

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Анцибалов Валерий Александрович

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: « Развитие коммуникативных навыков у обучающихся с РАС в процессе психолого – педагогической коррекции »

Направление подготовки: 44.04.02 психолого-педагогическое образование

Направленность: психолого-педагогическое сопровождение лиц с РАС

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
д.м.н., профессор Шилов С.Н.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент Черенёва Е.А.

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., доцент Черенёв Д.В.

(дата, подпись)

Обучающийся Анцибалов В.А.

(дата, подпись)

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра.	8
1.1 Понятия и виды общения. Онтогенез общения в детстве	8
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с расстройством аутистического спектра	30
1.3 Особенности коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.	37
Глава 2. Экспериментальное обследование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.	48
2.1 Планирование и организация экспериментальной работы	48
2.2 Результаты констатирующего эксперимента	51
Глава 3. Развитие коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогической коррекции	60
3.1 Краткий обзор методик по коррекции нарушений коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра	60
3.2 Программа психолого-педагогической коррекции нарушений коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра	72
3.3 Результаты контрольного этапа и сравнительный анализ	89
Заключение	102
Список использованной литературы	105
Приложение	114

Введение

Современные отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что одним из главных недостатков, препятствующих успешному обучению детей с детским аутизмом, является нарушение коммуникативных навыков. Данное нарушение проявляется в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать или поддерживать диалог, а также в виде стереотипных высказываний и ряда других специфических особенностей [2, 9].

При детском аутизме способность к коммуникации и установлению социальных связей нарушается в той или иной степени. Дети специфически реагируют на попытки вступить с ними в контакт в зависимости от тяжести самого аутизма и от того микро социального контекста, в котором они находятся. В отечественной литературе остается недостаточно разработанной проблема формирования коммуникативных навыков у детей с детским 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.

Специалистами разных стран накоплен определенный опыт, позволяющий сделать вывод о том, что формирование коммуникативных навыков при детском аутизме является проблемой педагогического характера. В связи с этим, в последние десятилетия зарубежными исследователями выделены подходы к формированию коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом. Активно разрабатываются методы коррекции коммуникативных навыков у детей данной категории (E.G. Carr, P. Hunt, T. Layton, E. Schopler, L.R. Watson и др.).

Проблеме формирования и развития коммуникативных навыков детей с РАС посвящены работы таких авторов, как: Е.Р. Баенская, В.М. Башина, Н.И. Григорьева, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, А.Ж. Ayres, St. Greenspan, U. Kiesling, I. Lovaas, E. Schopler, M. Welch и др. [2, 7, 22, 24, 36, 45, 46 65].

Но, несмотря на то, что сегодня имеется достаточный арсенал методик по коррекции вербальной и невербальной коммуникации, вопросы организации индивидуально-ориентированных психологических занятий, предоставления комплексной помощи семьям детей с РАС и выбора модели их сопровождения, учитывающей позицию родителей по отношению к реабилитационному процессу и индивидуальные особенности самого ребёнка, остаются крайне актуальными.

В связи с этим возникает необходимость в подборе методов оценки уровня сформированности коммуникативных навыков, разработке и экспериментальной проверке дифференцированной системы психолого-педагогической коррекции, направленной на формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом.

Целью исследования стало выявление особенностей вербальной и невербальной коммуникации у обучающихся младшего школьного возраста с РАС для дальнейшей разработки программы психолого-педагогической коррекции, направленной на развитие и коррекцию коммуникативных навыков у данной категории детей.

Объект исследования - коммуникация у детей младшего школьного возраста с РАС.

Предмет исследования - процесс формирования коммуникативных навыков у детей школьного возраста с РАС в процессе психолого-педагогической коррекции.

Цель, объект и предмет исследования определили формулировку **гипотезы**: формирование коммуникативных навыков у детей с РАС может

быть эффективным, при условии использования дифференцированной системы психолого-педагогической коррекции, учитывающей особенности и уровень сформированности коммуникативных навыков у детей с РАС.

В соответствии с целью и гипотезой исследования мы поставили следующие задачи:

- определить теоретико-методологические основы проблемы формирования коммуникативных навыков у школьников с детским аутизмом;
- выявить специфические особенности и уровни сформированности коммуникативных навыков у детей школьного возраста с РАС;
- определить направления, содержание и приемы дифференцированной системы педагогической коррекции по формированию коммуникативных навыков в процессе психолого-педагогической коррекции;
- проверить ее эффективность в ходе опытно-экспериментальной работы.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы мы использовали следующие методы исследования:

- методы теоретического исследования: анализ психолого-педагогической, медицинской и специальной литературы по проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с РАС;
- организационные методы: сравнительный, лонгитюдинальный (изучение в динамике), комплексный;
- экспериментальные методы: констатирующий, формирующий и контрольный психолого-педагогический эксперимент;
- психодиагностические методы: наблюдение, тесты, анкеты, беседы, интервью;
- биографические методы: сбор и анализ анамнестических данных;

Методологическую основу составили философские идеи о ведущей роли общения в формировании личности; положения психологии и педагогики о единстве мышления и речи (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский), исследования М.И. Лисиной, демонстрирующие, что общение - решающий фактор, оказывающий влияние

на психическое развитие ребенка, концепция периодизации психического развития в онтогенезе. Исследование опирается на представление о детском аутизме как искаженном типе психического развития, главным проявлением которого является нарушение коммуникативного характера, возникающее вследствие аффективных (В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др.) и когнитивных недостатков (R. Jordan, D.M. Ricks, M. Sigman, J.A. Ungerer, L. Wing и др.).

База исследования: базой настоящего исследования является краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская школа №7». В работе приняли участие 12 младших школьников с РАС, 16 родителей, 5 специалистов.

Работа проводилась с 2015 по 2017 гг. в два этапа.

Первый этап (2015-2016 гг.) – проанализированы основные теоретические подходы к формированию коммуникативных навыков у детей с РАС, что позволило определить актуальность проблемы, поставить цель исследования, конкретизировать ее в исследовательских задачах, сформулировать гипотезу.

Второй этап (2016-2017 гг.) – выявление специфических особенностей и уровней сформированности коммуникативных навыков у детей школьного возраста с РАС. Определение направления, содержания и приемы дифференцированной системы педагогической коррекции по формированию коммуникативных навыков в процессе психолого-педагогической коррекции.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- дополнено и углублено теоретическое положение коррекционной педагогики и специальной психологии о нарушениях коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС;
- определены критерии, позволяющие выявить уровни сформированности коммуникативных навыков у детей с РАС;
- определены принципы, направления, содержание и приемы целенаправленного формирования коммуникативных навыков у детей с РАС;

- в ходе экспериментальной работы выявлена эффективность предложенной системы психолого-педагогической коррекции.

Практическая значимость работы заключается в следующем:

- исследование дает фактический и методический материал, позволяющий определить особенности и уровень развития коммуникации и в зависимости от полученных данных подобрать наиболее эффективные приемы коррекционной работы с аутичными детьми;
- полученные данные могут быть использованы в практической работе дефектологами, логопедами, психологами образовательных учреждений, родителями детей РАС; в учебном процессе педагогических вузов, в лекционных курсах при переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров; в дальнейшей исследовательской работе по изучению коммуникативных нарушений у детей с РАС; при подготовке методического пособия.

В первой главе дается сравнение терминов «коммуникация» и «общение», рассматривается становление вербальных и невербальных навыков у детей с расстройством аутистического спектра в онтогенезе. Во второй части описывается структура нарушения у детей с РАС. В третьей - дается характеристика коммуникативной деятельности детей с РАС. Вторая глава представляет собой описание констатирующего эксперимента и содержит методику проведения обследования, а также анализ результатов диагностики коммуникативного развития рассматриваемой категории детей.

Третья глава включает в себя краткий обзор методик по коррекции нарушений коммуникации у детей с РАС, описание программы психолого-педагогической коррекции, направленной на развитие и коррекцию коммуникативных навыков у данной категории детей.

В заключении подводятся общие итоги и делаются соответствующие теоретические выводы.

Глава 1. Теоретические основы формирования коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра.

1.1 Понятия и виды общения. Онтогенез общения в детстве

Вопросами формирования общения в онтогенезе, его видам и формам, а также вербальным и невербальным коммуникативным навыкам посвящены работы отечественных и зарубежных психологов, нейропсихологов, педагогов: Г.М. Андреевой, В. М. Бехтерева, Л.С. Выготского, В.А. Лабунской, А.А. Леонтьева, Н.И. Лепской, Б.Ф. Ломова, М.И. Лисиной, В. Н. Мясищева, J.Piaget , J. L. Moreno [5, 16, 40, 46, 48, 50,] и многих других.

На настоящий момент существует несколько определений понятия «общение». Например, А.А. Леонтьев рассматривает его как особый вид деятельности, который призван реализовывать разные виды отношений людей (общественные, личностные, психологические) в коллективе. Реализация же таких процессов осуществляется посредством специфических средств и, прежде всего, языка.[49] Л.С. Выготский связывает общение с возможностью человека обобщенно отражать действительность с помощью мышления [12].

М.И. Лисина, отмечая в работе «Формирование личности в общении» неоднозначность толкования рассматриваемого понятия, также дает свое определение. Она понимает под общением «взаимодействие двух (или более) людей», которое направлено для согласования и объединения «их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата»[31]. Становление «деятельности общения в целом» связывается с развитием речи ребёнка и его потребности в общении со взрослым [70]. Данная взаимосвязь представлена нами в таблице №1:

Развитие общения и речи в онтогенезе (по М.И. Лисиной)

Возраст	Развитие речи	Развитие общения	Развитие потребности в общении со взрослым	Проявления
<i>С 2 до 6 мес.</i>	Довербальный период (подготовительный)	Ситуативно-личностное	Потребность ребенка во внимании и доброжелательном отношении взрослого	Первые эмоциональные связи малыша, «выражениями взаимного»
<i>С 7 до 12 мес.</i>	Товарищеский	Ситуативно-деловое	Потребность в сотрудничестве взрослого	Ребенок учится «воспринимать взрослого как сотрудничающего с ним»
<i>От 12 мес. до второй половины 2-го года</i>	Стабилизация речи		Нужда в уважительном отношении взрослого	Начинает включать взрослого в свою проблемную ситуацию «как важнейший компонент».
<i>Со второй половины 2-го года до старшего дошкольного возраста</i>	Развитие речи	Ситуативно-деловое (с использованием речи); внеситуативно-познавательное		Изменение содержания речевого общения, смена двух форм взаимодействия ребенка и взрослого. Дети начинают задавать вопросы о скрытых свойствах вещей, о предметах и явлениях, которые в данной ситуации
<i>Старший дошкольный возраст</i>		Внеситуативно-личностное	Нужда во взаимопонимании и сопереживании взрослого	Обсуждаются «феномены и процессы социального мира людей»

На всех этапах, как отмечают М.И. Лисина с соавторами, важную роль играет общение ребенка с взрослым (коммуникативный фактор). Исходя из концепции А.Н. Леонтьева (1975), они указывают, что это взаимодействие

характеризуется предметом деятельности (другой человек) и особой потребностью («стремление к оценке и самооценке, к познанию и самопознанию»). Потребность в общении на каждом этапе становления речи проявляется в необходимости участия взрослого в детской деятельности (манипулятивной, игровой, учебной и т.д.). Это в свою очередь определяет возможность ребенка решать свойственные его возрасту основные задачи [31].

Необходимым представляется также раскрытие подхода к проблеме общения, который представлен в работе социального психолога Г.М. Андреевой (1980). По мнению автора, принципиально важно проследить связь общения и деятельности. Анализируя различные подходы психологов (Э. Дюркгейма, А.Н. Леонтьева, 1972; Б.Ф. Ломова 1976; А.А. Леонтьева, 1975; Д.Б. Эльконина, 1991), Г.М. Андреева указывает на целесообразность наиболее широкого понимания упомянутых выше процессов. Ввиду этого общение, с одной стороны, выступает как «сторона совместной деятельности», а с другой - «как ее своеобразный дериват». Это, в свою очередь, обуславливает широкое значение понятия «общение», которое выступает в качестве необходимого условия «присвоения индивидом исторического развития человечества» (как на макроуровне, так и на микроуровне) [5].

Г.М. Андреева характеризует структуру общения, выделяя три ее взаимосвязанные стороны:

1. Коммуникативная стороны (коммуникация) - «обмен информацией между общающимися индивидами»;
2. Интерактивная стороны (интеракция) - обмен не только информацией, но и действиями;
3. Перцептивная сторона (социальная перцепция) - «процесс восприятия и познания» партнёров общения, а также установление взаимопонимания.[5]

В рамках нашего исследования наибольший интерес представляет

коммуникативная сторона общения. Рассмотрим ее подробнее.

Само слово «коммуникация» происходит от латинского «communicatio», которое означает «сообщение, связь». В лингвистическом словаре данный термин определяется как передача содержания высказывания посредством языка [15]. В теории коммуникации [35] отмечается синонимичность понятий «коммуникация» и «общение». М.И. Лисина, характеризуя, как мы упомянули выше, общение как деятельность, отождествляет коммуникативную деятельность и общение [31].

В лингвистическом исследовании детской речи, получившем название «Язык ребёнка: онтогенез речевой коммуникации» (1997), Н.И. Лепская дает следующее назначение рассматриваемому феномену: «осуществление и поддержание контактов между людьми и группами, а в конечном счете - культурное творчество и социальная деятельность». Она выделяла аспекты (предметно-содержательный, фактический, эмоциональный), формы (диалог и монолог) и средства коммуникации (вербальные и невербальные) [50].

Г.М. Андреева, характеризуя коммуникативную сторону общения, также обращает внимание на средства ее осуществления, отмечая, что процесс передачи информации (т.е. коммуникация) возможен лишь посредством знаковых систем [5]. Ввиду этого, важно описать становление этих средств в онтогенезе. В логике их развития целесообразно начать с описания невербальной коммуникации.

Невербальные средства коммуникации

Как пишет И.Н. Горелов, речевое общение невозможно без невербальных средств коммуникации (Горелов, 1980) [20]. Отмечается, что в процессе межличностного общения они «передают 65% всей информации» [38]. Невербальные средства коммуникации способны дополнять речь, замещать её, а также передавать эмоциональное состояние собеседников [5].

Среди невербальных средств коммуникации можно выделить следующие знаковые системы [41].

1. **Оптико-кинестическая** система, включающая жесты (восприятие

свойств моторики рук), мимику (восприятие свойств моторики лица) и пантомимику (восприятие позы). Изучением данных знаков занимается кинесика.

2. **Паралингвистическая и экстралингвистическая** системы знаков. Первая включает характеристики голоса, его тональность и диапазон. Экстралингвистическая система подразумевает использование в речи пауз и «других вкраплений» (плач, смех, кашель, темп речи).
3. Организация пространства и времени коммуникативного процесса. Данную проблему изучает специальная область - **проксемика**.
4. Визуальный контакт как специфическая знаковая система. [5].

Каждая из перечисленных выше систем имеет свою особенную систему - код. Чтобы они дали смысловую прибавку вербальному общению, их система **кодификации** и **декодификации** должна быть известна всем участникам коммуникации. Как показывают исследования [1, 5], значение многих невербальных компонентов (в частности, жестов) определяется национальной культурой.

Являясь самым древним средством общения, невербальная коммуникация возникает в онтогенезе раньше речевой [1, 17, 42, 50, 52]. Принципиально важно подчеркнуть, что рассматриваемые средства не просто дополняют процесс коммуникации, но представляют собой ту функциональную базу, на которой строится вся речевая деятельность [51]. При этом, появление речи (как, безусловно, наиболее совершенного средства передачи информации) не умаляет значение невербальных компонентов в процессе общения [14].

Многочисленные исследования (Д.Б. Эльконин, И.Н. Горелов, Е.И. Негневицкая, Е.Н. Винарская, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнорович), проведенные в области изучения детской речи, убедительно показывают значимость невербальных средств коммуникации, позволяющих ребёнку проявлять коммуникативную активность, способствующих осуществлению смыслового структурирования окружающей

действительности, дающих возможность понимать и выражать смысла. Коммуникативно-речевое и когнитивное развитие ребёнка, «врастание» его в социум обеспечивается, главным образом, за счет «взаимного опосредствования смысловой и невербальной структур» [51].

Итак, как было сказано, активизация невербальных компонентов коммуникации происходит раньше вербальных. Уже на 4 - 5 неделе младенец отвечает на контакт со взрослым улыбкой. Имеются указания на достаточно легкое вызывание в этот период недифференцированных отрицательных эмоций. К 8 - 10 недели жизни ребёнка проявляются адекватные реакции на интонацию голоса взрослого, вступающего с ним в контакт [6].

5. Организация пространства и времени коммуникативного процесса. Данную проблему изучает специальная область - проксемика.

6. Визуальный контакт как специфическая знаковая система. [5].

Каждая из перечисленных выше систем имеет свою особенную систему - код. Чтобы они дали смысловую прибавку вербальному общению, их система кодификации и декодификации должна быть известна всем участникам коммуникации. Как показывают исследования [1, 5], значение многих невербальных компонентов (в частности, жестов) определяется национальной культурой.

Являясь самым древним средством общения, невербальная коммуникация возникает в онтогенезе раньше речевой [1, 17, 42, 50, 52]. Принципиально важно подчеркнуть, что рассматриваемые средства не просто дополняют процесс коммуникации, но представляют собой ту функциональную базу, на которой строится вся речевая деятельность [51]. При этом, появление речи (как, безусловно, наиболее совершенного средства передачи информации) не умаляет значение невербальных компонентов в процессе общения [14].

Многочисленные исследования (Д.Б. Эльконин, И.Н. Горелов, Е.И. Негневицкая, Е.Н. Винарская, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнорович), проведенные в области изучения детской речи, убедительно

показывают значимость невербальных средств коммуникации, позволяющих ребёнку проявлять коммуникативную активность, способствующих осуществлению смыслового структурирования окружающей действительности, дающих возможность понимать и выражать смысла. Коммуникативно-речевое и когнитивное развитие ребёнка, «врастание» его в социум обеспечивается, главным образом, за счет «взаимного опосредствования смысловой и невербальной структур» [51].

Итак, как было сказано, активизация невербальных компонентов коммуникации происходит раньше вербальных. Уже на 4 - 5 неделе младенец отвечает на контакт со взрослым улыбкой. Имеются указания на достаточно легкое вызывание в этот период недифференцированных отрицательных эмоций. К 8 - 10 недели жизни ребёнка проявляются адекватные реакции на интонацию голоса взрослого, вступающего с ним в контакт [6].

Читая направления взгляда ребёнка и движения головы D. Stern, описывая его функционирование, указывал, что поворот головы ребёнка в сторону матери и устремление при этом его взгляда на нее говорит о готовности малыша вступить с ней в общение. Противоположное положение головы (поворот на 90 градусов от матери) и взгляда (малыш не смотрит на мать) свидетельствует о нежелании младенца вступать в коммуникацию. В случае, когда младенец немного поворачивает голову к матери, но смотрит на нее, говорят о нейтральном отношении ребёнка к возможности возникновения общения [12]. Помимо совершенствования жестовых и мимических реакций, в этом возрасте (5 - 6 месяцев), малыши уже реагируют на строгие и ласковые интонации [6]. Характеризуя первое полугодие жизни ребёнка, М.И. Лисина среди средств общения, используемых на данном этапе, указывает: мимические, жестовые и «экспрессивные вокализации». Исследования, проведенные автором, показали, как происходит овладение мимикой и жестами, а также обогащение их выразительных возможностей в процессе общения малыша с взрослыми в первые месяцы жизни [38].

К 6-8 месяцам формируется вся мимика положительных и

отрицательных эмоций, за счет чего происходит формирование целостной системы выражения переживаний - эмоциональная стадия (Валлон, 1956) [50].

Становление системы произвольных жестов (прежде всего, указательных) происходит в возрасте *8-9 месяцев* [50]. По данным Е.А.Петровой, указательный жест начинает использоваться с 7 месяцев. В этот период также появляется поисковый жест - при выборе из ряда игрушек малыш переводит взгляд с одной на другую, параллельно касаясь каждой [50], а также начинают употребляться «жесты из группы привлечения внимания». Исследования Е.А. Петровой показали, что к 9 месяцам младенец усваивают жесты прощания и приветствия; жесты привлечения внимания становятся разнообразнее.

У годовалого малыша появляется целый ряд жестов: утверждения и отрицания, испуга, одобрения, растерянности, радости, удивления, недоверия, сожаления, благодарности, примирения. Параллельно возникает и новая жестикуляция (прощания, приветствия, неодобрения, недоверия, сожаления, игровые).

К 13-14 месяцам, как пишет Е.А. Петрова, дети научаются выразить неуверенность и обозначать количество и размер посредством жестов. Указывается так же, что часть детей к этому возрасту способны изображать свое состояние. Продолжает расширяться группа жестов приветствия, благодарности, одобрения, примирения, неодобрения, «затрудненного самовыражения». В период между 14 и 15 месяцами дети начинают использовать жесты угрозы, а позднее - «дразнящие», к 16 месяцам - внимания, к 17 - припоминания. Одновременно идет развитие уже имеющихся жестов. Сравнительные исследования невербальных средств детей младенческого и раннего возраста, проведенные М.И. Лисиной, свидетельствуют не только о количественном их изменении (увеличении) у последних, но и о качественном совершенствовании. Экспрессивно-мимические компоненты, по замечанию автора, сохраняя свое значение,

обогащаются и становятся разнообразнее: «появляются взгляды, улыбки, имеющие множество новых оттенков, мимика дифференцируется и уточняется».

Необходимо отметить, что, как пишет М.К. Бардышевская, *от полугода до 2 лет* «согласование все более сложных координаций мимики, жестов, поз, глазного и тактильного контакта» является основой развития социального поведения. Так, на втором году жизни определенные жесты, выражающие, например, приветствие, прощание, просьбу, координируются с визуальным контактом и вокализациями [10]. Ряд авторов устанавливают [1, 50], что дальнейшее развитие невербальных средств (в частности, мимики и жестов) замедляется, уступая речи (вербальным средствам общения) ведущее место в коммуникации. Так, отмечается, что к двум годам у детей основным средством выражения желаний, просьб, предложений постепенно становятся слова и фразы, вытесняя язык жестов и мимики [3]. Тем не менее, как пишет М.И. Лепская, «логическая расчлененность высказываний» способствует эволюционированию невербальных средств общения: жесты все больше начинают приносить в смысл речевого сообщения дополнительные оттенки (то есть «приобретают коммуникативный характер»).

