

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

Пензенский государственный университет  
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и  
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и  
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного  
сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

на тему:

**«Формирование неречевой и речевой коммуникации у детей с  
расстройством аутистического спектра»**

Студент

Абрамова Л.Д. 21.01.25 Абрамова Людмила Дмитриевна  
(подпись, дата)

Научный руководитель

Карпушкина Е.А. 21.01.25 к. п. н., доцент Е.А. Карпушкина  
(подпись, дата)

Нормоконтролёр

Карпушкина Е.А. 21.01.25 Е.А. Карпушкина  
(подпись, дата)

Рецензент

Фролова Л.В. 21.01.25 Л.В. Фролова  
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 20.01.2025 № 6)

Заведующий кафедрой

Корчагина Л.Н. Л.Н. Корчагина  
(подпись)

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 18.02.25 № 1)

Секретарь ГЭК

Малы Н.А. Н.А. Малы  
(подпись)

Пенза, 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>                                                                                                            | <b>3</b>  |
| <b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ</b>                                                           |           |
| 1.1. Понятие «коммуникация», виды и формы.....                                                                                   | 7         |
| 1.2. Развитие коммуникации в онтогенезе .....                                                                                    | 10        |
| 1.3. Расстройства аутистического спектра как один из вариантов дизонтогенеза развития .....                                      | 12        |
| 1.4. Развитие и специфика коммуникативной сферы у детей с расстройством аутистического спектра.....                              | 19        |
| <b>ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА</b>                               |           |
| 2.1. Цель и задачи исследования состояния речевой и неречевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра .....  | 23        |
| 2.2. Диагностическая методика Хаустова А.В.: оценка коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра ..... | 29        |
| 2.3. Анализ полученных результатов исследования .....                                                                            | 33        |
| <b>ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕЧЕВОЙ И НЕРЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА</b>           |           |
| 3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента .....                                                                        | 42        |
| 3.2. Этапы работы по формированию неречевой и речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра .....          | 48        |
| 3.3. Оценка эффективности логопедической работы .....                                                                            | 54        |
| 3.4. Практические рекомендации для педагогов и родителей .....                                                                   | 63        |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>                                                                                                          | <b>69</b> |
| <b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>                                                                                                   | <b>72</b> |

## **ВВЕДЕНИЕ**

Актуальность темы исследования. Рост числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) обуславливает необходимость тщательного изучения их психолого-педагогических особенностей. Активное включение этой категории детей в социальную систему ставит вопрос об их адаптации, так как приоритетным в современном образовании становится инклюзивное образование. Детям с расстройством аутистического спектра необходимо по мере возможностей усваивать определенные правила и нормы жизни в социуме. Актуальность проблемы и темы исследования обусловлена широким научным и практическим интересом к данной проблеме.

В наше время, когда программа дошкольного образования предъявляет высокие требования к развитию детей, особенно важно развивать коммуникативные навыки у дошкольников, которые страдают расстройством аутистического спектра. Без развитых на соответствующем уровне коммуникативных умений невозможно полноценное развитие ребёнка. Но у детей данной категории достижение этой цели может быть затруднено из-за специфики нарушения. В связи с индивидуальными, социальными и патологическими особенностями развития, у ряда воспитанников с расстройством аутистического спектра нарушения коммуникативных навыков могут быть стойкими. Преодоление этих трудностей требует создания специальной коррекционной системы и разработки уникальных методов работы.

Адаптация детей к социальным нормам образования основана на коммуникативных способностях. Специалисты Баенская Е.Р, Либлинг М.М., Никольская О.С. и другие отмечают, что недостаточное развитие или отсутствие потребности в общении является ключевым нарушением при РАС,

препятствующим развитию и социализации. Недостатки коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра проявляются в уклонении от контактов, трудностях с речью и общением, непонимании эмоций, дисгармонии когнитивного развития и других специфических особенностях. Опираясь на вышеуказанную информацию, следует отметить, что развитие и коррекция коммуникативных способностей у дошкольников, относящихся к данной категории детей, является чрезвычайно важным вопросом в коррекционной педагогике и логопедии. Организация и реализация соответствующих мероприятий для решения данной проблемы остаются актуальным и в современном обществе.

**Объектом** изучения является состояние вербальных и невербальных средств коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра.

**Предмет** изучения: направления работы по коррекции вербальных и невербальных навыков коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра.

**Цель** работы: коррекция вербальных и невербальных видов коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра. Данная цель исследования реализуется посредством решения следующих **задач**:

- 1) изучить психолого-педагогическую, методическую, логопедическую литературу по указанной теме;
- 2) проанализировать методики, направленные на изучение состояния вербальных средств коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра;
- 3) обследовать состояние коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра;
- 4) провести коррекционную работу по развитию вербальных и невербальных видов коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра;
- 5) провести контрольный эксперимент и проанализировать полученные

данные.

**Гипотеза** работы: у детей с расстройством аутистического спектра есть трудности с формированием навыков вербальной и невербальной коммуникации. Выделение этапов и направлений коррекционной работы, а также поэтапная реализация коррекции с помощью проекта в экспериментальном обучении будет способствовать более успешному процессу формирования различных видов коммуникации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Речевая и неречевая коммуникативные способности дошкольников с расстройством аутистического спектра развиваются с определенными специфическими чертами и отстают от общепринятой нормы.

2. Поэтапная и структурированная работа, реализованная в форме проекта будет способствовать более успешному процессу формирования различных видов коммуникации.

**Методы** исследования:

- анализ научной и методической литературы по теме исследования;
- констатирующий эксперимент;
- формирующий эксперимент;
- контрольный эксперимент;
- количественный и качественный анализы полученных результатов;

Экспериментальное изучение и коррекционная работа проводились в филиале №2 «Теремок» Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 52 г. Пензы «Полянка».

**Структура** работы. Магистерская работа включает в себя введение, 3 главы и 11 подразделов, в которых решаются поставленные задачи, заключение и список литературы.

В целях апробации материала приняли участие в конференции:

I Межвузовская научно-практическая конференция, посвящённая 85-летию Педагогического института имени В.Г. Белинского «Современный ребёнок: вопросы обучения, воспитания, социализации» (г. Пенза, 16-17 октября 2024 г.)

Также опубликовали следующие статьи:

1. Абрамова, Л.Д. Состояние вербальной и невербальной коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра / Л.Д. Абрамова, И.М. Колодкина, Е.А. Карпушкина // Современный ребёнок: вопросы обучения, воспитания, социализации: материалы I межвузовской научно-практической конференции, посвящённой 85-летию Педагогического института имени В.Г. Белинского – 2024. – С. 184-190.

1. Абрамова, Л.Д. Анализ диагностических методик, направленных на изучение состояния вербальной и невербальной коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра / Л.Д. Абрамова, И.М. Колодкина, Е.А. Карпушкина // Современный ребёнок: вопросы обучения, воспитания, социализации: материалы I межвузовской научно-практической конференции, посвящённой 85-летию Педагогического института имени В.Г. Белинского – 2024. – С. 195-199.

## **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ**

### **1.1. Понятие «коммуникация», виды и формы**

Существует несколько определений термина «коммуникация».

В широком смысле, коммуникация по Морозову В.П. – это обмен информацией между субъектами [50]. Субъектами могут индивиды, группы, институты и другие.

Виды коммуникации выделяют на основе сочетания способов и стилей общения. Моисеева А.П. выделяет вербальную, невербальную и паравербальную коммуникацию [48].

С понятием коммуникации связаны такие термины, как «общение», «речевая деятельность». Их также необходимо подробно рассмотреть.

Леонтьев А.А. рассматривает общение как ключевой элемент социума [41]. Андрианов М.С., определяет речь как вид коммуникативной деятельности, использующий язык для контактов, выражающийся в звуковой или письменной форме и создающий текст или сообщение [5].

Язык определяется как система, а речь – как деятельность. Василик М.А. считает, что для определения коммуникации более уместен термин «речевая» [19]. Однако наряду с термином «речевая коммуникация» используется выражение «языковая коммуникация» в качестве синонима. Слова «язык» и «речь» также используются как синонимы, т.е. эти слова взаимозаменяемы.

Божович Л.И. отмечает, что невербальные коммуникации применяются для того, чтобы глубже показать свои чувства и эмоции [14]. Невербальное

общение универсально, однако, смысл жестов может различаться в зависимости от культурной принадлежности [25].

В работах Гойхмана О.Я. указывается, что невербально можно отразить и свое отношение к собеседнику. Иногда невербально человек показывает и то, что он либо хочет продолжить общение, либо желает его прекратить [24].

Преимущественно для коммуникации люди используют именно речь (если не имеют тех или иных нарушений в развитии). В работах Ганатюка О.Л. отмечается особенность общения, которая включает в себя взаимообмен мыслей, эмоций, чувств, состояний и т.д. [21]. Хаустов А.В. пишет, что вербальное общение представляет собой облачение своих мыслей, эмоций, идей в речевую форму, которая может быть представлена в виде как монолога (мысли одного человека), так и в виде диалога (коммуникация двух людей) [61].

Невербальное общение, предшествующее диалогу и монологу, возникает, когда чувства и эмоции сложно выразить словами, и информация передается без помощи языка, через символы и знаки тела. В статье Кененбаева Е.Т. выделяются три типа невербальных средств:

1) признаки по поведению: человек при воздействии эмоций бледнеет, краснеет, начинает потеть, а когда переживает – ему становится холодно или страшно;

2) привычки индивида: чесать локоть, покачивать ногой без видимых на то причин, закусывать губы;

3) собственно коммуникативные знаки – сигналы, передающие информацию об объекте, событии или состоянии [34].

