МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«САХАЛИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии, истории и востоковедения

**Фомина Анастасия Сергеевна**

**ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ**

**Выпускная квалификационная работа**

Направление подготовки: 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Профиль подготовки «Логопедия»

Форма обучения: заочная

|  |  |
| --- | --- |
| Допущена к защите:зав. кафедрой русского языка и литературы\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А.В. Смолина «\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2024 г.Рег. №\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (\_\_\_\_ экз.)Защита состоялась«\_\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2024 г. | Научный руководитель:зав. кафедрой русского языка и литературыА. В. Смолина Оценка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

Южно-Сахалинск

2024

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ 1

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ 4

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом 4

1.2. Особенности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом 13

1.3. Коррекционная работа с детьми с ранним детским аутизмом по преодолению коммуникативных нарушений 20

КРАТКИЕ ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 23

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ (КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ) 25

2.1. Материалы констатирующего эксперимента 25

2.2 Результаты констатирующего эксперимента 27

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ НАРУШЕНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ 33

3.1. Логопедическая работа по коррекции коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом с использованием игровых упражнений (обучающий эксперимент) 33

3.2. Результаты контрольного эксперимента 42

КРАТКИЕ ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3 48

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 50

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 53

ПРИЛОЖЕНИЯ 57

# ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования определяется практической потребностью коррекционной педагогики в разработке коммуникативно-ориентированного подхода к обучению детей с ранним детским аутизмом (РДА).

Ранний детский аутизм – это одна из серьезных проблем в системе современного образования. Он встречается не реже, чем слепота или глухота. РДА проявляется в разных формах, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития, поэтому ребенка с аутизмом можно обнаружить и в специальном, и в обычном детском саду, во вспомогательной школе и в престижном лицее. И всюду такие дети испытывают огромные трудности во взаимодействии с другими людьми. У них не развивается эмпатия, следствием чего являются расстройства социализации, коммуникации и поведения. Но все это поддаётся коррекции[[1]](#footnote-0).

Коммуникация и общение не обязательно включают язык и речь. У большинства детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) есть задержка речи, либо они избегают пользоваться речью для общения. Ребёнок с РАС может применять различные методы коммуникации помимо речи: плач и крики; использование руки взрослого, чтобы взять желанный предмет; взгляд на желанный предмет; протягивание руки; указание на картинку и эхолалию. Поэтому очень важно использовать другие методы коммуникации ещё до появления речи, а использование языка последует за ними[[2]](#footnote-1).

Для успешной коммуникации с ребёнком с РАС важно не только понять, какова его личная коммуникация, важно понять, зачем он прибегает к коммуникации. Если педагог поймет цели коммуникации ребёнка, то он сможет помочь ребёнку найти новые методы для коммуникации.

Теоретические основы формирования коммуникативных способностей личности рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных учёных Бодалева А.А., Выготского Л.С., Добровича А.Б., Злобиной Е.Г., Кагана М.С., Коломинского Я.Л., Кона И.С., Леонтьева А.Н., Лийметса Х.И., Лисиной М.И., Ломова Б.Ф., Мелибруды Е., Мудрика А.В., Якобсона П.М., Яноушека Я.А., и др. Однако, все они не затрагивают проблемы формирования коммуникативных способностей в младшем школьном возрасте[[3]](#footnote-2).

Проблемам формирования коммуникативных способностей младших школьников посвящён ряд исследований последних десятилетий, среди которых работы Клюевой Н.В., Касаткиной Ю.В., Лежневой Л.И., Овчаровой Р.В., Пилипко Н.В., Шемшуриной А.И., Шустовой А.А., Щиголевой Н.В. и др. в качестве основных средств формирования коммуникативных способностей младших школьников авторы используют коммуникативные игры, беседы, игровые задания[[4]](#footnote-3).

Исследование отечественных педагогов и психологов (Басов М.Я., Выготский Л.С.,Жуковская Р.И., Леонтьев А.Н, Менжерицкая Д.В., Рубинштейн С.Л., Усова А.П., Эльконин Д.Б. и др.) показали, что игра является ведущей деятельностью, обеспечивающей всестороннее воспитание детей дошкольного возраста. Она продолжает выступать в роли активного средства воспитания и в младшем школьном возрасте.

**Объект исследования:** коммуникативные умения детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом.

**Предмет исследования:** игровые упражнения в коррекционной работе по формированию коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом.

**Задачи исследования:**

* изучить и проанализировать специальную литературу по проблеме исследования;
* провести диагностику и выявить особенности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом;
* подобрать игровые упражнения для формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом и апробировать их в обучающем эксперименте;
* проанализировать результаты экспериментальной работы и сделать выводы.

**Гипотеза исследования:** если коррекционно-педагогическую работу по формированию коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста дополнить специальными занятиями с использованием игровых упражнений, то это будет способствовать более эффективному развитию коммуникации у данной категории детей.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы:**

* библиографический (анализ теоретических источников по проблеме исследования);
* эмпирический (анализ педагогической документации; констатирующий, обучающий, контрольный эксперименты);
* статистический (количественная и качественная обработка полученных результатов исследования).

**Экспериментальная база исследования:** МБОУ «КШ» «Надежда» г. Южно-Сахалинска. В экспериментальную группу вошли 5 детей младшего школьного возраста (7 - 11 лет) с синдромом раннего детского аутизма.

**Практическая значимость исследования** представлена возможностью использования полученных данных и рекомендаций специалистами и родителями, воспитывающими ребенка с ранним детским аутизмом.

**Структура выпускной квалификационной** **работы** включает введение, три главы, заключение, список использованной литературы.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

# Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом

Ранний детский аутизм (РДА) - это расстройство аутистического спектра, которое проявляется у детей после 2 лет[[5]](#footnote-4).

Оно характеризуется проблемами в социальном взаимодействии, коммуникации и поведении.

Основные симптомы РДА:

Проблемы в общении: дети могут не откликаться на своё имя, не умеют использовать жесты для общения, не смотрят в глаза, не умеют играть в социальные игры, не умеют поддерживать простой диалог.

Проблемы в социальном взаимодействии: дети могут не понимать социальных норм, не знают, как вести себя в группе, не умеют распознавать эмоции других людей, могут не проявлять интереса к людям вообще и вести себя отстраненно.

Ограниченный круг интересов: дети проявляют пристрастие к определённым вещам, которые могут быть необычными или однообразными. Также они могут сильно реагировать на изменения в своей ежедневной рутине и привычных процедурах.

Психолого-педагогическая характеристика аутистических расстройств личности сложна, разнообразная и необычная по сравнению с другими нарушениями психического развития. Основными признаками синдрома РДА является триада симптомов. Речь идет об аутизме с аутистическими переживаниями; стереотипном, однообразном поведении с элементами одержимости; своеобразными нарушениями речевого развития.

Аутизм в наибольшей степени наблюдается в возрасте 3-5 лет. В раннем возрасте характерны следующие особенности[[6]](#footnote-5):

* аутичный ребенок не фиксирует взгляд на лице, деталях лица другого человека, не может вынести, если собеседник идет с ним на прямой глазной контакт;
* ребенок с аутизмом впервые улыбается вовремя, но эта улыбка никому не адресована, он не смеется, не испытывает радость и другие аффективные реакции;
* аутичный ребенок отличается индифферентностью отношения к окружающим его людям, у ребенка отсутствует желание идти к кому-нибудь на руки и очень долго в коляске, в кроватке, в манеже. Когда ребенок видит близких ему людей, то он узнает их, но не проявляет насыщенности и эмоциональности в реакциях;
* ребенок с аутизмом равнодушен к ласкам, иногда только терпит, а в случае получения приятных ощущений, быстро прекращает тактильное общение;
* обращает внимание на парадоксальность в отношении к дискомфорту, они полярно различны: либо непереносимость, либо безразличие;
* аутичному ребенку не хочется контактировать с другими людьми, избегает контактов, а иногда их очень быстро прекращает, в тактильных контактах безразличен и вял.

Поведение ребенка–аутиста тождественно в желании сохранить постоянство, которое привычно для него и это противостоит любому изменению в окружающем мире. В качестве внешних проявлений это выражается в том, что ребенок постоянно обеспокоен, ему страшно, он агрессивен, самоагрессивен, гиперактивен, у него расстроено внимание.

Кроме того, эта тождественность стереотипна, это выражается в многократности повторений и простых и сложных ритуальных действий. Дети в своем поведении стремятся к тому, чтобы у них было жесткое постоянство в бытовых привычках в приеме пищи, применении посуды, одежды, в проведении прогулок, чтении книг и слушании музыкальных произведений.

Стереотипны и игры детей-аутистов. Свойственно однообразное, бессмысленное повторение одних и тех же действий, например, когда ребенок берет бутылку любой формы и начинает еѐ вертеть, начинает перебирать веревку между пальцами. Дети-аутисты не используют игрушки по назначению. Они переливают воду, пересыпают песок, но не играет в привычные детские игры[[7]](#footnote-6).

Неравномерность развития при аутизме отчетливо проявляется в особенностях моторики. Движения аутичных детей угловатые, вычурные, несоразмерные по силе и амплитуде. Нередко отдельные сложные движения ребенок выполняет успешнее, чем более легкие, иногда тонкая моторика развивается в отдельных своих проявлениях раньше, чем общая, а движение, свободно, точно и легко совершаемое в спонтанной активности, оказывается трудновыполнимым в произвольной деятельности.

Очень рано появляются страхи, которые могут быть диффузными, неконкретными, на уровне общей тревоги и беспокойства, и дифференцированными, когда ребенок боится определенных предметов и явлений, причем перечень объектов страха поистине бесконечен: зонты, шум электроприборов, мягкие игрушки, собаки, все белое, машины, подземные переходы и др.

У большинства детей с аутизмом «комплекс оживления» не выражен. Дети не улыбаются и не удивляются при звуке голоса. Таким образом, в отличие от нормы, где более стойкой является реакция оживления на взрослого по сравнению с реакцией на неодушевленные предметы, у таких детей наблюдается противоположная картина. Тем не менее, в реакциях оживления у детей отмечается безразличность, как к близким взрослым, так и к любому постороннему лицу.

Во второй половине первого года жизни, особенности поведения детей проявляются наиболее отчетливо. Для аутичных детей характерна общая вялость, пассивность. Другие, наоборот отличаются повышенной подвижностью, суетливостью. Это отмечается в желании ребенка брать все предметы, которые попадаются на глаза, при этом отсутствует ощупывание, изучение свойств предмета.

Основным новообразованием в раннем возрасте становятся действия с предметами, усваиваются общественно выработанные способы их употребления. Важное значение в этом принадлежит развитию ориентированной деятельности, которая в норме направлена на выяснение функциональных свойств предметов. Для детей с аутизмом наиболее привлекательными являются манипуляции предметами, их ориентировочные реакции даже за пределами раннего детства направляются на физические свойства вещей (подбрасывание, постукивание пуговицами и т.д.). Некоторые дети открывают и закрывают двери с целью получения специфического скрипящего звука, вслушиваются в шуршание разрываемой бумаги.

В дошкольном возрасте внимание родителей привлекают «странные» интересы детей (увлечение дорожными знаками, номерами телефонов, всевозможными условными обозначениями, словами на иностранных языках)[[8]](#footnote-7).

В содержании фантазий причудливо переплетаются случайно услышанные ребенком сказки, истории, кинофильмы, вымышленные и реальные события. Патологические фантазии аутичных детей характеризуется повышенной яркостью, образностью. Нередко содержание фантазий приобретает агрессивный характер. Дети могут часами ежедневно и на протяжении долгого времени рассказывать разные истории о поджогах, мертвецах и др.