Экспериментальные исследования М.И. Лисиной свидетельствуют, что *трехлетние* малыши используют те же самые средства общения, что и все дошкольники. Особое значение придаётся экспрессивно-мимическим компонентам. В ходе эксперимента автором было зафиксировано: вербальные средства почти всегда подкрепляются невербальными (ребенок не только говорит, но и смотрит в глаза, и улыбается). Было отмечено, что в случае возникновения затруднений при выполнении заданий количество речевых обращений уменьшалось, а использование мимики, жестов, предметно-действенных средств увеличивалось [28].

В контексте проблемы невербальной коммуникации важно сказать и об эмоциональной регуляции детей. Указывается, что в 2 - 3 года у детей фиксируется подражание героям мультфильмов, сказок, разным людям. Это

обуславливает разнообразие «репертуара эмоциональной экспрессии» [10]. Активное развитие речи и мышления в данном возрасте способствует упрощению регулирования детьми «состояния сильного аффекта». Дети способны произвольно менять и комбинировать «эмоциональные выражения». Они уже могут драматизировать или скрывать аффект, передавать эмоции «без сопутствующего переживания». В этот период появляется произвольность включения и выключения «какого-либо канала» (взгляд, мимику, голос, жесты) в процессе коммуникации для привлечения к себе внимания (кокетство). Известно, что первые попытки детей проявить произвольную регуляцию эмоций неточны, иногда воспринимаются как преувеличение, «дурашливость». Усиление застенчивости и демонстративных и протестных движений приходится на *возраст трех лет*. К 4 годам дети научаются плавной произвольной регуляции эмоциональных состояний [10]. По некоторым данным, такая регуляция налаживается только к 5 годам [40].

Обратим еще раз внимание на то, что, несмотря на возрастающую роль речи, при описании эмоциональных состояний дети предпочитают невербальные средства (плачут, отворачиваются - проявление обиды) вербальным *вплоть до 7-8 лет* [50].

Вербальные средства коммуникации

Основной знаковой системой вербальной коммуникации является речь [5]. Известно, что речь - это важнейшая высшая психическая функция человека (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.В. Запорожец и мн. др.). Её развитие обуславливает формирование понятийного мышления, способность к обобщенному отражению действительности, программированию, контролю и реализации своих намерений [28].

Переходя к описанию формирования речевой деятельности в норме, перечислим ученых, которые сделали основной вклад в разработку данной проблемы: В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, Н.С. Жукова, А.В. Запорожец, Н.И.

Лепская, М.И. Лисина, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевский, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева, Г.В. Чиркина, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и др. [18,47,50,52] Авторами выделяются три основных функции речи - коммуникативная, познавательная и регулирующая. Первая складывается раньше других ввиду того, что, как отмечал Л.С. Выготский, «речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания» [17]. Коммуникативная функция речи способствует развитию контактности ребёнка, совместной игры со сверстниками, что способствует становлению адекватного поведения, «эмоционально-волевой сферы и личности ребёнка». Формирование познавательной функции происходит в тесной взаимосвязи с первой. Речь опосредует все высшие психические функции (ВПФ), в частности способствует развитию когнитивной сферы. Регулирующая функция в полной мере оказывается сформированной только к 5 годам, когда контроль за деятельностью ребёнка происходит посредством слова.

Установлено, что усвоение ребёнком системы родного языка имеет одинаковые черты у разных детей. Количество этапов в становлении детской речи, которое описывается в трудах отечественных исследователей, не одинаково, каждый автор выделяет различные возрастные периоды. Для раскрытия особенностей становления речевой деятельности у детей дошкольного возраста нами взята возрастная периодизация, предложенная А.А. Леонтьевым. Автор определил 4 этапа: подготовительный (до 1 года); преддошкольный (период первоначального овладения языком - до 3-х лет); дошкольный (этап обогащения языка и развитие речи в процессе практики ребёнка-дошкольника - от 3 до 7 лет); школьный (от 7 до 17 лет). Указывает, что деление на этапы и периоды носит условный характер и вводится лишь для удобства изучения путей развития детской речи. В общем виде опишем характерные черты речевого развития на первых трех этапах.

Подготовительный этап (от рождения до 1 года). Е.Ф. Архипова в своих работах [6] описывает формирование речи как условно-рефлекторный

процесс. Образование речевых связей, по словам автора, происходит за счет подражания, а их упрочнение совершается путем «рефлекторного повторения» - «физиологической эхоталии». В данном периоде развиваются те базовые механизмы, которые связаны с формированием фонематического слуха и слогаобразованием [6]. Исследования показывают, что дети начинают вслушиваться в интонацию и мелодику речи окружающих, а также наблюдать за мимикой и артикуляцией последних [50, 52].

Известно, что к 2 - 3 *месяцам* у ребёнка появляются гуление, представляющее собой произвольное повторение комплексов звуков и отличающееся «крайней неопределённостью артикуляции». При этом, по данным А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др., в речи детей присутствуют как звуки, существующие в родном языке, так и не существующие. Некоторые исследователи говорят о том, что к 3 - 4 месяцам появляются гортанные звуки, а само гуление, то есть певучие гласные - к 5 [6, 79]. Во втором полугодии (с 5 - 6 *месяцев*) появляется гуление, отличающееся четким оформлением гласных и согласных, их линейной сочетаемостью, а также «определенной мелодикой, ударностью, единством артикуляционного уклада». Фиксируется, что к 8 - 10 *месяцам* ребёнок активно лепечет в контакте со взрослым. Такие звуко сочетания, как «па-па», «ба-ба», «ма-ма», соотносятся соответственно с папой, бабушкой, мамой. Период с 11 *месяцев* до второго года жизни называют переломным в связи с тем, что он характеризуется появлением первых слов [12]. К году, по данным Е.А. Аркина (1948), ребёнок произносит около 9 слов.

- В конце первого началу второго года жизни ряд специалистов по изучению детской речи (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Н.Х. Швачкин) отмечают в ней несколько особенностей: «значимость ударной модели слова» (слово «нога» с ударением на второй слог обозначает часть тела, а с ударением на второй - «много»); «тенденция к уподоблению звуков» [15].

- Параллельно с формированием экспрессивной речи развивается импрессивная. К 6 месяцам (на фоне дальнейшего развития понимания интонаций,

мимики и жестов) младенец начинает реагировать на свое имя. Понимание речевых инструкций, которые сопровождаются жестами, появляется у детей к 7 месяцам, а к 8 глазами ищет предмет, названный взрослым. Уже к 9 месяцам ребёнок способен понимать речевые инструкции без подкрепления со стороны жестикуляции и находить предметы, расположенные не в привычном для ребёнка месте. Выполнение одноступенчатых инструкций (простых) оказывается возможным к 9 месяцам. К концу первого года жизни отмечается понимание значение таких слов, как «дай», «нельзя» (10 - 12 месяцев), а также выполнение 5 - 10 простых речевых инструкций (12 месяцев) [6].

Итак, к началу второго года жизни у ребёнка оказываются сформированными предпосылки развития импрессивной речи, появляются первые слова, рост которых способствует переходу к следующему этапу развитию.

Преддошкольный этап (от 1 года до 3 лет). Два из трех критических периодов развития речи приходятся именно на преддошкольный период:

- первый (1 - 2 года жизни) - начало речевого развития; формируется основа коммуникативного поведения; интенсивное становление корковых речевых зон (в том числе и зоны Брока);
- второй (3 года) - активное развитие связной речи; переход от ситуативной речи к контекстной [60].

В целом же, на данном этапе у ребёнка отмечается повышенное внимание к речи окружающих людей и увеличение речевой активно.

Лексико-грамматический строй речи. Начало второго года жизни не отличается значительным количественным приростом словаря. Однако к концу пред дошкольного периода увеличение лексического запаса происходит более, чем в три раза. Так, в 1,5 года насчитывается 10 - 15 слов, к 2 - около 30, а к концу третьего года жизни - примерно 100 слов. Такое быстрое увеличение обусловлено деятельностью ребёнка, которая не становится разнообразнее и сложнее.

Л.С. Выготский, В.И. Яшина, М.М. Алексеева, М.М. Кольцова и другие исследователи указывают на то, что для развития речи важен не столько количественный прирост словаря, сколько качественный, то есть овладение значениями слов [3]. В процессе формирования речи ребенок научается выделять смысловое значение слова, при этом наглядно воспринимаемые признаки предметов отступают на задний план. Прежде, чем стать интегрирующим сигналом, слово проходит ряд ступеней обобщения (по М.М. Кольцовой) [37]: 1 степень - слово называет один определенный предмет; 2 степень - «слово обозначает группу однородных предметов»; 3 степень - под словом понимается несколько групп предметов; 4 степень - слово имеет уже очень широкое значение (весьма трудно проследить связь этого слова с конкретным предметом). Известно, что к концу первого - началу второго года жизни детям доступна 1 степень обобщения. Расширение значения слова (то есть 2 степень обобщения) достигается к концу второго года жизни.

В качественном отношении словарь ребёнка на втором году характеризуется многозначностью употребляемых слов («ая» означает и «алё», и «нельзя» в соответствующих ситуациях). При этом фиксируется увеличение объема понимания речи, обращенной к ребёнку. Это способствует «уточнению, обобщению и активизации названий предметов и действий», которые уже имеются в словаре ребёнка [15]. Т.В. Туманова называет период от 1,5 до 2 лет «важной вехой речевого развития ребёнка», что связано с возникновением возможности объединять отдельные слова в простое предложение [25]. Этот этап первоначального овладения предложением часто называют «физиологическим аграмматизмом»: ребёнок не оформляет грамматически правильно выстраиваемую фразу.

Примерно к 2,5 годам объем предложений возрастает до 3- 4 слов. В это же время формируются грамматические противопоставления, в результате чего ребёнок начинает употреблять слова в единственном и множественном числе, а также некоторые уменьшительно-ласкательные

существительные («ниська» - книжка). Появляются и неправильное согласование основы и окончания, которые образует ся по аналогии [45]. Например, А.Н. Гвоздев в своих наблюдениях за развитием речи детей фиксировал, что к 2,6 - 3 годам, при усвоении главенствующих падежных окончаний множественного числа (-ов, -ах, -ами), «начинается влияние окончания -ов на другие склонения». В этом же возрастном периоде, по данным автора, дети начинают правильно употреблять простые предлоги и многих союзов [18].

Фонетико-фонематический строй речи. В период от 2 до 3 лет, как замечает М.Ф. Фомичева, малыши начинают более точно произносить слова: их речь становится понятна не только тем, кто постоянно общается с ним, но и посторонним людям. Тем не менее, дети все еще достаточно часто пропускают слоги (или звук) в слове, вставляют лишние [46]. Т.В. Туманова пишет, что в преддошкольный период употребляются одно-двух-трехсложные слова («себ» - хлеб, «лёка» - ложка), «кавака» - кроватка) [65]. Н.Х. Швачкин утверждал, что двухлетние способны усвоить слоговую структуру слова при полном искажении его звукового состава. Также в его работах имеются указания на «случай слоговой элизии».

Касаясь произносительной стороны речи детей раннего возраста, можно отметить ее значительное несовершенство [36]. Детям доступно произношение звуков раннего онтогенеза. Сонорными ([р,л] и их мягкими парами), свистящими и шипами звуками ребёнок данным этом еще не владеет, что связано с физиологической незрелостью артикуляционного аппарата. Однако исследования А.Н. Гвоздева говорят о том, что произношение сложных звуков ([р, л, с, ч, ц] и др.) оказывается сформированным к 3 годам [18]. Такие различия можно объяснить тем, что «время и порядок появления звуков у разных детей неодинаковы» [66]. Следует также отметить, что, несмотря на несовершенную звуковую сторону речи, дети оказываются способными адекватно оценить правильность звучания речи окружающих людей (Т.Б. Филичева, Т.В.

Туманова, Г.В. Чиркина, М.Ф. Фомичева, С.С. Ляпидевский и др.) [69]. Описанные выше речевые умения и навыки продолжают развиваться в дошкольном периоде.

Дошкольный этап (от 3 до 7) характеризуется наиболее активным речевым развитием детей. Значительные изменения затрагивают все стороны речи: быстро совершенствуются лексический и грамматический строй речи, слоговая структура слова, звукопроизношение, а также связная речь.

Лексико-грамматический строй речи. В дошкольный период наблюдается бурное развитие словаря [52, 36]. М.Ф. Фомичева указывает следующие количественные показатели лексики детей на рассматриваемом этапе: 3 года - 800 - 1000 слов; 4 года - 1900 - 2000 слов; 5 лет - 2500 - 3000 слов; 6 - 7 лет - 3000 - 3500 слов [55]. В возрасте 3 - 3,5 лет сигнальное значение слова (например, «овощи») очень широко (означает и картофель, и помидор, и морковь, и другие овощи), однако «вместе с тем оно значительно удалено от конкретных образов предметов». К 5 годам такое значение слова («вещь») для ребёнка сильно возрастает (слово «вещь» содержит в себе и «игрушки», и «одежду», и «посуду» и другие предметы). При этом конкретную связь подобного слова проследить весьма затруднительно [37]. Несмотря на достаточно большой словарный запас, которым дети овладевают к 6 - 7 годам, в употреблении их отмечают [55] несколько особенностей: несоответствие между активным и пассивным словарём и «неточное употребление слов».

Параллельно развитию лексики идет совершенствование грамматического строя. По наблюдениям А.Н. Гвоздева, к 3 годам грамматический строй в основном является усвоенным, однако отступления от норм русского языка все еще присутствуют в речи детей [18]. Автором было зафиксировано, что в младшем дошкольном возрасте начинается процесс усвоения морфологической системы русского языка, который характеризуется усвоением типов склонений и спряжений. Указывается, что трехлетние дети в основном пользуются короткими фразами (3 - 4 слова).

Постепенно фраза становится длиннее и сложнее, и к 4 годам ребёнок может самостоятельно построить не только простое предложение, но и сложное. В 5 - 6 лет их количество значительно возрастает.

Формирование грамматических обобщений является основой усвоения грамматического строя. Ф.А. Сохин, затрагивая вопрос формирования языковых обобщений, указывал на то, что «речь ребёнка развивается на основе подражания речи взрослых, заимствования и воспроизведения образцов их речи». Однако ряд авторов (М.М. Алексеева, В.И. Яшина) считают, что в рассматриваемом процессе значительную роль играют обобщение языковых и речевых явлений. Когнитивное развитие ребенка способствует усвоению грамматики: формирование языковых обобщений основывается на работе мышления. Это обусловлено тем, что формирование грамматических значений связано с процессами анализа, синтеза и абстракции [3]. Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова обращают внимание на то, что языковые обобщения возникают в результате отражения и закрепления системных связей языка в сознании ребенка. Воспринимая и используя слова, которые имеют общие элементы, ребенок членит их на единицы - морфемы. Вследствие того, что у малыша оказываются одни языковые обобщения сформированными, а другие несформированными (в один и тот же период), наблюдается детское словотворчество [43].

Указанное явление (детское словотворчество) в разной литературе (лингвистической и психолингвистической) связано со словообразованием - одной из сторон грамматического строя речи [3]. По мнению Т.Н. Ушаковой, дети образуют новые слова по трем основным принципам: 1) использование части какого-либо слова как целое слово - «осколки слов» («пах» - «запах»); 2) прибавление к корню одного слова окончания другого - «чужие» окончания («Самому одеваться, без *помогания?*»); 3) составление одного слова из двух - «синтетические слова» (бананас - банан и ананас). Наиболее интенсивно малыши начинают овладевать словообразованием в возрасте 3 - 4 лет. Этот возраст считают началом формирования словопроизводства,

обобщенных представлений о нормах и правилах словообразования [3]. В норме к 5 - 6 годам описанный феномен «затухает», и дети уже используют нормативное словообразование. Умение самостоятельно образовывать слова, которые относятся к разным частям речи, а так же «объяснять их значение с помощью развернутого высказывания» возникает к концу дошкольного периода [36]. В целом же, уже четырехлетний ребёнок способен согласовывать члены предложения по грамматическим категориям числа, рода, падежа. В возрасте 5 - 6 происходит совершенствование этих навыков [46].

Совершенствование лексического и грамматического строя языка ведет к развитию связной речи. Указывается [46], что к 3 - 4 годам дети уже способны вести как диалог, так и монолог. Они способны самостоятельно составлять вопросы, давать достаточно развернутые ответы, могут выучить наизусть небольшое стихотворение и пересказать короткий текст. В возрасте 5 - 6 лет дети любят описывать разные события из реальной жизни, а также пересказывать сказки и содержание мультфильмов. Они успешно составляют рассказы на заданную тему, могут придумать начало или финал уже известной истории (творческое рассказывание). Отмечается, что дети в данном периоде при изложении событий уже соблюдают причинно-следственные и логико-временные связи. Их рассказы отличаются разнообразием лексических, эмоциональных и интонационных средств высказывания [46].

Фонетико-фонематический строй речи. Усвоение звуковой стороны речи заканчивается к 3 - 4 годам [18], однако произнесение отдельных звуков, как считают многие исследователи (Т.Б.Филичева, М.Ф. Фомичева, Г.В. Чиркина, С.С. Ляпидевский и др.), остается все еще неправильным, что связано с физиологической незрелостью органов артикуляции [33]. Для фонетической стороны детей трех лет характерным является общая смягченность («*неть*» вместо «*нет*»), замена заднеязычных *к, г* переднеязычными - *т, д* («*дуси*» вместо «*гуси*»). Наблюдается иногда

замена глухими звуками звонких. Большинство детей в младшем дошкольном возрасте не владеют правильной артикуляцией свистящих (*с, з*) и шипящих (*ш, ж, ч*): «шани», «суба», «коска». Наблюдается также трудности при произнесении соноров (*р, л*). На пятом году жизни описанные выше несовершенства звукопроизношения исчезают. Исключение составляют звуки [р] и [л]: дефекты их произношения могут сохраняться вплоть до 5 лет. Однако к 6 годам в норме ребёнок владеет всеми звуками родного языка и правильно употребляет их в речи [35].

Необходимо также сказать об особенностях развития *слоговой структуры слова*. У трехлетних детей при произношении длинных и малознакомых слов сохраняются сокращения количества слогов, их перестановка (а также перестановка звуков), их пропуски при стечении согласных (или же добавляют в стечение согласных лишний звук). На пятом году указанных ошибок уменьшается, и к шестилетнему возрасту они почти не встречаются (трудности могут наблюдаться в таких трудных словах, как *экскаватор*).

Речевой слух (компонент рецептивного звена речи). Как отмечает С.С. Ляпидевский, среди основных причин неправильного звукопроизношения младших дошкольников лежит недостаточное слуховое развитие ребенка. Автор пишет, что малыш постепенно учится различать «фонетические элементы на слух», что является фундаментом правильного усвоения звуковой стороны языка [63]. Способность к тонкому, систематизированному слуху, позволяющему различать и узнавать фонемы родного языка, называется фонетическим слухом. Он является частью физиологического слуха и направлен на соотнесение и сопоставление звуков с их эталонами, хранящимися в «решетке фонем». Отмечается, что на четвертом году жизни ребенок, не умея еще в совершенстве произнести звуки родного языка, тем не менее может определить правильность их звучания. Данное явление наблюдается благодаря фонематическому слуху и фонематическому восприятию, под которым понимается способность

различать фонемы и определять звуковой состав слова (в результате чего ребенок может ответить на такие вопросы, как: сколько слогов в слове, сколько звуков и так далее). В дошкольный период, как показывают исследования, происходит совершенствование навыка слухового контроля над собственным произношением, а также умение исправлять его [63]. Фонематическое восприятие настолько улучшается к 3-4 годам, что малыш вначале начинает различать гласные и согласные звуки, затем мягкие и твердые, сонорные, шипящие и свистящие. А к четырем годам нормально развивающийся ребенок проявляет способность к дифференцированию всех звуков, «т.е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие». В онтогенезе к этому же моменту завершается и становление правильного произношения звуков [39].

К 7 годам, по словам А.Н. Гвоздев, в условиях онтогенеза развития речевой функции, ребёнок начинает использовать речь как полноценное средство общения.

Итак, анализ литературных данных показал неоднозначность взглядов на проблему «общения» и «коммуникации». В заключение данного раздела нам представляется важным проследить взаимосвязь в становлении вербальных и невербальных средств общения у детей в норме. Данная связь представлена в таблице № 2.

Таблица №2

Становление вербальных и невербальных средств общения у детей в норме

Возраст	Средства общения	
	Невербальные	Вербальные (Доречевые / Речевые)
4-5 нед.	Улыбка при контакте со взрослым; недифференцированные эмоции.	Недифференцированные голосовые реакции - крик, плач

2-3 мес.	Устанавливается глазной контакт со взрослым.	Гуканье. Дифференцированный крик как способ выражения отрицательных эмоций
3-4 мес.	«Комплекс оживления» на присутствие взрослого; гримасы и хныканье как способ выражения отрицательных эмоций.	Возникает гуление (появляются гортанные звуки).
4-5 мес.	Возникают первые (самоадаптивные) жесты	Певучее гуление
5-6 мес.	Дискретные эмоции; использование жестов и мимики в комплексе; дифференцированно реагирует на интонации взрослого	Появление лепета. Появляется реагирование на свое имя.
6-8 мес.	Имеется практически вся мимика положительных и отрицательных эмоций. Появляется указательный жест.	Расцвет лепета. Понимание речевых инструкций, сопровождаемых жестиком. Ищет предмет,
8-9 мес.	Становление произвольных жестов (поисковый жест, жесты из группы привлечения внимания, жесты прощания и приветствия)	Понимание инструкции без жестового подкрепления (9 мес.), появление умения повторять за взрослым
11 мес.	Развитие уже имеющихся жестов и мимических средств.	Появляются первые осмысленные слова; понимание значения слов «нельзя», «дай».
12 - 13,5 мес.	Жесты утверждения и отрицания, одобрения и растерянности и др.	Имеется 9-10 лепетных слов; выполняет 5- 10 простых инструкций.
14 -	Жесты угрозы (14 -15 месяцев);	В словаре 10 - 15 слов, появление
16 мес.	жест припоминания (16 месяцев)	однословного предложения (голофразы): узнавание предметов и игрушек на картинке.
1.5 - 2 года	Согласование координации мимики, жестов, поз. глазного и тактильного контактов	В словаре около 30 слов. Появляются предложения из нескольких слов-корней без грамматического оформления. Понимает двухступенчатую инструкцию.