В нашей работе мы будем использовать термины «вербальная коммуникация», «невербальная коммуникация» и «речевая коммуникация», «неречевая коммуникация» как тождественные понятия.

Клюев Е.В. определяет паравербальные средства как звуки в речи, окрашивающие ее смыслом, например, интонации сарказма или сочувствия.

Они передают информацию через нотки голоса и влияют на восприятие человека [35].

По мнению Горелова И.Н., общение – сложная коммуникативная деятельность, специфическая форма взаимодействия человека, как субъекта и объекта, с другими людьми как членами общества, при которой реализуются социальные отношения людей, происходит обмен информацией, опытом, способностями и результатами деятельности [26]. Посредством коммуникации люди устанавливают контакты друг с другом, обмениваются информацией, добиваются взаимного понимания, воздействуют друг на друга, побуждают совершать действия и поступки.

Матюхина М.В. подчеркивает, что коммуникация играет ключевую роль в формировании личности, характера и его черт [45]. Интенсивность и разнообразие общения являются определяющими факторами развития. Как показывают результаты психолого-педагогических исследований Валеева Г.Х., в момент общения человека со значимыми для него людьми (родителями, педагогами, сверстниками) идет процесс становления человеческой личности, формирование важнейших ее свойств, нравственной сферы, мировоззрения [18].

По мнению Шаркова Ф.И., в момент общения люди усваивают правила и нормы поведения в обществе, происходит социализация человека, приобщение его к духовной жизни общества, формирование духовных и культурных потребностей [62].

Коммуникация имеет несколько определений. Именно с её помощью люди обмениваются информацией, взаимодействуют друг с другом. Существует вербальная (речевая) и невербальная (неречевая) виды коммуникации. Каждая из них играет свою роль, способствует всестороннему развитию личности.

## **1.2. Развитие коммуникации в онтогенезе**

Гуревич П.С. подчеркивает, что организуемая взрослым практика взаимодействия с детьми способствует развитию социальных потребностей детей [27]. Человек может жить только в союзе с другими людьми, в обмене информацией.

С рождения до семи лет ребенок проходит четыре формы общения со взрослыми. Белоусова М.В. подчеркивает, что влияние взрослого, его опережающая инициатива, мотивирует развитие ребенка, способствует переходу на более высокий уровень по принципу «зоны ближайшего развития» [9].

Исследования Трубайчук Л.В. показали, что к четырем годам сверстники становятся более предпочтительными партнерами по общению для детей, чем взрослые [57].

Гермогенова М.В. и Никифорова С.Н. отмечают, что коммуникации со сверстниками отличаются рядом специфических черт, таких как разнообразие и богатство коммуникативных действий, высокая эмоциональность, нестандартность и нерегламентированность [23].

Процесс становления и формирования коммуникативных способностей представляет собой многоуровневую структуру, ведь на каждом возрастном этапе речевого онтогенеза ребёнок овладевает новыми способностями, совершенствуя уже имеющиеся.

Выготский Л.С. подчеркивал, важность взаимодействия, общения детей с эмоционально значимыми взрослыми в период активного развития коммуникативных функций. Именно это закладывает опору для дальнейшего развития различных видов коммуникации, общения [20].

Лисина М.И., на основе исследований, выделила четыре формы общения ребенка со взрослыми в течение детства [42].

1. Ситуативно-личностная (с момента появления общения до 6 месяцев). Для неё характерны потребность во внимании и доброжелательности взрослого, личностные мотивы и экспрессивно-мимические средства общения. К ним можно отнести улыбки, взгляды, вокализации, двигательное оживление и т.д.

2. Ситуативно-деловая (от 6 месяцев до 3 лет). Общение выступает средством совместной предметной деятельности ребёнка со взрослым. Остаётся потребность в доброжелательном внимании, а также появляется необходимость в сотрудничестве. Мотив общения становится деловым. Взрослый необходим для организации и поддержания игры, выступает в качестве помощника, образца действия с предметами. Средства общения становятся предметно-действенными.

3. Внеситуативно-познавательная (3-4 года). Общение разворачивается в ходе познания ребёнком окружающего физического мира, благодаря самостоятельной и совместной со взрослым деятельности. К потребностям, побуждающим к общению на предыдущих двух стадиях, прибавляется потребность в уважении. Мотивом становится познавательным (взрослый представляется как собеседник по обсуждению особенностей мира). Средствами коммуникации начинает выступать речь.

Зенина С.Р. утверждает, что внеситуативно-познавательное общение возникает из познавательных мотивов, когда ребенок, с развитием мышления, ищет знания о мире взрослого [32].

4. Внеситуативно-личностная (5-6 лет). Общение складывается из отдельных эпизодов и разворачивается в ходе ориентации ребёнка в социальном мире. В спектре потребностей, побуждающих к общению, у детей возникает необходимость в сопереживании и взаимопонимании. На первое место выходит личностный мотив. Взрослый становится источником

социально-нравственных норм, умений и знаний. Средствами коммуникации остаётся речь, которая совершенствуется.

Божович Л.И. отмечает, что к концу дошкольного возраста возникает внеситуативно-личностное общение, где взрослый – авторитет, чьи требования необходимо выполнять. Несформированность этой формы общения к 6-7 годам говорит о психологической неготовности к школе [14].

Гуревич П.С. отмечает, что в общении со сверстниками ребенок становится равным партнером [27].

По Хаустову А.В., общение со сверстником способствует самопознанию и самооценке через сравнение, и это относится ко всем сферам коммуникации детей [58].

Опираясь на изученный материал, следует сказать, что коммуникативное развитие ребёнка проходит ряд этапов, каждый из которых чрезвычайно важен и играет свою роль в становлении речевой функции, развития дошкольника как полноценной личности. Крайне важно помнить, что чем больше ребёнок будет общаться с близкими людьми, учиться строить новые социальные и дружеские связи, тем активнее и успешнее будет проходить становление коммуникативной функции.

В дошкольном возрасте коммуникативные потребности выходят за рамки семьи, появляются друзья. Основное взаимодействие происходит в игре, где дети осваивают вербальные и невербальные средства общения, а также модели поведения и эмоционального реагирования.

### **1.3. Расстройства аутистического спектра как один из вариантов дизонтогенеза развития**

Сухарева Г.Е. выделила три вида дизонтогенеза [55]:

1. Задержанное развитие (ретардация)

2. Поврежденное развитие (регресс).

3. Искаженное развитие. Обусловлено асинхронизацией, проявляющейся в неравномерном развитии психических функций и свойств личности, что ведет к дисгармоничному развитию.

Лебединский В.В. выделил шесть вариантов дизонтогенеза [40]:

1. Недоразвитие. Характеризуется ранним поражением нервной системы, приводящим к незрелости мозговых структур. Типичный пример – олигофрения.

2. Задержанное развитие. Характеризуется замедлением темпов формирования познавательной и личностной сфер с временной фиксацией на более ранних этапах. Соотношение нарушений может варьироваться в зависимости от типа задержки.

3. Поврежденное развитие, по Лебединскому В.В., имеет сходную с недоразвитием и задержкой психического развития этиологию, но отличается более поздним воздействием на мозг (после 2-3 лет), когда мозговые системы уже сформированы. Примером является органическая деменция.

4. Дефицитарное развитие – это дизонтогенез, связанный не с психическими заболеваниями, а с тяжелыми нарушениями анализаторных систем (зрения, слуха) и речи.

5. Искаженное развитие характеризуется сочетанием недоразвития, задержки, повреждения и ускорения отдельных функций, что приводит к патологическим образованиям. Часто связано с текущим болезненным процессом. Пример – расстройства аутистического спектра.

6. Дисгармоничное развитие основано на врожденной или рано приобретенной диспропорциональности психики, особенно в эмоционально-волевой сфере. Примером являются психопатии и патохарактерологические формирования.

Изучение и коррекция психических расстройств, особенно аутизма, является актуальной проблемой в современной образовательной системе, поскольку он относится к одному из вариантов дизонтогенеза.

По мнению Сухаревой Г.Е., искаженное развитие – сложный вариант дизонтогенеза, занимающий промежуточное положение между задержанным и поврежденным, с более выраженной неравномерностью развития [55]. При искаженном развитии неравномерность становления психических функций проявляется более явно, чем при задержанном. В этом случае можно наблюдать регрессии, неустойчивость, фиксации и скачки в развитии, которые совпадают с традиционными возрастными кризисами. Но диспропорции в развитии различных психических функций в большинстве случаев не достигают критического уровня, то есть не приводят к серьезным нарушениям, кроме редких случаев деменции.

Лебединский В.В. стал одним из первых отечественных специалистов, который сформулировал закономерности искаженного развития, сделав попытку синтеза клинико-психиатрического, экспериментально-патопсихологического, нейропсихологического и этологического подходов [40].

Лебединский В.В. отнес расстройства аутистического спектра (РАС) к искаженному типу дизонтогенеза [40]. У детей с РАС уже в раннем возрасте проявляются уникальные особенности психического развития. Это затрагивает различные аспекты жизни ребёнка: поведение, эмоции, способность к формированию привязанностей, социальную коммуникацию, когнитивные функции, саму личность.

По Аппе Ф., аутизм характеризуется полным или частичным отклонением от внешнего мира и социальных контактов, доминированием замкнутой жизни (от греческого «autos» – сам) [6].

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это нарушение нейропсихического развития, характеризующееся качественными

отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным повторяющимся набором интересов и занятий. Эти качественные аномалии являются общими чертами функционирования индивида во всех ситуациях и могут значительно различаться по степени выраженности.

Карпушкина Н.В. отмечает, что аутизм может быть вторичным симптомом шизофрении или самостоятельным расстройством, например, ранним детским аутизмом (РДА), возникающим в первые годы жизни [33].