У некоторых детей с аутизмом наблюдаются способности к музыкальной и изобразительной деятельности. В этот период отмечаются нарушения коммуникативной функции речи, появляется мутизм, речевые штампы, своеобразные акценты, ударения, растягивание слов.

Часто дети могут ударить или укусить, стремление все делать назло. Чрезвычайно существенно обстоятельство, что аутичные дети совершенно безразличны к оценкам взрослых. Основное время они проводят в одиночестве, не нуждаются в собеседнике, не желают оказывать помощь.

В процессе обучения в школе у детей с аутизмом наблюдается изолированность от сверстников. Друзей у них нет. Для них характерны перепады настроения, страхи. Педагоги отмечают у этих детей пассивность и невнимательность на уроках. Одни дети погружаются в свой мир, другие начинают фантазировать в процессе урока. Их очень сложно заинтересовать работой класса.

В школьном возрасте многие дети с аутизмом стремятся к творчеству. Они пишут рассказы, стихи, сочиняют истории. У них наблюдается избирательная привязанность к тем взрослым, которые их слушают и не мешают свободному фантазированию. Однако у данной категории детей отсутствует потребность в активной совместной жизни с взрослыми, в продуктивном общении с ними[[9]](#footnote-8).

Согласно исследованиям К. Гилберта и Т. Питерса для раннего развития при аутизме характерны следующие особенности прелингвистического развития: плач тяжело интерпретировать, гуление ограничено (визг или крик), отсутствует имитация звуков. К году могут появиться первые слова, которые не употребляются со значением. У детей отмечается громкий крик, остающийся трудным для интерпретации. Словарный запас менее 15 слов. Слова появляются, но затем исчезают, жесты не развиваются. Комбинации слов встречаются редко[[10]](#footnote-9).

Аутичные дети могут повторять фразы. Для них характерен плохой ритм и интонация, бедная артикуляция. Они испытывают трудности в контролировании громкости голоса, речь воспринимается окружающими как «деревянная», «скучная», «механическая».

У большинства детей с аутизмом речь неосмысленная (без понимания значений слов). Они могут создать несколько комбинаций из 2-3 слов. Эхолалии у аутистов остаются и используются при коммуникации. Выраженные стереотипии и тенденция к эхолалиям приводят к специфическим грамматическим феноменам. Речевые нарушения наиболее ярко выражены после 3 лет. Наблюдается тенденция повторять одни и те же фразы, а не конструировать оригинальные высказывания, также встречаются перестановки звуков, неправильное употребление предложных конструкций. Возможность понимания речи ограничена. Дети данной категории обращают внимание на речь не больше, чем на любые другие шумы. Они не могут выполнить простую инструкцию в течение продолжительного времени. Не реагируют на свое имя[[11]](#footnote-10).

В зависимости от степени тяжести аффективной патологии выделяют следующие особенности речевого развития[[12]](#footnote-11).

Дети с аутизмом первой группы. Мутизм. Понимание обращенной к ребенку речи наступает не сразу, при изменении интонации или громкости ее произнесения (например, шепотом), простая инструкция может быть выполнена. В старшем возрасте наблюдаются эхолалии.

Дети с аутизмом второй группы. Использование речи возможно в аффективно значимых ситуациях. Набор речевых штампов жестко связан с ситуацией. Имеют место эхолалиии, телеграфный стиль речи. Обращение к другим людям почти не встречается. Повышенное внимание к аффективной стороне речи, к стихосложению. Склонность к словотворчеству.

Дети с аутизмом третьей группы. Высокое развитие словарного запаса одновременно со слабым развитием коммуникативной стороны речи. В экстремальной ситуации возможны речевые штампы.

Дети с аутизмом четвертой группы. Уровень речевого развития в диапазоне возрастной нормы. В процессе речевой деятельности отмечаются аграмматизмы.

Таким образом, независимо от уровня развития речи, при аутизме страдает возможность использования ее с целью общения. Тем не менее, отклонения от нормативного развития наблюдаются уже на стадии прелингвистического развития. Спектр речевых нарушений варьируется у детей от полного мутизма до опережающего (по сравнению с нормой) развития.

Следовательно, специфика речевого развития аутичных детей заключается в следующем[[13]](#footnote-12):

* мутизм (отсутствие речи);
* эхолалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отставленные, т.е. воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время;
* большое количество слов-штампов и фраз-штампов, фонографичность («попугайность») речи, что при часто хорошей памяти создает иллюзию развитой речи;
* отсутствие обращения в речи, несостоятельность в диалоге (хотя монологическая речь иногда развита хорошо);
* автономность речи;
* позднее появление в речи личных местоимений (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе – «он» или «ты», о других иногда «я»);
* нарушения семантики, грамматического строя речи, звукопроизношения, просодики.

В ряде случаев встречаются аутистические черты поведения у детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями (идиотия, имбецильность).

Более типичен другой вариант: кроме аутистических нарушений у ребенка есть органическое поражение головного мозга и обусловленная им интеллектуальная недостаточность, чаще всего умеренная или тяжелая. Работа с таким ребенком исключительно сложна, поскольку обе составляющие сложного нарушения (аутизм и интеллектуальное недоразвитие) усугубляют тяжесть проявлений друг друга, существенно затрудняя коррекционное вмешательство. Применение классических методик олигофренопедагогики оказывается неуспешным из-за выраженных аутистических особенностей личности, а основанные на тонизировании эмоциональной сферы способы помощи аутичным детям не встречают достаточного уровня возможностей осмысления получаемой информации, в первую очередь эмоциональной[[14]](#footnote-13).

В любом случае следует относиться к оценке интеллектуальных возможностей аутичного ребенка очень осторожно, что связано с еще одной особенностью – неравномерностью развития отдельных интеллектуальных функций. Так, отличные вычислительные способности (ребенок легко складывает, вычитает, умножает, делит) сочетаются с неспособностью понять смысл простой задачи, или, обладая хорошей ориентировкой в пространстве, ребенок не в состоянии правильно распределить при письме текст на листе бумаги.

Очень важно отметить, что аутизм – образование вторичное и, следовательно, легче, чем основной и первичный дефекты, поддается коррекционным воздействиям.

Аутизм можно в большей или меньшей степени скомпенсировать, иногда (очень редко) можно добиться очень высокого уровня социальной адаптации, но хотя бы легкие, часто не выходящие за рамки характерологических вариантов аутистические черты все-таки сохраняются.

В целом для психического развития при РДА свойственна неравномерность. Недостаточность общего, и в том числе психического, тонуса, сочетающаяся с повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью, обусловливает крайне низкий уровень активного внимания. С самого раннего возраста отмечается негативная реакция или вообще отсутствие какой-либо реакции при попытках привлечения внимания ребенка к предметам окружающей действительности. У детей, страдающих РДА, наблюдаются грубые нарушения целенаправленности и произвольности внимания, что препятствует нормальному формированию высших психических функций. Однако отдельные яркие зрительные или слуховые впечатления, идущие от предметов окружающей действительности, могут буквально завораживать детей, что можно использовать для концентрации внимания ребенка. Это может быть какой-либо звук или мелодия, блестящий предмет и т.п.

Таким образом, характерной чертой является сильная психическая пресыщаемость. Внимание ребенка с РДА устойчивое в течение нескольких минут, а иногда и секунд. В некоторых случаях пресыщение может быть настолько сильным, что ребенок не просто выключается из ситуации, а проявляет выраженную агрессию и пытается уничтожить то, чем он только что с удовольствием занимался. У детей с РДА отмечается своеобразное отношение к речевой действительности и одновременно – своеобразие в становлении экспрессивной стороны речи. Первые активные речевые реакции, проявляющиеся у нормально развивающихся детей в виде гуления, у детей с РДА могут запаздывать, отсутствовать или быть обедненными, лишенными интонирования[[15]](#footnote-14).

# 1.2. Особенности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом

Коммуникация - это процесс взаимодействия людей, в основе которого происходит обмен информацией, взаимное восприятие и понимание друг друга, формирование отношений, совместная деятельность.

Л.С. Выготский отмечал, что первоначальной функцией речи ребёнка является установление контакта с окружающим миром, функция сообщения. Деятельность ребёнка раннего возраста осуществляется совместно с взрослым, и в связи с этим, общение носит ситуативный характер.

М. И. Лисина говорит о том, что общение всегда тесно связано с деятельностью и может само рассматриваться как особый вид деятельности. То есть, «общение» и «коммуникативная деятельность» являются синонимами.

Общение в жизни людей играет важную роль. Заключается оно в познании людей друг друга, так и в организации совместной деятельности.

Значение категории общения определяется тем, что оно позволяет вскрыть общественную сущность человека и его личности, а также понять развитие психики ребенка как процесс, происходящий путём присвоения детьми общественно-исторического опыта человечества в контексте реального общения со взрослым, живым носителем этого опыта, а для аутичных детей любое соприкосновение с окружающим миром является испытанием, которое он проходит каждый день и каждую минуту. Все это является для ребенка с ранним детским аутизмом травмирующим фактором.

Способность общаться друг с другом - одно из величайших, если не самое главное, приобретение человека в ходе эволюции. Каждому человеку необходимо на протяжении всей жизни постоянно учиться общению, непрерывно обогащать свой коммуникативный опыт, совершенствовать свои умения и навыки. Что представляет собой общение? Многие считают, что это исключительно передача и получение информации. Однако для того чтобы передать информацию, необходимо сначала вступить во взаимодействие. Панфилова А.П. считает, что общение связано, прежде всего, с взаимоотношениями, что это непрерывная деятельность: любая передача информации предполагает взаимодействие и потребность убедить других в тех или иных идеях, мнениях, решениях.

Общение - есть процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга. Вступая в общение, т.е. взаимодействуя друг с другом, люди обычно преследуют конкретные цели: обмен или передача информации, формирование профессиональных умений и навыков, формирование отношения к себе, к другим людям, к обществу в целом, обмен деятельностью, эмоциональными состояниями и эмоциями[[16]](#footnote-15).

Одной из ведущих функций общения является коммуникативная функция. Она проявляется во взаимном обмене информацией между партнерами, в передаче и приеме знаний, мнений, чувств, предложений по тому или иному вопросу. Коммуникация - это процесс передачи осмысленной информации, ее эмоционального и интеллектуального содержания от отправителя к получателю, т.е. от человека, группы или организации другому человеку, группе или организации. Так же общение различается по формам и видам, оно весьма многообразно. А.П. Панфилова выделяет общение прямое и косвенное, опосредованное и непосредственное, вербальное (речевое) и невербальное (язык тела), различают также межличностное - связано с непосредственными контактами людей в различных группах и массовое - это все множество связей и контактов незнакомых людей в обществе, в том числе и общение через средства массовой информации.

С самого рождения ребенок постепенно овладевает социальным опытом через эмоциональное общение, через игрушки и предметы, окружающие его. Самостоятельно постичь суть окружающего мира - задача, непосильная ребенку. Первые шаги в его социализации совершаются при помощи взрослого. В связи с этим возникает важная проблема - проблема общения ребенка с другими людьми. К младшему школьному возрасту ребенок начинает переживать себя в качестве социального индивида, и у него возникает потребность в новой жизненной позиции и в общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию. У ребенка появляется желание занять значимое для мира «взрослых» место в жизни, в их деятельности. Школьное обучение реализует это стремление.