2-3 года	Экспрессивно-мимические средства становятся разнообразнее: взгляд и улыбка приобретают различные оттенки. мимика дифференцируется и уточняется.	Активный рост словаря в количественном и в качественном плане. Появляются предложения из 3-4 слов. Слоговая структура многих слов нарушается. Доступны звуки раннего онтогенеза.
3-7 лет	Формируется произвольная регуляция эмоциональных состояний (4 - 5 лет): часто прибегают к невербальным средствам коммуникации при описании эмоционального состояния (до 7 - 8 лет).	Бурное развитие словаря. К 6 г. грамматический строй сформирован. Имеются навыки использования диалога и монолога. Завершается становление произносительной стороны (5-6 лет) и формирование фонематического слуха (4 года).

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью, определяющей характер развития ребенка, становится учебная деятельность. Переход на новую возрастную ступень определяет те значительные изменения, которые происходят в речевом развитии ребенка. В процессе обучения совершенствуются все функции речи, но особое значение приобретает речь как средство познавательной деятельности.

Речь младшего школьника отличается от ситуативной речи дошкольника тем, что переходит постепенно в волевою сферу, становится произвольно регулируемой: ученику необходимо специально обдумывать, планировать свое высказывание, стараться понять обращенную к нему речь. Для младшего школьного возраста характерно интенсивное развитие монологической речи, которая требует большей сосредоточенности говорящего (пишущего), хорошей предварительной подготовки, значительного волевого усилия. В школе ребенок впервые в своей жизни сталкивается с понятием языковой нормы, начинает отличать литературный язык от просторечия, диалекта, жаргона, задумывается об уместности употребления тех или иных средств языка в определенных ситуациях.

В связи с овладением научными понятиями у младшего школьника интенсивно совершенствуется обобщающая функция речи. Это проявляется в том числе и в качественном изменении словаря ребенка: в нем значительно увеличивается доля абстрактных слов, которых практически не было в речи дошкольника.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с расстройством аутистического спектра

Понятие «аутизм» происходит от латинского слова *authos*, что в переводе значит «сам». Этот термин, впервые введенный швейцарским психиатром Э. Блейером, получил широкое распространение в трудах L. Kanner (1943 г.). Под аутизмом принято понимать «отрыв от реальности, отгороженность от мира, отсутствие или парадоксальность реакций на внешний воздействия, пассивность и сверххранимость в контактах со средой в целом» [44]. В МКБ-10 [64] даётся следующее определение рассматриваемому понятию. *Аутизм* - это тип общего расстройства развития, который определяется наличием аномального и/или нарушенного развития, проявляющегося в возрасте до трех лет, а также «аномальным функционированием во всех трех сферах социального взаимодействия, общения и ограниченного, повторяющегося поведения». Многие авторы указывают, что данное нарушение развития встречается у мальчиков в 3-4 раза чаще, чем у девочек [46].

Признаки аутизма (критерии диагностики), которые дают специалисту представление о структуре нарушения развития (по МКБ-10):

1. Качественные нарушения в социальном взаимодействии, которое проявляется по меньшей мере в двух из 5 следующих областей:

1.1. Невозможность адекватного использования в целях регулирования социального взаимодействия зрительный контакт, жесты, мимику, позы;

1.2. Невозможность устанавливать отношений со сверстниками

посредством обмена общими интересами, эмоциями и видами деятельности;

1.3. Дети не ищут и не используют (или крайне редко) поддержку у окружающих для преодоления чувства беспокойства (или в целях сочувствия) и (или) не успокаивают, не сочувствуют другим людям, находящимся в состоянии огорчения (стресса);

1.4. Отсутствует стремление к обмену радостью, достижениям или интересами с окружающими;

1.5. Отсутствует «социально-эмоциональная» взаимность: значительно снижена реакция на эмоции людей; или отсутствует координация поведения «в соответствии социальным контекстом»; или отмечается слабость интеграции коммуникативного и социального поведения.

2. Качественные аномальные изменения в **коммуникативной сфере**, которые проявляются по меньшей мере в одной из 4 следующих областей:

2.1. Отстает или отсутствует становление разговорной речи, отсутствуют попытки компенсации посредством жестовых или мимических средств;

2.2. Отсутствует разнообразие воображаемой (в более раннем возрасте) или социальной игры-имитации;

2.3. Резко снижена способность «инициировать или поддерживать разговор»;

2.4. Стереотипность использования языка; «идиосинкразическое (болезненное) использование слов или предложений»

3. **Ограниченные, повторяющиеся стереотипные интересы, виды поведения и деятельности**, которые наблюдаются в одной из следующих областей:

3.1. «Стереотипные и повторяющиеся механические движения»;

3.2. «Поглощенность ограниченными или стереотипными интересами»;

3.3. Фиксация на каких-то определенных частях предметов или нефункциональных элементах игрушек (запахах, текстуре и т.д.);

3.4. Обязательное соблюдение нефункциональных специфических ритуалов. Перечисленные выше симптомы во многом пересекаются с теми, что были выделены L.Wing и J.Gould (1979) и объединены ими в так называемую «триаду нарушений», которая наблюдается при аутизме. Остановимся на ней подробнее. Первая ключевая область нарушений связана с *общением*. Авторы приводят следующие примеры проявления (*расположены в порядке уменьшения тяжести аутизма*):

- «отрешенность и безразличие по отношению к другим людям»;
- пассивное принятие социального контакта, возможно проявление определенного удовольствия от этого, однако принятие конкретных действия к созданию (поддержанию) коммуникации нет;
- имеются попытки вступить в контакт с окружающими, однако достигается это специфическими нетипичными способами, «обращая мало внимания (или совсем не обращая внимания) на то, как реагируют на это люди, с которыми они пытаются общаться»;
- неестественный, неподходящий, формальный способ взаимодействия с другими людьми (как с близкими, так и с незнакомыми)

Следующий базовый признак аутизма (L.Wing) - *нарушения в социальной коммуникативной сфере*. Исследователи указывают на трудности формирования вербальных и невербальных средств коммуникации [12].

Третьим компонентом «триады» является *аномальное развитие воображения*. Имеются следующие примеры проявления данного нарушения (*представлены в порядке уменьшения степени тяжести аутизма*):

- Отсутствует возможность использовать воображение в игре;
- склонность фиксироваться на несущественных аспектах предметов разных объектов окружающего места - нет целостного восприятия происходящего («заинтересованность сержкой, а не человеком»);
- количество действий, которые люди с аутизмом способны имитиро-

вать, резко снижено; игры оказываются «очень жесткими и стереотипными», хотя могут казаться сложными;

- понимание действий, предполагающих осознание слов, отсутствует («социальный разговор, вербальные шутки»), вследствие этого они не стремятся принять участие в подобном разговоре (даже при наличии необходимых навыков)[15].

Сопутствующим «триаде нарушений» компонентом, по замечанию L.Wing и J.Gould, выступают повторяющиеся действия. Они подразделяются простые (верчение пальцами, кручение верёвки, постукивание, ощупывание ткани, раскачивание или перепрыгивание с ноги на ногу, скрежет зубами, визг, удары себе по голове и т.д.) и сложные. Среди последних выделяют: стереотипные действия с предметами (сильная привязанность к предметам, зачарованность рисунком, расположение предметов в линию/узор, бесцельное коллекционирование камешек и т.д.), «стереотипные действия рутинного характера» (постоянное жесткое соблюдение определенных маршрутов, ритуалов и т.д.), «сложные вербальные или абстрактные повторяющиеся действия» (захваченность какими то конкретными темами, названиями т.д.). Перечисленные признаки относят к первичным. Кроме них, Wing, L. & Gould, J. выделили и вторичные характеристики РАС: «нарушение языкового развития»; отсутствие зрительного контакта; специфические реакции на сенсорные раздражители; трудности в моторной сфере и подражании; избирательность в еде; одаренность какой-то конкретной (узкой) области; «нарушения поведения»; «аномалии в развитии физических функций и физического развития (нарушение сна и не восприимчивость к седативным средствам)» [12].

Специфика аутизма заключается в том, что у детей *нарушена способность к установлению эмоционального контакта*, отмечается *стереотипное поведение* (дети стремятся сохранить постоянство окружающей их обстановки, не переносят даже минимальных изменений). Им свойственны *однообразные действия*: моторные - раскачивание, постукивание; речевые -

произнесение одних и тех же звуков, слов, фраз; стереотипные манипуляции предметом; однообразные игры и интересы; пристрастия к одним и тем же объектам. Кроме этого, отмечаются *особые нарушения речевого развития*, как-то: отсутствие речи, эхолалии, речевые штампы, стереотипные монологи, отсутствие в речи первого лица. У детей с РДА нарушена возможность использовать речь для коммуникации [8].

Практически все исследователи согласны с тем, что аутизм – pervasive нарушение развития, однако, некоторые из них ведущими называют когнитивные нарушения, тогда как другие – аффективные. Действительно, абсолютная и относительная выраженность когнитивных и аффективных нарушений может быть различной, но при аутизме эти расстройства всегда присутствуют совместно (особенно до начала коррекционной работы) [53].

Независимо от Каннера, в 1944 г. Австрийский педиатр Ганс Аспергер описал сходное состояние (известное сейчас как синдром Аспергера), при котором замкнутость в своем внутреннем мире, аутистическое поведение сочетались с хорошими способностями в отдельных областях знаний, отсутствие юмора, неспособность сохранять дистанцию в отношениях с другими людьми. Аспергер описанные явления квалифицировал как «аутистическую психопатию». В настоящее время в России и за рубежом признано, что именно такую патологию впервые описала Г.Е. Сухарева в 1926 г.

В России до второй половины 1970-х годов детский аутизм рассматривался как проблема чисто медицинская. Важным этапом в развитии учения об аутизме в нашей стране стали положения, которые отражались в работах К.С. Лебединской, В.В. Лебединского и их учеников (И.Н. Татарова, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.К. Бардышевская и др.). Аутизм стал последовательно рассматриваться как один из видов нарушения психического развития, требующий не только медикаментозного лечения, но, прежде всего, психолого-педагогической коррекции. К достижениям

отечественных специалистов можно отнести начатые раньше, чем за рубежом, разработку классификации коррекционных подходов (С.А. Морозов, 2010) и научно обоснованных принципов их выбора (С.С. Морозова, 2004, 2007).

В соответствии с положениями Г.Е. Сухаревой и Л.С. Выготского, под термином «клинико-психологическая структура расстройств аутистического спектра» понимают иерархию нарушений при том или ином виде дизонтогенеза, т.е. выделение первичных, вторичных, третичных образований, а также основного нарушения, определяющего наиболее существенные черты клинической картины.

Первичное нарушение, по Л.С. Выготскому, по природе своей биологическое и, как правило, неспецифическое. Согласно современному состоянию знаний, этиология аутизма неоднородна. В концепции В.В. Лебединского отмечается нарушение тонических процессов как об основном звене клинико-психологической структуры РАС (В.В. Лебединский, 1985). Необходимо подчеркнуть, что подавляющее большинство специалистов причиной возникновения синдрома аутизма считают биологическую неполноценность ребенка, являющуюся следствием воздействия разных патологических факторов. Иначе говоря, детский аутизм имеет полиэтиологию и проявляется в рамках различных нозологических форм [47]

Е. Ornitz и Е. Ritvo в 1968 г. предположили нарушение системы координации между сенсорной и моторной сферами с центральным поражением вестибулярных мозжечковых систем. У части аутичных детей с грубо нарушенной речью G.R. De Long (1978) нашел поражение левой медиотемпоральной доли. В настоящее время продолжается изучение особенностей развития межполушарного взаимодействия у аутичных детей. Были выдвинуты также гипотезы об общей задержке созревания мозговых систем детей с аутизмом (L. Bender, 1956; G. Simon, S. Gillies, 1964; B. Fish, 1971).

В настоящее время в Российской Федерации официально принята Международная классификация болезней и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ-10), согласно которой аутистические расстройства входят в диагностическую категорию F84 «Общие расстройства развития». Эта группа включает в себя детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1), синдром Ретта (F84.2), синдром Аспергера (F84.5), а также имеющие мало отношения к аутистическим расстройствам «другое дезинтегративное расстройство детского расстройства» (F84.3) и гиперактивное расстройство, сочетающее с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4).

Широкое распространение среди педагогов и психологов получила психологическая классификация детского аутизма О.С. Никольской. Теоретической предпосылкой этой классификации является представление о детском аутизме как о первазивном расстройстве развития, в котором, однако, ведущая роль принадлежит эмоциональным нарушениям. Градации этой классификации соответствует ведущему в условиях нарушения эмоционального развития уровню базальной системы аффективной регуляции поведения. Таких групп аутистического дизонтогенеза выделяется четыре:

1. Полная отрешенность от происходящего (соответствует уровню оценки интенсивности средовых воздействий, или уровню полевого поведения);

2. Активное отвержение окружения (соответствует уровню аффективных стереотипов);

3. Захваченность аутистическими интересами (соответствует уровню аффективной экспансии);

4. Трудности организации общения и взаимодействия (соответствует уровню базальной аффективной коммуникации)[54].

1.3 Особенности коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

Современные исследователи уделяют большое внимание проблеме развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра (Морозова, 1992; Никольская, Баенская, Либлинг, 1997; Питерс, 2002; Koegel, 1995; Watson, Lord, Schaffer, Schopler, 1989). Это связано, прежде всего, с тем, что нарушения в области коммуникации серьезно препятствуют социальной адаптации этой категории детей.

По мнению R. Jordan, при аутизме нарушаются все коммуникативные формы поведения с самых ранних этапов развития (Jordan, 1993).

Данная проблема проявляется с первых месяцев жизни. Результаты исследования Ricks показали, что все дети с аутизмом либо не имеют, либо очень рано теряют врожденную способность, свойственную нормально развивающемуся ребенку, выражать универсальные эмоции (эмоции, которые могут быть понятны всем людям) (Ricks, 1979). По мнению Ricks, аутичных детей отличает недостаток универсальных коммуникативных вокализаций, наблюдаемых при нормальном онтогенетическом развитии на первом году жизни.

Sparling (1991), Kubicek (1980) отмечают, что у аутичных детей наблюдаются изменения в экспрессивной, рецептивной коммуникации, глазном контакте уже в первые месяцы. При общении с родителями имеются трудности в системе взаимного обмена: недостаточная синхронизация лицевой экспрессии, движений тела. Дети с аутизмом демонстрируют отсутствие позитивной обратной связи, необходимой для установления взаимодействия между матерью и ребенком, у них нет дифференцированных реакций в ответ на незначительные изменения в поведении матери.

У аутичных детей на ранних этапах развития есть недостатки взаимной, ритмико-временной, синхронизированной коммуникации, которая

свойственна нормально развивающимся детям. Наиболее отчетливо нарушения коммуникативного характера можно наблюдать к трем годам.

Более трети детей с аутизмом мутичны, либо у них не сформирована функциональная речь. Они могут осуществлять некоторые элементарные попытки для коммуникации; укладывать руки взрослого на объект, которым они хотят манипулировать. Однако жестовая коммуникация не развивается спонтанно в качестве замены вербальным средствам коммуникации.

Часть аутичных детей овладевают речью. В этом случае экспрессивная речь развивается с отклонениями от нормы и с задержкой (Cunningham, 1968). Отмечаются следующие особенности: наличие прямых и отсроченных эхололий; трудности употребления личных местоимений (Башина, 1999; Лебединская, Никольская, Баенская, 1989; Морозова, 1990; Каппег, 1943; Rutter, 1978), часто повторяющиеся стереотипные высказывания, которые употребляются без видимого значения, специфические просодические особенности (Лебединская, Никольская, 1991; Rutter, 1978). Если речь сформирована, то она часто не используется в диалоге спонтанно, а также в соответствии с ее функциональным значением.

Основной недостаток заключается в семантическом нарушении, в непонимании значения слов, и, следовательно, невозможности использовать их в соответствии с определенным намерением и ситуацией (Jordan, 1993; Tager-Flusberg, 1981). Эти недостатки у детей с аутизмом возникают вследствие когнитивных нарушений, проявляющихся в невозможности декодирования и кодирования информации и использования символических, знаковых систем для передачи сообщения. Большинство родителей детей с аутизмом начинают подозревать что с ребенком что-то не так, когда видят что речь развивается с задержкой, или возникает регресс (Short & Schopler, 1988). Проблемы с коммуникацией, т.е. с пониманием речи и ее развитием, часто называют одной из основных причин тяжелых нарушений поведения у людей со сложными формами аутизма и умственной отсталостью (Carr et al., 1997). Отсутствие понятной, спонтанной речи в возрасте пяти лет считается

поводом для неблагоприятного прогноза на будущее (Billstedt, 2007; Billstedt, Gillberg, & Gillberg, 2005; Howlin, Goode, Hutton, & Rutter, 2004; Shea & Mesibov, 2005).

Безусловно, коммуникация и нарушения коммуникации в центре самой сути аутизма. Хотя у всех людей с РАС есть нарушения коммуникации, степень и характер этих нарушений могут существенно различаться, и пройдет еще немало времени, прежде чем мы сможем их классифицировать и начать разбираться с причинами. Установлено, что около одной трети (Bryson, 1996) или одной второй (Bryson, Clark, & Smith, 1988) детей и взрослых с аутизмом не обладает речью. Тем не менее, последние исследования говорят, что реальные цифры гораздо ниже, приблизительно от 14-20% среди тех, кто смог попасть в программу раннего вмешательства (Lord, Risi, & Pickles, 2004). Tager-Flusberg и Joseph (2003) различают два возможных сценария, по которым может развиваться нарушение коммуникации у ребенка с РАС: нарушения на фоне нормального языкового развития (без явных нарушений звукового строя, синтаксиса и морфологии, со словарем, соответствующим возрасту) и на фоне нарушенного языкового развития, характерного для других специфических нарушений развития речи.

Еще одной потенциальной подгруппой можно считать детей с вербальной или артикуляционной диспраксией (Rogers, 2006; Tager-Flusberg, Paul, & Lord, 2005; Wetherby, Prizant, & Schuler, 2000). У детей с диспраксией нарушен процесс регуляции движения, что также затрагивает способность к имитации. Последние исследования, посвященные роли «зеркальных нейронов» в теменной и фронтальной лобных долях возможно смогут пролить свет на взаимосвязь моторного контроля и имитации, а также на возможную связь с развитием интерсубъективности восприятия (Rogers, 2006).

Не смотря на разнообразие языковых способностей у детей с РАС, нарушения в области социальной коммуникации и прагматики речи

встречаются у всех без исключения, независимо от возраста и уровня развития (Tager-Flusberg, Joseph, & Folstein, 2001). В соответствии с работой Wetherby (2006), нарушения в области социальной коммуникации происходят в двух основных областях: 1) способность к совместному вниманию 2) способность к использованию и восприятию символов. Поскольку совместное внимание развивается до появления первых слов, нарушения в данной области могут считаться более фундаментальными, кроме того, ряд лонгитюдных исследований приводит данные в пользу наличия связи между совместным вниманием и развитием речи (Charman et al., 2003; Mundy, Sigman, & Kasari, 1990). В соответствии с работой Wetherby (2006 с.11) «нарушения в области инициирования и поддержания совместного внимания оказывают каскадный эффект поскольку научение языку происходит через моделирование ребенком слов, которые относятся к сфере совместного внимания». Wetherby (2006) считает, что нарушения в области имитации и способности учиться через наблюдения – еще одна причина проблем, возникающих у людей с РАС при использовании символов. Нарушения в понимании и использовании символов у людей с РАС затрагивают понимание поведения окружающих, копирование и использование поведенческих моделей других людей и способность понимать смысл ситуации из контекста (Wetherby, Prizant, & Schuler, 2000).

Еще один распространенный феномен, который описывает около 25% родителей детей с РАС, утрата языковых навыков после того, как ребенок уже освоил несколько слов (Chawarska et al., 2007; Kurita, 1985). Lord, Schulman и DiLavore (2004) пишут что подобная картина уникальна для аутизма и не может быть связана с обычной задержкой развития. Chawarska et al. (2007) высказали гипотезу, что эти ранние речеподобные вокализации исчезают, поскольку дети с РАС утрачивают связь между звучанием слова и его символическим значением. Возраст, в котором у детей повторно начнется прогресс в освоении речевых навыков, может быть очень разным.

Несколько лонгитюдных исследований языкового развития у детей с РАС позволяют предположить что прогресс в каждой области будет проходить по тому же сценарию, как и у нормотипичного ребенка (Lord et al., 2004; Tager-Flusberg et al., 2005). Тем не менее, речь ребенка с РАС также характеризуется некоторыми специфическими отклонениями. Одно из наиболее частых – развитие эхолалии, которая может быть как немедленной, так и отсроченной. Хотя в некоторых ситуациях эхолалия может возникать как самостимуляция, в любом случае она также может быть инструментом коммуникации (Tager-Flusberg et al., 2005). На ранних стадиях языкового развития эхолалия может быть единственным способом, при помощи которого ребенок сможет хоть как-то разговаривать. Tager-Flusberg et al. (1990) в результате своей работы выяснили, что с началом вмешательства у детей с РАС и синдромом Дауна число эхолалий стремительно уменьшается.

Еще одна характерная черта нарушений языкового развития у детей с РАС – проблема с дейксисом, или, как часто говорят, неумение использовать местоимения (Tager-Flusberg et al., 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. Резюмируя, можно сказать, что по данным исследований трудности, с которыми сталкиваются люди с аутизмом, обусловлены не только проблемами социального характера, но также нарушениями, затрагивающими более базовые аспекты звукообразования (Tager-Flusberg et al., 2005).

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). Согласно работе Tager-Flusberg et al. дети с аутизмом часто « не только испытывают трудности с тем чтобы связать слово с тем, что оно обозначает, но в принципе имеют лишь незначительное

представление о всех возможных способах социального взаимодействия, благодаря чему нормотипичные дети поддерживают приобретенные языковые навыки и осваивают более сложные лингвистические конструкции» (Tager-Flusberg et al., 2005, p. 350). Прагматическая структура речи исследовалась множеством разных способов. В этой области на разных уровнях языкового развития дети показывают достаточно схожую картину (Tager-Flusberg et al., 2005). Ghaziuddin и Gerstein (1996) предположили, что люди с синдромом Аспергера не слишком хорошо умеют поддерживать очередность в беседе, и часто слишком много говорят. 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. Преобладание случаев инициирования диалога над количеством ответов обнаружили в результате исследования Bishop, Hartley, and Weir (1994). Tager-Flusberg et al. (2005) предположили что главная трудность состоит в установлении и поддержании очередности в разговоре – то, что называется способностью поддерживать диалог. Хотя базовое стремление к общению никуда не делось, у человека с аутизмом часто есть нарушения в области участия в коммуникативном взаимодействии, которое включает в себя совместное обсуждение и обмен информацией (Tager-Flusberg et al., 2005).