В МКБ-10 (Международная классификация болезней) выделяются несколько форм аутизма [47]:

а) Ранний детский аутизм имеет по МКБ-10 (код F84.0). Это психопатологический синдром, основу которого составляют стойкие нарушения социального взаимодействия, общения и поведения. Проявления возникают с раннего возраста. К основным признакам относят:

- нарушения взаимодействия с социумом;
- отсутствие способности к адаптации и взаимодействию с окружающей средой;
- отставание в речевом развитии;
- сенсорные раздражители вызывают неадекватные реакции.

б) Атипичный аутизм (код F84.1). Представляет собой психическое расстройство у детей и подростков, симптомы и признаки которого проявляются позже, чем при классическом течении синдрома. Основными отличиями атипичного аутизма являются позднее появление первых симптомов и малое количество характерных для аутизма симптомов. Симптомами данного вида аутизма являются:

- эмоциональная отстранённость, безразличие к оценке собственных действий;
- отсутствие стремления к контакту с окружающими, при попытках к общению со стороны других проявляет равнодушие и отторжение;

- длительные периоды бездействия или однообразных действий;
- скудность словарного запаса, речевых конструкций;
- строгая педантичность в режиме дня, требования определённой последовательности действий, событий.

в) Синдром Ретта (код F84.2) – психоневрологическое наследственное заболевание, распространенное среди девочек и относящееся к формам умственной отсталости. Причиной является возникновение генной мутации.

К симптомам следует отнести:

- остановка и регресс развития ребёнка после 6-18 месяцев жизни;
- постепенная утрата ловкости рук и способности разговаривать, хаотичные, нескоординированные движения рук;
- мышечный тремор и судороги;
- замедление роста;
- проблемы с социальными контактами, избегание зрительного контакта, приступы паники;
- умственная отсталость;
- эпилептические припадки (наблюдается в большинстве случаев);
- боковое искривление позвоночника;
- желудочно-кишечные и дыхательные проблемы.

г) Синдром Аспергера (код F84.5) – это форма аутистического спектра, более легкая форма аутизма. Это врождённое расстройство психологического развития, которое влияет на способность человека взаимодействовать с другими людьми и воспринимать окружающий мир.

Человек с данным синдромом испытывает значительные сложности при социальном взаимодействии: не может эффективно общаться с другими людьми, ясно выражать свои мысли, распознавать чужие эмоции.

Людям с синдромом Аспергера свойственно:

- заикленность;

- стереотипные, повторяющиеся действия;
- однообразные интересы и занятия;
- неуклюжие движения;
- умственные и речевые способности чаще всего не страдают.

Башина В.М. пишет, что аутизм отличается сложностью и дисгармоничностью клинической картины и психологической структуры, что выделяет его среди других аномалий развития и обуславливает его особое место в системе шизофренического дефекта [8].

Курбанова М.З. выделяет два вида аутизма по происхождению:

1. Детский аутизм эндогенного генеза. К нему относятся, например, синдром Каннера (конституциональный аутизм), процессуальный аутизм (аутизм в рамках ранней детской шизофрении).

2. Аутистическиподобные синдромы при органическом поражении ЦНС (органический аутизм) [38].

Никольская О.С. отмечает, что аутизм считается тяжелым психическим заболеванием из-за неспособности к общению и социальным контактам, что проявляется в стремлении к изоляции и жизни в собственном мире [51].

В работах Богдашиной О.Б. указывается, что симптоматика РДА варьируется по степени выраженности и характеру, что обуславливает разные клинико-психологические картины, уровни социальной адаптации и прогнозы развития [12]. По Богдашиной О.Б. некоторые дети с аутизмом рано осознают свою необычность, их знания неравномерны и трудно репродуцируются, а логическое мышление может быть сохранным и развитым [13].

Стереотипность, от простых движений до сложных ритуалов, и деструктивность (агрессия, самоповреждение и др.) являются отличительными чертами поведения детей с аутизмом.

По Лихачевой К.Н., детей с РАС отличает недооценка реальной жизни, стереотипный круг интересов, а также импульсивность и контрастные аффекты [43].

В исследованиях Медновой М.Е. уделено внимание тому, что дошкольники с расстройством аутистического спектра тратят много энергии на аутистические действия, такие как аутостимуляции, и имеют неустойчивое внимание [46].

Возможности умственного развития при каждой форме аутизма индивидуальны. Есть вероятность появления как одаренной личности, так и человека с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Почти всегда присутствуют трудности в реализации моторной программы, в развитии высших психических функций, эмоционального интеллекта, трудности речевого развития и т.д.

Моторная сфера у детей с аутизмом характеризуется неуклюжими, угловатыми и несоразмерными движениями. Аршатская О.С. отмечает, что сложные движения выполняются лучше, чем простые, а спонтанные движения более легки, чем произвольные [1].

Дети с аутизмом проявляют ограниченность эмоций (отсутствие улыбки, мимики), нарушения сна, проблемы с опрятностью (от безразличия до придиристичности к одежде), а также амбивалентное отношение к матери (зависимость или безразличие).

Ажевская Л.Г. отмечает, что для детей с аутизмом характерны неадекватные страхи (фобии к бытовым вещам) и почти полное отсутствие чувства реальной опасности, что проявляется в противоречивости поведения [3].

Негативизм, проявляющийся в противодействии просьбам, отрицательно влияет на социальные контакты детей с РАС.

Для речевого развития детей с аутизмом характерны мутизм, фонографичность, эхолалии, штампы и автономность речи, при этом речь имеет свои специфические особенности, отличающие ее от других нарушений.

Изучением проблем ненормотипичного развития человека занимались и продолжают заниматься многие специалисты, исследователи. Существуют

различные классификации нарушенного развития. Одной из форм дизонтогенеза развития является расстройство аутистического спектра. Существуют различные классификации, виды данного нарушения, каждой присущи свои специфические особенности, симптомы, черты. Но для всех едины трудности коммуникации, отказ от неё как вербальной, так и невербальной.

#### **1.4. Развитие и специфика коммуникативной сферы у детей с расстройством аутистического спектра**

В самом определении «расстройство аутистического спектра» заложено то, что у ребенка есть нарушение социального взаимодействия, различных видов коммуникации. Для того, чтобы лучше понимать особенности установления и поддержания общения, нужно рассмотреть их подробнее.

Недоразвитие коммуникативной функции речи накладывает характерный отпечаток на речевое общение детей с аутизмом.

Бориснев С.В. отмечает, что социальные нарушения у детей с аутизмом имеют следующие признаки [7]:

1) Сложности в построении социального взаимодействия. Ребёнку сложно во время общения обращаться к зрительному контакту, применять в коммуникации жесты, мимику, позы, полноценно реагировать на поведение собеседника. Заметить проявление данного признака можно тогда, если ребёнок будет не реагировать на обращенную речь, либо реагировать в недостаточной мере. Также это может выражаться в том, что дети не отзываются на собственное имя, не проявляют интереса к совместным играм, игнорируют приглашение присоединиться к игровой деятельности. Дополнительно наблюдается отсутствие возможности сосредоточения на чем-либо продолжительное время.

2) Нестандартное поведения в социуме. В данном случае ребёнок может проявлять нарушение личных границ, телесных границ, в процессе общения с новыми лицами – отсутствие какого-либо смущения, либо наоборот возникновение излишней тревоги, в построении коммуникации прослеживаются однотипные сценарии.

3) Нарушение коммуникации. Это может начать проявляться уже в раннем возрасте. Чаще всего в отсутствии речевой детальности, в отсутствии компенсации коммуникации за счёт мимики, жестов. Также речь может быть, но иметь специфические черты. Ребёнок не станет каким-либо образом начинать общение, стараться поддержать диалог, не выражает ответного интереса к собеседнику, либо разговаривает лишь о том, что интересно ему [7].

Брикунова С.С. пишет, что у детей с РАС трудности коммуникации с раннего возраста связаны с привлечением внимания, а в старшем и дошкольном возрасте – с использованием вербальных и невербальных средств (в частности, указательного жеста) [16].

У детей с РАС часто отсутствуют навыки просьбы, комментирования, запроса и сообщения информации из-за низкой мотивации общения и несформированности речи, при этом они могут использовать взрослого как инструмент, не стремясь к взаимодействию.

У ребёнка с нормальным психофизическим развитием способности коммуникации формируются во взаимодействии, в игре. У воспитанника с РАС данные возможности ограничены, так как он не проявляет заинтересованности в игре со сверстниками, отрицательно относится к попыткам включения в игру.

По Хаустову А.В., трудности общения у детей с аутизмом обусловлены неразвитостью исследовательских действий, страхом перед трудностями, невыразительностью речи, отсутствием эмоциональной близости с близкими и, как следствие, неспособностью обращаться за поддержкой. Это негативно

влияет на их социальное взаимодействие [60].

Дети с аутизмом могут косвенно выражать свои эмоции через дезадаптивное поведение, понятное только близким. Они могут противиться прикосновениями из-за неприятных кинестетических ощущений, что препятствует выражению привязанности.

Дети с аутизмом могут иметь нарушенное понимание эмоций. Доусон Д. и Роджерс С. исследовали связь между аутизмом и алекситимией – состоянием, когда человеку сложно распознавать собственные эмоции [28].

Куанышева К.Р. отмечает, что у половины детей с аутизмом не сформирован навык выражения эмоций из-за трудностей распознавания [36]. Дети с РАС способны сопереживать, но могут испытывать трудности в выражении эмпатии и распознавании эмоций собеседника.

Важным диагностическим фактором при выявлении аутистических признаков является отсутствие у детей реакции на своё имя (с учетом того, что физический слух сохранен), игнорирование обращения к нему напрямую. Таким образом, мы видим то, что первоначальная способность к социальному реагированию у детей с РАС отсутствует.