Ранний детский аутизм – особая форма аномалии психического развития, при которой имеют место стойкие и своеобразные нарушения коммуникативного поведения, а также эмоционального контакта ребенка с окружающим миром. Основными признаками аутизма, так называемой «триадой аутизма», являются: нарушение коммуникации, стереотипное поведение и ослабление способности к социальному взаимодействию. Речевые и коммуникативные навыки нарушаются при РДА в наибольшей степени[[17]](#footnote-16).

Неговорящие аутичные дети отличаются наиболее глубокими аффективными расстройствами, резким снижением психического тонуса, тяжелыми нарушениями произвольной деятельности, целенаправленности; они не испытывают потребности в общении с окружающим миром. Необходимо отличать речевые навыки от коммуникативных. Часто для невербальных аутистов ставят задачу обучить их говорить, как самую важную. Но, на самом деле, главной проблемой этих детей является именно нарушение коммуникативных навыков. Проблемы с коммуникацией присущи всем детям с аутизмом независимо от состояния интеллекта и развития речи: им трудно войти в контакт с другими людьми, они не понимают, когда и как необходимо использовать коммуникацию. Даже если ребенок с аутизмом может построить простую фразу, имеет хороший словарный запас, это не означает, что процесс общения не будет вызывать у него затруднений. Стремление понять ребенка с аутизмом во всех тонкостях его проявлений — одна из главных задач коррекционной работы. Ведь такое понимание даст возможность не только объяснить некоторые особенности ребенка (такие, как, например, страхи, фобии, фантазирование, аутостимуляции, стереотипии, эхолалии и слова- и фразы-штампы и т. п.), но и предсказать возможные негативные реакции на те или иные стимулы окружающей среды, спровоцировать нужные реакции для развития соответствующих умений и навыков, индивидуально подобрать действенные задания с учебным, воспитательным и коррекционным наполнением.

Согласно требованиям нового Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (от 14.11.2013 № 30384), одной из ведущих стратегий образовательного процесса является речевое развитие ребенка, которое включает: овладение речью как средством общения и культуры; формирование коммуникативно-целесообразной речи, способности пользоваться коммуникативными навыками с целью налаживания отношений с другими людьми, обмена информацией и сотрудничества[[18]](#footnote-17).

«Поскольку жизнь представляет собой хаотичную массу звуков и образов, то очень большим облегчением для аутиста будет, если он сможет создать порядок в своей жизни. Очень важно, чтобы необходимость последовательности поддерживалась на протяжении всего дня и всей недели. Для многих людей это покажется скучным, но это один из немногих способов, которые могут облегчить страдания такого человека…» Тереза Жоллиф и др., 1992

Именно особенности социального поведения (социальная изоляция) 11 детей, которых наблюдал в своей клинике Лео Каннер на протяжении 5 лет, послужили для него основанием утверждать, что эти дети страдали аутизмом. Он считал, что у них был ранний детский аутизм, с аутистическими нарушениями способности к эмоциональному контакту с другими людьми. Он отмечал, что социальная изоляция была у них с самого рождения.

Позднее Л. Каннер писал, что социальную отчужденность не следует рассматривать как нечто окончательное, что имеется возможность выработать модель развития социального поведения, и что в конечном итоге многие дети, страдающие аутизмом, станут интересоваться другими людьми.

Коротко развитие процесса познания у детей с аутизмом можно описать следующим образом. Во всем мире дети рождаются с биологически заложенной способностью добавлять значения к восприятию при минимальном социальном стимулировании. Благодаря этой способности они интуитивно предпочитают человеческие звуки, в определенный период они начинают анализировать и понимают общение и в конечном итоге могут общаться сами. Эта способность также помогает им понимать поведении других людей, а затем не только понимать, но и развивать адекватное социальное поведение. Именно эта врожденная биологическая способность нарушена у людей, страдающих аутизмом. Она не отсутствует у них, а только нарушена. В действительности многие аутисты понимают определенные значения, которые выражают через коммуникацию, социальное поведение и воображение. Трудности, которые они испытывают в восприятие и добавлении значения к нему, возможно, находиться на более высоком уровне.

Аутичный человек страдает от отсутствия смысла в его жизни. Именно на это в первую очередь должна быть нацелена помощь. Люди, которые не чувствуют себя в безопасности, будут тратить большое количество энергии на ее поиски. Это во многом касается и социальных контактов. Человек становится для аутиста дополнительной угрозой, зоной непредсказуемого и неконтролируемого, человек способен, то есть, способен поступать так, как хочет[[19]](#footnote-18).

Гипотеза Юты Фритт и ее коллег, получившая название «теория сознания», пролила свет на один аспект проблемы, который возникает у людей, страдающих аутизмом, при социальном взаимодействии. Людям, страдающим аутизмом, очень трудно «читать» эмоции, намерения и мысли. В значительной мере аутисты являются социально слепыми. У них отсутствует теория сознания или она находиться в совершенно не развитом состоянии. Поэтому Фритт называет их «строгими бихевиористами»: действия для них - это только действие и ничего больше. Смысл, скрытый за ними, часто ускользает от них.

Иногда может казаться, что они не считаются с окружающими, но это связанно не с эмоциональным эгоизмом, а скорее с негибкостью их познавательной деятельности. В этом смысле они представляют собой полную противоположность душевнобольным, которые во всем видят скрытый смысл и намерения.

Ученый Ватсон в 1989 году выделил наиболее важные коммуникационные функции:

Просьба. Эта функция может быть выражена как вербальными, так и невербальными способами.

Требование внимания.

Отказ. Иногда эта функция развита у ребенка слишком сильно и может создавать проблемы для окружающих.

Люди, страдающие аутизмом, усваивают вышеуказанные функции намного быстрее, чем последующие. Однако даже в первых трех функциях у них могут возникать трудности из-за того, что они не знают, когда и как правильно следует использовать эти функции.

Комментирование.

Сообщение информации.

Запрос информации.

Сообщение о своих эмоциях.

Вплоть до 5 - 6 лет дети редко активно обращаются с вопросами, часто не отвечают на обращенные к ним вопросы или дают односложные ответы. В то же время может быть развита «автономная речь», разговор с самим собой. Нередко встречается отставленное дословное воспроизведение ранее услышанного, так называемый фонографизм. Характерны патологические формы речи: непосредственные и отставленные во времени, неологизмы, вычурное, например скандированное, произношение, необычная протяжная интонация, рифмование, применение в отношении себя местоимений и глаголов во втором и третьем лице.

Выраженность коммуникативных нарушений при аутизме сильно варьирует - начиная от полностью неговорящих аутистов, которые не пользуются даже жестами, и заканчивается детьми с синдромом Аспергера - бегло говорящими, но имеющими особенности прагматической стороны речи; помимо этого встречаются эхолаличные дети, способные механически повторять целые высказывания без связи со смысловым контекстом, а также дети, у которых есть отдельные слова, но отсутствует беглая речь[[20]](#footnote-19).

Речевые проблемы, характерные именно для аутистов:

Задержка или остановка речевого развития.

Отсутствие реакции на речь других людей.

Стереотипное использование речи.

Замена местоимений

Использование обычных слов в необычном значении.

Неспособность начать и поддерживать диалог.

Нарушение невербальной коммуникации.

Как и в случае социального взаимодействия, не все аспекты речи в одинаковой степени подвержены нарушению при аутизме.

Одной из особенностей аутизма является проблема в общении. В мире аутизма существует множество способов коррекции болезни: холдинг-терапия, музыкальная терапия, водная терапия, игровые упражнения, терапия с участием дельфинов, терапия с помощью батута, влажное укутывание. Более часто для развития коммуникативных умений используют игровые упражнения. Необходимым условием является адаптация среды с учетом особенностей людей при аутизме, только в специальной среде можно осуществить необходимые индивидуализированные программы.

# 1.3. Коррекционная работа с детьми с ранним детским аутизмом по преодолению коммуникативных нарушений

В основе коррекционно-развивающей работы с детьми-аутистами лежат группы коммуникативных навыков, наиболее полно отражающих специфические особенности развития этих детей[[21]](#footnote-20):

− проявление интереса к партнеру (выполнение наглядных или словесных указаний, простых инструкций, произнесение слов или фраз в ответ на речь партнера, отклик на собственное имя);

− владение невербальными навыками коммуникации (установление визуального контакта, обмен взглядами, длительный контакт глаз, использование жестов, мимических комплексов, пантомимики);

− владение вербальными навыками коммуникации (построение фразы, обмен репликами, обращениями, задавание вопросов и ответы на вопрос, выражение просьб словами, использование местоимения «я»).

На основе выделенных компонентов речи, реализуется поэтапный процесс, включающий деятельность всех специалистов, участвующих в комплексном сопровождении развития ребенка с расстройствами аутистического спектра.

*Первый этап* направлен на формирование первой группы коммуникативных навыков — интереса к партнеру и желания взаимодействовать с ним. Основная задача этого этапа состоит в определении мотивационных стимулов каждого ребенка. Педагог фиксирует, какие игры, предметы, игрушки ребенку наиболее интересны. Для установления контакта нами используются мыльные пузыри, катание мячей, бросание их в корзину, волчок или юла. В некоторых случаях ребенку ненавязчиво предлагаются пазлы, вкладыши (по возможности, с тематикой в соответствии с интересами ребенка), доски Сегена, «почтовый ящик» и т. д. Сначала педагог показывает интересные ребенку вещи «бесплатно», но со временем создаются такие условия, которые предполагают выполнение инструкции взрослого, а потом только предоставление поощрения. Таким образом, на первом этапе, для того, чтобы ребенок захотел заниматься с педагогом, т. е. возникла мотивация к коммуникативному взаимодействию, необходимо найти поощрения или мотивационные стимулы.

*Второй этап* — формирование невербальных навыков коммуникации. Для достижения этой цели логопед в процессе деятельности обогащает собственную речь, мимику эмоциональными средствами выразительности. Основным средством работы на данном этапе является русский фольклор: частушки, потешки, прибаутки, песни. Они близки эмоциональному миру ребенку, содержат понятные, простые слова, эмоциональные образы и стимулируют коммуникативную и эмоциональную функции речи в единстве их проявления. Потешки, считалки, заклички являются богатейшим материалом для развития звуковой культуры речи, развивают чувство ритма и рифмы, готовят ребенка к дальнейшему восприятию речи и ее интонационной выразительности. В силу своей простоты и легкости в воспроизведении они стимулируют ребенка к речевой активности, повышают яркость, красочность речи, создают благоприятный эмоциональный фон общения.

Работа по стимуляции речевой инициативы детей осуществляется одновременно в трех направлениях:

* Провоцирование ребенка на непроизвольное подражание действиям, мимике, интонации взрослого;
* Провоцирование ребенка на эхолалии и непроизвольные словесные реакции; основными средствами работы здесь выступают: отстукивание ритмов, стимулирование с помощью стихотворных ритмов, с помощью рифмы и мелодии. Необходимым аспектом работы является стимулирование вокализации, словесных реакций аутичного ребенка с помощью включения эмоционального комментария, введения реплик, речевых ситуаций, коротких диалогов в те рассказы, сказки, которые слушает ребенок;
* повторение за ребенком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутостимуляции.

*Третий этап* — формирование вербального компонента речи. У детей с расстройствами аутистического спектра отмечаются сложности с пониманием речи, нарушения в работе с символами. Данное обстоятельство во многих случаях исключает обучение с помощью слов. Ребенок, может быть, хочет понять речь взрослого, но не имеет такой возможности в силу нарушения символической функции речи.

С учетом данной особенности процесс работы строится следующим образом[[22]](#footnote-21):

* Даются короткие и четкие инструкции;
* Используются подсказки (позволяют правильно выполнить инструкцию)
* Требуемые реакции формируются постепенно;
* Сложное действие раскладывается на простые;
* Использование визуальных вспомогательных материалов;
* Использование альтернативных методов коммуникации.