Известно, что у аутичных детей выражена проблема понимания речи (Garfin, Lord, 1986; Jordan, 1993, 1995). Они не понимают сигнальное и символическое значения речевых единиц коммуникации, а также контекст, в котором используются речевые высказывания.

Они не могут использовать речь для общения (Морозова, 1992; Cunningham, 1968). Речь аутичных детей часто носит некомуникативный характер, особенно затруднено инициирование коммуникации. Многие аутичные дети характеризуются неспособностью адекватно выразить различные коммуникативные намерения, интенции (просьбы, требования,

комментарии, чувства и т.д.), используя вербальные и невербальные средства коммуникации (Wetherby, Rodriques, 1992).

В ряде случаев аутичные дети сообщают о своих намерениях нетрадиционными способами (Watson, Lord, Schaffer, Schopler, 1989). Например, просьба может выразиться в виде дезадаптивного поведения: криков, агрессии. В то же время речь используется в качестве аутостимуляции, не выполняя определенной коммуникативной функции. Интенция может быть выражена в виде эхоталии, которая в другой ситуации также не имеет коммуникативной направленности. Иногда дети, использующие эхоталическое высказывание с каким-либо коммуникативным намерением, могут не подходить к человеку, которому адресовано высказывание, не смотреть на него и не привлекать его внимание другими способами. Эти особенности затрудняют процесс общения, так как окружающим людям становится сложно определить цель высказывания ребенка.

Один из основных недостатков вербальной коммуникации у детей с аутизмом — неспособность к диалогу (Морозов, 2002; Никольская, Баенская, Либлинг, 1997; Prizant, Schuler, 1987; Rutter, 1978). По мнению Frith, у аутичных детей имеются трудности при смене коммуникативных ролей “говорящего” и “слушающего”, вследствие проблемы в интегрировании значимой информации (Frith, 1989). В процессе диалога дети с аутизмом не способны обеспечить обратную связь и тематическую направленность информации (Freeman, Dake, 1997; Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002).

С целью формирования навыков речевой коммуникации у детей с аутизмом в специальной педагогике и психологии разрабатываются **три основные подхода: психоаналитический, бихевиористский и психолингвистический** (Watson, Lord, Schaffer, Schopler, 1989).

Сторонники психоаналитического подхода рассматривают речь аутичных детей как средство выражения конфликтов, которые, по мнению психоаналитиков, были причиной их аутистических симптомов. Например,

Jackson (1950) считает, что аутизм, в целом, и отсутствие реакции на социальные раздражители, в частности, — это защитный механизм в ответ на то, что воспринимается как экстремальная опасность. По мнению Ekstein (1964), аутичные дети, ощущающие опасность при попытках других людей установить межличностный контакт, в то же время выражают потребность в контакте в виде эхолалии.

Автор наиболее известного психоаналитического подхода Bettelheim (1967) уцелил особое внимание феномену перестановки местоимений в речи аутичных детей. Он считал, что данное явление отражает отсутствие у этих детей личного “Я” и указывает на отрицание своего собственного существования. Таким образом, их специфическая речь не рассматривалась Bettelheim как языковое нарушение. Более того, по его мнению, у аутичных детей речь развита настолько хорошо, что они могут ее использовать для символического выражения своих внутренних психических конфликтов. Таким образом, сторонники психоаналитических подходов не видели в языке цели терапии. Анализ речи аутичных детей был важен для определения характера их внутренних конфликтов. Целью терапии было разрешение этих внутренних конфликтов, связанных с самосознанием. Считалось, что по мере формирования знаний и представлений о себе речь ребенка спонтанно изменяется и становится более адекватной.

Основателями бихевиористского подхода к проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом стали Lovaas и его коллеги. Они предприняли первые попытки для развития речи аутичных детей, используя оперантно-тренировочную технику (Lovaas, 1977; Lovaas, Berberich, Perloff, Schaeffer, 1966). Программы данного направления начинались, в основном, с обучения ребенка сидеть на стуле в течение определенного промежутка времени, устанавливая глазной контакт по инструкции и имитировать движения взрослого. Затем ребенка обучали имитации отдельных звуков, слов и пониманию значения слов: ребенок должен был выбрать соответствующий объект или картинку в ответ на

вербальную инструкцию педагога. После этого его учили называть объекты или картинки, или их признаки в ответ на вербальный стимул (например, “Что это?” или “Где кубик?”). Ребенка, который освоил эти навыки, обучали ответам на вопросы в виде простых фраз (например, “Это мяч” или “Кубик в коробке”). В программах бихевиористского направления детально разрабатывались стимульные условия, контексты обучения, используемые подсказки, большое значение уделялось подкреплению правильных ответов. Наиболее ранние из этих программ позволяли обучать детей речевым навыкам в контексте структурированных терапевтических занятий. При этом не ставился вопрос о применении освоенных коммуникативных навыков в повседневной жизни.

В результате дети не были способны к спонтанному переносу и не использовали освоенные навыки в естественных условиях для передачи информации. В связи с этим авторы программ начали уделять особое внимание “функциональности” речевых навыков и возможности их использования в повседневной жизни (Brown, Nietupski, Hamre-Nietupski, 1976). Для преодоления трудностей переноса (для генерализации) сторонники бихевиористского подхода предложили использовать при отработке каждого коммуникативного навыка множество разнообразных ситуаций и включать в процесс обучения максимальное количество человек. Большую популярность за рубежом получил психолингвистический подход. Сторонники данного подхода уделяют большое внимание изучению онтогенетического развития детей в норме, применяя полученные знания при обучении детей с аутистическими расстройствами. Они сравнивают последовательность приобретения коммуникативных навыков в норме и при аутизме, рассматривают соотношение и взаимосвязь между уровнями речевого, когнитивного и социального развития аутичного ребенка (Tager-Flusberg, 1985). Самые ранние исследования в этой области были посвящены синтаксической структуре языка аутичных детей. Затем возрос интерес к изучению семантических аспектов, т.е. значению речевых единиц

коммуникации. Наиболее поздние исследования были посвящены прагматическим аспектам языка. Изучались вопросы о способности аутичных детей использовать речь в соответствии с ее значением в различных социальных контекстах. Психолингвистические подходы оказали большое влияние на содержание учебных программ. Первые программы для обучения детей с аутистическими расстройствами, основанные на психолингвистическом подходе, были разработаны MacDonald, Horstmeister (1978).

Таким образом, в специальной психологии и педагогике существуют три основных подхода к проблеме развития коммуникации у детей с аутистическими расстройствами.

Исследования показывают, что, как правило, люди с РАС склонны использовать излишне формальный или конкретный набор слов и нестандартные грамматические конструкции вне зависимости от социального контекста [53]. Они также менее склонны использовать междометия для заполнения речевых пауз [30]. Отмечаются и другие трудности: неумение дать адекватный по размеру [37] и содержанию [9] ответ.

Выводы по 1 главе

1. Существуют две группы авторов, изучающих взаимосвязь общения и коммуникации: 1) исследователи, считающие, что данные понятия являются тождественными; 2) исследователи, придерживающиеся мнения, что определение «общение» шире понятия «коммуникация». В коммуникации всеми авторами выделяются вербальные и невербальные средства общения, которые имеют закономерности становления и развития в процессе онтогенеза, при этом первыми появляются невербальные средства коммуникации (взгляд, мимика, жесты).

2. Согласно МКБ-10, структура нарушения при аутизме представлена следующими особенностями: значительные трудности в социальном взаимодействии; качественные нарушения коммуникативной сферы; стереотипность поведения, интересов и деятельности вообще.

3. В коммуникативной деятельности дети с РАС испытывают значительные трудности: используют неадекватные ситуации средства общения при вступлении в контакт (или не иницируют его), не способны верно декодировать не только речевую (языковую) информацию, но и передаваемую посредством жестикуюляции, мимики, взгляда. При этом нарушены как вербальные, так и невербальные навыки.

4. Ввиду того, что трудности коммуникативной деятельности у детей с РАС являются одним из составляющих структуры нарушений при аутизме, диагностика вербальных и невербальных средств осуществляется в процессе всестороннего психолого-педагогического обследования с применением разработанных зарубежными исследователями шкал, при этом изучение этих навыков проводится в преобладающем большинстве случаев с помощью стандартных методик логопедической диагностики.

Глава 2. Экспериментальное обследование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

2.1 Планирование и организация экспериментальной работы

Программа проведения экспериментальной части нашей работы предусматривает три главных этапа:

1) констатирующий

На этом этапе была проведена первичная диагностика развития коммуникативных навыков у детей с РАС экспериментальной группы.

2) формирующий

На этом этапе при реализации программы психолого-педагогической коррекции в экспериментальной группе, использовались специальные методы и приемы, направленные на развитие коммуникативных навыков у детей с РАС. На формирующем этапе психологического эксперимента проводились занятия, предусмотренные программой психолого-педагогической коррекции.

3) контрольный

На этом этапе была осуществлена повторная диагностика уровня развития коммуникативных навыков экспериментальной группе, проведен анализ полученных результатов.

Для того чтобы проверить эффективность экспериментальной работы, было проведено *контрольное* обследование детей с РАС экспериментальной группы. Методика контрольного обследования совпадала с методикой констатирующего обследования развития коммуникативных навыков детей с РАС. Результаты анализировались с привлечением данных констатирующего обследования.

Организованное нами исследование проводилось в течение 2015-2017

гг. на базе КГБОУ «Красноярская школа №7» города Красноярска. В нем приняли участие 12 обучающихся младшего школьного возраста. По заключению ПМПК детям было рекомендовано обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с РАС. Общим для всех детей экспериментальной группы было подтвержденное врачом-психиатром заключение - "расстройство аутистического спектра". В таблице № приведены диагнозы детей (по классификации МКБ-10) согласно медицинским выпискам.

Таблица №3

Медицинские заключения детей экспериментальной группы
(по классификации МКБ-10)

№	Имя ребенка	Возраст на 01.09.15	Заключение
1	Кирилл В.	7л 1м	Детский аутизм (F84.0)
2	Родион Г.	7л 2м	Детский аутизм (F84.0)
3	Маша В.	8л6м	Атипичный аутизм (F84.1)
4	Костя М.	7л4м	Детский аутизм (F84.0)
5	Миши Б.	7л5м	Детский аутизм (F84.0)
6	Андрей В.	8л 5м	Детский аутизм (F84.0)
7	Саша Ш.	8л 9м	Атипичный аутизм (F84.1)
8	Антон С.	7л 9м	Атипичный аутизм (F84.1)
9	Антон К.	8л 9м	Атипичный аутизм (F84.1)
10	Савелий З.	8л 2м	Детский аутизм (F84.0)
11	Лев И.	8л 11м	Детский аутизм (F84.0)
12	Артем Я.	8л 10м	Атипичный аутизм (F84.1)

Цель эксперимента: изучение особенностей коммуникации детей младшего школьного возраста с РАС.

В соответствии с целью, нами были поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ психолого-педагогической и медицинской документации детей экспериментальной работы.
2. Провести беседы со специалистами, родителями и младшими школьниками с РАС, с целью уточнения полученных данных.
3. Определить уровень коммуникативных навыков детей.
4. Провести психологические занятия по программе «Формирование коммуникативных навыков»
5. Составить рекомендации для специалистов, учителей и родителей .

В целях решения задач констатирующего эксперимента использовались такие методы, как:

1. Анализ медицинской и психолого-педагогической документации.
2. Анкетирование родителей и учителей.
3. Направленное наблюдение за детьми.
4. Качественный и количественный анализ результатов в возрасте 7-10 лет, из них 10 мальчиков и 2 девочки.

Анализ медицинской документации включал в себя: заключение ПМПК, личные данные учащихся, такие как : пол, возраст.

Для оценки уровня сформированности коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра и определения целей обучения использовался опросник : «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», разработанный на базе

методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002).

Модель обследования коммуникативных навыков у детей с аутизмом включала следующие разделы:

1. Выявление особенностей коммуникативных навыков:

- виды коммуникации, используемые ребенком в процессе общения (вербальная и невербальная коммуникация, альтернативные средства коммуникации);
- возможности коммуникации (выражение просьб, нежелания, комментирование своих действий, сообщение о своих чувствах);
- сфера общения ребенка;
- специфические коммуникативные нарушения (мутизм, наличие эхολаличной речи, разговор с самим собой, трудности употребления личных местоимений, повторение фраз из книг и фильмов без связи с ситуацией, трудности установления адекватного визуального контакта);

2. Оценка уровня сформированности базовых коммуникативных функций:

- просьбы/требования;
- ответная социальная реакция;
- комментирование и сообщение информации;
- запрос информации;

3. Оценка уровня сформированности социоэмоциональных навыков:

- выражение эмоций/сообщение о своих чувствах;
- навыки просоциального поведения;

4. Оценка уровня сформированности диалоговых навыков:

- вербальные диалоговые навыки;
- невербальные диалоговые навыки.

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

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

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

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

В столбце «комментарии», вы отмечаете все особенности: например, ребенок использует навык только при взаимодействии с мамой, или только с подсказкой, или только используя жесты и т.д (приложение 1).

2.2. Результаты констатирующего эксперимента

Прежде, чем перейти к анализу данных обследования, представим общую характеристику принявших в нем участие детей, отражающую их отношение к заданиям и особенности эмоционально-волевой сферы. Большинство детей с РАС вступало в контакт с большим трудом, часто он носил формальный характер. Те дети, которые пытались самостоятельно инициировать контакт (4 детей), большинство применяли специфические способы (цитирование героев из мультфильмов, речевые стереотипии), обычно не используемые людьми как средства коммуникации.

Среди особенностей эмоционально-волевой сферы, проявлявшихся во время эксперимента и наблюдения, можно отметить следующие. У Маши фиксировалось несоответствие эмоционального состояния ситуации. Родион Г.. был спокоен, преобладало бодрое настроение. У Антона К. сочетались пассивность, боязнь выполнить неправильно. У Антона С.. фиксировались частые колебания настроения, капризность, избалованность и негативизм. Отмечалась склонность к драчливости и озорству, а также демонстративное поведение. У Саши Ш., Артема Я. И Савелия З. наблюдалась повышенная чувствительность и недостаточная дифференцированность эмоций. Они были не уверены в себе и проявляли повышенную тревожность.

У Кости М и Саши Ш.. отмечалась аутоагрессия (кусали себя). Артем Я. и Антон К. были пассивны и проявляли безучастное отношение к обследованию, в группе вели себя спокойно, играли рядом с детьми (но в контакт с ними не вступали). У Миши Б.. имелась склонность к сохранению постоянства во всем окружающем, он мог подолгу ходить по комнате, предпочитал играть вдали от детей; имелись двигательные стереотипии (постоянно стучал ногами по полу). Кирилл В. отличался повышенной возбудимостью (выполняя задания, подпрыгивал на стуле и постоянно вскакивал). Андрею В. требовалось постоянное тонизирование со стороны взрослого, хотя в целом дети имели относительную заинтересованность (невысокая); во время свободной деятельности постоянно фиксировался на

игре в «кегли», которая служила поощрением выполнения заданий.

Несомненно, что важным участником реабилитационного процесса детей с РАС являются их родители.

В рамках исследования коммуникативных навыков родителям предлагалось ответить на вопросы методики «Психолого-педагогический профиль» (раздел «Проблемы поведения»), характеризующие различные проблемы в поведении с целью определения степени выраженности проблемы.

Таблица №6

Результаты опроса родителей по методике «Психолого-педагогический профиль»(раздел «Проблемы поведения»)

№	Виды поведения	Степень выраженности проблемы											
		Кирилл В.	Маша В.	Костя М.	Миша Б.	Андрей В.	Саша Ш.	Родион Г.	Антон С.	Антон К.	Савелий З.	Лев И.	Артем Я.
1	Нарушены зрительный контакт	нет такой проблемы	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	нет такой проблемы	умеренно выраженная проблема	нет такой проблемы	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема
2	Речь задержана в развитии, или ребенок не говорит.	нет такой проблемы	серьезная проблема	нет такой проблемы	нет такой проблемы	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	нет такой проблемы	нет такой проблемы	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	нет такой проблемы	нет такой проблемы
3	Часто поглощены стереотипными узконаправленными интересами	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	серьезная проблема	серьезная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема

4	Не может устанавливать дружеские отношения подобно другим детям своего возраста	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	серьезная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема
5	У него нормальная речь, но он не может начать разговор с другими или поддержать его	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема
6	Настаивает на определенных повторяющихся бессмысленных ритуалах	нет такой проблемы	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	нет такой проблемы
7	Не стремится спонтанно подключить других к привлекательной деятельности	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема
8	У него странная речь, он	нет такой	нет такой	умеренно выра	нет такой	нет такой	серьезная проб	нет такой	нет такой	серьезная проб	нет такой	нет такой	нет такой

	часто повторяет одно и то же	проблемы	проблемы	женная проблема	проблемы	проблемы	лема	проблемы	проблемы	лема	проблемы	проблемы	проблемы
9	Часто наблюдаются странные повторяющиеся движения	нет такой проблемы	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	нет такой проблемы
10	При общении с другими не проявляет своих эмоций и не реагирует на эмоции других	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	умеренно выраженная проблема	серьезная проблема	серьезная проблема

По результатам опроса родителей можно сделать следующие выводы у 41,6 % обучающихся имеются серьезные нарушения в следующих видах поведения: нарушен зрительный контакт, при общении с другими не проявляют своих эмоций и не реагирует на эмоции других, не стремятся спонтанно подключить других к привлекательной деятельности; не могут устанавливать дружеских отношений подобно другим детям своего возраста. 58,4% обучающихся с РАС имеет умеренные нарушения в перечисленных выше видах поведения.

Таблица №4

Результаты диагностики сформированности коммуникативных умений

№	Имя ребенка	Формирование умений выразить	Формирование социальной ответной реакции	Формирование умений называть,
---	-------------	------------------------------	--	-------------------------------

		<i>просьбы(баллы)</i>		<i>комментировать и описывать предметы, людей, действия</i>
1	<i>Кирилл В.</i>	5	8	9
2	<i>Родион Г.</i>	7	7	14
3	<i>Маша В.</i>	2	3	1
4	<i>Костя М.</i>	5	6	6
5	<i>Миша Б.</i>	8	7	15
6	<i>Андрей В.</i>	7	3	4
7	<i>Саша Ш.</i>	1	4	5
8	<i>Антон С.</i>	6	7	13
9	<i>Антон К.</i>	4	6	6
10	<i>Савелий З.</i>	10	7	14
11	<i>Лев И.</i>	9	6	13
12	<i>Артем Я.</i>	5	7	11

Результаты диагностики сформированности умения выразить просьбы показали, что у 34% детей умение было сформировано на низком уровне, у 33% - средний уровень; 33% - высокий уровень. Коммуникативный навык «социальной ответной реакции» в начале исследования у 50% обучающихся с РАС сформирован на низком уровне, у 50 % - средний уровень. Навык умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия в начале исследования у 50% обучающихся с РАС сформирован на низком уровне, у 50 % - средний уровень. (таблица 4).

Результаты диагностики сформированности коммуникативных умений

№	Имя ребенка	Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы	Формирование умений выразить эмоции, чувства; сообщить о них	Формирование социального поведения	Формирование диалоговых навыков
1	Кирилл В.	7	3	4	2
2	Родион Г.	7	5	9	8
3	Маша В.	0	0	0	0
4	Костя М.	6	1	3	2
5	Миши Б.	7	3	2	1
6	Андрей В.	4	1	0	0
7	Саша Ш.	1	0	4	0
8	Антон С.	9	6	0	3
9	Антон К.	2	2	1	2
10	Савелий З.	8	6	7	8
11	Лев И.	8	8	7	2
12	Артем Я.	6	1	4	2

Результаты диагностики сформированности умения привлекать внимание и задавать вопросы показали, что у 34% детей умение было сформировано на низком уровне, у 33% -средний уровень; 33% - высокий уровень. Коммуникативный навык «выразить эмоции, чувства; сообщить о них» в начале исследования у 75% обучающихся с РАС сформирован на низком уровне, у 25 % - средний уровень. Навык «социального поведения» в начале исследования у 58% обучающихся с РАС сформирован на низком уровне, у 42 % - средний уровень. «Диалоговые навыки» в начале исследования у 83.3% обучающихся с РАС сформирован на низком уровне, у 16,7 % - средний уровень. (таблица 5)

Выводы по второй главе

1. Результаты констатирующего эксперимента, направленного на изучение коммуникативных навыков обучающихся с РАС, показали, что у всех детей данной категории имеются коммуникативные способности, при этом

отмечается разный уровень развития их компонентов и данных способностей в целом.

2. Младших школьников с РАС характеризуют трудности понимания других людей, затруднения в процессе поддержания взаимодействия и взаимообмена информацией. Также нарушенными являются такие вспомогательные компоненты коммуникативных способностей, как общительность (недостаточная потребность в общении), 33,3% (4 чел.) практически не были способны прокомментировать происходящую ситуацию и ответить на вопросы педагога.

В процессе обучения у детей сформировалось умение выразить базовые коммуникативные функции, используя вербальные и невербальные средства коммуникации (см. табл.8).

После реализации программы 66% детей экспериментальной группы могли свободно выражать различные просьбы в процессе общения. Только 34 % испытывали затруднения при необходимости выразить свои желания. Значительная часть детей экспериментальной группы (50% — 6 детей) продемонстрировали сформированность социальной ответной реакции; 50% детей (6 чел.) были способны без затруднений сообщать информацию и комментировать свои действия, окружающие события; 16,6% (2 реб.) испытывали некоторые трудности при необходимости дать комментарий; Задавать разнообразные вопросы для получения информации, без особых затруднений могли 33,3% детей (4 чел.), 33,3% детей (4 чел.) демонстрировали частичную сформированность навыков запроса информации.

Глава 3. Программа психолого-педагогической коррекции обучающихся с расстройствами аутистического спектра по формированию коммуникативных навыков

3.1 Краткий обзор методик по коррекции нарушений коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

Вопросами развития коммуникативных навыков у детей с РАС занимались различные отечественные и зарубежные исследователи: Е.Р. Баенская, В.М. Башина, Н.И. Григорьева, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, А.А. Ayres, St. Greenspan, U. Kiesling, I. Lovaas, E. Schopler, M. Welch и др [2, 4, 7, 24, 36, 65, 66].