По Роджерс С. в отличие от нейротипичных детей, где эхолалия помогает осваивать язык, у детей с аутизмом она может заменять обращенную речь, проявляясь в заикливании на фразах, не связанных с ситуацией, и повторении услышанного [52]. Особенности речи детей с аутизмом, такие как эхолалии и штампы, мешают пониманию их высказываний и препятствуют формированию навыка вербального диалога.

Лиходедова Л.Н. считает, что эхолалия может быть опорой для формирования коммуникативных навыков, но использование детьми с аутизмом второго или третьего лица при разговоре затрудняет диалог [44].

Жулина Е.В. пишет, что дети с аутизмом без специального обучения не используют невербальные средства коммуникации и не распознают их [30].

Требование зрительного контакта может вызывать у них тревогу и мешать слушать.

По мнению Морозовой С.С. отсутствие зрительного контакта у детей с расстройством аутистического спектра может быть связано с трудностями его поддержания [49].

Многие дети с РАС предпочитают во время коммуникации пользоваться периферическим зрением и отводить взгляд в сторону, вместо того, чтобы смотреть на собеседника. Это считается проявлением нарушения социального взаимодействия, которое является одним из ключевых дефицитов при аутизме. Но следует отметить, что нарушение зрительного контакта не является диагностическим критерием аутизма, так как не все аутичные люди испытывают подобные затруднения. Также специалисты отмечают, что трудности в поддержании зрительного контакта могут быть связаны с тем, что прямой зрительный контакт вызывает у людей с аутизмом тревогу или неприятные ощущения. У детей с аутизмом наблюдаются трудности с соблюдением дистанции и личного пространства.

Брыкова А.С. отмечает, что сфера поведения также страдает и подвержена сильнейшей трансформации вплоть до патологии [17]. Дезориентация и дезадаптация у ребенка с аутизмом могут вызвать уход от ситуации, погружение в свой мир, углубление страхов и такие поведенческие реакции, как отрицание, агрессия (включая самоагрессию), неприятие себя и отчаяние.

Герасимович Е.С. пишет, что поведение детей с аутизмом часто характеризуется:

- 1) монотонностью;
- 2) однообразием;
- 3) продолжительностью простых, примитивных действий [22].

Например, они могут часами сидеть на одном месте.

Жамбылкызы Е.М. пишет то, что дети с аутизмом не проявляют

интереса к играм, не испытывают азарта и предпочитают одиночество, несмотря на то, что в детском возрасте игра является ведущей деятельностью [29].

Таким образом, отсутствие связи с реальностью препятствуют формированию социального опыта у детей с РАС, затрудняет понимание причинно-следственных связей и усложняет работу специалистов в развитии жизненно важных навыков, где речевая и социальная коммуникация являются и целью, и средством обучения.

Проведя анализ научной литературы по выбранной нами теме магистерской, мы пришли к выводу, что расстройство аутистического спектра имеет свои виды, формы, в зависимости от основополагающего принципа классификации. Также аутистические черты могут выражаться в большей или меньшей степени. Некоторые дети, у которых аутистические черты проявляются в меньшей мере, имеют большую вероятность к построению здоровых, продуктивных связей в обществе. В свою очередь воспитанники с наиболее выраженными признаками, порой в тяжелой форме, имеют намного меньше возможностей к адаптации в социуме.

Развитие коммуникативной сферы у детей с РАС характеризуется существенными особенностями и нарушениями, обусловленными нарушениями социализации, коммуникации и стереотипией, что определяет необходимость целенаправленной коррекции.

## **ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

### **2.1. Цель и задачи исследования состояния речевой и неречевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра**

Целью изучения является выявление состояния коммуникативной сферы у детей с расстройством аутистического спектра.

Для достижения поставленной цели были установлены следующие задачи:

- проанализировать методики диагностики вербальной и невербальной коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра и определить методические разработки и диагностический инструментарий для проведения собственного исследования;
- провести обследование детей с расстройством аутистического спектра;
- проанализировать полученные результаты;
- сделать выводы по проделанной работе.

Для определения особенностей развития коммуникации у детей с РАС мы изучили психологическую, педагогическую, логопедическую и медицинскую литературу, рассмотрев закономерности развития коммуникативных навыков в норме и при РАС, а также специфику проявления данного нарушения.

Для подбора наиболее актуальной и отвечающим нашим запросам методик, мы изначально провели анализ некоторых из них.

Скрининг раннего выявления аутизма также является актуальным методом диагностики. Заева Н.Ю. пишет, что скрининг для раннего выявления аутизма включает в себя опросник и тесты для родителей, которые позволяют выявить определенные особенности развития ребенка [31].

Для детей младшего возраста (от 16 до 30 месяцев) используется Модифицированный скрининговый тест на аутизм М-CHAT-R/F. Это опросник из 20 вопросов, на которые отвечает родитель или другой человек, хорошо знающий ребёнка.

Для детей 2-4 лет может применяться Рейтинговая шкала аутизма у детей – CARS. В ходе обследования проводится опрос родителей или людей,

хорошо знающих ребёнка. Шкала включает 15 субшкал, которые оценивают отношение к людям, имитацию, эмоциональный ответ, владение телом и другие параметры.

Но стоит помнить, что скрининговая диагностика не является подтверждением диагноза, она необходима скорее для выявления возможных рисков. Если по результатам скрининга у ребёнка выявлен средний или высокий риск аутистических проявлений, то уже рекомендуют обратиться к специалисту, чтобы уточнить диагноз.

Рассмотрим методику ADOS. ADOS – шкала наблюдения для диагностики расстройства аутистического спектра

Рубакова Л.И. отмечает, что в основу методики ADOS 1,2 положен принцип раннего выявления нарушений. ADOS – стандартизированный метод диагностики РАС, основанный на прямых наблюдениях в контролируемых условиях, что обеспечивает воспроизводимость и снижает различия в мнениях при диагностике квалифицированными специалистами [53].

Тест ADOS для диагностики аутизма состоит из четырех модулей, каждый из которых адаптирован для разных возрастных функциональных уровней.

Первый модуль ADOS предназначен для людей, которые не имеют последовательных навыков вербального общения. Использует полностью невербальные сценарии для подсчета очков.

Второй модуль предназначен для людей с минимальными вербальными навыками, включая маленьких детей, и включает сценарии, требующие перемещения и взаимодействия с предметами.

Третий модуль предназначен для людей, умеющих говорить и играть с игрушками, соответствующими их возрасту. Проводится в основном за столом или партой.

Четвертый модуль теста разработан для оценки людей, умеющих свободно говорить, но не способных играть с игрушками. Он сочетает элементы третьего модуля с акцентом на повседневном жизненном опыте.

Каждый модуль включает стандартизованные сценарии, по которым тестируемый проходит задание. Специалист наблюдает за процессом, оценивая способы преодоления трудностей, такие как просьбы о помощи или негативные реакции. Каждая реакция является значимой для оценки.

Компоненты ADOS включают структурированные разговоры или социальные сценарии, часто с намеренными препятствиями. Экзаменатор использует «прессы» для получения информации, начиная с ожидания инициативы от ребенка и постепенно предлагая более конкретные задачи.

Каждый модуль занимает около 40 минут, но не все модули обязательно используются. Экзаменатор может сменить модуль, если первоначальный не соответствует возможностям ребенка.

Матрица общения/коммуникации, разработанная специалистами, является методом оценки уровня развития коммуникативных навыков.

Румянцева Е.А. отмечает, что матрица коммуникации – это инструмент оценки, разработанный для профессионалов и членов семей, сопровождающих детей с серьезными нарушениями в общении. Матрица описывает все типы коммуникации: досимволическую (жесты, движения тела, звуки, направление взгляда и выражение лица), вербальную (речь), а также ее альтернативные формы (системы изображений, электронные устройства, системы голосового вывода, шрифт Брайля, жестовый язык и трехмерные символы) [54]. На рисунке 1 может увидеть пример матрицы коммуникации.

**Матрица коммуникации**

Фамилия, имя, возраст диагностируемого \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

ФИО заполнившего матрицу \_\_\_\_\_

|                                        |                               |                                         |                                  |                                  |                            |                          |                                  |                                 |                                 |                         |                                      |                                           |                                           |                                       |                     |                                  |                   |
|----------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------|----------------------------------|-------------------|
| I<br>Не-намеренное поведение           | A1. Выражение дискомфорта     | A2. Выражение комфорта и удовольствия   |                                  |                                  |                            |                          |                                  | A3. Проявляет интерес к людям   |                                 |                         |                                      |                                           |                                           |                                       |                     |                                  |                   |
|                                        | B1. Протестует                | B2. Продолжает действие                 |                                  |                                  | B3. Желает получить больше |                          |                                  | B4. Привлекает внимание         |                                 |                         |                                      |                                           |                                           |                                       |                     |                                  |                   |
| III<br>Неконвенциональная коммуникация | C1. Отказывает от чего-нибудь | C2. Просит продолжить что-то заниматься | C3. Желает заняться чем-то новым | C4. Просит что-то больше («еще») | C5. Выбирает               | C6. Просит новый предмет | C8. Привлекает внимание          | C9. Демонстрирует привязанность |                                 |                         |                                      |                                           |                                           |                                       |                     |                                  |                   |
| IV<br>Конвенциональная символическая   | C1. Отказывает от чего-нибудь | C2. Просит продолжить что-то заниматься | C3. Желает заняться чем-то новым | C4. Просит что-то больше («еще») | C5. Выбирает               | C6. Просит новый предмет | C8. Привлекает внимание          | C9. Демонстрирует привязанность | C10. Приветствует людей         | C11. Делится            | C12. Привлекает внимание к чему-либо | C13. Использует формы вежливого обращения | C14. Отвечает на вопросы «да» - «нет»     | C15. Задает вопросы                   |                     |                                  |                   |
| V<br>Конкретные символы                | C1. Отказывает от чего-нибудь | C2. Просит продолжить что-то заниматься | C3. Желает заняться чем-то новым | C4. Просит что-то больше («еще») | C5. Выбирает               | C6. Просит новый предмет | C7. Просит отсутствующий предмет | C8. Привлекает внимание         | C9. Демонстрирует привязанность | C10. Приветствует людей | C11. Делится                         | C12. Привлекает внимание к чему-либо      | C13. Использует формы вежливого обращения | C14. Отвечает на вопросы «да» - «нет» | C15. Задает вопросы | C16. Называет предметы или людей | C17. Комментирует |
| VI<br>Абстрактные                      | C1. Отказывает                | C2. Просит                              | C3. Желает                       | C4. Просит                       | C5. Выбирает               | C6. Просит               | B7. Просит отсутствующий предмет | C8. Привлекает                  | C9. Демонстрирует               | C10. Приветствует       | C11. Делится                         | C12. Привлекает                           | C13. Использует                           | C14. Отвечает                         | C15. Задает         | C16. Называет                    | C17. Комментирует |