Следует отметить, что положительные изменения, достигаемые на занятиях, необходимо закреплять в условиях семьи. Работа должна проводиться в тесном сотрудничестве с родителями, которым предоставляются подробные рекомендации по организации коммуникативного взаимодействия с ребенком. Особое внимание обращается на эмоциональную сторону речи ребенка, в частности на слова, восклицания или фразы, которые вызывают у аутичного ребенка положительную реакцию. В процессе игры родителям рекомендуется стимулировать речь различными способами (устанавливать зрительный контакт, улыбаться, повторять фразы ребенка, копировать его действия), брать инициативу на себя, ненавязчиво и дозированно усложнять речевое оформление игры, поддерживать любое проявление коммуникативной активности. Способность общаться — один из самых важных навыков, необходимых в жизни любого человека. Каждодневные занятия такие как, например, обучение в школе или поход в магазин, решение проблем, отдых, знакомство с новыми людьми — почти всё, что мы делаем, включает в себя общение. Поэтому для того, чтобы дети чувствовали себя более комфортно в обществе, необходимо учить их общаться. В условиях специально организованной, целенаправленной, последовательной и систематической коррекционно-развивающей работы по предложенной методике у детей с аутизмом в целом повышается уровень речевой активности.

# КРАТКИЕ ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать следующие выводы:

Дети с ранним детским аутизмом имеют выраженные особенности в развитии, которые проявляются в нарушении коммуникативных умений.

Нарушения коммуникации у детей с аутизмом характеризуются трудностями в установлении контакта, понимании речи, использовании вербальных и невербальных средств общения.

Коррекционная работа по преодолению коммуникативных нарушений у детей с аутизмом должна быть комплексной, направленной на развитие всех компонентов коммуникации и проходить поэтапно через формирование интереса к партнеру и желания взаимодействовать с ним, затем формирование невербальных навыков коммуникации, и только на  *третьем* этапе необходимо формировать вербальный компонент речи.

Понимание теоретических основ изучения коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом является необходимым условием для разработки эффективных коррекционных программ, направленных на преодоление коммуникативных нарушений у этой категории детей.

# ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ (КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ)

# 2.1. Материалы констатирующего эксперимента

Экспериментальное изучение коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом проводилось на базе МБОУ «КШ» «Надежда» г. Южно-Сахалинска с 10 марта по 10 апреля 2023 г.

Целью исследования являлось изучение особенностей развития коммуникативной функции речи у детей с ранним детским аутизмом при взаимодействии с окружающими. В исследовании приняли участие 5 детей в возрасте 7-11 лет (Лина, Аркадий, Джеймс, Татьяна, Даниил).

По заключению ПМПК детям было рекомендовано обучение по коррекционной программе 8 вида (2 вариант). Это программа образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Констатирующий эксперимент проходил в три этапа:

* Изучение медицинской документации.
* Анкетирование значимых людей, т. е. людей, с которыми ребенок чаще общался (родители и педагоги) по тестовой методике Стеклярова И. А[[23]](#footnote-22). (анкета для родителей представлена в приложение 1).
* Диагностика коммуникативных навыков. Тестирование детей с целью выявления актуальной системы коммуникации проводилось по тестовой методике Гайдукевич Е. С., Гайслер В, Готан Ф. и др.[[24]](#footnote-23) (диагностика представлена в приложение 2).

С помощью тестирования определялся уровень сформированности и особенности коммуникативного поведения младших школьников с РАС, а именно:

1. Актуальная форма коммуникации детей с РАС.

2. Исследование особенностей невербальной коммуникации

3. Исследование особенностей вербальной коммуникации.

4. Особенности базовых коммуникативных функций.

5. Особенности интерактивного поведения.

6. Психосоциальные способности.

С помощью тестирования выявлялась актуальная система коммуникации и диагностировались: формы коммуникации; средства ее осуществления (в частности, использование речи, вокализации, жестов, мимики, взгляда), манера поведения при общении.

Выявлялись следующие особенности коммуникативных навыков детей:

* виды коммуникации, используемые ребенком в процессе общения (вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, использование альтернативных средств коммуникации);
* возможности коммуникации (способность выражать просьбы; выражать желание; отвечать на вопросы; задавать вопросы);
* сфера общения ребенка (способность ребенка общаться с взрослыми знакомыми и незнакомыми, с другими детьми знакомыми и незнакомыми);
* проявления коммуникативных нарушений (мутичность; наличие эхолаличной речи; трудности употребления личных местоимений; трудности установления адекватного визуального контакта, нарушение понимания речи).

# 2.2 Результаты констатирующего эксперимента

*Результаты 1 этапа:*

Анализ медицинской документации показал, что у детей зафиксированы следующие диагнозы: резидуально-ограническое поражение ЦНС, сенсомоторная алалия, аутизм; или пирамидальная недостаточность, аутизм, гиперактивность; резидуальная энцефалопатия гипоксически-ишемического генеза, аутизм и др.

В ходе анализа медицинских и психолого-педагогических заключений, удалось выяснить, какие именно у детей определены синдромы РАС. Согласно закону о психиатрической помощи, информация о клиническом диагнозе ребенка является закрытой. Поэтому, опираясь на данные родителей и диагностические критерии МКБ-10, в экспериментальной группе предположительно были дети с синдромом Каннера.

*Результаты 2 этапа:*

По данным анкетирования родителей было выявлено, что раннее развитие детей имело ряд особенностей.

Многие родители отмечали отсутствие гуления, отсутствие ответной улыбки и зрительного контакта. Детей привлекали яркие предметы, но не лица близких людей. Дети не протягивали руки, чтобы их подняли, т.е у них отсутствовали предваряющие жесты. Многие родители отмечали, что при попытке обнять своего ребенка терпели неудачу, т.к. ребенок мог напугаться и заплакать. Отмечалось, что плач ребенка было трудно интерпретировать. Дети не имитировали звуки, жесты, выражения. У большинства детей не было указательного жеста. Некоторые родители отмечали странности в поведении, детей, страх перед изменениями, например, если мама сворачивала с постоянного прогулочного маршрута, ребенок мог впасть в истерику. Многие родители отмечали у детей стереотипное поведение, например, раскачивания в разные стороны, или бег по кругу и др.

У большинства детей к году появились первые слова, но родители жаловались, что часто они не использовались со значением. К двум годам у детей появилась фразовая речь, но дети не использовали ее для общения с близкими, не задавали и не отвечали на вопросы.

У детей отмечались страхи, фобии, нарушения сна. У некоторых детей наблюдалась повышенная сенсорная слуховая гиперчувствительность.

В возрасте от 2,5 до 3 лет большинству детей был поставлен диагноз аутизм неврологом поликлиники, а в дальнейшем диагноз был подтвержден психиатром психоневрологического диспансера.

По итогам анкетирования родителей можно отметить, что их чаще всего тревожили следующие особенности своих детей: стремление уйти от общения, отсутствие живого интереса к окружающему миру, стереотипность в поведении, страхи, нарушения сна, а также нарастающая с возрастом задержка речевого и интеллектуального развития.

Исследование показало, что дети, у которых диагностирован синдром Каннера, демонстрировали ранние признаки аутизма, такие как отсутствие гуления, зрительного контакта и ответной улыбки. Они проявляли интерес к ярким предметам, но не к лицам близких, и у них отсутствовали предваряющие жесты. Дети не имитировали звуки или жесты и не использовали указательный жест. Они демонстрировали стереотипное поведение, такое как раскачивание или бег по кругу, и боялись изменений. К двум годам у них появилась фразовая речь, но они не использовали ее для общения и не отвечали на вопросы.

Диалогическая речь у этих детей грубо нарушена. Для общения дети в основном использовали жесты. У многих детей наблюдались речевые аутостимуляции.

Звукопроизношение у испытуемых было нарушено. У некоторых детей произношение большинства звуков было сформировано в процессе специальных занятий, и большая часть из них закреплена с помощью кинетических и визуальных опор.

Исследование импрессивной речи выявило грубое ее нарушение. Понимание ограничивалось простыми, часто повторяющимися социально-бытовыми инструкциями. У детей отмечалось нарушение формирования навыков письма и чтения вследствие интеллектуальной недостаточности и грубого речевого недоразвития.

Логопедического обследования, проведенное школьным логопедом, показало, что одна группа испытуемых (Татьяна, Лина, Аркадий) с синдромом Каннера имеет системное недоразвитие речи (СНР) легкой степени (дети владели вербальной речью и неплохим пониманием речи), а другая (Даниил, Джеймс) - СНР тяжелой степени (дети не владели вербальной речью, понимание речи было грубо нарушено).

*Результаты 3 этапа*

Результаты диагностики коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с РДА представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с РДА

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Форма коммуникации | Невербальная коммуникацияВербальная коммуникация | Базовые коммуникативные функции | Интерактивное поведение | Психосоциальные способности |
| Лина | Вербальная | 20 | 4 | 12 | 7 |
| Джеймс | Невербальная | 10 | 2 | 5 | 3 |
| Даниил | Невербальная | 10 | 2 | 5 | 3 |
| Аркадий | Вербальная | 20 | 2 | 12 | 7 |
| Татьяна | Вербальная | 20 | 4 | 12 | 7 |

Диагностика коммуникативных умений у младших школьников с РДА показала, что у 60% детей преобладает вербальная форма общения и у 40% - невербальная форма.

По результатам диагностики владения ***вербальной и невербальной коммуникацией*** было выявлено следующее:

* у 3 испытуемых (60%) зафиксирован средний уровень владения данными коммуникативными умениями;
* у 2 испытуемых (40%) отмечен низкий уровень владения данными умениями.
* высокий уровень выявлен не был.

В связи с тем, что дети владели вербальными средствами общения, они могли выражать просьбы, отвечать на вопросы, могли комментировать какие-то события, хотя и нередко использовали в речи штампы. При этом дети затруднялись сказать о своем эмоциональном состоянии. Наибольшие трудности они испытывали при инициировании и поддержании диалога. Также были заметно выражены сложности контакта глаза в глаза. Тем не менее, в процессе диагностики было отмечено, что у детей присутствует мотивация к общению, но из-за типичных нарушений, которые сопровождают РДА, возможности их были сильно ограничены.

По результатам диагностики ***возможности коммуникаций*** было выявлено следующее:

* количество испытуемых детей – 2 (40%), набрали по 2 балла, что свидетельствует о среднем уровне способности выражать просьбы, отвечать на вопросы и выражать желание;
* у троих детей (60%) зафиксирован низкий уровень способности выражать просьбы, отвечать на вопросы и выражать желание.

Результаты говорят о том, что не все дети готовы использовать речь для общения.

Диагностика ***сферы общения*** данной группы детей показала, что:

* 3-и школьника (60%) набрали по 2 балла, что свидетельствует о среднем уровне способности ребенка общаться со взрослыми, знакомыми и незнакомыми, с другими детьми;
* два школьника (40%) набрали по одному баллу, поэтому у них зафиксирован низкий уровень способности общаться со взрослыми, знакомыми и незнакомыми, с другими детьми.

Такие показатели связаны с тем, что дети имеют РДА и им тяжело общаться и взаимодействовать с другими людьми, но многим детям немного легче идти на контакт.

По результатам диагностики проявления **коммуникативных нарушений** было выявлено следующее:

* 3-е испытуемых (60%) набрали по 2 балла, что свидетельствует о среднем уровне развития данного показателя;
* у двоих детей (40%) зафиксирован низкий уровень.