Развитие коммуникативных навыков у детей с РАС осуществляется в рамках следующих методик, направлений и приемов работы: прикладной поведенческий анализ (АВА), лечение и обучение детей с аутистическими и другими нарушениями общения (ТЕАССН), терапия игрового времени С. Гринспена (DIR- метод), методика Son - Rise, уровневый подход к коррекции эмоциональных нарушений, холдинг терапия, методика по развитию речи Л.Г Нуриевой, сенсорная интеграция, системы альтернативной коммуникации. Остановимся на каждом из этих направлений более подробно.

Прикладной поведенческий анализ (Applied behavior analysis, АВА) - одна из самых известных на сегодняшний день методик, которая применяется в коррекционной работе с детьми с РАС (Ivar Lovaas, 1963). Идея терапии заключается в том, что любое поведение ведет к определенным последствиям. Если последние (т.е. последствия) ребёнку нравятся, то он снова будет совершать те действия, которые привели к этому результату; если же они не нравятся ему, то - не будет. В соответствии с методикой в процессе коррекционной работы ребёнок играет роль ведомого,

т.е. он (хочет того или нет) будет делать то, что требует специалист. Именно такой подход (ребёнок подстраивается под среду) приводит к тому, что ребёнок получает средства для освоения окружающего мира.

Согласно принципам АВА-терапии, для обучения какому-либо сложному навыку (речь, игра, установление визуального контакта) важно разбить его на несколько небольших действий, каждому из которых ребёнка обучают отдельно.

После того, как ребёнок освоит самые простые навыки, их соединяют в цепь, научая, таким образом, сложному действию. Обучая ребёнка, специалист даёт ему определенное задание (например, поднять правую руку). Если ребёнок не выполняет задание (или делает его неправильно) - дается подсказка (взрослый выполняет действие рукой ребёнка), а затем вознаграждение. После нескольких подобных попыток (задние - подсказка - вознаграждение) ребёнку дается возможность выполнить задание без подсказки. При правильном выполнении дается вознаграждение, при неправильном - не дается и продолжается обучение. Навык считают закрепленным, если в 80% предъявлений (в любой ситуации, а не только в учебной) ребёнок выполняет задание правильно (без ошибок).

Среди особенностей методики надо назвать, во-первых, четкое использование поощрений и наказаний (которые могут быть достаточно строгими, в т.ч. и физическими - по согласованию с родителями). Во-вторых, АВА-терапия - это интенсивная программа, предполагающая от 30 до 40 часов занятий в неделю с разными специалистами: дефектологом по поведенческим навыкам, музыкотерапевтом, арттерапевтом. Также обязательным является специалист по методике, осуществляющий контроль (супервизор). Данная методика охватывает разные сферы познания (от бытовых навыков до коммуникации). Терапия может применяться как в специальном учреждении, так и дома, и в детском кружке; используется как на индивидуальных занятиях, так и в групповых. Кроме этого, методика АВА может сочетаться с традиционными методами и методиками работы с

детьми с РАС (и другими сложными нарушениями).

Однако данная терапия не терпит перерывов (занятия должны продолжаться даже, если ребёнок болеет, хотя бы в облегченной форме), предполагает четкое отслеживание занятий (в т.ч. и дома), строгую систему наказаний (часто настораживает и даже пугает родителей), полное послушание ребёнка и отсутствие проблем в семье (которые могут сказываться на ребёнке).

Лечение и обучение детей с аутистическими и другими нарушениями общения (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children, TEACCH) - также представляет собой одну из самых известных методик, используемую в работе с детьми с РАС. В течение многих лет Eric Schopler с группой специалистов занимались разработкой специальных методов диагностики детей с аутизмом, а также составлением для них индивидуальных программ развития (ИПР), в основе которых лежали определенные принципы. Во-первых, проведенное исследование было ориентировано на способности и недостатки конкретного ребёнка в разных сферах познания. Во-вторых, оно создавало базис для определения «стратегий развития ребёнка», ориентированных как на «достижение как краткосрочных, так и долгосрочных целей в воспитании и лечении детей». В-третьих, тренировочные задания в рамках ИПР, которая представляет собой основную последовательность работы, являются приспособленными к определенному ребёнку[72].

Сама ИПР состоит нескольких частей, а именно: 1) понимание эмоции и их причин, 2) понимание механизмов получения информации, 3) игра. Каждая из них имеет свои этапы, определённый перечень упражнений и стимульный материал. Подбор упражнений осуществляется так, чтобы формировался не только конкретный навык, но и развивались другие способности. Развитие, в соответствии с целью программы, осуществляется по нескольким сферам: имитация, восприятие, крупная моторика, тонкая моторика, координация глаз и рук, элементарная познавательная

деятельность, речь, самообслуживание, социальные отношения.

Среди особенностей программы ТЕАССН необходимо отметить следующее. Прежде всего, она предполагает свою диагностику (PEP - Psychoeducational Profile-Revised - Shopler, Reicher, Lansin and Marcus, 1990). Программа ТЕАССН реализуется с учетом достаточно строгой упорядоченности действий и некоторого «ритуализма» (комфортная среда, строгий распорядок дня, все вещи располагаются на определенных местах). Для усвоения определенного распорядка (а также в целях коммуникации) используют «карточки-подсказки». Важным условием применения данной программы является возможность манипулировать окружающими предметами (т.е. вовремя их убрать, переместить) и подбирать разный стимульный материал. В противном случае, эффективное использование становится крайне затруднительным. Кроме того, период адаптации занимает достаточно много времени; на этом в задачу специалиста входит включиться в деятельность (стереотипии) ребёнка (а не пытается их останавливать как в методике АВА). Программа запрещает любой «нажим» на ребёнка или побуждение к деятельности.

DIR - Developmental (связанный с развитием), Individual-difference (индивидуальные различия), Relationship-based (основанный на отношениях) - концепция разработанная одним из крупнейших исследователей в области аутизма - Stanley Greenspan. Целью DIR-метода является формирование «программы помощи», которая бы учитывала истинный уровень развития, на котором находится конкретный ребёнок, особенности переработки информации, а также взаимоотношения, направленные на его развитие. В самом названии метода заложены три понятия, которые составляют данную концепцию.

1. «Закономерности развития» (developmental), которые St. Greenspan связывает с 6 стадиями развития ребёнка: 1) саморегуляция и интерес к миру (3 месяца); 2) контакт и общение (5 месяцев); 3)

преднамеренность и двусторонняя коммуникация (9 месяцев); 4) решение социальных задач, регуляция настроения и формирование самосознания (13-18 месяцев); 5) формирование символов и использование слов и понятий (24-30 месяцев); 6) эмоциональное мышление, логика и чувство реальности — возраст: 36-48 месяцев. Здесь нужно упомянуть о стратегии Floortime (игровая терапия, которая является базовой для DIR-метода). Ее целью является создание «эмоционально значимого взаимодействия в учебных ситуациях», которые направлены на развитие вышеперечисленных 6-ти базовых уровней развития. Отметим, что все игры имеют коммуникативную направленность. Так, уже на первой стадии взрослый стремится привлечь внимание ребёнка (ведется работа по определению того, какие звуки, ритмы, прикосновения привлекают ребёнка, вызывают у него положительные эмоции), проводятся такие игры, как «Смотри и слушай», «Успокой меня». На второй стадии продолжается подстройка под эмоции и ритмы ребёнка, взрослый так же, опираясь на стимулы конкретного ребёнка, организует взаимодействие, предлагаются игры. Например, в игре «Потанцуй со мной» специалист стремится развить у ребёнка подражание звукам, движениям и, безусловно, установить с ним эмоционально положительный контакт. При развитии целенаправленного эмоционального взаимодействия, рекомендуется к любому действию ребёнка относиться как к целенаправленному: звуки или лепетные слова, мимические выражения, наблюдаемые у ребёнка во время стереотипий, усложняются специалистом, им придаётся игровой характер (бесцельные хлопки используются для танцев, звуковые цепочки можно произносить с разной интонацией, дополнять их слов). На четвертой стадии проводится «Игра в подражание», на начальных этапах которой взрослый имитирует звуки, слова, действия, мимику ребёнка, затем стимулирует у него подражание новым; далее вводятся слова, которые направлены на получение желаемого («дай», «встань», «кукла» и т.д.). Для появления у ребёнка понятий (5-ая стадия) необходимо создавать такие ситуации, в которых ребёнку хотелось выразить

свои эмоции (игра «Давай поболтаем»). На 6-ой стадии ребёнка подталкивают к тому, чтобы каждый «коммуникативный цикл» он завершал какой-нибудь идеей («Игра в режиссера» - предлагается продолжить/дополнить сюжетную линию во время ролевой игры).

1. «Индивидуальные различия» - предполагают специфические индивидуальные особенности переработки информации конкретного ребёнка.

2. «Отношения» между ребёнком и взрослым, которые возникают в процессе обучения и способствуют эффективному развитию ребёнка [24].

Методика Son - Rise была предложена родителями ребёнка с аутизмом - Барри и Самарией Кауфманами. Идея методики состоит в том, что, присоединяясь к стереотипной деятельности ребёнка, родители получают «ключ к пониманию» такой деятельности. Данный подход способствует установлению зрительного контакта, развивает совместную деятельность ребёнка и матери (или другого близкого). Он направлен на включение родителей в стереотипную игру, через что происходит формирование «активной коммуникации».

Так, мама, присоединяясь к стереотипной ходьбе ребёнка по комнате и произнесение звукоподражаний (например, то-то-то), начинает так же ходить по комнате и произносить те же звуки. Постепенно ребёнок понимает, что мама имитирует его действия, и тогда уже он начинает использовать эти действия (стереотипные звукоподражания и ходьба) для установления контакта, т.е. вступления в коммуникацию. Затем родитель начинает модифицировать деятельность: произносить «топ-топ», «топ-топ, малыш», «топ-топ, топает, малыш», «топ-топ по дорожке», «топ-топ по мостику» и т.д.; ходить по «кочкам», обходить мячи, ходить по нарисованному мосту и т.д [73].

Холдинг-терапия (от английского слова «hold» - держать), представляющая собой психотерапевтическую методику, была разработана доктором M. Welch (1983). Суть методики заключается в том, что прогресс в

развитии ребёнка (в т.ч. вербальном и невербальном) достигается посредством повторяющихся процедур удержания ребёнка на коленях матери до его полного физического и эмоционального расслабления. Автором метода выделяется **несколько стадий**:

1) **Конфронтация** - это самая первая стадия, когда ребёнок любыми способами пытается избежать начала холдинга, хотя, на самом деле, может ждать его в течение дня.

2) **Отвержение** - это стадия активного сопротивления. Она начинается, когда маме все же удалось усадить ребёнка к себе на колени и крепко обнять. Задача матери на данной фазе холдинга заключается в том, чтобы смотреть на ребёнка, успокаивать его, рассказывать ему о своих чувствах (какой он хороший, как она переживает т.д.), ждать понять, что она понимает, как ему плохо, что она его очень любит и, поэтому ни за что не отпустит. Продолжительность данной фазы может быть достаточно длительной (на первом сеансе может длиться больше 2-х часов), после чего наступает следующая (третья).

3) **Разрешение** - стадия, на которой ребёнок уже не сопротивляется, он расслаблен, смотрит в глаза, улыбается.

Предлагаемая терапия направлена на установления эмоциональной связи ребёнка и матери, установление которой происходит на третьей стадии (разрешение). Именно на ней мать начинает играть с ребёнком (добиваются подражания игровым действиям взрослого), читать, сказки и петь ему песни. В ходе последнего вида деятельности возможно, например, развитие звукоподражания у ребёнка. Читая во время такой терапии (во время расслабления ребёнка, при установлении эмоционального контакта), мама может оставлять паузу в конце строфы знакомого стихотворения (стимулируя к договариванию, произнесению слов). В целом же, только на основе установления эмоционально-положительного контакта (когда ребёнок спокоен, смотрит в глаза, не стремится убежать, улыбается) возможно развитие речевой деятельности (звукоподражание, словесное и вокальное

подражание, договаривание, беседа).

Холдинг-терапию следует проводить каждый день, а также тогда, когда это необходимо ребёнку (когда ему плохо). Длительность первого сеанса может варьироваться от 1,5 до 4,5 часов, затем время терапии уменьшается. Причем крайне важно, чтоб этот первый сеанс прошел успешно, т.е. ребёнок смог расслабиться. Данный метод можно использовать при полном физическом здоровье родителей и детей. Кроме того, необходимо, чтобы семью, которая собирается использовать данную терапию, сопровождал специалист по холдингу. Он осуществляет поддержку семьи, советует, как реагировать на сопротивление ребёнка, что надо говорить и т.д.

Уровневый подход к коррекции эмоциональных нарушений разработан отечественными исследователями в области аутизма: Лебединским В.В., Никольской О.С., Баенской Е.Р., Либлинг М.М. Признавая, что аутизм относится к первазивным нарушениям, авторы считали нарушения в эмоциональной сфере наиболее существенными, которые, в свою очередь, отражаются (нарушают) на других сферах познания (речевой, когнитивной и т.д.). Рассматриваемый коррекционный подход основывается на представлениях об уровнях эмоциональной регуляции организма (уровень полевой реактивности, уровень стереотипов, уровень экспансии, уровень эмоционального контроля).

Основные этапы коррекции в рамках уровневого подхода:

1. Установление эмоционального контакта с ребёнком;
2. Уменьшение агрессии, негативизма, страхов, патологических пристрастий и влечений;
3. Развитие социальных форм взаимодействия и коммуникации;
4. Повышение произвольной активности ребёнка, формирование осмысленного отношения к миру.

Среди основных средств, используемых при данном подходе, необходимо назвать игровую (в т.ч. сенсорные) и музыкальную терапию, изотерапию, психодраму, которые используют наиболее сохранные

возможности ребёнка. Создавая мотивацию к привлекательным для ребёнка видам деятельности, взрослый формирует предпосылки для развития других сфер психики.

На коррекционных этапах применяются такие приемы, как:

- подключение к стереотипному аутостимуляционному поведению ребёнка с РАС, формирование связи между взрослым и интенсивно положительными для ребёнка ощущениями (на 1-ом этапе);
- Стимулирование ребёнка героическими впечатлениями (на 2-ом этапе). Оно заключается в том, что взрослый включается в стереотипную игру или стереотипный рисунок ребёнка и постепенно вводит новых героев (или новые действия, обстоятельства). Идет обучение прислушиваться к партнеру по игре и подстраиваться под правила.
- «Ритмическая организация эмоциональных контактов и введение в них активной и разнообразной сенсорной стимуляции» (на 3 -ьем этапе);
- Организация поведения ребёнка и эмоционально-смысловой комментарий (на 4-ом этапе).
- Необходимо заметить, что работа по данной методике с каждым отдельным ребенком строится в зависимости от того, к какой группе по классификации О.С. Никольской, он относится (т.е. в зависимости от того, какой уровень эмоциональной регуляции нарушен).
- Так, работая с детьми первой группы, специалист стремится вызвать звуковые подражания через те виды деятельности, которые увлекают конкретного ребенка. Например, если ему нравится смотреть на вращающимися предметами, логопед предлагает понаблюдать за юлой, когда она подает, произносит "ой"; как только появилось подражания речевой комментарий усложняют "ой, упала", "ой, упала юла", "ой, упала красная юла" и т.д. Работа по обучению письму и чтению с такими детьми начинается как можно раньше (возможно, еще до появления звучащей речи).
- С детьми второй группы ведется работа по активному расширению имеющегося небольшого словарного запаса, фразы, эхоталий.

Причем последние имеет смысл вводить в соответствующие ситуации (например, если ребенок знает наизусть "Мой до дыр", то вводим фразу "надо, надо умываться я по утрам и вечерам" во время умывания). Так же рекомендуется обучать чтению и письму до появления активных форм речевой деятельности.

- Работая над развитием речи с детьми третьей группы, логопед выводит ребенка из его монолога в диалог. Сначала специалист вслушивается в монолог ребенка, постепенно начинает задавать вопросы. Как только простые формы диалога будут достаточно усвоены (ребенок адекватно реагирует, когда его перебивают и задают уточняющие вопросы, дает соответствующие ответы) и "появляется возможность активно влиять на ход рассуждений ребенка, не вызывая его протеста." Затем переходит к обучению построения произвольного диалога (ребенка учат развивать сюжет, созданный взрослым, передавать эту роль обратно), за основу взаимодействия берут "сверхценные интересы" ребенка.

- На начальных этапах коррекции речевого развития с детьми 4-ой группы следует опосредованно включаться в деятельность ребенка (взрослый переговаривается с ребенком через телефон, трубу из бумаги и т.д). Крайне важно, чтобы, работая с ребенком, у него появилось чувство уверенности в своих силах (через игры, повышающие психический тонус, например, музыкальные и технические) [13].

- Авторская методика развития речи аутичных детей разработана Нуриевой Л.Г [65]. Основные позиции данного подхода можно определить так: начинать коррекцию речевых нарушений у детей с РАС необходимо начинать как можно раньше; необходимы систематические занятия со специалистами (логопедом, психологом, музыкальным терапевтом, социальном педагогом); «замена вербальных абстрактных образов зрительными» (имеются в виду использование на всех этапах работы игрушек, реальных предметов, картинок, карточек с напечатанными словами); развитие эхоталличных звуков способствует формированию у

ребёнка навыков чтения; работа, направленная на преодоление артикуляционной апраксии. Методика включает **4 основных этапа**.

- **Первый этап** - это первичный контакт. Занятия рекомендуют начинать после установления формального контакта (т.е. когда ребёнок почувствует себя в безопасности рядом со специалистом). На этом этапе определяются средства, которыми будут в дальнейшем поощрять ребёнка.

- **Второй этап** - первичные учебные навыки. Постепенно ребёнка приучают работать за столом, уменьшают время присутствия мамы (до нуля), обучают организовывать рабочее место. Ведется работа по развитию коммуникативных навыков: формирование визуального контакта, понимания речи.

- **Третий этап** - «работа над указательными жестами «да» и «нет». Кроме этого, развивается навык использования указательного жеста.

- **Четвёртый этап** - обучение чтению. Автор предлагает работать в трех направлениях: обучать приемам аналитико-синтетического (сосредоточение на звуковой стороне речи), по слогово (развитие слитности и протяжности произношения) и глобального (опора на хорошо развитую у детей с аутизмом зрительную память) чтения.

Помимо перечисленных выше основных этапов данная методика предполагает следующие направления работы: тренинг с использованием запахов; развитие артикуляционного праксиса; особенности работы над структурой простого предложения; формирование грамматического строя речи; приемы расширения фразы, над естественным звучанием речи; формирование монологической речи.

Сенсорная интеграция (Trott, 1993) включает возможность восприятия информации, которая поступает от разных органов чувств, вычленения из общего потока информации наиболее значимой, ее анализа и спрограммировать адекватную и соответствующую ситуации ответную реакцию. Необходимо отметить, что данная концепция применяется не только при организации коррекционной помощи детям с РАС, но и с

двигательной патологией, гипер-активностью, умственной отсталостью, задержкой речевого развития. В данной концепции выделяют три основных или базовых вида ощущений (начинают работать раньше всех и являются основой для взаимодействия всех органов чувств) (Anna Jean Ayres) [2].

1. Тактильные ощущения, посредством которых человек получает «детальную информацию о прикосновениях, о размере и форме объекта, о собственном теле».

2. Вестибулярные позволяют определять «действие гравитации и движения головы, а также передвижения тела в пространстве».

3. Проприоцепция - это неосознанная дифференциация ощущений, которые поступают от мышц, суставов, сухожилий и связок.

Помимо названных видов чувствительности, следует упомянуть слух, зрение, обоняние, вкусовые ощущения, висцеральные (сообщают, что происходит внутри тела; они начинают функционировать на более поздних этапах развития ребёнка).

Терапия, построенная на сенсорной интеграции, представляет собой специально организованные двигательные и сенсорные упражнения, контролируемые специалистом. Выполняя их, ребёнок получает контроль над собственным телом и окружающей обстановкой, он совершенствует навыки анализа сенсорной информации. Согласно теории Anna Jean Ayres [2], развитие речи зависит от интеграции слуховых сигналов с вестибулярными, которые, в свою очередь, объединяются с образом тела (формируется в результате интеграции тактильных, вестибулярных и проприоцептивных ощущений). До того, как ребёнок овладеет речью, он учится концентрировать внимание на собеседнике (достигается путем интеграции базовых ощущений). Для процесса артикулирования так же важна интегрированная работа трех основных систем. Височные доли, в которых осуществляются функции слуха (необходимого для овладения речью), нуждаются в подкреплении вестибулярными ощущениями.

Так Ulla Kiesling [36], при отсутствии противопоказаний для

преодоления нарушений артикуляционной моторики предлагает такие упражнения, как: «прицельное выплевывание кубиков льда в ванну» (при пониженной чувствительности); складывание за щеку кусочков булочки, которая посыпана крупной солью, и прижимание с последующим их извлечением «акробатическим движением языка и с уморительными гримасами»; «эксперименты с шипучим порошком» (для стимуляции восприятия). Проведение систематизированных сенсорно-интегративных упражнений способствует развитию пластичности чувствительных зон коры головного мозга. В результате проведения такой терапии происходит изменение кортикальной структуры, в результате чего улучшается ответная реакция ребёнка на разные раздражители.

3.2 Программа психолого-педагогической коррекции нарушений коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

На формирующем этапе исследования в течение двух лет реализуется программа психолого-педагогической коррекции нарушений коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

С целью проведения психолого-педагогической коррекции по выделенным направлениям нами использовались разнообразные методы:

- бихевиористские методы:

- 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 (О.И. Ловаас);
- использование альтернативных коммуникативных систем;
 - социальные игры (имитационные игры, игры с переходом ходов, хороводные игры, игры перед зеркалом, ролевые игры);
 - упражнения (вербальная имитация, комментирование изображений на картинках);
 - проведение индивидуальных бесед на доступном для ребенка уровне;
 - чтение (цитирование) по ролям;
 - индивидуальные формы работы с родителями;

Психолого-педагогическая коррекция по формированию коммуникативных навыков осуществляется на основе следующих принципов, разработанных в общей педагогике, дефектологии и специальной психологии:

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

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 коммуникативных высказываний*

- использование повседневных, естественно возникающих ситуаций

Содержание программы реализуется с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Формирование коммуникативных навыков осуществляется в ходе совместной деятельности: коммуникативно-речевой, предметной, игровой, конструктивной, изобразительной, учебной. Обучение проходит в основном в индивидуальной форме. Закрепление конкретного коммуникативного навыка в малой группе осуществляется только тогда, когда ребенок способен самостоятельно использовать его при взаимодействии со взрослыми. Переход от индивидуальной к подгрупповой форме работы осуществляется по следующей схеме:

- 1) формирование коммуникативного навыка в паре: ребенок – психолог;
- 2) закрепление коммуникативного навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком (логопедом, дефектологом), и родителями;
- 3) закрепление коммуникативного навыка в малой группе при участии учителей-дефектологов, логопедов, психологов.