### **Рис.1. Матрица коммуникации для детей с расстройством аутистического спектра**

Матрица общения/коммуникации делит коммуникацию на семь уровней, соответствующих этапам развития, и помогает оценить текущий уровень и спланировать дальнейшие шаги.

При оценке пассивного словаря проверяется реакция на звуки, внимание к речи, сложность выполняемых инструкций, узнавание людей, предметов, также понимание категорий и вопросов «Где мяч?».

При оценке экспрессивных языковых навыков у родителей уточняют, как ребенок выражает просьбы, сообщает о боли и потребностях, привлекает внимание, а также выражает отказ от нежелательного.

Нормированной шкалой для оценки речи детей от 8 до 36 месяцев являются два опросника: «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» и «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения», охватывающие различные сферы речевого развития детей.

Изначально авторами данных опросников являются американские специалисты. Американские опросники были видоизменены в соответствии с русской реальностью. Они ориентированы на широкий круг проблем:

оценивается не только речь ребенка, но и его социальное развитие, навыки самообслуживания, развитие крупной и мелкой моторики.

Основные отличия в составе первого и второго опросников заключаются в следующем. Первый опросник оценивает лексикон (в том числе звукоподражания) – понимание и говорение, жесты, действия. Второй опросник оценивает лексикон (в том числе звукоподражания) – только говорение; морфологию (в том числе ненормативные формы); синтаксис (двусловные и многословные высказывания).

Лебединская К.С. отмечает, что специалисты (логопеды, психологи, дефектологи) проводят оценку речи детей с РАС, уровня навыков понимания языка, а также звуковой имитации [39].

Существует еще ряд методик, кроме ранее описанных, которые направлены на определение уровня коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра. Но они не отвечают целям и задачам нашего исследования. По этой причине мы в своей работе остановились на методике Хаустова А.В. [59].

Экспериментальное изучение проводилось сентябре в филиале №2 «Теремок» Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида №52 г. Пензы «Полянка». Было обследовано 15 детей с расстройством аутистического спектра.

Обследование детей проводилось в первой половине дня. Работа организовывалась отдельно с каждым ребенком. Обследование длилось 10-15 минут, в зависимости от индивидуальных особенностей дошкольников. В процессе обследования всем детям были предложены одинаковые задания.

В процессе проведения обследования речевого развития нами были отмечены некоторые психологические особенности и особенности в поведении у детей с расстройством аутистического спектра. У обследуемых нами дошкольников проявлялись крайне своеобразные черты поведения. Им были свойственны тревожность, стереотипность поведения, страхи,

погруженность в себя. У ряда детей эти состояния сочетались с повышенной возбудимостью, расторможенностью; агрессией и самоагрессией. При этом дети не жаловались, не просили помощи и не принимали её, а напротив, еще больше отгораживались от каких-либо контактов.

В ходе проведенной работы мы:

- изучили особенности развития детей с РАС;
- выбрали эффективные диагностические методики;
- провели обследование речевой и неречевой коммуникации;
- проанализировали результаты.

## **2.2. Диагностическая методика Хаустова А.В.: оценка коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра**

Для определения состояния навыков вербальной и невербальной коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра необходима диагностика, позволяющая выявить:

- 1) специфику речевого общения;
- 2) усвоенные навыки;
- 3) навыки на стадии формирования.

Для оценки коммуникативных навыков мы выбрали методику Хаустова А.В. «Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими расстройствами» [61], разработанную на основе оценки социальных и коммуникативных навыков для детей с расстройством аутистического спектра и ориентированную на дошкольников и младших школьников с минимальной экспрессивной речью.

На первом этапе исследования проводился сбор информации от родителей для получения общих представлений об особенностях коммуникации и уровне развития ребенка.

На втором этапе проводилась оценка коммуникативных навыков в повседневных ситуациях, что позволяло уточнить сведения, полученные от родителей.

На третьем этапе проводилась оценка коммуникативных навыков в специально смоделированных ситуациях для выявления навыков не проявившихся на предыдущем этапе.

На четвертом этапе проводилось протоколирование результатов обследования, определялся игровой уровень коммуникативных навыков и выбирались цели коррекционной работы.

Для оценки коммуникативных навыков используются следующие методы: беседы с родителями и ребёнком, анкетирование и интервьюирование, наблюдение за поведением ребенка, методы коммуникативных провокаций и коммуникативных соблазнов, количественный и качественный анализ полученных данных.

Так как чаще всего возникают трудности с контактом и речевой коммуникацией у детей с расстройством аутистического спектра, беседа с родителями является основным средством сбора информации об особенностях их коммуникации. Специалист уточняет у родителей/законных представителей следующую информацию:

1. Дети используют различные средства коммуникации:
  - речевую;
  - альтернативные;
  - их сочетания.
2. Коммуникативные возможности ребенка включают:
  - выражение просьб;
  - привлечение внимания;

- отказ/согласие;
- комментирование действий;
- ответы на вопросы;
- запрос информации;
- сообщение об эмоциях;
- инициирование и поддержание диалога.

3. Сферы общения ребенка включают взаимодействие с:

- знакомыми людьми;
- незнакомыми людьми;
- взрослыми;
- детьми.

4. В общении с ребенком наиболее доступны:

- речь;
- жесты;
- демонстрация действия как формы коммуникации.

Для оценки конкретных коммуникативных навыков используется таблица возрастных нормативов, содержащая краткое описание основных возрастных показателей развития в норме.

С помощью таблицы проводится анкетирование и интервьюирование родителей. Для выявления сформированных навыков специалист последовательно задает вопросы родителям по каждому показателю, включенному в таблицу.

Оценка коммуникативных навыков проводится по бальной системе:

- «0» – навык отсутствует;
- «1» – навык сформирован частично, ситуативно или с подсказкой;
- «2» – навык сформирован полностью, используется всегда и везде.

После подсчета баллов, уровни развития коммуникативных навыков определяются следующим образом:

0-6 баллов – низкий уровень;

7-10 баллов – средний уровень;

11-14 баллов – высокий уровень.

Диагностика воспитанника осуществляется по следующим блокам:

1 Блок. Навыки просьбы.

2 Блок. Навыки социальной ответной реакции.

3 Блок. Навыки называния, комментирования и описания.

4 Блок. Навыки привлечения внимания и запроса информации.

5 Блок. Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них.

6 Блок. Навыки социального поведения.

7 Блок. Диалоговые навыки.

Во время диагностики отмечаются все особенности коммуникации ребенка, включая:

- 1) ситуативность навыков (например, только с мамой);
- 2) использование подсказок, жестов;
- 3) применение нетрадиционных способов привлечения внимания.

После опроса родителей:

- информация о коммуникации уточняется наблюдениями на занятиях;
- оценивается поведение в разных ситуациях;
- интерпретируется способность к переносу навыка.

На третьем этапе диагностики используются коммуникативные соблазны и провокации, создавая специально смоделированные ситуации, чтобы вызывать определенные формы коммуникативного поведения, например, просьбы.

В ходе диагностики:

- первоначальные баллы корректируются на основе продемонстрированных навыков ребенка;
- подсчитывается общая сумма баллов;

- проводится качественный и количественный анализ полученных баллов.

Индивидуальная коррекционная программа разрабатывается на основе результатов обследования, фокусируясь на умениях и навыках, которые:

- 1) сформированы частично (1 балл);
- 2) не сформированы (0 баллов).

Критериями выбора целей обучения являются:

- готовность ребенка;
- соответствие навыка уровню развития, его функциональность;
- важность для повседневной жизни;
- связь с последующими навыками.

На основе полученных данных делаются соответствующие выводы. Специалист, занимающийся с теми воспитанниками, с которыми проводилась диагностика, на основе полученных данных составляет план работы, выделяет наиболее нарушенные компоненты коммуникации, подбирает методы, способы, приёмы, программы и т.д. для их коррекции. После проведения соответствующей работы для оценки результативности коррекционных мероприятий проводится повторное обследование, а динамика отслеживается путем сравнения результатов первичного и заключительного обследований.

### **2.3. Анализ полученных результатов исследования**

Применив выбранную методику, мы смогли определить и выявить различные уровни владения вербальной и невербальной коммуникацией детьми с расстройством аутистического спектра.

Первый блок заданий был направлен на определение владения навыком просьбы. В ходе обследования мы получили разные результаты:

1. Используя навык просьбы, дети иногда выкрикивали отдельные слова или использовали указательные жесты вместо полных предложений спокойным тоном («Би! Ай! Да! Иду! Я не!»).