Это говорит о том, что многие дети проявляют трудности в употребление личных местоимений. У них нарушено понимание речи. Для одного ребенка характерна эхолаличная речь.

Таким образом, диагностика коммуникативных умений у младших школьников с РДА показала, что дети этой категории неоднородны по проявлениям нарушений коммуникативных умений. Дети с синдромом Каннера имеют более развитые базовые коммуникативные функции, но испытывают трудности с инициацией и поддержанием диалога. Значимо, что у детей присутствует мотивация к общению, несмотря на значительные ограничения, вызванные нарушениями, сопровождающими РДА.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, можно сказать, что уровень развития коммуникативных умений у обучающихся младших классов с РДА находится на низком и среднем уровне.

Однако необходимо отметить, что процент детей, у которых зафиксированы средние уровни развития коммуникативных умений, невелик. Это свидетельствует о необходимости коррекционно-педагогической работы по развитию у испытуемых коммуникативных умений.

Благодаря тому, что коррекционные занятия по развитию коммуникации начинаются еще в дошкольном возрасте, в учебном процессе все коммуникативные функции раскрываются полностью. При продолжении коррекционной работы, учете всех дефектов и при опоре на сохранные анализаторы обучающегося, формирование представлений об окружающем мире с опорой на различные формы вербальной и невербальной деятельности и развитие коммуникации будут проходить в положительной динамике.

# ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ НАРУШЕНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

# 3.1. Логопедическая работа по коррекции коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом с использованием игровых упражнений (обучающий эксперимент)

На этапе обучающего эксперимента (с 1 октября по 30 декабря 2023 г) проводилась работа над формированием коммуникативных умений детей с РДА на базе МБОУ «КШ» «Надежда».

Программа занятий для каждого ребенка строилась с учетом его актуальной формы общения и уровня развития коммуникативных навыков.

Задача обучающего эксперимента:

1. Улучшить у детей навыки коммуникации;

2. Перейти от простых форм коммуникации к более сложным.

Занятия с детьми проводились в индивидуальной и групповой форме 1-2 раза в неделю. Родителям на дом выдавались рекомендации по закреплению отработанных на занятии навыков.

В качестве эксперимента было решено провести 20 занятий в течение 3 месяцев по методике Урунтаевой Г. А., Афонькиной Ю. А[[25]](#footnote-24). с игровыми упражнениями, в ходе которых экспериментатор и дети осуществляли совместную деятельность.

Логопедическая работа по методике Урунтаевой Г. А., Афонькиной Ю. А., основанной на формирование коммуникативных умений с применениями игровых технологий, осуществлялась в три этапа[[26]](#footnote-25).

**1. Занятия первого типа «Развитие эмоциональной сферы»**

Задачи:

* Вовлечение детей в речевую игру
* Формирование объединенного внимания
* Развитие навыков соц. Взаимодействия
* Развитие умения отвечать на вопросы

План занятия:

1. «Мои эмоции» упражнение (Т. Мазепина). Упражнение на развитие умения чувствовать настроение окружающих, а также умения правильно передавать свои эмоции.

2. «Робот» упражнение (Е.С. Лебеденко). Игровое упражнение на повышение эмоциональности детей (дети должны говорить голосом робота).

3. Дети делятся на пары. Необходимо попытаться понять настроение друг друга и изобразить его в цвете.

4. Дети должны продемонстрировать известные эмоции: гнев, раздражение, обида, изумление.

5. Дети прощались, экспериментатор повторял, что делали на занятии.

**2. Занятия второго типа «Развитие навыков речи».**

Задачи:

1. Развитие навыков невербальных средств коммуникации.

2. Развитие памяти и концентрации.

3. Развитие навыков изменения интонации и темпа речи.

План занятия:

1. Кинолента (М.Н. Сигимова). Упражнение на развитие невербальных средств общения, развитие памяти. Дети садятся в круг и создают кино «с первого слова». Первый ребенок придумывает слово, второй должен повторить его и добавить одно свое слово, третий - повторить первые два слова и сказать свое.

2. «Интонация» развить темп речи. Дети медленно произносят скороговорки, затем постепенно наращивают темп произношения. Произносят фразы удивленно, грустно, гневно, весело.

3. Интервью упражнение (О.В Хухлаева, О.Е Хухлаев). Дети выбирали ведущего, а затем, представляя, что они взрослые люди, по очереди становились на стульчик и отвечали на вопросы, которые им задавал ведущий.

4. Детям предлагалось покормить мишку и положить спать, по очереди говорить мишке «Спи» и петь колыбельную.

5. Экспериментатор рассказывал детям, что они делали сегодня на занятии, каждого благодарил и хвалил. Дети прощались.

**3. Занятия третьего типа «Групповые занятия».**

Задачи:

1. Развитие коммуникативных навыков.

2. Развитие навыков общения и взаимодействия.

3. Развитие письменной речи и логического мышления.

План занятия:

1. Жестикуляция. Дети разделялись на две команды. Выбирали текст. Команды выбирали докладчиков, которые по очереди будут читать текст, а остальные будут его иллюстрировать жестами, игровыми сценками, оживлять текст.

2. Встреча взглядами. Дети садятся в круг, закрывают глаза и опускают голову вниз. По сигналу каждый открывал глаза, поднимал голову и с кем-нибудь встречался взглядом.

3. «Рассказ». Экспериментатор писал на листочке имя, фамилию детей и складывал в мешочек. Затем все перемешивалось и по очереди дети вытаскивали по одному листочку и писали рассказ об этом человеке, имя которого написано. Затем рассказ зачитывался, остальные угадывали, о ком рассказ.

4.Дети садились в круг, и экспериментатор обсуждал детьми, что они сегодня сделали, что им понравилось.

В ходе обучающего эксперимента постоянно стимулировалась активность детей. Взрослый выступал с инициативой в случае бездействия детей, в остальных ситуациях шел навстречу, предоставлял право выбора действий.

Следует обратить внимание, что переход на каждый новый этап предполагает учитывать степень усвоения детьми ранее изучаемого материала.

Для проведения логопедической работы по формированию коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с РДА средствами игровых технологий были выбраны игры из учебных пособий таких авторов как: К. Фопель, Е. Макшанцева, Е. Карпов, Е. Быкова, И. Артюхова и модифицированы под детей с РДА.

Следует отметить, что логопед, работая с детьми с РДА, оказывал им всестороннюю помощь и поддержку в процессе выполнения заданий. В случае, когда ребенок был неспособен выполнить упражнение самостоятельно, ему помогал логопед, как правильно отвечать и выполнять задание.

Подбирая игры для обучающего этапа эксперимента, мы руководствовали такими принципами:

- содержание игр должно быть понятным для детей младшего школьного возраста с РДА;

- игры должны быть подходящими для детей с РДА;

- игры не должны занимать много времени в процессе занятия;

- участие детей в игре должно быть максимально активным, чтобы каждый ребенок был вовлечен в игровое взаимодействие.

Приведем примеры игр, используемых в работе по коррекции коммуникативных умений у младших школьников с РДА.

Для формирования ***умения взаимодействовать с другими детьми в коллективе*** на обучающем этапеиспользовалась **игра «Небоскреб»,** она помогает детям в общение со сверстниками, развивает коммуникацию, ее ***цель:*** развивать умение договариваться, работать в команде.

Приспособления: складной метр; 2-3 кубика из дерева на каждого ребенка.

Описание игры: дети садятся в круг, в центре которого они будут сроить небоскреб. Они по очереди кладут кубики, обсуждая при этом, где его лучше положить, чтобы небоскреб был устойчивым. Если хоть один кубик падает, игра начинается сначала. Логопед, который наблюдает за строительством, периодически измеряет высоту постройки.

Комментарий: в данной игре логопед выполняет роль наблюдателя со стороны. Он может вмешаться в процесс игры только в том случае, если будет возникать неконструктивный конфликт, поскольку детям нужно учиться находить общий язык в процессе игры.

В конце игры логопед может сравнить башню с командной работой, объясняя при этом детям, что дружба и умение находить общее решение являются основой, от которой зависит устойчивость башни и сплоченность группы.

Для развития ***умения осваивать способы взаимодействия со сверстниками***детям предлагалисьследующие упражнения:

- «Как можно нас называть по-разному?» Сначала выбирают ведущего, который становится в круг. Остальные дети, считая себя его мамой, папой, дедушкой, бабушкой, другом, которого сильно любят, произносят его имя.

- «Улыбка» - дети должны сесть в круг и взяться за руки. Затем, смотря в глаза своему товарищу, подарить ему самую добрую улыбку.

- «Комплимент» - все дети должны стать в круг, посмотреть соседу в глаза и сказать ему несколько добрых слов. Например: «Ты всегда делишься, ты веселая, у тебя красивое платье...». Тот, кому адресуются данные слова, кивает головой и говорит: «Спасибо, мне очень приятно!», «Вместо похвалы можно просто сказать «вкусное», «сладкое», «молочное слово».

Для развития ***способностей играть рядом, и подражания действиям*** в коррекционной работе использовалась  **Игра «Солнышко»**

Дети и взрослый становятся на корточки:

Утром солнышко встает:

Выше-выше-выше (все медленно поднимаются с корточек, вытягивая при этом высоко руки вверх).

Вечером, как устает:

Ниже-ниже-ниже (снова садитесь на корточки, опуская руки).

Птички – лисички

На дереве – птички (поднимите руку вверх),

Под деревом – лисички (присядьте на корточки),

На дереве листочки (поднимите руку вверх),

Под деревом – грибочки (присядьте на корточки).

Вверх - вниз

Вверх - до неба (руки вверх, потянуться, встать на носочки),

Вниз - до травки (присесть).

Вверх - до неба,

Вниз - до травки.

А теперь покружились

И вниз повалились.

Чтобы научить детей развертывать ролевое взаимодействие - ролевой диалог, им предлагалось:

- участвовать в кукольном спектакле, драматизации сказок, и как зритель, и как актер. В результате они сближаются с персонажем. Поскольку ребенок самостоятельно выбирает роль, он учится глубоко понимать художественное произведение;

- играть в сюжетные творческие игры, где сцены повторяются – сначала ребенок играет одну роль, затем другую. При этом ребенок учиться видеть эмоциональное состояние своего товарища;

- поговорить по телефону с персонажем из сказки, выражая при этом к нему свое отношение.

Для формирования ***доброжелательного отношения между детьми***предлагалась следующая игра **«Царевна Несмеяна»**

**Цель**: научить детей доброжелательно относиться друг к другу, обучить навыкам общаться.

Ход игры.

Детей делят на две команды, первая из которых выполняет роль Царевны Несмеяны и ее подданных. Они должны постоянно грустить и не улыбаться, а также ничем не интересоваться. Вторая команда – веселые ребята из детского сада, которые должны рассмешить первую команду. Для этого они могут прыгать, рассказывать смешные истории, корчить рожицы, но при этом они не должны касаться участников первой команды. Перед игрой логопед может обсудить с детьми, насколько плохо грустить, как нужно поддержать грустного товарища.

Для развития умения  ***вступать в игровое общение со сверстниками***дети играли в игру **«Автобус»**

***Цель:*** формировать положительные отношения детей дуг с другом, развивать коммуникативные и творческие способности, научить детей взаимодействовать друг с другом, чередуя различные виды деятельности.

Материал для игры: стульчики, руль, куклы, деньги, билеты, кошельки, сумка для кондуктора.

*Ход игры.*

Чтобы подготовить детей к игре, логопед задает им следующие вопросы:

«Кто любит путешествовать?» Дети должны поддержать беседу, предлагая разные виды транспорта. Из них они выбирают автобус.