Большое значение в процессе коррекционной работы имеет использование подсказок. Часто в процессе общения с аутичным ребенком мы сталкиваемся с ситуацией, когда он настроен на взаимодействие, но не знает, как привлечь внимание собеседника, попросить его о помощи, поиграть в любимую игру и т.д. В этом случае ребенку нужно подсказать слова, подходящие в данной ситуации: «Помоги!», «Давай играть!» и т.д. В ряде случаев, ребенок, наоборот, не настроен на взаимодействие и не способен адекватно выразить отказ, тогда он начинает кричать или демонстрирует другие формы дезадаптивного поведения, вместо того чтобы

сказать «не хочу», «нет». В таких ситуациях ему требуется помощь в виде вербальных подсказок.

Еще одним важным условием является подкрепление коммуникативных высказываний. Исследования показывают, что подкрепление любых, даже очень слабых коммуникативных попыток приводит к усилению мотивации [7]; это способствует увеличению количества, а следовательно, и качества коммуникативных высказываний. Подкрепление может быть **двух видов: искусственное и естественное.**

В качестве **искусственного подкрепления** может служить использование конфет M&M's, леденцов, изюма, чипсов и т.д. с целью поощрения правильного ответа. Приведем пример: педагог показывает ребенку картинку с изображением какого-либо предмета и спрашивает «Что это?»; ребенок отвечает: «Это шкаф»; взрослый – «Правильно», дает ребенку конфету. Данный пример ярко иллюстрирует, что искусственное подкрепление (в данном случае конфета) не связано непосредственно с ситуацией общения, не включено в практическую деятельность. Такое подкрепление чаще всего используется при выполнении структурированных упражнений и учебных заданий, направленных на формирование и закрепление коммуникативных навыков детей с аутизмом. Многие бихевиористские программы, разработанные зарубежными исследователями, базируются на использовании этого вида подкрепления [8].

Естественное подкрепление, напротив, напрямую связано с контекстом взаимодействия и вплетено в совместную деятельность ребенка и взрослого. Примером может служить игра с использованием карточек лото: педагог показывает карточку и спрашивает «Что это?»; если ребенок отвечает правильно, тогда в качестве вознаграждения взрослый отдает ему карточку, которую ребенок кладет на соответствующую клетку. В данном случае в качестве подкрепления выступает сама карточка, включенная в

практическую деятельность. Современные исследователи подчеркивают, что использование «естественного подкрепления» наилучшим образом способствует закреплению коммуникативных навыков [6].

Важнейшим условием является использование повседневных, естественно возникающих ситуаций в системе коррекционной работы. Исследования предыдущих лет показали, что формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом недостаточно эффективно, если процесс обучения основан на выполнении жестко структурированных упражнений и заданий и протекает исключительно в рамках терапевтических занятий [9]. В этом случае формирующиеся навыки оказываются нефункциональными, изолированными от ежедневно возникающих социальных ситуаций и не используются детьми в условиях повседневной жизни. Для решения этих проблем зарубежными исследователями был разработан метод «сопровождающего обучения», который основан на использовании естественно возникающих ситуаций, эпизодов с целью формирования коммуникативных навыков [4]. В процессе коррекционной работы необходимо комбинировать выполнение учебных заданий и упражнений с использованием повседневных ситуаций. Это позволяет ребенку осуществить перенос формирующихся коммуникативных навыков в различные социальные контексты.

Структура и содержание занятий

Структура каждого занятия включает вводную, основную и заключительную часть. Вводная часть (продолжительность 7-10 минут) состоит из ритуала приветствия и игры разминки, проведение которой создает позитивный эмоциональный настрой. В основной части (20-25 минут) проводятся дидактические игры, коррекционно-развивающие упражнения, способствующие развитию коммуникативных навыков учащихся. Заключительная часть включает ритуал прощания. Занятия проводятся специалистами по плану, составленному в соответствии с

программой индивидуального развития ребенка, разработанной психолого-медико-педагогическим консилиумом. Занятия проводятся 2 раза в неделю за счет часов «коррекционно-развивающего направления» внеурочной деятельности. Продолжительность занятия 40 минут. В определенных случаях, согласно принципу замещающего развития, существует возможность возврата (при необходимости) на предыдущий этап работы.

Просьба о помощи

Цель: формирование умения попросить о помощи.

Стимульный материал: банка с конфетами.

Ход занятия:

Дайте ребенку плотно закрытую банку с его любимыми конфетами. Когда ребенок сделал несколько неудачных попыток самостоятельно открыть банку, протяните руки ладонями вверх так, чтобы ребенок передал вам коробку, и дайте ему подсказку: «помоги», «помоги открыть». Когда ребенок выразит просьбу, сразу же откройте ее и отдайте обратно. Повторяйте аналогичные упражнения много раз, уменьшая подсказки.

Ответ на приветствия других людей

Цель: формирование умения выразить приветствие.

Стимульный материал: отсутствует.

Ход занятий:

Каждый раз перед началом занятия приветливо здоровайтесь с ребенком, называя его по имени (например, «Здравствуй, Егор», «Привет, Егор»), и протягивайте ему руку для рукопожатия или поднимайте ее вверх так, чтобы ладонь была обращена в сторону ребенка (для хлопка). Если он не реагирует либо повторяет за Вами, подскажите ему: «Здравствуйте, (имя

педагога)». Здравствуйте с ребенком при каждой встрече, сокращая подсказку.

При проведении занятий в подгруппе помогите детям взяться за руки и образовать круг. Веселым голосом нараспев произнесите «здра-встуй-те» и подождите их реакции. Если дети не отвечают, подскажите – начните произносить приветствие и дайте им возможность завершить его: «Здра-...-встуй-те». Продолжайте это упражнение каждое занятие.

Эффективность коррекционно-развивающей работы по результатам двух диагностических срезов (перед проведением занятий и после курса занятий).

Для оценки уровня сформированности коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра и определения целей обучения использовался опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», разработанный на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002).(приложение)

Опросник представляет собой перечисление коммуникативных умений и навыков, которые должны быть сформированы у ребенка. Для оценки используется балльная система. В столбце «баллы» напротив каждого утверждения вы ставите цифры: «0», «1», «2» в зависимости от сформированности навыка.

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

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

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

Когда все баллы проставлены, посчитайте сумму по каждой области и общую сумму баллов.

В столбце «комментарии», вы отмечаете все особенности: например, ребенок использует навык только при взаимодействии с мамой, или только с подсказкой, или только используя жесты и т.д.

В качестве целей обучения, Вы выбираете те навыки, которые либо сформированы частично, либо не сформированы. В этом случае в столбце «комментарии» необходимо поставить пометку (например, галочку).

Сначала необходимо обучать наиболее простым навыкам, соответствующим уровню развития ребенка (принцип систематичности, принцип обучения «от простого к сложному»).

Условно все перечисленные в программе навыки можно подразделить на **три группы в зависимости от уровня сложности: низкий, средний, высокий.**

Низкий уровень включает следующие навыки: умение выражать просьбы/требования, отказ, согласие, реагировать на свое имя, отвечать на приветствия и простые вопросы, привлекать внимание окружающих людей, адекватно выразить собственные эмоции (с помощью мимики и жестов).

Средний уровень - формирование умения называть различные предметы, знакомых людей (по имени), персонажей из книг, фильмов; описывать действия и местонахождение предметов; определять принадлежность собственных вещей; отвечать и задавать простые вопросы: «Что?», «Кто?», «Что делает?», «Где?»; адекватно выразить собственные эмоции.

Высокий уровень предполагает формирование наиболее сложных навыков - умение описывать свойства, прошедшие и будущие события, умение задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда ?»);

формирование умения сообщать о собственных эмоциях и чувствах (с помощью речи); формирование социального поведения; формирование диалоговых навыков.

Когда цели определены, можно приступить непосредственно к обучению.

Оценка результативности коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков

Для оценки результативности каждого занятия необходимо использовать специальный бланк, работа с которым позволит отследить динамику формирования навыка по **следующим параметрам:**

- степень генерализации навыка;
- уровень оказываемой ребенку помощи.

Название навыка						
Дата	Генерализация			Уровень помощи		
	Использует навык в искусственно созданной ситуации	Использует навык в различных местах	Использует навык с разными людьми	Использует навык только после полной подсказки	Использует навык с незначительной подсказкой	Использует навык самостоятельно

Генерализация

1. Ребенок использует навык в искусственно созданной ситуации, не осуществляет его перенос в другие повседневные ситуации.
2. Ребенок использует навык в различных местах (в естественно возникающих ситуациях).
3. Ребенок использует навык с разными людьми (в естественно возникающих ситуациях).

Уровни помощи

1. Ребенок использует навык только после полной подсказки (например, «Дай мне мяч»).
2. Ребенок использует навык с незначительной подсказкой (например, «Дай ...»).
3. Ребенок использует навык самостоятельно, без подсказки.

Для заполнения бланка ставьте отметки (например, «+») в соответствующих столбцах. Например, Если ребенок использует навык в различных ситуациях, только после полной подсказки, то знак «+» нужно поставить в двух соответствующих столбцах.

Использование представленного бланка позволяет отследить на каком этапе формирования навыка находится ребенок. Навык считается сформированным, если ребенок способен самостоятельно использовать его в естественно возникающих ситуациях.

Несомненно, что важным участником реабилитационного процесса детей с РАС являются их родители.

В рамках реализации программы психолого-педагогической коррекции родителям предлагались следующие формы сотрудничества:

- ведение дневника наблюдений за ребенком (после соответствующего обучения у специалистов);
- проведение домашних занятий с детьми по разработанным специалистами программам (также после соответствующего обучения);

- тренинги навыков, необходимых для выполнения рекомендаций специалистов, работающих с ребенком;
- лично-ориентированные психотерапевтические группы; индивидуальное и семейное консультирование. Заканчивается консультация заключением с родителем контракта на участие в тех или иных формах работы.

Обучение родителей ведению дневника наблюдений за ребенком

Такое обучение подразумевает:

- объяснение родителям, каким образом заполняются графы дневника;

К сожалению, единая форма дневника в настоящее время только разрабатывается. Каждый специалист, работающий с ребенком, использует и предлагает родителю ту форму, которая ему удобна.

- тренинг необходимых навыков (например, описания поведения, оценки определенных его параметров по заданной шкале и т.п.). В связи с этим обучение проводится и несколько этапов, с привлечением специалистов, работающих с ребенком.

Разработка домашних программ занятий с детьми и обучение родителей их выполнению

Эта форма работы включала в себя:

- определение (специалистами совместно с родителями) тех достижений и навыков, которые они хотят сформировать у ребенка на данном этапе;
- обсуждение с родителями разработанной специалистами программы;
- наблюдение родителей за проведением программы специалистом;

- тренинг проведения программы родителями и домашних условиях под наблюдением специалиста;
- обучение родителей заполнению определенной формы отчетности по проведению программы;
- контроль специалиста за дальнейшим проведением родителями домашней программы, при необходимости - дополнительное обучение родителей или изменение программы.

Индивидуальная коррекционно-развивающая программа

по формированию коммуникативных навыков А.К., ученика

1 «б» класса

В результате проведенных диагностических занятий были выявлены следующие основные преграды обучения (опросник VB-MAPP):

- недостаточно развитые коммуникативные навыки (осуществление просьб, диалога);
- недостаточно развитое поведения слушателя (обращать внимание на говорящих людей, реагировать на вербальные инструкции);
- слабая учебная мотивация;
- неумение устанавливать зрительный контакт и концентрировать внимание на людях;
- недостаточно сформированные социальные навыки.

В рамках работы по формированию коммуникативных навыков представлена следующая программа:

I. Формирование базовых коммуникативных функций:

- умение выражать просьбы/требования с использованием вербальных средств коммуникации;

Репертуар ребенка будет включать как минимум 5 различных манд-реакций (просьб) с вербальными подсказками и без них (например, «Что ты хочешь?» - «Я хочу машинку»)

- развитие социальной ответной реакции: реакции на имя, умения выразить отказ, ответить на приветствие, дать утвердительный ответ, согласиться

- Ученик будет смотреть на взрослого, когда его зовут по имени
- Ученик будет здороваться в ответ на приветствие взрослого
- Ученик будет выражать согласие ответом «Да»
- Ученик будет выражать несогласие ответом «Нет», «Не хочу»

- Ребенок будет наименовать стимулы, используя как минимум 50 двухкомпонентных комбинаций формата существительное – глагол (или глагол - существительное). Что здесь нарисовано? – Это медведь спит.

II. Формирование навыков социального взаимодействия:

- ребенок будет адекватно выражать эмоций и сообщать о своих чувствах с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации (Я устал);
- ребенок будет спонтанно реагировать на просьбы сверстников 10 раз в день (рекомендации для тьютора)

III. Формирование диалоговых навыков:

- Ребенок будет отвечать на 25 различных заданий в формате «дополнить фразу», для различных фраз из песен, звуков животных или вербальных стимулов из игр.

Обучение коммуникативным навыкам происходит индивидуально. Закрепление конкретного коммуникативного навыка в малой группе осуществляется только тогда, когда ребенок способен самостоятельно использовать его при взаимодействии со взрослыми.

Рекомендации для учителя

В результате проведенных диагностических занятий были выявлены следующие основные преграды обучения (опросник VB-MAPP):

- недостаточно развитые коммуникативные навыки (осуществление просьб, диалога);
- недостаточно развитое поведения слушателя (обращать внимание на говорящих людей, реагировать на вербальные инструкции);
- слабая учебная мотивация;
- неумение устанавливать зрительный контакт и концентрировать внимание на людях;
- недостаточно сформированные социальные навыки.

В рамках работы по формированию коммуникативных навыков учителю предлагается:

- акцентировать внимание на моментах приветствия и прощания с ребенком;
- давать ребенку предпочитаемый предмет только после вербальной просьбы «Я хочу...»;
- давать небольшие поручения ребенку (выполнение просьбы), например «Выкинь бумажку в ведро»;

- хвалить и поощрять ребенка за выполнение заданий, инструкций и просто за то, что он хорошо себя ведет (красиво сидит, старательно пишет, идет строем вместе со всеми и т.д.)

Рекомендации для тьютора

В результате проведенных диагностических занятий были выявлены следующие основные преграды обучения (опросник VB-MAPP):

- недостаточно развитые коммуникативные навыки (осуществление просьб, диалога);
- недостаточно развитое поведения слушателя (обращать внимание на говорящих людей, реагировать на вербальные инструкции);
- слабая учебная мотивация;
- неумение устанавливать зрительный контакт и концентрировать внимание на людях;
- недостаточно сформированные социальные навыки.

В рамках работы по формированию коммуникативных навыков тьютору предлагается:

- После того, как учитель поздоровается с ребенком, применить моделирование реакции «Скажи «Здравствуйте»»
- Периодически звать ребенка по имени, предлагая интересные занятия, предметы.
- Учить ребенка подавать карточку «Я устал» на уроке.
- Создавать мотивационную среду для ребенка при формировании навыка просьбы. Например, родители приносят предметы или продукты (конфетки), которые точно заинтересуют ребенка, и отдают их тьютору.

Тьютор, в свободной деятельности, периодически помещает эти предметы в поле видимости ребенка, провоцируя просьбу:

- с вербальной подсказкой «Что ты хочешь?» - «Я хочу конфету»
- без вербальной подсказки «Я хочу конфету»
- Организовывать с другими детьми обучающие ситуации на переменах, в которых дети что-нибудь просят у Антона (но не мотивационный предмет)

Рекомендации для родителей

В результате проведенных диагностических занятий были выявлены следующие основные преграды обучения (опросник VB-MAPP):

- недостаточно развитые коммуникативные навыки (осуществление просьб, диалога);
- недостаточно развитое поведения слушателя (обращать внимание на говорящих людей, реагировать на вербальные инструкции);
- слабая учебная мотивация;
- неумение устанавливать зрительный контакт и концентрировать внимание на людях;
- недостаточно сформированные социальные навыки.

В рамках работы по формированию коммуникативных навыков родителям предлагается:

- Акцентировать внимание ребенка на рутинных действиях и учить реагировать на них
- здороваться
- прощаться

- говорить «Спасибо!»

- Развивать умение смотреть на взрослого, когда ребенка зовут по имени

Создать дома мотивационную среду для формирования навыка просьбы. (Все предпочитаемые предметы и продукты питания убираются вне предела досягаемости ребенка. И подаются ему после вербальной просьбы

- с вербальной подсказкой «Что ты хочешь?» - «Я хочу конфету»

- без вербальной подсказки «Я хочу конфету»

- Рассматривать с ребенком книжки с картинками и наименовать стимулы, используя двукомпонентные комбинации формата существительное – глагол (или глагол - существительное). Что здесь нарисовано? – Это медведь спит.

- В бытовых ситуациях просить ребенка выполнить какие-либо просьбы или поручения (принеси полотенце, дай пульт, закрой дверь и т.д.)

3.3 Результаты контрольного этапа и сравнительный анализ

Для изучения эффективности опытно-экспериментальной работы необходимо провести *контрольный этап*, который предполагает повторное измерение уровня развития коммуникативных навыков и сравнительный анализ полученных результатов проведенного психолого-педагогического исследования в экспериментальной группе.

Таблица №4

Результаты диагностики сформированности коммуникативных умений

№	Имя ребенка	Формирование умений выразить просьбы(баллы)	Формирование социальной ответной реакции	Формирование умений называть, комментировать и описывать

						<i>предметы, людей, действия</i>	
		Конст экс-т	Контр. экс-т	Конст экс-т	Контр. экс-т	Конст экс-т	Контр. экс-т
1	<i>Кирилл В.</i>	5	11	8	9	9	15
2	<i>Родион Г.</i>	7	11	7	10	14	19
3	<i>Маша В.</i>	2	6	3	6	1	3
4	<i>Костя М.</i>	5	10	6	9	6	13
5	<i>Миша Б.</i>	8	12	7	9	15	20
6	<i>Андрей В.</i>	7	9	3	6	4	6
7	<i>Саша Ш.</i>	1	7	4	7	5	12
8	<i>Антон С.</i>	6	10	7	8	13	16
9	<i>Антон К.</i>	4	8	6	8	6	10
10	<i>Савелий З.</i>	10	12	7	10	14	17
11	<i>Лев И.</i>	9	11	6	7	13	16
12	<i>Артем Я.</i>	5	7	7	9	11	12

Результаты диагностики сформированности умения выражать просьбы показали, что в начале года у 34% детей умение было сформировано на низком уровне, у 33% - средний уровень; 33% - высокий уровень. По итогам реализации программы психолого-педагогической коррекции, у 58% обучающихся с РАС навык сформирован на высоком уровне, у 42 % - на среднем уровне. Коммуникативный навык «социальной ответной реакции» в начале исследования у 50% обучающихся с РАС сформирован на низком уровне, у 50 % - средний уровень. По итогам реализации программы у 66% обучающихся с РАС навык сформирован на среднем уровне; у 34 – на низком уровне. Навык умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия в начале исследования у 50% обучающихся с РАС сформирован на низком уровне, у 50 % - средний уровень. В результате реализации коррекционных мероприятий у 41% навык сформировался на высоком и среднем уровне и у 18% на низком уровне (рис 1.2,3).