2. Выкрикиваемые детьми слова часто не имели смысловой связи с запрашиваемой просьбой, даже по интонации.

3. Просьбы детей о предметах или игрушках обычно касались того, что находилось в их поле зрения.

4. Дети часто пытались самостоятельно получить желаемое, не прибегая к просьбам.

Пять детей (33%) получили за это задание 0 баллов, шесть детей (40%) – 1 балла, 4 (27%) ребенка получили 2 балла.

На основании полученных результатов можно заключить, что дети с РАС испытывают трудности с использованием просьб и мало настроены на контакт с другими. Также следует отметить, что дети были незаинтересованы в том, что бы выразить своё желание, отсутствовала мотивация. Преимущественно использовались жесты.

Следующий блок заданий помог выявить состояние навыков социальной ответной реакции:

1. Частым явлением было то, что дети использовали навыки социальной ответной реакции с целью отказа от предложенного предмета или деятельности (Не буд! Не! Ай! и т.д.).

2. Также часто они использовали нежелательное поведение (убегали, прыгали, прятались, бросались игрушками, кусались, плакали, падали на пол, отталкивали специалиста и т.д.).

3. Приветствие дети редко применяли в своей коммуникации самостоятельно, чаще – с подсказкой. Преимущественно использовали невербальные символы коммуникации.

Три ребенка (20%) не получили за это задание баллы, десять детей (66%) справились на 1 балл, два (14%) ребенка получили 2 балла.

Полученные результаты говорят о том, что большинство воспитанников в той или иной мере справилось с заданием, но определенные затруднения все равно есть. Детям сложно использовать вербальную коммуникацию, им удобнее выразить свои эмоции с помощью действий. Это может быть обусловлено первичным дефектом, отсутствием целенаправленного обучения, отсутствие заинтересованности в коммуникации с другими людьми.

Третий блок был направлен на диагностику навыков называния, комментирования и описания.

Во время обследования дети:

1. Неверно употребляли названия многих предметов, например: кресло-«стул», шапка- «на голову»
2. Во время описания предметов могли перескакивать с темы на тему («Машинка желтая, а эта игрушка синяя, красная»).

Шесть (40%) воспитанников не получили за это задание ни один балл, 8 детей (53%) – один балла, один (7%) воспитанник выполнил работу на два балла.

В применении навыков называния, комментирования и описания у детей с РАС выявлены следующие трудности:

- 1) затруднения с наименованием из-за отсутствия речи или недостаточного словарного запаса;
- 2) отсутствие комментирования событий;
- 3) сложности в определении принадлежности предметов;
- 4) отсутствие возможности комментировать в связи с отсутствием речи.

Четвертый блок выявил, что дети крайне редко самостоятельно используют навыки привлечения внимания и запроса информации:

1. Дети с расстройством аутистического спектра мало заинтересованы в том, чтобы идти на контакт с другими людьми.

Исключением являлись ситуации, когда воспитанникам было что-то нужно (вода, еда, игрушка).

2. Запрос информации также использовался редко. Воспитанников мало интересовала какая-либо информация (например, когда придут родители, когда спать, что это за игрушки и т.д.).

3. Чаще всего использовались звуки, звукоподражания: «аааа», «ма» (отбирает игрушку), «пи» (пить), «ай-ай» (игрушка) и т.д.

Два ребенка (14%) получили за это задание 0 баллов, одиннадцать детей (72%) – 1 балл, два воспитанника (14%) справились с данным заданием на 2 балла.

На основе результатов исследования можно сделать вывод, что большинство воспитанников в той или иной мере справилось с заданием, но определенные затруднения все равно есть. Это может быть обусловлено первичным дефектом, отсутствием целенаправленного обучения, отсутствием заинтересованности в коммуникации с другими людьми.

Пятый блок выявил недостаточную сформированность навыков выражения и сообщения об эмоциях у детей с РАС:

1. Они проявляют эмоции, но не могут описать их.
2. Они ощущают эмоции, но не могут их дифференцировать.
3. Невербальное выражение радости и боли.
4. Для выражения усталости или гнева часто используют нежелательное поведение или выкрики.

Два ребенка (14%) получили за это задание баллы, десять детей (66%) – 1 балл, три воспитанника (20%) справились с данным заданием на 2 балла.

Исходя из данных результатов можно сказать, что дети справляются с представленными заданиями, но есть ошибки и воспитанники часто нуждаются в помощи взрослых. Это может быть обусловлено отсутствием целенаправленного обучения, трудностями формирования высших

психических процессов в связи с первичным дефектом, сниженный эмоциональный интеллект.

Шестой блок заданий был направлен на определение навыков социального поведения. В процессе диагностики были получены различные результаты:

1. У детей с РАС не сформированы навыки поведения, такие как просьба поиграть, умение делиться, утешать других и реагировать на их страдания.

2. При этом некоторые дети способны проявлять привязанность и оказывать помощь по просьбе при простых инструкциях.

Два ребенка (14%) получили за это задание 0 баллов, одиннадцать детей (72%) – 1 балла, 2 (14%) ребенка получили 2 балла.

Опираясь на полученные результаты можно сказать, что дети с расстройством аутистического спектра испытывают трудности во время применения социальных навыков. Это может быть связано с тем, что воспитанникам сложно понять и перенять в собственную деятельность какие-либо навыки поведения, они не видят в данных действиях что-либо необходимое для себя

Заключительный блок заданий помог выявить состояние диалоговых навыков у детей с расстройством аутистического спектра. Диагностика данного направления работы вызвала серьезные затруднения у воспитанников, часто требовалась помощь взрослого. Дети активно пытались использовать жесты, иногда просто называли по имени и добавляли название какого-либо предмета («Таня, ига»; «Катя, мика» и т.д.).

Пять (33%) не получили за это задание баллы, девять детей (60%) справились на один балл два балла, один (7%) ребенок получил два балла.

Полученные результаты говорят о том, что большинство воспитанников в той или иной мере справилось с заданием, но определенные затруднения все равно есть. Это может быть обусловлено первичным дефектом, отсутствием

целенаправленного обучения, низкими речевыми возможностями, отсутствием мотивации к общению, отсутствием вербальной коммуникации.

В итоге мы получили следующие уровни развития коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра:

- 1) шесть детей (40%) из пятнадцати (100%) имеют средний уровень;
- 2) девять воспитанников (60%) – низкий;
- 3) с высоким уровнем коммуникации дети отсутствуют.

Полученные результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики коммуникативных способностей у детей с расстройством аутистического спектра**

| Дети | Блок 1 | Блок 2 | Блок 3 | Блок 4 | Блок 5 | Блок 6 | Блок 7 | Уровень сформированности<br>коммуникации | Уровень |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------------------------------------------|---------|
| M1   | 1      | 1      | 0      | 1      | 1      | 1      | 1      | 6                                        | Н       |
| M2   | 2      | 1      | 1      | 0      | 2      | 1      | 0      | 7                                        | С       |
| M3   | 1      | 2      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 8                                        | С       |
| M4   | 1      | 1      | 1      | 1      | 2      | 2      | 2      | 10                                       | С       |
| M5   | 0      | 1      | 0      | 1      | 1      | 1      | 0      | 4                                        | Н       |
| M6   | 2      | 0      | 2      | 1      | 1      | 1      | 1      | 8                                        | С       |
| M7   | 0      | 1      | 1      | 1      | 1      | 0      | 0      | 4                                        | Н       |
| M8   | 2      | 0      | 1      | 1      | 0      | 0      | 1      | 5                                        | Н       |
| M9   | 0      | 1      | 0      | 1      | 1      | 1      | 1      | 5                                        | Н       |
| M10  | 1      | 1      | 1      | 1      | 0      | 1      | 1      | 6                                        | Н       |
| M11  | 1      | 0      | 0      | 1      | 1      | 1      | 0      | 4                                        | Н       |
| M12  | 1      | 1      | 1      | 2      | 2      | 2      | 1      | 10                                       | С       |
| M13  | 0      | 1      | 0      | 0      | 1      | 1      | 0      | 3                                        | Н       |
| M14  | 0      | 1      | 0      | 1      | 1      | 1      | 1      | 5                                        | Н       |
| M15  | 2      | 2      | 1      | 2      | 1      | 1      | 1      | 10                                       | С       |

Проанализировав полученные данные необходимо отметить, что большинство обследуемых нами детей с расстройством аутистического спектра имеют низкий уровень владения коммуникацией. Вероятнее всего, причиной является первичное нарушение, которое изначально предполагает низкую заинтересованность в том или ином виде общения. Также сказывается то, что даже при проведении коррекционной работы, для положительной динамики требуется некоторое время, в связи с трудностью дефекта.

Таким образом, к низкому уровню мы отнесли детей (60%), которые получили 6 и меньше баллов. У детей несформирован навык коммуникации, они затрудняются строить общение с окружающими людьми. Дети не используют речевую коммуникацию, для них наиболее доступны невербальные средства коммуникации (жесты).

К среднему уровню мы отнесли воспитанников (40%), получивших за выполнение за выполнение предложенных заданий в общей сложности от 7 до 10 баллов. Их навыки речевой коммуникации немного лучше, они могут обратиться по имени, попросить о чем-то (используя простую фразу), назвать знакомые предметы. Невербальной коммуникацией они также владеют, на более высоком уровне, чем речевой. Это может говорить о том, что детям с расстройством аутистического спектра проще использовать именно неречевую коммуникацию, она для них проще и понятнее, чем вербальная, которая требует вовлеченности больших структур высших психических функций.