Следующий этап подготовки к игре заключается в том, чтобы обыграть с детьми игрушечный автобус. Для это они должны построить автобус, используя детские стульчики. Затем из более активных детей, выбирают водителя и кондуктора, которые берут свои принадлежности. Пассажиры при этом занимают свои места в автобусе, их начинают обилечивать. Кондуктор предлагает купить у него билеты. Далее игру необходимо немного усложнить. Автобус останавливается на воображаемых остановках, поэтому у пассажиров возникает цель поездки, от которой зависят их поступки.

Чтобы научить детей***развертывать ролевое взаимодействие - ролевой диалог****,* учащимся предлагались**Игры-ситуации.**

***Цель:*** развивать умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли с помощью мимики и пантомимики. Для этого дети должны разыграть определенные ситуации:

Два мальчика находятся в ссоре. Что нужно сделать, чтобы их помирить?

Ребенок хочет поиграть с игрушкой, которая находится у одного из детей группы. Как необходимо попросить ее?

Ребенок увидел на улице слабого котенка – пожалей его.

Друг очень сильно обиделся на тебя. Как попросить у него прощения и помириться с ним?

Ты пришел в новую группу. Тебе нужно познакомиться с детьми, рассказав о себе.

Ты потерял свою игрушку. Ты должен спросить у детей, не находили ли они ее.

Если дети играют, и один ребенок не имеет игрушки – ты должен поделиться с ним.

Ты видишь, что ребенок плачет – успокой его.

Ты не умеешь завязывать шнурки на ботинке. Как ты попросишь товарища помощи?

Вернувшись с прогулки, ты захотел есть. Что ты скажешь маме или бабушке?

Дети завтракают. Сережа взял кусочек хлеба и сделал из него шарик. Затем он кинул его, попав своему товарищу в глаз. Он закричал и схватился за глаз. Как вы считаете, Сережа поступил хорошо? Как нужно обращаться с хлебом? Можно сказать, что он пошутил.

Для формирования***доброжелательного отношения между детьми***на занятиях использовалась игра:

**«Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся»,**

***Цель:*** развивать умение выражать свои чувства и понимать чувства другого человека.

Дети играют парами, закрыв при этом глаза и сидя напротив друг друга на расстоянии вытянутой руки. Логопед дает им следующее задание: «закрыв глаза, протяните руки друг другу. С помощью рук попробуйте узнать своего соседа, а затем опустите их; снова протяните руки вперед, найдите соседа, ваши руки ссорятся, опустите их; руки опять ищут соседа для того, чтобы помириться, они мирятся, просят прощения, вы теперь друзья».

На первых занятиях наблюдалась тревожность у детей, никто из испытуемых не проявлял интереса к тому, что говорили сверстники. Дети отвлекались во время занятий, экспериментатору приходилось настаивать на своем. Уровень инициативности испытуемых был низкий.

В заключительных опытах обучающего эксперимента было отмечено значительное повышение уровня коммуникативной деятельности в общении со взрослым. Благодаря помощи экспериментатора и в ходе контактов с ним создавались условия для упражнения детей в общении со взрослым на более высоком уровне, т.е. подготавливался переход детей к более высоким формам общения.

В процессе коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с РДА нами было отмечено, что игровые упражнения являются эффективным средством коррекции, т.к. учащиеся на занятиях стали более эмоциональными, активными, инициативными, у них появилась потребность в общении.

Таким образом, значение логопедической работы по коррекции коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с РДА огромно, т.к. подобные занятия успокаивают, развивают речь, учат сосредоточенности и усердию, развивают мышление, что напрямую связано с речевым и умственным развитием.

# 3.2. Результаты контрольного эксперимента

По окончании обучающего эксперимента проводился контрольный эксперимент с использованием той же методики и заданий, которые применялись на констатирующем этапе.

Результаты диагностики коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с РДА на контрольном этапе представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с РДА

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Форма коммуникации | Невербальная коммуникацияВербальная коммуникация | Базовые коммуникативные функции | Интерактивное поведение | Психосоциальные способности |
| Лина | Вербальная | 23 | 5 | 14 | 9 |
| Джеймс | Невербальная | 13 | 4 | 9 | 6 |
| Даниил | Невербальная | 13 | 3 | 8 | 4 |
| Аркадий | Вербальная | 23 | 4 | 14 | 9 |
| Татьяна | Вербальная | 27 | 5 | 14 | 9 |

Проведем сравнение результатов диагностики коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с РДА на констатирующем и на контрольном этапе. Данные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительные результаты диагностики коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с РДА на констатирующем и контрольном эксперименте

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Этап  | Невербальная коммуникацияВербальная коммуникация | Базовые коммуникативные функции | Интерактивное поведение | Психосоциальные способности |
| Лина | констатирующий | 20 | 4 | 12 | 7 |
| контрольный | 23 | 5 | 14 | 9 |
| Джеймс | констатирующий | 10 | 2 | 5 | 3 |
| контрольный | 13 | 4 | 9 | 6 |
| Даниил | констатирующий | 10 | 2 | 5 | 3 |
| контрольный | 13 | 3 | 8 | 4 |
| Аркадий | констатирующий | 20 | 2 | 12 | 7 |
| контрольный | 23 | 4 | 14 | 9 |
| Татьяна | констатирующий | 20 | 4 | 12 | 7 |
| контрольный | 27 | 5 | 14 | 9 |

По результатам сравнительной диагностики владения ***вербальной и невербальной коммуникацией***, было выявлено следующее:

* у 2 испытуемых (40%) зафиксирован средний уровень владения данными коммуникациями;
* у 2 испытуемых (40%) отмечен низкий уровень владения данными коммуникативными умениями;
* и у 1 испытуемого (20%) отмечен высокий уровень владения данными коммуникациями.

В связи с тем, что дети владели вербальными средствами общения, они могли выражать просьбы, отвечать на вопросы, могли комментировать какие-то события. Наибольшие трудности они испытывали при поддержании диалога. Также остались сложности контакта глаза в глаза. Тем не менее, у детей есть мотивация к общению, но из-за типичных нарушений, которые сопровождают РДА, возможности детей были сильно ограничены.

По результатам контрольной диагностики ***возможностей коммуникаций***, было выявлено следующее:

- у 4-х учащихся, что составляет 80%, средний уровень способности выражать просьбы, отвечать на вопросы и выражать желание;

- у 1 испытуемого (20%) зафиксирован низкий уровень способности выражать просьбы, отвечать на вопросы и выражать желание

Это говорит о том, что данные занятия по формированию коммуникативных умений идут на пользу детям и они начинают выполнять лучше задания логопеда. У них уходит страх отвечать на вопросы и выражать свои эмоции.

По результатам контрольной диагностики ***сферы общения*** ребенка было выявлено следующее, что все 100% испытуемых детей показали средний уровень способности общаться со взрослыми, знакомыми и незнакомыми, с другими детьми. Это связанно с тем, что дети имеют РДА и им тяжело взаимодействовать с другими людьми, поэтому они не имеют высокого уровня. Но все же, контрольные результаты говорят о положительных изменениях в сфере общения этих детей.

Контрольная диагностика коммуникативных нарушений выявила следующее:

* наибольшее количество испытуемых детей – 4, что составляет 80%, показали средний уровень;
* у 1 ребенка (20%) зафиксирован низкий уровень, т.к. он имеет трудности в употребление личных местоимений.

Рассмотрим сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента. На рисунке 1 представлены результаты обследования форм коммуникаций на констатирующем и на контрольном этапе.

Рис.1 Сравнительные результаты диагностики форм коммуникаций

Все дети стали откликаться на имя и идти к экспериментатору. Лина и Джеймс, игнорировавшие общение до обучающего эксперимента, стали вовлекаться в эмоциональные игры, позволять с собой играть, эмоционально реагировать на общение, использовать альтернативные средства коммуникации. Даниил и Джеймс перешли от нестандартного типа общения (крик, нежелательное поведение, агрессия) к стандартному вербальному типу.

Сравнительные результаты обследования возможностей коммуникации у младших школьников с РДА на констатирующем и на контрольном этапе представлены на рисунке 2.

Рис. 2. Сравнительные результаты обследования возможностей коммуникации у младших школьников с РДА на констатирующем и на контрольном этапе

Все дети стали самостоятельно совершать манипуляции с предметами, у 4-х детей (Лина, Джеймс, Даниил, Татьяна) улучшился навык функциональной предметной деятельности.

Улучшилась подражательная способность детей. У одного ребенка динамики в формировании функциональной и совместной предметной деятельности не наблюдалось. Татьяна, Лина и Даниил научились ждать очереди с подсказкой педагога. Джеймс самостоятельно стал выполнять действия по очереди. Все школьники стали интересоваться взаимодействием с партнером по игре и перешли от ситуативно-личностной к ситуативно-деловой форме общения.

На рисунке 3 представлены сравнительные результаты обследования сферы общения у младших школьников с РДА на констатирующем и на контрольном этапе

Рис. 3. Сравнительные результаты обследования сферы общения у младших школьников с РДА на констатирующем и на контрольном этапе

В лучшую сторону изменились игровые навыки данной группы детей: игра перешла на более сложный уровень. Однако, для всех детей уровни сюжетной игры являются доступными только с поддержкой педагога (тьютора), без подсказки ребенку трудно сориентироваться в такой игре.

У троих детей (Аркадий, Даниил, Татьяна) улучшилось понимание речи, им стали доступны сюжетные описания, причинно-следственные связи.

Даниил начал проявлять интерес к явлениям окружающей действительности, стал социально-адекватно обращать на себя внимание, взаимодействовать с партнером, поддерживать диалог и задавать вопросы.

Сравнительные результаты обследования проявления коммуникативных нарушений у младших школьников с РДА на констатирующем и на контрольном этапе на рисунке 4.

Рис. 4. Сравнительные результаты обследования проявления коммуникативных нарушений у младших школьников с РДА на констатирующем и на контрольном этапе

Джеймс стал уверенно чувствовать себя в среде сверстников, проявлять инициативу, отслеживать успехи других детей, соревноваться и перешел к внеситуативно-личностной форме общения.

Важно также отметить, что ни по одному из пунктов не было отмечено ухудшений. Навыки детей улучшились, либо остались на том же уровне.

Учитывая, что в ходе экспериментальной работы увеличилось количество детей со средним и высоким уровнем по сравнению с констатирующим этапом, мы можем утверждать о наличии положительной динамики в формировании коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с РДА. И, следовательно, можем утверждать об эффективности проделанной работы по формированию коммуникативных умений. Применение игровых технологий действительно является эффективной мерой в работе над коммуникацией младших школьников с РДА. Использование игровых технологий в логопедической работе показало, что игра – это оптимальный педагогический инструмент, позволяющий в увлекательной, нестандартной форме восполнять учебно-воспитательные пробелы. Полученные результаты позволяют также сделать вывод о том, что предложенные упражнения являются эффективными в практике формирования коммуникации у детей младшего школьного возраста с РДА.

# КРАТКИЕ ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В ходе проведения обучающего эксперимента по коррекции коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом с использованием игровых упражнений, были достигнуты положительные результаты.

Для формирующего этапа эксперимента была определена последовательность логопедической работы, а также отобран игровой материал для обучающихся. После логопедической работы по формированию коммуникативных умений на основе игровых технологий у детей младшего школьного возраста с РДА, была проведена контрольная диагностика. Её результаты показали, что все дети стали откликаться на имя и идти к экспериментатору. Двое из них, которые до эксперимента игнорировали общение, начали вовлекаться в эмоциональные игры, проявлять эмоциональные реакции и использовать альтернативные средства коммуникации. Кроме того, двое детей перешли от нестандартного типа общения к стандартному вербальному типу.