Таблица №5

Результаты диагностики сформированности коммуникативных умений

№	Имя ребенка	Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы		Формирование умений выразить эмоции, чувства; сообщать о них		Формирование социального поведения		Формирование диалоговых навыков	
		Конст экс-т	Контр. экс-т	Конст экс-т	Контр. экс-т	Конс т экс-т	Конт р. экс-т	Конс т экс-т	Конт р. экс-т
1	Кирилл В.	7	11	3	9	4	9	2	10
2	Родион Г.	7	12	5	10	9	11	8	14
3	Маша В.	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Костя М.	6	8	1	4	3	9	2	7
5	Миши Б.	7	13	3	6	2	9	1	9
6	Андрей В.	4	8	1	3	0	1	0	1
7	Саша Ш.	1	4	0	2	4	5	0	1
8	Антон С.	9	12	6	9	0	2	3	6
9	Антон К.	2	5	2	3	1	5	2	2
10	Савелий З.	8	12	6	10	7	10	8	11
11	Лев И.	8	9	8	10	7	8	2	4
12	Артем Я.	6	7	1	2	4	4	2	8

Результаты диагностики сформированности умения привлекать внимание и задавать вопросы показали, что в начале года у 34% детей умение было сформировано на низком уровне, у 33% -средний уровень; 33% - высокий уровень. По итогам реализации программы психолого-педагогической коррекции у 58% обучающихся с РАС навык сформирован на высоком уровне, у 42 % - на среднем уровне. Коммуникативный навык «выразить эмоции, чувства; сообщать о них» в начале исследования у 75% обучающихся с РАС сформирован на низком уровне, у 25 % - средний уровень. По итогам реализации программы у 50% обучающихся с РАС навык сформирован на среднем уровне; у 50% – на низком уровне. Навык «социального поведения» в начале исследования у 58% обучающихся с РАС сформирован на низком уровне, у 42 % - средний уровень. В результате реализации коррекционных мероприятий у 41% навык сформировался на высоком и 26% - на среднем уровне и у 33% на низком уровне. «Диалоговые

навыки» в начале исследования у 83.3% обучающихся с РАС сформирован на низком уровне, у 16,7 % - средний уровень. В результате реализации коррекционных мероприятий у 40% навик сформировался на высоком и 26,7% - на высоком уровне и у 33.3% на низком уровне.(рис4,5,6,7)

Рисунок 1

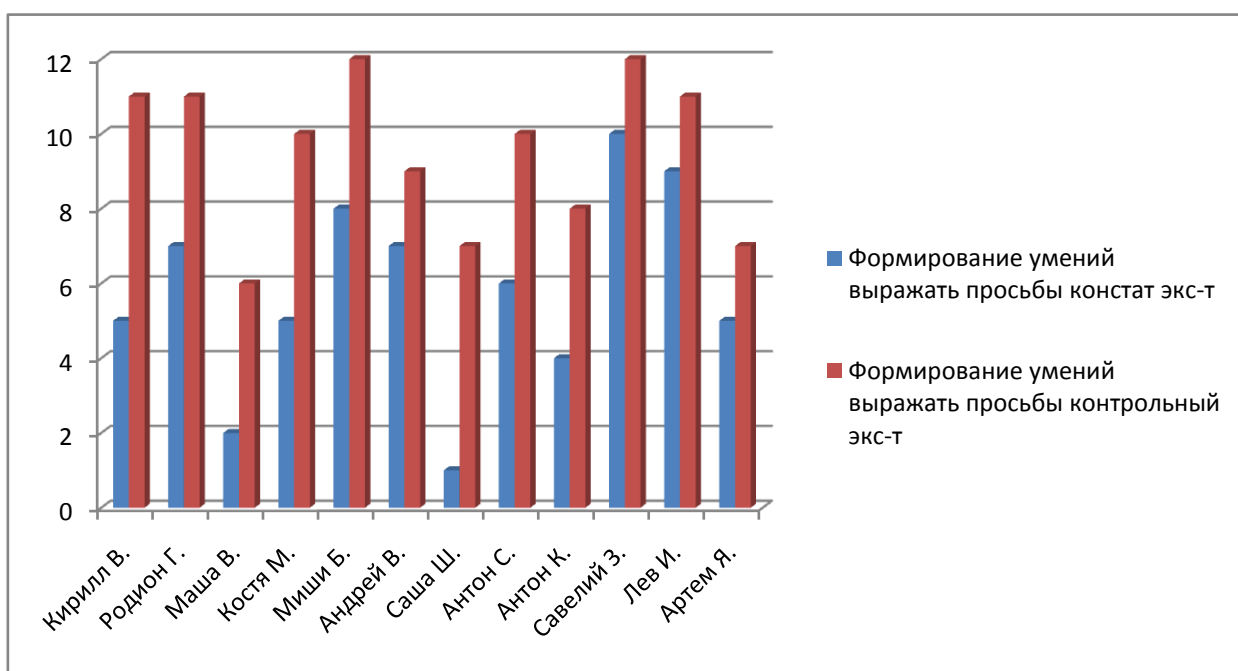


Рисунок 2

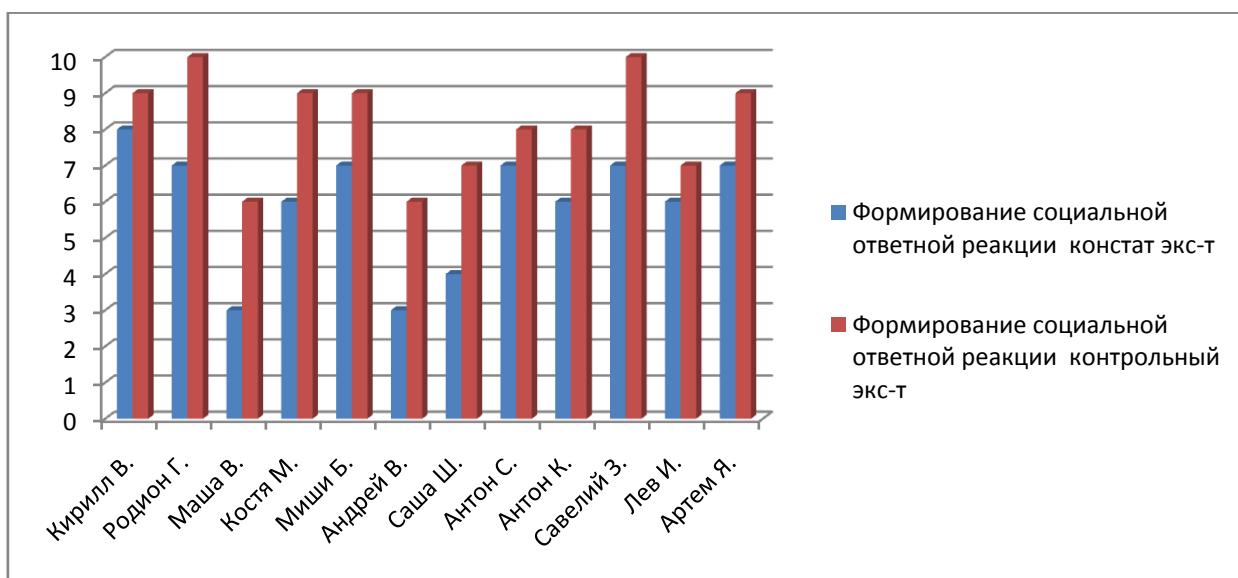


Рисунок 3

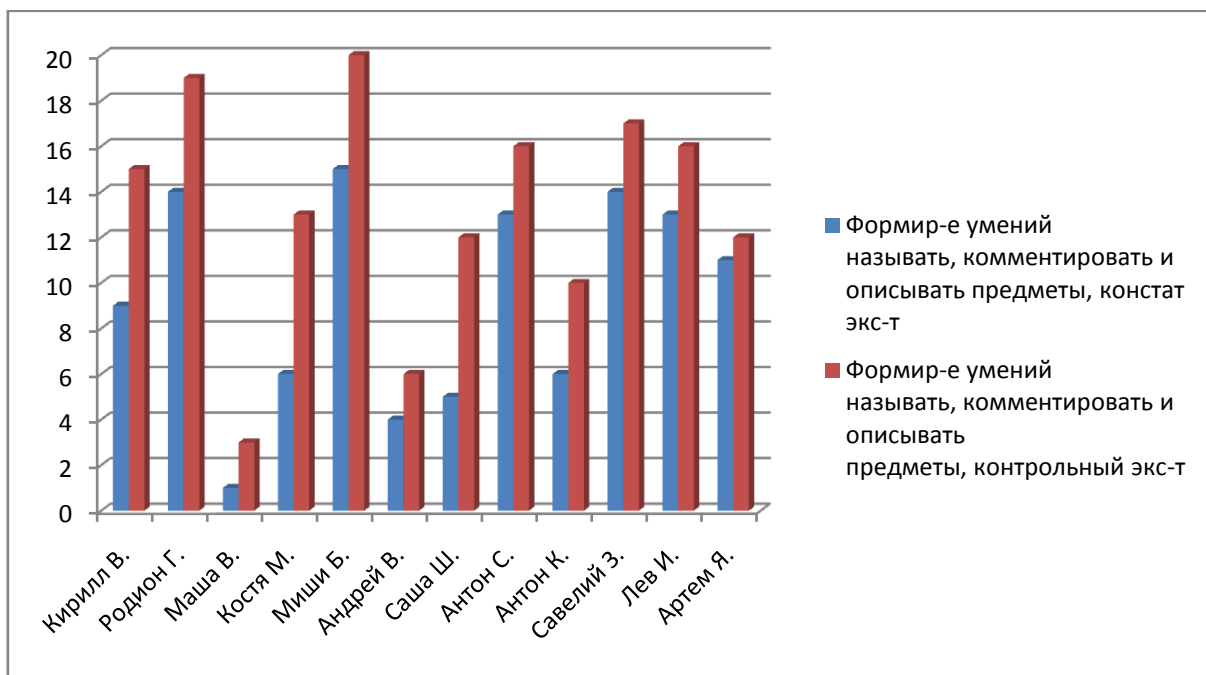


Рисунок 4

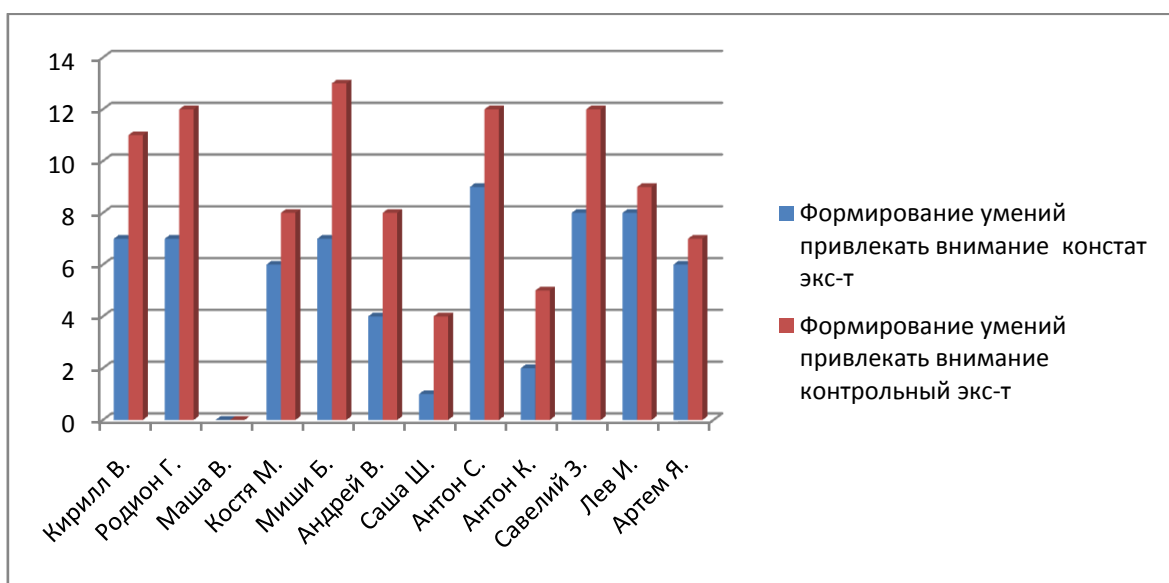


Рисунок 5

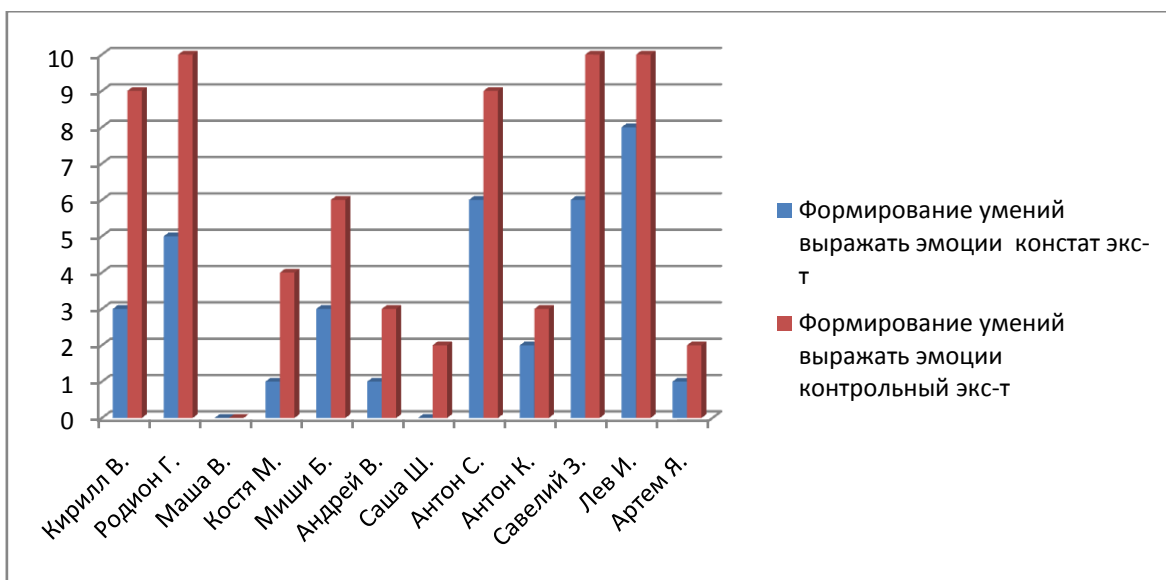


Рисунок 6

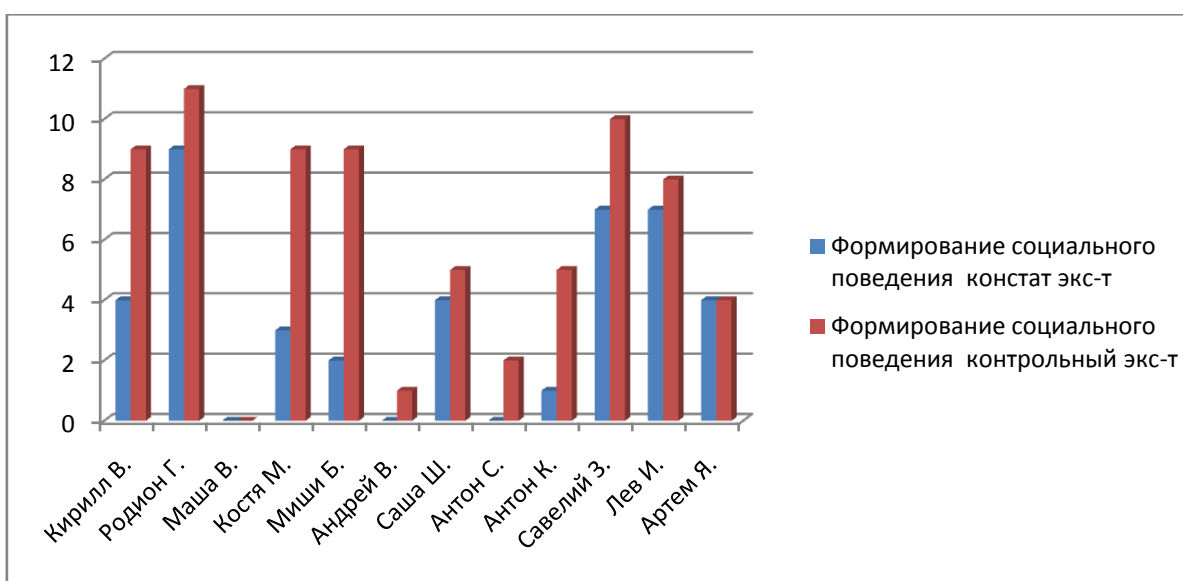


Рисунок 7

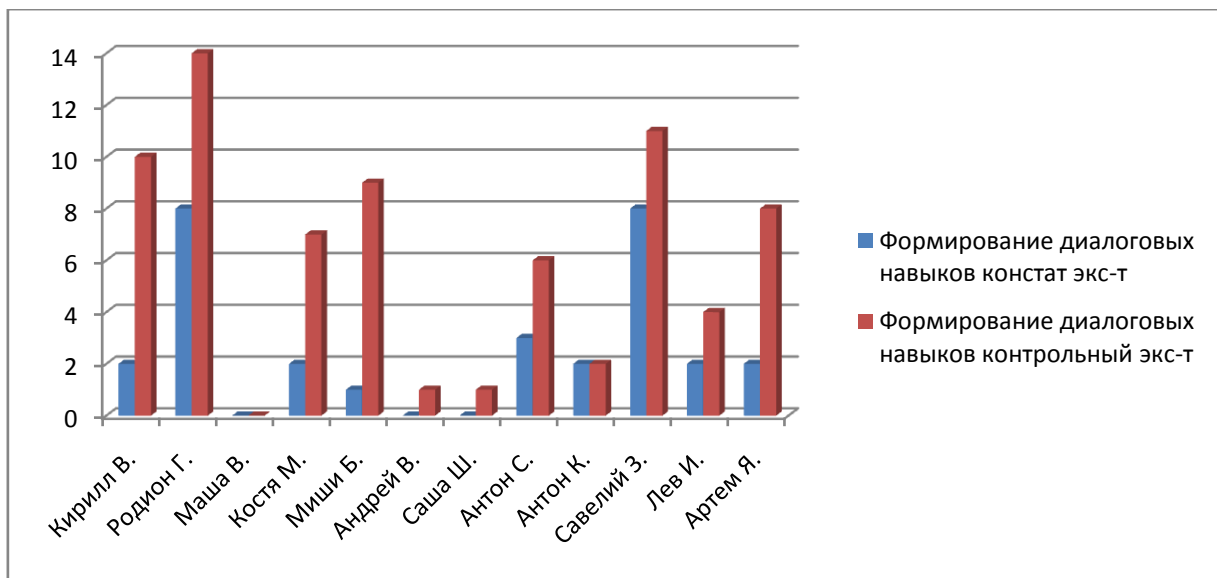


Таблица №7

Результаты оценки коммуникативных навыков у обучающихся с РАС

№	Имя ребенка	Оценка сформированности коммуникативных навыков	
		Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
1	Кирилл В.	38	74
2	Родион Г.	57	87
3	Маша В.	6	15
4	Костя М.	29	60
5	Миша Б.	43	78
6	Андрей В.	19	34
7	Саша Ш.	15	38
8	Антон С.	44	63
9	Антон К.	23	41
10	Савелий Э.	60	82
11	Лев И.	53	65
12	Артем Я.	36	49

Рисунок 8

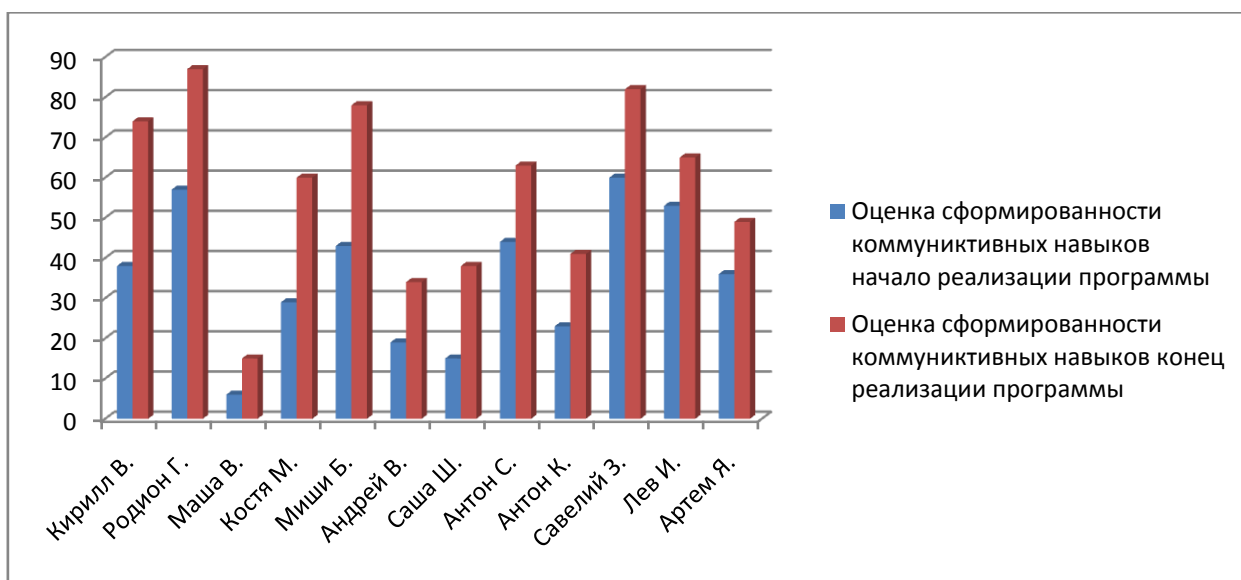


Таблица 8

Результаты оценки результативности коррекционной работы по формированию коммуниктивных навыков

№	Имя ребенка	Генерализация навыка «Формирование умений выразить просьбы»		Генерализация навыка «Формирование социальной ответной реакции»		Генерализация навыка Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия	
		генерализация	Уровень помощи	генерализация	Уровень помощи	генерализация	Уровень помощи
1	Кирилл В.	В различных местах	Незначит. подсказка	В различных местах	Незначит. подсказка	В различных местах	Незначит. подсказка
2	Родион Г.	В различных местах	Незначит. подсказка	В различных местах	Незначит. подсказка	В различных местах	Незначит. подсказка
3	Маша В.	Искусственная ситуация	Полная подсказка	Искусственная ситуация	Полная подсказка	Искусственная ситуация	Полная подсказка

			<i>а</i>	<i>ситуаци я</i>	<i>а</i>	<i>ситуаци я</i>	<i>а</i>
4	<i>Костя М.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>
5	<i>Миша Б.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>
6	<i>Андрей В.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>
7	<i>Саша Ш.</i>	<i>Искусств ситуация</i>	<i>Полная подсказк а</i>	<i>Искусст в ситуаци я</i>	<i>Полная подсказк а</i>	<i>Искусст в ситуаци я</i>	<i>Полная подсказк а</i>
8	<i>Антон С.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>
9	<i>Антон К.</i>	<i>Искусств ситуация</i>	<i>Полная подсказк а</i>	<i>Искусст в ситуаци я</i>	<i>Полная подсказк а</i>	<i>Искусст в ситуаци я</i>	<i>Полная подсказк а</i>
10	<i>Савелий З.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>
11	<i>Лев И.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>
12	<i>Артем Я.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>

Таблица 9

**Результаты оценки результативности коррекционной работы по
формированию коммуникативных навыков**

<i>Имя ребенка</i>	<i>Генерализация навыка «Формирование умений выразить эмоции, чувства; сообщать о них «</i>		<i>Генерализация навыка «Формирование социального поведения»</i>		<i>Генерализация навыка «Формирование диалоговых навыков»</i>	
	<i>генерализ ация</i>	<i>Уровень помощи</i>	<i>генерали зация</i>	<i>Уровень помощи</i>	<i>генерали зация</i>	<i>Уровень помощи</i>
<i>Кирилл В.</i>	<i>В</i>	<i>Незначи</i>	<i>В</i>	<i>Незначи</i>	<i>В</i>	<i>Незначи</i>

	<i>различных местах</i>	<i>т.подска зка</i>	<i>различны х местах</i>	<i>т.подска зка</i>	<i>различны х местах</i>	<i>т.подск азка</i>
<i>Родион Г.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>
<i>Маша В.</i>	<i>Искусств ситуация</i>	<i>Полная подсказк а</i>	<i>Искусст в ситуаци я</i>	<i>Полная подсказк а</i>	<i>Искусст в ситуаци я</i>	<i>Полная подсказк а</i>
<i>Костя М.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>
<i>Миша Б.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>
<i>Андрей В.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>
<i>Саша Ш.</i>	<i>Искусств ситуация</i>	<i>Полная подсказк а</i>	<i>Искусст в ситуаци я</i>	<i>Полная подсказк а</i>	<i>Искусст в ситуаци я</i>	<i>Полная подсказк а</i>
<i>Антон С.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>
<i>Антон К.</i>	<i>Искусств ситуация</i>	<i>Полная подсказк а</i>	<i>Искусст в ситуаци я</i>	<i>Полная подсказк а</i>	<i>Искусст в ситуаци я</i>	<i>Полная подсказк а</i>
<i>Савелий З.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>
<i>Лев И.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>
<i>Артем Я.</i>	<i>В различных местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подска зка</i>	<i>В различны х местах</i>	<i>Незначи т.подск азка</i>

Анализ результатов эксперимента позволил определить эффективность предложенной нами системы психолого-педагогической коррекции: проследить динамику развития коммуникативных у детей с РАС младшего школьного возраста. Обследование проводилось по методикам констатирующего эксперимента. Сравнительный анализ материалов исследования показал изменение количественных и качественных

показателей, отражающих состояние коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы до и после обучения.