Детей с высоким уровнем (от 11 до 14 баллов) выявлено не было. Никому из дошкольников навыки вербальной и невербальной коммуникации не доступны в полной мере. Таким образом, можно сказать, что среди обследуемых нами детей не было воспитанников, которые смогли бы построить полноценные коммуникативные связи с помощью речевых функций. Всем обследованным дошкольникам необходимо оказание

комплексной коррекционно-развивающей помощи по развитию вербальных и невербальных коммуникативных способностей.

В заключении следует сказать, что проведя диагностику уровня коммуникации детей с расстройством аутистического спектра, мы пришли к выводу, что необходимо проведение дополнительных коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие различных уровней и видов общения у дошкольников с данным нарушением.

## **ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕЧЕВОЙ И НЕРЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

### **3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента**

Цель формирующего эксперимента: развитие коммуникативных навыков дошкольников с РАС.

Чтобы достигнуть поставленной цели, мы выделили ряд задач:

1. Определить этапы и содержание работы по развитию коммуникативных способностей у детей с РАС.
2. Подобрать различные средства альтернативной коммуникации, которые будут способствовать продуктивной коррекционной работе.
3. Подобрать речевой, наглядный, игровой материал для формирования у детей вербальных средств коммуникации.
4. Разработать и реализовать проект по развитию различных видов коммуникации.
5. Определить эффективность проведенной работы.

Прежде чем приступить к осуществлению поставленных задач, необходимо дать определение некоторым терминам.

Для построения коррекционной работы следует владеть понятием «АДК». Под аббревиатурой АДК подразумевается альтернативная и дополнительная коммуникация. Стивен фон Течнер пишет, что это область знаний о способах и средствах коммуникации, направленных на поддержание, развитие или полное замещение устной речи [56].

Задачей обучения различным средствам альтернативной и дополнительной коммуникации является помощь лицам с нарушениями коммуникации в общении. Данная информация также отмечается в Профессиональном стандарте педагога-дефектолога. Именно применение

АДК откроет для дошкольников с нарушениями коммуникации новые способы взаимодействия с другими людьми, выражения своих мыслей, потребностей, эмоций.

Выбор инструментов и подходов в работе с альтернативной и дополнительной коммуникацией определяется индивидуальными особенностями ребёнка, его когнитивными способностями, двигательными возможностями и другими сторонами развития. Еще необходимо учитывать социальное окружение ребенка и его взаимодействие с другими людьми. Специалисты, взаимодействующие с ребёнком, должны создавать полноценные условия для его гармоничного, всестороннего и самостоятельного общения, учитывая индивидуальные потребности. Также должны быть подобраны подходящие средства коммуникации, которые будут в наибольшей степени отвечать всем требованиям и активно использоваться в общении с ребенком.

Альтернативная коммуникация (АК) – используется для общения с человеком, у которого отсутствует вербальная речь, при помощи альтернативных средств коммуникации. Примеры альтернативных средств общения: жестовые системы, графические и предметные символы, азбука Морзе, письмо.

Дополнительная коммуникация (ДК) – коммуникация, дополняющая речь. Используется в качестве дополнительного метода общения при недостаточно развитой вербальной речи, имеющих нарушениях речи, временного отсутствия речи. ДК использует те же средства и методы, что и АК, но они носят характер вспомогательных.

Дополнительная коммуникация имеет следующие отличия от альтернативной коммуникации:

- применяется при запаздывании речевого развития;
- применяется при временном отсутствии речи;
- дополнительно способствует овладению речью;

- облегчает понимание вербальных сообщений;
- усиливает эффективность устной речи.

Существует множество средств альтернативной и дополнительной коммуникации. Рассмотрим несколько из них.

- Кнопки-коммуникаторы. Данный вид устройств относится к среднетехнологичным средствам АДК. Они воспроизводят записанную речь или переводят написанный текст в звучащую речь. Для того, чтобы иметь возможность применять данное средство альтернативной коммуникации, воспитанник должен иметь некоторое представление о причинно-следственных связях. Например, то, что когда он нажимает на кнопку, начинается воспроизведение записи голоса и т.д. Коммуникаторы с функцией записи речи позволяют лицам, которые по тем или иным причинам не могут говорить, обмениваться голосовыми сообщениями с окружающими.

Существуют разные виды кнопок-коммуникаторов, что позволяет подобрать почти для любого человека устройство, подходящее по чувствительности к нажатию, форме, размеру, цвету, способу активации. Также данный вид альтернативной коммуникации могут иметь несколько уровней записи. Всё зависит от нарушения конкретного человека, от целей применения кнопки-коммуникатора.

- Планшеты-коммуникаторы. Чаще всего представляют собой многоуровневые (до пяти уровней) коммуникативные таблицы с функцией голосового озвучивания графических символов, изображений или слов, размещаемых в ячейках коммуникатора. Больше подходит для лиц, которые не имеют каких-либо серьёзных двигательных, зрительных и интеллектуальных ограничений для использования графических символов в коммуникативных таблицах, но которым требуется звуковое дублирование.

Планшеты-коммуникаторы крайне удобны в начале обучения коммуникации, компактны, не занимают много места, есть возможность регулировать громкость. Но также следует помнить и о некоторых

ограничениях: больше подходит для ситуативного использования, нельзя добавить что-то дополнительно; небольшой объём словаря; может разрядиться или разбиться.

- Айтрекеры. Это устройство для того, чтобы отслеживать направление взгляда и переводить его в цифровой вид. Относится к высокотехнологичным средствам альтернативной коммуникации. Айтрекеры наиболее актуальны для малоподвижных людей, чтобы обеспечить им возможность пользоваться компьютерами с помощью взгляда, в том числе общаться, если есть трудности с речью. Сам по себе айтрекер не является непосредственным средством альтернативной коммуникации, это, скорее, высокотехнологичный контроллер для управления компьютером. В этой роли айтрекер предоставляет человеку с трудностями главную возможность – передвигать курсор указателя по экрану, а также выбирать и активировать различные программы и функции.

Существуют разные виды айтрекеров. В нашей работе наиболее актуально будет рассказать о реабилитационных. С их помощью люди, полностью или частично обездвиженные, а также имеющие слабый контроль над моторными функциями, могут получить доступ к компьютерным технологиям с помощью своего взгляда, в том числе и к программам, приложениям для коммуникации.

Вид и сложность программ, работающих в связке с айтрекером, могут быть подобраны исходя из индивидуальных особенностей каждого человека. Но следует помнить, что для эффективного и продуктивного использования айтрекером человек должен в достаточной мере контролировать движения глаз, поскольку произвольные движения ими может существенно затруднить функционирование данного средства коммуникации.

Также существует множество других средств альтернативной и дополнительной коммуникации, которые можно использовать в зависимости

от нарушения, от возможностей ребенка с расстройством аутистического спектра.

В нашей работе мы будем использовать средства и альтернативной, и дополнительной коммуникации, в зависимости от индивидуальных, коммуникативных особенностей и когнитивных способностей.

Кулагина И.Ю. подчеркивает важность учета принципов общей, коррекционной педагогики и специальной психологии при развитии коммуникативных навыков [37]:

- 1) комплексное воздействие;
- 2) систематичность;
- 3) постепенность от простого к сложному;
- 4) наглядность;
- 5) дифференцированный подход;
- 6) индивидуальный подход;
- 7) взаимосвязь речи и психического развития.

Помимо принципов следует указать одни из наиболее эффективных методов формирования коммуникативных навыков.

Для обучения детей с РАС коммуникативным навыкам применяются игры, упражнения и беседы.

Аршатская О.С. пишет, что игровые методы усиливают социально-коммуникативную мотивацию детей с РАС, побуждая их использовать формируемые навыки. В коррекционной работе применяются различные виды игр, а обучение в игровой форме осуществляется на всех этапах [2].

Для развития коммуникативных навыков используются различные упражнения, такие как:

- вербальная имитация;
- комментирование изображений;
- работа с бланками и карточками.

Цель упражнений:

1. Формировать умения комментировать.
2. Отвечать и задавать вопросы.
3. Сообщать о чувствах.
4. Вести диалог.

Бербера М.Л. и Расмуссен Т. пишут, что метод беседы эффективен с детьми, владеющими диалоговой речью, и направлен на дальнейшее развитие их диалоговых навыков [10,11].

Альвин Дж. отмечает, что коррекционной работе используются приемы растормаживания речи, включая провокацию эхоталий [4]. Также применяются поведенческие (бихевиористские) методы и техники:

- моделирование;
- побуждение;
- подсказка;
- помощь;
- подкрепление;
- использование альтернативных коммуникативных систем;
- метод «сопровождающего обучения».

Для развития коммуникативной деятельности у детей с РАС необходимо создать определенные психолого-педагогические условия:

1. Необходима организация индивидуальной и подгрупповой работы с дошкольниками с РАС, направленной на развитие коммуникативных способностей с учетом их индивидуальных особенностей.
2. Создание специальной развивающей среды для формирования коммуникаций детей с РАС.
3. Самообразование и взаимодействие всех специалистов, работающих с дошкольниками с РАС.
4. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

Для достижения максимальной эффективности занятия с детьми с РАС должны проводиться ежедневно, в разных местах и ситуациях, с разными людьми.

Продолжительность занятий зависит от:

- 1) их интенсивности;
- 2) индивидуальных особенностей ребенка;
- 3) динамики развития;
- 4) участия родителей;
- 5) профессионализма специалистов.

### **3.2. Этапы работы по формированию неречевой и речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра**

Для того, чтобы коррекционная работа над вербальной и невербальной коммуникацией проводилась наиболее эффективно, мы разделили её на различные этапы.

1. Первый этап работы – подготовительный.
2. Второй этап – сопроводительный.
3. Третий этап – содержательно-деятельностный.