Значительные улучшения также были замечены в базовых коммуникативных функциях. Все дети начали самостоятельно выполнять манипуляции с предметами, а у четырех из них улучшился навык функциональной предметной деятельности. Подражательная способность детей также улучшилась, и некоторые из них научились ждать очереди и выполнять действия по очереди. Пять детей стали интересоваться взаимодействием с партнером по игре, переходя от ситуативно-личностной к ситуативно-деловой форме общения.

Межличностное взаимодействие и социальные навыки детей также улучшились. Они стали проявлять больше интереса к окружающей действительности, обращать на себя внимание, уверенно чувствовать себя в среде сверстников и взаимодействовать с партнерами. Ни по одному из пунктов не было отмечено ухудшений, что говорит о позитивных изменениях у детей.

Учитывая, что в ходе экспериментальной работы увеличилось количество детей со средним уровнем по сравнению с констатирующим этапом, мы можем утверждать о наличии положительной динамики в формировании коммуникативных умений. И, следовательно, можем утверждать об эффективности проделанной работы по формированию коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с РДА.

Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о том, что применение игровых технологий – это эффективный инструмент в работе над формированием коммуникативных умений младших школьников с РДА, а предложенные упражнения являются эффективными в практике формирования коммуникации у детей младшего школьного возраста с РДА.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа посвящена изучению коммуникативных навыков детей с младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом.

Теоретический анализ показал, что дети с РДА имеют специфические особенности психофизического развития, которые проявляются в нарушениях коммуникации. Коммуникативные навыки плохо развиты, в связи с недоразвитием речи, как разговорной, так и письменной. Ребенок с РДА не инициативен, не способен поддержать разговор. Характерно присутствие стереотипных высказываний.

Диапазон нарушений коммуникативного развития при расстройствах аутистического спектра очень широк. Как правило, наблюдаются повреждения в формировании коммуникативных умений. Дети с РАС не владеют средствами коммуникации и темами актуальных интересов сверстников, кроме того, общение с другим человеком не мотивирует их к установлению контакта, поддержанию длительности взаимодействия.

Эксперимент по коррекции коммуникативных умений младших школьников с РДА проходил в МБОУ «КШ» «Надежда» г. Южно-Сахалинска. В данном эксперименте участвовало 5 детей с синдромом Канера с целью изучения коммуникативных умений у данных детей. В данный эксперимент входило:

Изучение медицинской документации, анкетирование родителей по тестовой методике Стеклярова И. А., диагностика коммуникативных умений по тестовай методике Гайдукевич Е. С., Гайслер В, Готан Ф, и др. и наблюдения позволила выявить характер и степень коммуникативных нарушений у детей с РДА. Результаты показали, что у них имеются значительные трудности в понимании речи, использовании экспрессивной речи, установлении и поддержании контакта с окружающими.

Исследование выявило, что дети с синдромом Каннера демонстрируют более сохранные базовые коммуникативные навыки, такие как жестикуляция и понимание простых указаний. Однако они испытывают трудности с инициацией и поддержанием диалога, а также с использованием вербальной речи для выражения своих потребностей.

Несмотря на эти ограничения, у детей с синдромом Каннера наблюдается мотивация к общению. Они стремятся взаимодействовать с другими людьми, несмотря на трудности, вызванные их нарушениями.

По результатам исследования был проведен обучающий эксперимент с использованием игровых упражнений, который заключался на повышении уровня формирования коммуникативных умений. Он проходил по методике Урунтаевой Г. А., Афонькиной Ю. А[[27]](#footnote-26). В данную методику были включены игры для формирования объединенного внимания, развития умения отвечать на вопросы таких авторов, как Мазепина Т, Лебеденко Е. С. и др.; игры на развитие навыков невербальных средств коммуникации, развития навыков изменения интонации и темпа речи (Сигимова М. Н., Хухлаева О. В, Хухлаев О. Е. и др.); игры на развитие коммуникативных навыков, навыков общения и взаимодействия (Фопель К., Макшанцева Е., Карпов Е. и др.).

Результаты контрольного эксперимента продемонстрировали значительные улучшения в различных областях коммуникации, базовых коммуникативных функциях, межличностном взаимодействии и социальных навыков у детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом Эти положительные изменения свидетельствуют об эффективности игровых упражнений в качестве метода коррекции коммуникативных умений у детей с ранним детским аутизмом. Они показали хорошие результаты - учащиеся стали более эмоциональнее, активнее и инициативнее. У них появились потребности в общение, они стали больше взаимодействовать друг с другом., например, брать своего одноклассника за руку и помогать ему там, где он не может справиться. Стали лучше заниматься с другими преподавателями, легко идти к ним на занятия, без истерик и протестов. Только у одного ребенка остались истерики на фоне РДА.

Таким образом, гипотеза о том, что если коррекционно-педагогическую работу по коррекции коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста дополнить специальными занятиями с использованием игровых упражнений, то это будет способствовать более эффективному развитию коммуникации, подтверждена.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ. / И. С. Константинова, М. Г. Попова, Т. А. Бондарь, Ю. Г. Зарубина – М.: Владос, 2009.
2. Баенская, Е. Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002.
3. Башина, В. М. Ранний детский аутизм. – М.: Исцеление, 1993. – 165 с.
4. Башина, В. М. Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 1999. – 240 с.
5. Белопольская, Н. Л. Детская патопсихология. – М.: Когито, 2001. – 351с.
6. Виноградова, Н. А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников: практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2009. – 128с.
7. Блейлер, Е. Аутистическое мышление. Хрестоматия по общей психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1981. С.112-125.
8. Бычкова, Е. Дети дождя: все об аутизме. – М.: Няня, 2001. С. 12.
9. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
10. Выготский, Л. С. Мышление и речь. – М.: Соцэкгиз, 1934. – 323 с.
11. Власова, Т. А. Ранний детский аутизм / В. В. Лебединский, К. С. Лебединская. – М.: Исцеление, 1981. – 112 с.
12. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. / К. Гилберг, Т. Питерс . – СПб.: ИСПиП, 1998. – 124с
13. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. / К. Гилберт, Т. Питерс. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 144с.
14. Егорова, Е. Человек дождя не вырастет в России. – М.: Комсомолец, 1998. С. 4.
15. Жуков, Д. Е. Особенности картины мира детей с аутизмом // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии: мат-лы III съезда РПА и науч.-практ. конф. Курск, 20-23 октября 2003 г. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. – 271 с.
16. Журенков, К. Аутизм - болезнь XXI века? – М.: Огонек, 2001. № 22.
17. Йоханссон, И. Особое детство. – М.: Центр лечебной педагогики, 2001. – 165с.
18. Иванов, Е. С. Детский аутизм: Диагностика и коррекция: учеб.пособие. – СПб.: Дидактика Плюс, 2004.
19. Каган, В. Е. Аутизм у детей. – М.: Медицина, 1981. – 198 с.
20. Каган, В. Е. Диагностика и лечение аутизма у детей. // В. Е. Каган, Д. Н. Исаев. – Л.: Ленингр. педиатрический мед. ин-т, 1976. – 455с.
21. Карвасарская, И. Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. –М.: Теревинф, 2003. – 70с.
22. Клюева, Н. В. Учим детей общению. / Н. В. Клюева, Ю. В. Косаткина. – М.: Исцеление, 1996.
23. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста (Руководство для врачей). – М.: Медицина, 1995. – 608с.
24. Кузьмина, М. Аутизм. Школьный психолог. – М.: Дрофа, 2000. № 47-48.
25. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – М.: Просвещение, 2007. – 128 с.
26. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
27. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
28. Лохов, М. И. Аутизм. Плохой хороший ребенок. / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко, М. Ю. Рубин. – СПб.: ЭЛБИ, 2003. С. 25-36.
29. Мастюкова, Е. М. Особенности речевого развития у детей с ранним детским аутизмом, проявляющимся на фоне резидуально-органической недостаточности ЦНС. / Е. М. Мастюкова, Р. К. Ульянова. М.: Просвещение, 1990. С. 66-71.
30. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. – Минск: БГПУ, 2009. – 140 с.
31. Морозова, С. А. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе. – М.: СигналЪ, 2003. – 301с.
32. Москаленко, А. А. Нарушение психического развития детей - ранний детский аутизм. М.: Эксмо, 2008. – 92 с.
33. Начальный этап корреционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта // Аутизм и нарушения развития. – М.: Дрофа, 2004. №3.
34. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. – М.: Теревинф, 2006. – 112 с.
35. Никольская, О.C. Аутичный ребенок: Пути помощи. / О.C. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 1997. – 341 с.
36. Никольская, О.С. Особенности психического развития и психологическая коррекция детей, страдающих ранним детским аутизмом: Автореф. канд. дис. – М.: Теревинф, 1985. – 145с.
37. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей. – М.: Теревинф, 1995. С. 8-17.
38. Панфилова, М.А. Игротерапия общения. – М.: ГНОМ и Д, 2003. – 44 с.
39. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом. СПб.: Питер, 1997. С.80-86.
40. Сатмари, П. Дети с аутизмом. – СПб.: Питер, 2005. – 224 с.
41. Стернин, И.А. Понятие коммуникативного поведенияи проблемы его исследования (Электронное издание). - <http://www.> commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2000/Sternin1.htm.
42. Т. Делани. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. – М.: Рама Паблишинг, 2016. – 272 с.
43. Ульянова, Р.К. Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми. Педагогический поиск. – М.: ЭНАС, 1999. – 87 с.
44. Хаустов, А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма. Дефектология. М.: Стрекоза, 2004. – 74с.
45. Шипицына, Л.М. Детский аутизм: Хрестоматия. – СПб.: Дидактика плюс, 2001. – 368с.
46. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004. 65 с.
47. «Библиотека психологической литературы» BOOKAP (Books of the psychology) (Электронное издание). - HYPERLINK "<http://bookap.info/>
48. Официальный сайт документов установленного образца ФГОС (fgosonline) (Электронное издание). - <https://fgosonline.ru/vyisshee/igrovye-uprazhneniya-kak-sposob-korrekczii-kommunikativnyh-umenij-u-detej-s-ras/>
49. «Дефектология ПРОФ». Развитие коммуникации и общения у ребёнка с аутизмом. (Электронное издание) [https://www.defectologiya.pro/zhurnal/razvitiekommunikacziiiobshheniyaurebyonka\_s\_autizmom/](https://www.defectologiya.pro/zhurnal/razvitie_kommunikaczii_i_obshheniya_u_rebyonka_s_autizmom/)
50. «Психологическая газета» (psy.su). (Электронное издание) - <https://psy.su/feed/8615/>

# ПРИЛОЖЕНИЯ

**Приложение 1**

**Анкета для родителей по коммуникативному развитию детей**

1. Фамилия, имя ребёнка\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата рождения\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Общителен ли ваш ребёнок?

* очень
* не очень
* совершенно замкнутый

3. Общителен ли ваш ребёнок с детьми?

* очень общительный, в большинстве случаев предпочитает играть не один, а с другими детьми
* не очень общительный, чаще предпочитает играть один
* иногда предпочитает играть один, иногда с другими детьми

4. Если ваш ребёнок общительный, то предпочитает ли он играть:

* с детьми старше себя по возрасту
* с ровесниками
* с младшими детьми

5. Как ведёт себя ваш ребёнок в игре?

