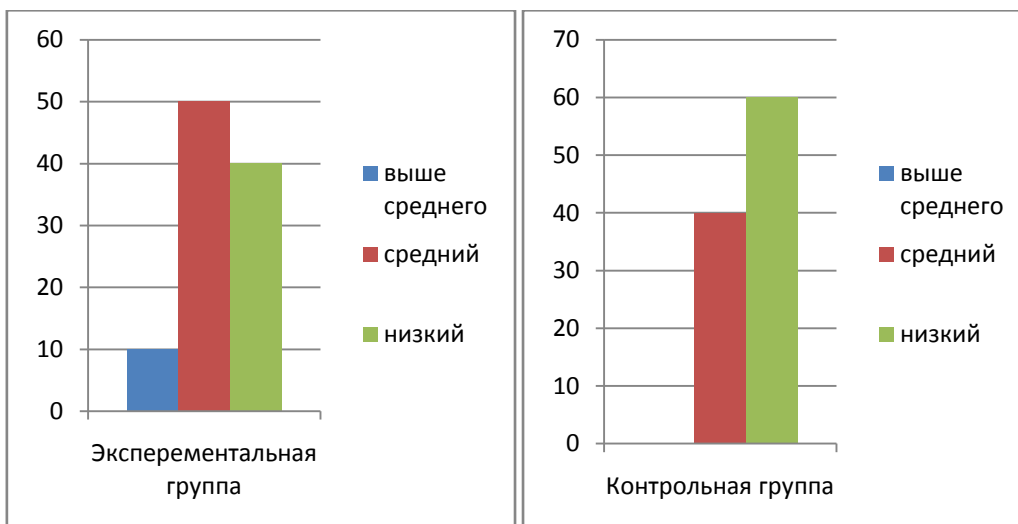


Как видно из гистограммы 50% (5 человек) из экспериментальной группы и 50%(5 человек) испытуемых из контрольной группы находятся на среднем уровне. 50% (5 человек) из экспериментальной группы и 40% (2 человека) из контрольной группы на уровне выше среднего. И 10%(1 человек) испытуемых из контрольной группы на низком уровне и не одного из экспериментальной группы .

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, мы пришли к следующим выводам:

Число детей в группе с низким уровнем уменьшилось на 10 % (1 человек) из экспериментальной группы и не одного испытуемого из контрольной группы. Число детей в группе с средним уровнем не изменилось, ни в экспериментальной группы, ни в контрольной группе. Группа детей выше среднего стала больше на 10 %(1 человек) из экспериментальной группы и не одного испытуемого из контрольной группы.

Рисунок 8. Распределение испытуемых на группы по уровню формирования временных и пространственных отношений (%).



Как видно из гистограммы 50% (5 человек) из экспериментальной группы и 40% (4 человека) испытуемых из контрольной группы находятся на среднем уровне. 10% (1 человек) из экспериментальной группы и не одного испытуемого из контрольной группы на уровне выше среднего. И 40% (4 человека) испытуемых из экспериментальной группы и 60% (6 человек) из контрольной группы на низком уровне.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, мы пришли к следующим выводам:

Число детей в группе с низким уровнем уменьшилось на 50% (5 человек) из экспериментальной группы и увеличилось на 10% (1 человек) из контрольной группы. Число детей в группе со средним уровнем стало выше на 40% (4 человека) из экспериментальной группы и на 10% (1 человек) из контрольной группы. Группа детей выше среднего стала больше на 10% (1 человек) из экспериментальной группы и не одного испытуемого из контрольной группы.

Заключение

Библиографический список

1. **Аппе, Франческа.** Введение в психологическую теорию аутизма / Франческа Аппе; [пер. с англ. Д. В. Ермолаева].— Москва: Теревинф, 2006.— 216 с-ISBN 5-901599-52-7.
2. С.А. Морозов проблемы современной концепции аутизма: Материалы к Международной научно-практической конференции «Аутизм. Выбор маршрута». Москва, 2014.
3. Заломаева Н.Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам. [Электронный ресурс]<http://autist.narod.ru/p045.html>
4. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста – СПб.: КАРО, 2008.
5. Мамохина У.А., Тюшкевич С.А., Данилина К.К., Давыдова Е.Ю., «Особенности социальной адаптации у детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС) различной этиологии».
6. Топ -10 важнейших стратегий при работе с аутичными детьми: [Электронный ресурс]. <http://autism-aba.blogspot.ru/>
7. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации- М.: МГППУ,2012. [Электронный ресурс]<http://www.fl-life.com.ua/wordpress>
8. Как научить аутичного ребенка быть самостоятельным? Использование визуального расписания. Часть 1.: ? : [Электронный ресурс] Readmore: <http://autism-aba.blogspot.com/2011/12/picture-activity->
9. Как научить аутичного ребенка самостоятельности (визуальное расписание): [Электронный ресурс].<http://nsportal.ru/user/623259/page/kak-nauchit-autichnogo-rebenka-samotoyatelnosti-vizualnoe-raspisanie>
10. Стратегия поведенческого импульса, или как сделать ребенка более покладистым: [Электронный ресурс].<http://abarussia.ru/2013-02-13-03-19-23/vizualnye-materialy-dlya-raboty-s-patsientom-2/104-strategii-obucheniya/195-shablon-raspisaniya-zanyatij-vertikalnyj.html>

11. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе /под ред. С.А. Морозова,-М.: ВЛАДОС, 2002.
12. Как помогать взрослым аутистам в вопросах организации своей жизни: [Электронный ресурс] <http://outfund.ru/kak-pomogat-vzroslym-autistam-v-voprosax-organizacii-svoej-zhizni/>
- 13.Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи,- М.: Теревинф, 2009.
- 14.Что такое структурированное обучение для детей с аутизмом : [Электронный ресурс]. <http://outfund.ru/chto-takoe-vizualnye-raspisaniya-dlya-rebenka-s-autizmom/>
- 15.Как научить аутичного ребенка быть самостоятельным? Использование визуального расписания. Часть 2. [Электронный ресурс] Readmore: <http://autism-aba.blogspot.ru/2011/12/picture-activity-schedule1>.
- 16.С. Архиповой, АКМЕ г. Москва - для Ассоциации специалистов сенсорной интеграции Источник: AutismDiscussionPage <http://www.childneurologyinfo.com/sensory-text-similar3.php>
- 17.Аутизм и сенсорная интеграция: [Электронный ресурс] <https://sites.google.com/site/avameidinru/Home/sensory-processing-disorderspd/zdorove-i-sensornye-problemy/-card-centralnoe-narusenieobrabotki-sluhovej-informacii>
- 18.Как подготовить аутичного ребенка к госпитализации?: [Электронный ресурс]. <http://www.fl-life.com.ua/wordpress/archives/tag/визуальное-расписание>
- 19.Терапия аутизма: [Электронный ресурс] <http://autism.com.ua/therapy.html>
- 20.Наглядные материалы и расстройства аутистического спектра: [Электронный ресурс] <http://autism-aba.blogspot.com/2014/04/top-10-list.html#ixzz41AJDgFW4>
21. МКФ - международная классификация функций : [Электронный ресурс] http://www.invalidnost.com/publ/sotrudnikam_sluzhby_mseh/mkf_mezhdunarodnaja_klassifikacija_funkcij/

22.ICFBrowser

[Электронный

ресурс]

<http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/Default.aspx>