Результаты контрольного исследования позволили обнаружить положительную динамику в развитии вербальной коммуникации: рост коммуникативного словарного запаса, развитие интенциональной направленности речи, возможность использовать ее в различных социальных ситуациях, при взаимодействии с другими людьми. Сильно расширилась сфера общения детей, вошедших в экспериментальную группу: потребность общаться со знакомыми взрослыми людьми выражали все дети данной категории — 100% (12 чел.); с незнакомыми взрослыми общалось 41,6% аутичных детей (5 чел.); со знакомыми детьми — 83,3% (10 чел.); с незнакомыми детьми — 16,6% (2 чел.).

В процессе обучения у детей сформировалось умение выражать базовые коммуникативные функции, используя вербальные и невербальные средства коммуникации (см. табл.8).

После обучения 66% детей экспериментальной группы могли свободно выражать различные просьбы в процессе общения. Только 34 % испытывали затруднения при необходимости выразить свои желания. Значительная часть детей экспериментальной группы (50% — 6 детей) продемонстрировали сформированность социальной ответной реакции; 50% детей (6 чел.) были способны без затруднений сообщать информацию и комментировать свои действия, окружающие события; 16,6% (2 реб.) испытывали некоторые трудности при необходимости дать комментарий; 33,3% (4 чел.) практически не были способны прокомментировать происходящую ситуацию и ответить на вопросы педагога. Задавать разнообразные вопросы для получения информации, без особых затруднений могли 33,3% детей (4 чел.), 33,3% детей (4 чел.) демонстрировали частичную сформированность навыков запроса информации; оставшуюся группу —

33,4% (4 чел.) — составили дети, практически не способные задавать вопросы, направленные на получение новой информации.

16,6 % детей (2 чел.) экспериментальной группы показали высокие результаты в умении сообщать о своих эмоциях. Дети данной группы были способны к осознанию своих эмоциональных состояний и адекватно выражали свои чувства, используя вербальные и невербальные средства коммуникации. 33,4% детей (4 чел.) могли сообщить только об отдельных эмоциях, их отличала недостаточная осознанность своих эмоциональных состояний. 50% детей (6чел.) показали низкие результаты, недостаточную осознанность и неспособность сообщать о своих эмоциях вербально. В подобных случаях чувства часто выражались в виде дезадаптивных форм поведения. Значительные успехи были достигнуты в формировании просоциального поведения. Часть группы — 41% показала высокий уровень просоциального поведения, 26%— средний, 33% детей продемонстрировали несформированность просоциальных навыков (таблица 8,9; рисунок 8).

Значительная динамика отмечалась в развитии диалоговых навыков. 26,6% детей экспериментальной группы достигли высокого уровня в развитии вербальных диалоговых навыков. Они научились инициировать разговор, называя собеседника по имени, начинать и завершать диалог с помощью стандартной фразы, поддерживать его, делаясь информацией и отвечая на вопросы собеседника. В большинстве ситуаций дети данной группы могли поддерживать разговор на различные темы. У многих из них коммуникативные высказывания стали носить более развернутый, по сравнению с другими детьми, характер, приобретая форму фразовой речи. 40% детей достигли среднего уровня сформированности диалогической речи. Они в полной мере освоили лишь некоторые диалоговые навыки, в основном, не могли обеспечить тематическую направленность диалога, поддержать разговор при помощи обратной связи. Оставшуюся группу составили дети, у

которых вербальные диалоговые навыки оставались несформированными — 33%(таблица8,9; рисунок8) .

Заметная динамика наблюдалась в формировании невербальных диалоговых навыков. У 33,4% детей (4 чел.) после обучения в значительной степени сформировалась способность поддерживать диалог, повернувшись лицом к собеседнику, соблюдать дистанцию по отношению к нему, регулировать громкость голоса в зависимости от ситуации, дожидаться подтверждения слушающего, перед тем как продолжить сообщение, использовать жесты и мимику в процессе беседы. Еще у 16,6% детей эти навыки оказались сформированными частично. Динамика формирования диалоговых навыков у детей с аутизмом приведена на рис. 6 и 7.

Заключение

В настоящее время РАС становятся не только клинической, но, в первую очередь, психолого-педагогической проблемой в связи с участившимся запросом родителей на введение в образовательное пространство категорий детей, ранее признаваемых необучаемыми. В основе адаптации ребёнка к требованиям социума и микро коллектива 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. 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 исследовании проанализирована специфика формирования коммуникативных навыков у дошкольников с детским аутизмом, и исходя из полученных данных, разработаны направления и содержание дифференцированной педагогической коррекции по формированию их коммуникативных навыков, включающей использование игровых приемов.

Проведены изучение, теоретический анализ и обобщение имеющейся в научной литературе информации по проблеме формирования коммуникативных навыков у школьников с детским аутизмом, относящейся к коррекционной педагогике, психолингвистике и специальной психологии.

Проанализированный литературный материал показал, что в современных научных исследованиях глобально изучены вопросы о структуре, видах, этапах развития коммуникативных и игровых навыков при нормальном онтогенетическом развитии. Подробно описана клинико-психолого-педагогическая характеристика, особенности формирования коммуникативных навыков у школьников с РАС.

Анализ литературных данных показал, что существует ряд классификаций детского аутизма.

В зарубежных странах разработаны подходы к формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом: психоаналитический, бихевиористский, психолингвистический.

В отечественной литературе данная проблема остается недостаточно разработанной. Описаны отдельные приемы по формированию коммуникативных навыков, отмечается недостаток диагностических методик, позволяющих оценить уровень их сформированности. Остаются актуальными вопросы о содержании педагогической коррекции, направленной на формирование коммуникативных навыков у дошкольников с детским аутизмом и включающей использование игровых приемов.

В ходе экспериментального изучения рассматриваемой проблемы были определены методы изучения коммуникативных навыков у младших

школьников с РАС; выявлены особенности коммуникации. Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у школьников с РАС отмечаются следующие специфические особенности коммуникативных навыков: недостатки вербальных и невербальных средств коммуникации, нарушения формирования базовых коммуникативных функций, эмоциональных, диалоговых навыков, вариативность сформированности коммуникативных навыков.

Количественный и качественный анализ результатов эксперимента показал, что у детей с РАС отмечается существенная динамика в развитии их коммуникативных навыков. Это указывает на эффективность предложенной системы педагогической коррекции.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, предполагаемая гипотеза получила подтверждение. Результаты реализации программы психолого-педагогической коррекции, направленной на формирование коммуникативных навыков у школьников с РАС, позволили сформулировать следующие выводы:

1. Проблема организации и содержания педагогической диагностики и коррекции, направленной на формирование коммуникативных навыков у школьников с РАС, является недостаточно разработанной в современной отечественной научной и методической литературе.

2. Анализ результатов эксперимента позволил подтвердить эффективность разработанной нами программы психолого-педагогической коррекции, отметить положительную динамику в развитии коммуникативных навыков у школьников с детским аутизмом.

Список литературы

1. Абелева, И.Ю. Механизмы коммуникативной речи : учебно-моногр. пособие / И. Ю. Абелева. –М. : Парадигма, 2012. – 287 с.
2. Айрис, Д.Э. Ребенок и сенсорная интеграция : Понимание скрыт. проблем развития : с практ. рекомендациями для родителей и специалистов : [пер. снем.] / Э. Д. Айрис при участии Д. Роббинса. – 2-е изд. – М. : Теревинф, 2010. –268 с.
3. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений /М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стер. – М. : Academia, 2000. – 400 с.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология : Учеб. для высш. шк. / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 375 с.
5. Архипова, Е.Ф. Система психолого-логопедического обследования детей с детским церебральным параличом в возрасте двух-трех лет [Электронный ресурс]/ Архипова Е.Ф.// Логопедическая работа с детьми раннего возраста –М.: АСТ: Астрель, 2007. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/5/0079/5-0079-119.shtml>.
6. Альтернативная коммуникация: методический сборник [Электронный ресурс]/ автор-составитель Е.А. Штягинова - Новосибирск, 2012. – Режим доступа: [http://www.downsyndrome.ru/files/oogo/File/al'ternativnaya % 20kommunikatsiya.pdf](http://www.downsyndrome.ru/files/oogo/File/al'ternativnaya%20kommunikatsiya.pdf).
7. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст.- М.: ИКП РАО, 2000. – 89 с.
8. Бардышевская, М.К., Лебединский, В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учебное пособие. – М.: УМК «Психология», 2003. – 320.
9. Бардышевская, М. К. Невербальная коммуникация у детей с наруше-

- ниями общения и эмоциональной депривацией // Вопросы психологии. — 2010.— № 6. — С. 33–42.
10. Богдашина, О. Аутизм: определение и диагностика [Электронный ресурс]/ Ольга Богдашина. – Донецк: Лебедь, 1999. – Режим доступа: <http://sdo.mgaps.ru/books/K3/M7/file/3.pdf>.
 11. Вартанян, И. А. Вопросы функциональной асимметрии мозга / И. А. Вартанян. — М. : Наука, 1988. — 176 с.
 12. Волкмар,Ф.Р., Вайзнер, Л.А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 2/ Фред Р. Волкмар, Лиза А. Вайзнер; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 224 с.
 13. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2 : Проблемы общей психологии / Под. ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — 504с.
 14. Григорьева Н.И., Морозова Т.И. Нарушения звукопроизношения при детском аутизме и их коррекция// Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / Под ред. С.А.Морозова. – М., 2002. – С. 110-119.
 15. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи/ А.Н. Гвоздев. – М: Детство-пресс, 2007. – 480 с.
 16. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов ; отв. ред. В. Н. Ярцева; предисл. В. И. Карасика. – 3-е изд. – М. : ЛКИ, 2007. –104 с.
 17. Диагностика коммуникативных особенностей личности: Методические рекомендации. / Магнитогорск, пед. ин-т; Сост. Л. И. Савва, Е. Ю. Семькина. Магнитогорск, 1998. 44с.
 18. Детский аутизм : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед., псих. и мед. учеб. заведений / Ин-т спец. педагогики и психологии, Междунар. ун-т семьи и ребенка им. Рауля Валленберга ;

- сост. Л. М. Шипицына.– 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 366 с.
19. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет : метод. пособие для практ. психологов / [авт.: Е. О. Смирнова и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Детство-Пресс, 2005. – 143 с. : табл. – Рек. лит.: с. 142.
 20. Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации : учеб. пособие / В. Б. Кашкин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта : Наука, 2013. – 224 с.
 21. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. Пальчиковый игротренинг /М. С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 214 с.
 22. Конецкая В.П. Социология коммуникации. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 302 с.
 23. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи : учеб. пособие для студентов пед. вузов по спец. "Логопедия" / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М. : Центр гуманит. литературы "РОН": В. Секачев, 2002. –157 с.
 24. Куприянов, В.В. Лицо человека: анатомия, мимика / В. В. Куприянов, Г. В. Стовичек. – М. : Медицина, 1988. – 269 с.
 25. Лабунская В.А Невербальное поведение: структура и функции/ Лабунская В.А.// Социальная психология личности [Электронный ресурс] : Хрестоматия: учеб. пособие для вузов / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2003. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0179/1_0179-74.shtml.
 26. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. [Текст] / В.А. Лабунская// - М.: Знание, 1989.- 64 с.
 27. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. –СПб.: Союз, 2001. –221 с.

28. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма : нач. проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М. : Просвещение, 1991. – 97 с. –Прил.: с. 88–96.
29. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. –М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 167 с.
30. Леонгард, Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. -М., 1991.-319с.
31. Леонтьев, А. А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. — 368 с.
32. Леонтьев, Д.А., Ханина И.Б. К проблеме общения в работах А. А. Леонтьева // Культурно-историческая психология. 2011. №1. С.20–27.
33. Лепская, Н. И. Язык ребенка : (Онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Филол. фак. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 151 с.
34. Леханова, О.Л. Своеобразие употребления, понимания и интерпретации невербальных средств общения дошкольниками с общим недоразвитием речи /О. Л. Леханова //Дефектология. – 2011. – № 6. – С. 17–25. 175
35. Лисина, М.И. Формирование личности в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320с.
36. Лынская, М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий : [пособие для учителя-дефектолога] / М. И. Лынская ; под ред. С. Н. Шаховской. – М. : Парадигма, 2012. – 127с.
37. Малофеев, Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы [Текст] : [Воспитание и обучение особых детей совместно с обыч.] / Н.Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. - М., 2000. -Вып.3. - С. 65-73
38. Мастюкова, Е.М. Этиология нарушений речи/ Е.М. Мастюкова// Лого-

- педия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. Учеб. заведений/ под ред. Л.С.Волкова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитр. изд. центр ВЛДАОС, 2009. –С.41-56
39. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10. – М.: АCADEMIA, 2008. – 408 с.
40. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук - СПб.: Речь, 2007. — 288 с.
41. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Панцырь С.Н., Волгина Н.Н., Мамонтова Н.А. Сравнительный анализ диагностических методик, используемых в образовательных организациях г. Москвы при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2015. Том 13. № 2. С. 8-16.
42. Манелис, Н. Г., Меликян, Н. В., Ахутина Т. В. Особенности грамматической структуры речи у детей с ранним детским аутизмом // Аутизм и нарушения развития : науч.-практ. журн. - 2005. - № 4. – С. 1-12
43. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студентов вузов / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. - М. :ВЛАДОС, 2004. - 407
44. Мастюкова, Е. М. Нарушения коммуникативного поведения при раннем детском аутизме // Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). - М.: Владос, 1997. - С. 99 – 104
45. Мастюкова, Е.М. Этиология нарушений речи/ Е.М. Мастюкова// Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. Учеб. заведений/ под ред. Л.С. Волкова. - 5-е изд., перераб. и доп. - М.: Гуманитр. изд. центр ВЛДАОС, 2009. - С.41-56
46. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих

- расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10. - М.: АCADEMIA, 2008. - 408 с.
47. Морозова, Т.И. Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / Под ред. С.А.Морозова. - М., 2002. - С. 88 - 110.
 48. Морозова, Т.И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме//Дефектология. -1990.-№5 -С. 59-66.
 49. Никольская, О.С. Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] / О.С. Никольская, М.Ю. Веденина // Альманах Института коррекционной педагогики. - 2014. - Альманах №18. Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psiicheskogo-razvitija-detej-s-146>.
 50. Никольская, О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. - 2014. - Альманах №18.- Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-narushenija-psiicheskogo-razvitija-pri>.
 51. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / В. В. Ветрова, Д. Б. Годовикова, М. Г. Елагина, М. И. Лисина, А. Э. Рейнштейн, А. Г. Рuzская, Е. О. Смирнова; под ред. М. И. Лисиной; Научно-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1985. – 207 с. : ил., табл. – (Образование. Педагогические науки: Педагогическая психология). – Лит.: с. 198–205.
 52. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н.Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. -- М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 200 с.

53. Основы логопедической работы с детьми : Учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. училищ / Под общ. ред. Г. В. Чиркина; Авт.: Т. Б. Филичева и др. – М. : Аркти, 2002. – 240 с.
54. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / В. В. Ветрова, Д. Б. Годовикова, М. Г. Елагина, М. И. Лисина, А. Э. Рейнштейн, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова; под ред. М. И. Лисиной; Научно-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. - М. : Педагогика, 1985. - 207 с. : ил., табл. - (Образование. Педагогические науки: Педагогическая психология). - Лит.: с. 198205.
55. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. -- М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 200 с.
56. Основы логопедической работы с детьми : Учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. училищ / Под общ. ред. Г. В. Чиркина; Авт.: Т. Б. Филичева и др. - М. : Аркти, 2002. - 240 с.
57. Петрова, Е. А. Жесты в педагогическом процессе / Елена Алексеевна Петрова. – Москва: Московское городское педагогическое общество, 1998.– 222 с.
58. Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.- 208 с.
59. Петрова, Е. А. Жесты в педагогическом процессе / Елена Алексеевна Петрова. - Москва: Московское городское педагогическое общество, 1998.- 222 с.
60. Победить аутизм: метод семьи Кауфман[Электронный ресурс]/ сост. и пер. с англ. Н.Л. Холмогорова. - М.: Центр лечебной педагогики, 2005 . - Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/6/0382/6-0382-1.shtml>.

61. Развитие общения у дошкольников. Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. – М. «Педагогика», 1974. – 288 с.
62. Развитие речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] : пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1979. -<http://pedlib.ru/Books/1/0265/1-0265-1.shtml>.
63. Расстройства речи у детей и подростков / под общ. ред. С. С. Ляпидевского. – М. : Медицина, 1969. – 288 с. : ил., табл. – Лит.: с. 284–287.
64. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Астрель : АСТ, 2001. – 623 с.
65. Теплюк, С.Н. Дети раннего возраста в детском саду. Программа и методические рекомендации [Электронный ресурс] : программа и метод. рекомендации / С. Н. Теплюк, Г. М. Лямина, М. Б. Зацепина. – М. : Мозаика-Синтез, 2010. -Режим доступа: <https://mybook.ru/author/s-n-teplyuk/deti-rannego-vozrasta-vdetskom-sadu-programma-i-m/>.
66. Туманова, Т.В. Классификация нарушений речи / Т. В. Туманова // Основы дошкольной логопедии : [учеб. пособие] / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова и др. – М., 2015. – Разд. 1, гл. 2. – С. 16–20.
67. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения : практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. N 03.08 "Дошк. воспитание" / М. Ф. Фомичева. – М. Просвещение, 1989. – 239 с.
68. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. - М.: ЦПМССДиП. - 87 с.
69. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста // Психология дошкольника: Хрестоматия/ Сост. Г.А. Урунтаева М., 2002 - С.314-322
70. Шоплер, Э., Ланзид, М., Ватерс, Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACH [Электронный

ресурс] - Минск: Издательство БелАПДИ «Открытые двери», 1997.
Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0445/1_0445-1.shtml.

71. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения: 4-е изд./ Р. Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой- Камар; науч. ред .С Анисимова - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014 - 2008 с.
72. Югова, О.В. Вариативные стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи : автореф. дис....д-ра пед. наук :13.00.03 : защита 25.12.12 / О. В. Югова ; науч. рук. Е. А. Стре-белева ; ГБОУ ВПО1 "Моск. гор. пед. ун-т", Ин-т спец. образования и комплекс.реабилитации, Каф.логопедии. – М., 2012. – 24 с. : ил. – На правах рукописи.
73. Gutstein, S., Burgess, A., Montfort, M. Evaluation of the Relationship Development Intervention Program/ S. Gutstein, A. Burgess, M. Montfort // Autism: The International Journal of Research and Practice – 2007. - №5. – P. 397-411.
74. Wing, L., Gould, J. Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification/ L. Wing, L., J. Gould //Journal of Autism and Developmental Disorders – 1979. - № 9(1).- P. 11-29

ПРИЛОЖЕНИЕ

Методика «Оценка коммуникативных навыков, определение целей обучения»

Ф.И. обучающегося _____

Класс _____

Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра			
Умение/навык	Баллы (начало года)	Баллы (конец года)	комментарии
Формирование умений выразить просьбы/требования			
<u>Просит повторить понравившееся действие</u>			
<u>Просит один из предметов в ситуации выбора</u>			
<u>Просит поесть/попить</u>			
<u>Требует предметы/игрушки</u>			
<u>Требует выполнения любимой деятельности</u>			
<u>Просит о помощи</u>			
Сумма баллов			
Формирование социальной ответной реакции			
<u>Откликается на свое имя</u>			
<u>Выражает отказ от предложенного предмета/ деятельности</u>			
<u>Отвечает на приветствия других людей</u>			
<u>Выражает согласие</u>			
<u>Отвечает на личные вопросы</u>			
Сумма баллов			
Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события			
<u>Дает комментарии в ответ на неожиданное событие</u>			
<u>Умеет называть различные предметы</u>			
<u>Умеет называть различных персонажей из книг, мультфильмов</u>			

<u>Определяет принадлежность собственных вещей (мой)</u>			
<u>Умеет называть знакомых людей по имени</u>			
<u>Комментирует действия, сообщение информацию о действиях</u>			
<u>Описывает местонахождение предметов, людей</u>			
<u>Описывает свойства предметов</u>			
<u>Описывает прошедшие события</u>			
<u>Описывает будущие события</u>			
Сумма баллов			
Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы			
<u>Умеет привлекать внимание другого человека</u>			
<u>Задаёт вопросы о предмете («Что ?»)</u>			
<u>Задаёт вопросы о другом человеке («Кто ?»)</u>			
<u>Задаёт вопросы о действиях («Что делает ?»)</u>			
<u>Задаёт общие вопросы, требующие ответа да/нет</u>			
<u>Задаёт вопросы о местонахождении предметов («Где ?»)</u>			
<u>Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ?»)</u>			
Сумма баллов			
Формирование умений выразить эмоции, чувства; сообщать о них			
<u>Выражает радость, сообщает о радости («ура», «весело»)</u>			
<u>Выражает грусть, сообщает о грусти («мне грустно», «грустит»)</u>			
<u>Выражает страх, сообщает о страхе («мне страшно»)</u>			
<u>Выражает гнев, сообщает о гневе («сердитый», «сердится»)</u>			
<u>Сообщает о боли («Больно», «болит»)</u>			
<u>Сообщает об усталости («Устал»)</u>			
<u>Выражает удовольствие/недовольство («нравится/не нравится»)</u>			
Сумма баллов			

Формирование социального поведения			
<u>Просит повторить социальную игру</u>			
<u>Просит поиграть вместе</u>			
<u>Выражает вежливость</u>			
<u>Умеет поделиться чем-либо с другим человеком</u>			
<u>Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)</u>			
<u>Оказывает помощь, когда попросят</u>			
<u>Умеет утешить другого человека</u>			
Сумма баллов			
Формирование диалоговых навыков			
<u>Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени</u>			
<u>Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы</u>			
<u>Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы</u>			
<u>Умеет поддерживать диалог, делясь информацией с собеседником</u>			
<u>Умеет поддерживать диалог, организованный собеседником</u>			
<u>Умеет поддерживать диалог на определенную тему</u>			
<u>Умеет поддерживать диалог в различных социальных ситуациях</u>			
<u>Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)</u>			
Сумма баллов			
Общая сумма баллов			

Опросник представляет собой перечисление коммуникативных умений и навыков, которые должны быть сформированы у ребенка. Для оценки используется балльная система. В столбце «баллы» напротив каждого утверждения вы ставите цифры: «0», «1», «2» в зависимости от сформированности навыка.

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

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

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

В столбце «комментарии», вы отмечаете все особенности: например, ребенок использует навык только при взаимодействии с мамой, или только с подсказкой, или только используя жесты и т.д.