* умеет организовывать детей для совместной игры и для других занятий, берёт на себя в игре только ведущие роли
* одинаково хорошо выполняет в игре как ведущие, лидерские, так и подчинённые, второстепенные роли
* чаще всего в игре берёт на себя второстепенные роли, подчиняясь другим

6. Каковы взаимоотношения вашего ребёнка с другими детьми?

* умеет дружить и без конфликтов играть с другими детьми
* часто конфликтует

7. Делится ли ваш ребёнок игрушками с другими детьми?

* охотно делится
* иногда делится
* не делится

8. Сочувствует ли ваш ребёнок другим людям?

* всегда сочувствует другому, когда тот чем-то огорчён, пытается его утешить, пожалеть, помочь
* иногда сочувствует, иногда нет
* почти никогда не сочувствует

9. Обижается ли ваш ребёнок других детей?

* часто обижает
* иногда обижает
* никогда не обижает

10. Часто ли ваш ребёнок жалуется взрослым?

* часто
* иногда
* никогда

11. Обидчив ли ваш ребёнок?

* очень обидчив
* иногда обидчив
* не обидчив

12. Справедлив ли ваш ребёнок?

* всегда справедлив
* иногда справедлив, иногда нет
* чаще всего не справедлив

13. Всегда ваш ребёнок говорит правду?

* всегда
* иногда говорит, иногда нет
* чаще обманывает и говорит неправду

14. Всегда ли ваш ребёнок ведёт себя вежливо?

* всегда
* иногда
* почти никогда не ведёт себя вежливо

15. Всегда ли ваш ребёнок послушен?

* всегда
* иногда послушен, иногда нет
* почти никогда не бывает послушным

16. Самостоятелен ли ваш ребёнок?

* вполне самостоятелен, любит и делает всё сам
* иногда самостоятелен, иногда нет
* чаще всего несамостоятелен, предпочитает, чтобы за него всё делали другие.

17. Настойчив ли ваш ребёнок?

* всегда настойчив, и старается дело доводить до конца
* иногда настойчив, иногда нет
* нет и обычно не доводит до конца дело, за которое взялся

18. Трудолюбив ли ваш ребёнок?

* очень трудолюбив, всегда охотно и старательно выполняет порученную ему работу
* иногда любит трудиться, иногда ленится
* чаще всего проявляет лень, не любит работать

19. Уверен ли ваш ребёнок в себе?

* вполне уверен
* иногда уверен, иногда нет
* не уверен

**Приложение 2**

**Методика исследования коммуникативного поведения младших школьников с РАС.**

**I. Какая форма коммуникации является для ребенка актуальной?**

1.Вербальная?

2.Невербальная?

3.Альтернативные средства коммуникации?

Оценка определяется количеством детей, относящихся к той или иной группе.

**II. Особенности невербальная коммуникация.**

Вокализации

1. Произносит ли он/она звуки, звукокомплексы?

2. В присутствии близких произносит звукокомплексы?

3. Можно ли связать эти звуковые выражения с каким-либо значением?

Взгляд

4. Наблюдает ли он/она за окружающей обстановкой, людьми?

5. Замечает ли он/она визуально интересные объекты, на­ходящиеся в поле зрения?

6. Проявляет ли различия в визуальном поведении по от­ношению к знакомым и незнакомым людям, людям и предметам?

7. Выдерживает ли он/она зрительный контакт собеседника?

8. Выражает ли он/она взглядом желание о привлечении внимания; предпочтение/отклонение объекта, действия, ситуации; возражение?

Мимика

9. Может ли он/она мимикой понятно выражать чувства (радость, удивление, грусть, злость, страх)?

10. Соответствует ли выражение лица ситуации?

11. Есть ли неясности в интерпретации выражений его/ее лица?

12. Может ли он/она сознательно контролировать свою мимику?

13.Отвечает ли он/она мимикой на вопросы или ситуацию высказывания?

14. Появляется ли у него/нее выражение лица спонтанно?

15. Общается ли он/она мимикой с другими людьми в соответс­твующей ситуации?

Жесты

16.Демонстрирует ли он/она целенаправленные движения по отношению к объектам, людям в какой-либо ситуации?

17. Использует ли он/она движения тела с целью достиже­ния объекта?

18.Усиливаются (ослабляются) ли непроизвольные движения в отношении определенных действий, среды, людей?

19. Использует ли он/она жесты, чтобы обратить на себя внимание?

20. Использует ли он/она жесты с целью выражения основных потребностей?

От 0-13 баллов – низкий уровень

От 14-26 баллов – средний уровень

От 27-40 баллов – высокий уровень

**III. Особенности вербальной коммуникации.**

1. Аграмматична ли речь ребенка?

2. Есть ли у ребенка наличие эхолаличной речи?

3. Использует ли ребенок слова – штампы, предложения – штампы?

4. Есть ли трудности употребления личных местоимений?

5. Имеются ли у ребенка отсроченные эхолалии?

Оценка определяется количеством детей, имеющих те или иные особенности вербальной коммуникации

**IV. Базовые коммуникативные функции.**

1. Выражает ли он/она согласие/несогласие?

2. Комментирует он/она события?

3. Выражает ли свои потребности и желания?

4.Может ли он/она задавать вопросы?

5.Может ли он/она отвечать на вопросы?

От 0-3 баллов – низкий уровень

От 4 – 6 баллов – средний уровень

От 7 – 10 баллов - высокий уровень

**V. Интерактивное поведение.**

Цель заключалась в определении умения устанавливать визуальный и речевой контакт, соблюдать соразмерное поведение в ситуации смены собеседника, умения четко поставить вопрос, умение слышать ответ, быстро реагировать на него, умение управлять диалогом, умение инициировать и поддержать коммуникативное взаимодействие

1. Реагирует ли он/она на обращение?

2. Реагирует ли он/она на разумные требования?

3. Проявляет ли он/она различия в реагировании на собеседников, ситуацию?

4. Является ли он/она инициатором коммуникативного взаимодействия?

5. Может ли поддержать диалог на интересующую его тему?

6. Может ли поддержать диалог на не интересующую его тему?

7. Проявляет ли он/она соразмерное поведение в ситуации смены собеседника?

8. Реагирует на недоразумения?

9. Отвечает ли он/она на дополнительные вопросы при пов­торениях / уточнениях с целью снятия недоразумения?

10. Прибегает ли он/она в не совсем понятной ситуации к альтернативным формам коммуникации?

11. Может ли он/она эффективно общаться с помощью своей коммуникативной системы с окружающими?

От 0 до 7 баллов – низкий уровень

От 8 до 14 баллов – средний уровень

От 15 до 22 баллов – высокий уровень

**VI. Психосоциальные способности**

Цель оценить умение сообщить о своих эмоциях, чувствах, определить мотивацию к общению, круг общения, места, где чаще всего происходит коммуникация, определить знает ли ребенок о своих коммуникативных ограничениях.

Может ли он/она сообщить о своих чувствах?

Может ли он/она попросить о помощи и оказать ее другим?

Знает ли он/она о своих коммуникативных ограничениях?

Проявляет ли разочарование, если не может выразить просьбу и желание?

Контактирует в основном со знакомыми людьми?

Может ли контактировать с незнакомыми людьми в незнакомой обстановке?

Коммуникация чаще всего происходит в знакомых местах?

От 0 до 5 баллов- низкий уровень

От 6 до 9 баллов –средний уровень

От 10 до 14 баллов – высокий уровень

Путем суммирования результатов выполнения всех заданий этого раздела делается вывод об уровне сформированности коммуникативных навыков младших школьников с РАС:

От 0-29 баллов – низкий уровень

От 30- 57 баллов – средний уровень

От 58 – 86 баллов – высокий уровень

1. Башина, В. М. Ранний детский аутизм. – М.: Исцеление, 1993. С. 24. [↑](#footnote-ref-0)
2. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – М.: Просвещение, 2007. С. 31. [↑](#footnote-ref-1)
3. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. С 46-47. [↑](#footnote-ref-2)
4. Клюева, Н. В. Учим детей общению. // Н. В. Клюева, Ю. В. Косаткина. – М.: Исцеление, 1996. С. 54. [↑](#footnote-ref-3)
5. Морозова, С. А. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе. – М.: СигналЪ, 2003. С 89. [↑](#footnote-ref-4)
6. Лохов, М. И. Аутизм. Плохой хороший ребенок. // М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко, М. Ю. Рубин. – СПб.: ЭЛБИ, 2003. С. 25-36. [↑](#footnote-ref-5)
7. Клюева, Н. В. Учим детей общению. / Н. В. Клюева, Ю. В. Косаткина. – М.: Исцеление, 1996. С. 33. [↑](#footnote-ref-6)
8. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста (Руководство для врачей). – М.: Медицина, 1995. С. 122-123.. [↑](#footnote-ref-7)
9. Власова, Т. А. Ранний детский аутизм. / В. В. Лебединский, К. С. Лебединская. – М.: Исцеление, 1981. С. 110-111. [↑](#footnote-ref-8)
10. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. / К. Гилберг, Т. Питерс . – СПб.: ИСПиП, 1998. С. 99. [↑](#footnote-ref-9)
11. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. // К. Гилберт, Т. Питерс. – М.: ВЛАДОС, 2005. С. 140. [↑](#footnote-ref-10)
12. Блейлер, Е. Аутистическое мышление. Хрестоматия по общей психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1981. С.112-125. [↑](#footnote-ref-11)
13. Блейлер, Е. Аутистическое мышление. Хрестоматия по общей психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1981. С.112-125. [↑](#footnote-ref-12)
14. Каган, В. Е. Аутизм у детей. – М.: Медицина, 1981. С. 26-27. [↑](#footnote-ref-13)
15. Лохов, М. И. Аутизм. Плохой хороший ребенок. / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко, М. Ю. Рубин. – СПб.: ЭЛБИ, 2003. С. 25-36. [↑](#footnote-ref-14)
16. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – М.: Просвещение, 2007. С. 110-111. [↑](#footnote-ref-15)
17. Шипицына, Л.М. Детский аутизм: Хрестоматия. – СПб.: Дидактика плюс, 2001. С. 134-135. [↑](#footnote-ref-16)
18. Официальный сайт документов установленного образца ФГОС (fgosonline) (Электронное издание). - <https://fgosonline.ru/vyisshee/igrovye-uprazhneniya-kak-sposob-korrekczii-kommunikativnyh-umenij-u-detej-s-ras/> [↑](#footnote-ref-17)
19. Начальный этап корреционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта // Аутизм и нарушения развития. – М.: Дрофа, 2004. С. 22. [↑](#footnote-ref-18)
20. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. – М.: Теревинф, 2006. С. 99. [↑](#footnote-ref-19)
21. Начальный этап корреционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта // Аутизм и нарушения развития. – М.: Дрофа, 2004. С. 37. [↑](#footnote-ref-20)
22. Никольская, О.С. Особенности психического развития и психологическая коррекция детей, страдающих ранним детским аутизмом: Автореф. канд. дис. – М., 1985. С. 88. [↑](#footnote-ref-21)
23. Образовательная социальная сеть (nsportal). (Электронное издание). - https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/03/12/anketa-dlya-roditeley-po-kommunikativnoy-kompetentsii-detey [↑](#footnote-ref-22)
24. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др. – Мн.: УЩ «БГПУ им. М.Танка», 2007. С. 56. [↑](#footnote-ref-23)
25. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии. / Г. А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. — М.: Просвещение: Владос, 1995. С. 202-204. [↑](#footnote-ref-24)
26. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004. С. 45-48. [↑](#footnote-ref-25)
27. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии. / Г. А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. — М.: Просвещение: Владос, 1995. С. 202-204. [↑](#footnote-ref-26)