1) Первый, подготовительный этап был направлен на создание развивающей среды, необходимой для:

- 1) мотивации;
- 2) инициативы;
- 3) целенаправленного общения;
- 4) понимания речи;
- 5) речевой активности у детей с РАС.

Приоритетом подготовительного этапа было обогащение развивающей среды средствами альтернативной и дополнительной коммуникации.

Для повышения мотивации к коммуникации, инициативы, целенаправленного общения, понимания речи и речевой активности у детей с РАС, были созданы коммуникативные папки и визуальное расписание дня.

Коммуникативные папки были созданы по принципу PECS, как средство альтернативной коммуникации, с индивидуальным подбором карточек в зависимости от возможностей и интересов детей, как рекомендует Бонди Э.[15].

Дополнительно был составлен общий словарь с карточками действий:

- приветствия, согласия, отказа;
- отдых;
- помощь;
- еда и питье.

Данный способ взаимодействия подходит как для дошкольников, которые не владеют речевой коммуникацией (способствует повышению мотивации, активизации вербальной деятельности), так и для воспитанников, которые владеют речевыми способами коммуникации (помогает корректировать уже имеющуюся речевую деятельность, структурировать деятельность).

2) Далее переходим ко второму этапу работы. Он получил название «сопроводительный этап».

Его целью являлось проведение дополнительной просветительской работы со всеми сотрудниками дошкольного образовательного учреждения, работающих с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра.

Специалистов знакомили с психологическими и поведенческими особенностями дошкольников, с указанным нарушением, рассказывали об особенностях коммуникации, альтернативных способах общения. Дополнительно сотрудники были ознакомлены с различными игровыми приёмами по формированию различных видов коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра. Похожая работа проводилась и с

родителями дошкольников данной категории. Были организованы беседы, индивидуальные встречи, составлены памятки по указанной теме.

3) Одним из самых объемных и продолжительных стал третий этап работы – содержательно-деятельностный.

Цель данного этапа – организация индивидуальной и подгрупповой работы по формированию коммуникативной деятельности у детей РАС.

На содержательно-деятельностном этапе мы активно занимались:

- разработкой проектов, комплекса игр и упражнений по формированию коммуникативной деятельности у детей с расстройством аутистического спектра;
- реализацией проектов, проведением коррекционной работы, включающей в себя также комплексы игр и упражнений по формированию коммуникативной деятельности у дошкольников с расстройством аутистического спектра на индивидуальных и подгрупповых занятиях с учетом уровня сформированности у них коммуникации.

Базовый уровень коммуникативных способностей детей с РАС был различным: от почти полного отсутствия до формально сохранных, но искаженных навыков, таких как повторение слов без цели общения. У всех наблюдалось общее нарушение коммуникации, отсутствие целенаправленности и мотивации, что является отправной точкой для коррекционной работы.

Разработанные проекты, игры и упражнения были направлены на формирование целенаправленного общения и мотивации у детей с РАС для установления контакта с партнером.

На содержательно-деятельностном этапе проводилась индивидуальная и подгрупповая работа с дошкольниками с РАС, направленная на формирование коммуникативной деятельности.

Работа по формированию коммуникативной деятельности у дошкольников с РАС была направлена на развитие невербальных навыков,

активной речи, моторики, понимания речи и адекватного использования способов коммуникации, с учетом индивидуальных особенностей и тяжести нарушений.

Коррекционный процесс строился в определенной последовательности.

*Направление по развитию невербальных компонентов коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра*

Работа по развитию коммуникативной деятельности включала:

- формирование невербальных навыков (взгляд, жесты, мимика);
- развитие активной речи;
- улучшение моторики (крупной, мелкой и артикуляционной);
- развитие понимания речи;
- адекватной реакции на ситуации.

На индивидуальных занятиях все дети обучались просьбе с использованием коммуникативной папки и ее карточек.

Данная индивидуальная работа с детьми предполагала три этапа обучения.

1. «Как» осуществлять общение.

Цель: при виде интересного предмета обучающийся берет его изображение, подходит к собеседнику и передает ему карточку.

2. Расстояние и настойчивость.

Цель: ученик подходит к своему индивидуальному альбому, берет карточку, подходит к специалисту, привлекает его внимание и передает ему карточку.

3. Различие карточек.

Цель: для просьбы о желаемом предмете ученик подходит к альбому, выбирает нужную карточку, подходит к собеседнику и передает ему ее.

Представленные методы коррекции были направлены в первую очередь на детей с невербальной или нетипичной вербальной коммуникацией, но

также могут использоваться для расширения возможностей детей с вербальной коммуникацией.

*Направление по развитию вербальных компонентов коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра*

Сначала работа была сосредоточена на развитии понимания обращенной речи, расширении пассивного словаря и работе над более сложными грамматическими конструкциями.

Данное направление работы было актуально только для дошкольников с расстройством аутистического спектра, которые имели речь. Коррекция проводилась поэтапно. Изначально воспитанники знакомились с элементарными, короткими фразами-действиями, фразами-просьбами. Было важно, чтобы ребенок мог ее запомнить и применить. Со временем, в зависимости от успехов детей реплики становились длиннее и сложнее.

Задания по формированию навыка использования существительных и расширению словаря составлялись индивидуально, исходя из уровня развития коммуникативной деятельности.

Формирование адекватного использования коммуникации включало увеличение времени взаимодействия, умение просить, увеличение количества просьб и формирование положительных эмоций при взаимодействии.

Далее более подробно рассмотрим, в каких формах проводилась коррекционно-развивающая работа.

Коррекционная работа на базе МБДОУ осуществлялась с октября 2023 года по апрель 2024 года. Индивидуальные занятия проходили с каждым ребенком отдельно в кабинете учителя-логопеда три раза в неделю по 15 минут. На занятиях использовалась индивидуальная коммуникативная книга ребенка.

Правила первых этапов индивидуальной работы с детьми с РАС:

- учитывать интересы;
- хвалить;

— начинать с максимальной подсказки – «Рука в руке» (с помощью специалиста).

Занятия были направлены на формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, целенаправленной коммуникации, всех частей речи, а также на расширение и активизацию словарного запаса.

Задачи подгрупповых занятий:

- установление зрительного контакта с собеседником;
- установление и поддержание эмоционального контакта;
- формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения;
- формирование целенаправленного использования средств общения;
- адекватность эмоциональных реакций.

При разработке содержания групповой работы мы опирались на разработки Баенской Е.Р., Власовой Л.И., Либлинг М.М., Никольской О.С., Хаустова В.А. и др.

Подгрупповые занятия проводились два раза в неделю по 25 минут. Для участия в подгрупповой работе дети были разбиты на 2 подгруппы (в зависимости от уровня вербальных и невербальных коммуникативных способностей).

Подгрупповая работа с детьми включала прохождение трех обязательных подэтапов: вводная часть, основная часть, заключение. Каждое занятие с детьми составляло три части.

1. Вводная часть (разминка) была направлена на активизацию дошкольников, установление зрительного и эмоционального контакта, создание доброжелательной атмосферы. Использовались игры-приветствия и игры с именами.

2. Основная часть (рабочее время) была посвящена достижению целей групповой работы и включала применение различных методов коррекции.

3. Завершающая часть (рефлексия) была нацелена на осознание полученного опыта и знаний, а также на закрепление положительного эмоционального фона у дошкольников.

Постепенно дети стали активнее участвовать в играх, успешно выполняли задания на занятиях, играли самостоятельно, преимущественно без помощи, идентифицировали всех участников своей группы.

### **3.3. Оценка эффективности логопедической работы**

В мае 2024 были обследованы дети с расстройством аутистического спектра, с которыми проводилась коррекционная работа.

Для проведения повторной оценки состояния коммуникативных навыков мы вновь обратились к методике Хаустова А.В. «Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими расстройствами» [61]. Использовали материал, аналогичный тому, что был на первой диагностике.

Оценка коммуникативных навыков проводится по бальной системе:

«0» – навык отсутствует;

«1» – навык сформирован частично, ситуативно или с подсказкой;

«2» – навык сформирован полностью, используется всегда и везде.

После подсчета баллов, уровни развития коммуникативных навыков определяются следующим образом:

0-6 баллов – низкий уровень;

7-10 баллов – средний уровень;

11-14 баллов – высокий уровень.

Диагностика осуществляется по следующим блокам:

- 1 Блок. Навыки просьбы.
- 2 Блок. Навыки социальной ответной реакции.
- 3 Блок. Навыки называния, комментирования и описания.
- 4 Блок. Навыки привлечения внимания и запроса информации.
- 5 Блок. Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них.
- 6 Блок. Навыки социального поведения.
- 7 Блок. Диалоговые навыки.

Во время диагностики нами также отмечались все особенности коммуникации ребенка: с кем из взрослых ребёнок лучше идёт на контакт, со всеми ли сверстниками проявляет одинаковую социальную реакцию, ко всем ли может обратиться с просьбой, как использует подсказку и т.д.

Целью **первого блока** заданий было определение уровня владения навыком просьбы.

В процессе диагностики дошкольников мы получили следующие результаты:

1. Некоторые дети, как и при первом обследовании, продолжили использовать вместо полной фразы отдельные слова, выкрикивали их с места, забывали про использование указательного жеста. Но значительно увеличилось число воспитанников, которые начали пытаться использовать при просьбе полные фразы, опираться на поддержку жестов.

2. Дети, которые ранее не владели никакими невербальными навыками, стали стараться активнее применять их, если им было что-то нужно.

3. При повторном обследовании не было выявлено детей, не получивших за первое здание баллов. В начале года таких детей было пять.

Восемь воспитанников (53%) получили один балл, семь (47%) детей получили два балла.

Вывод по выполнению блока заданий:

Опираясь на полученные результаты можно сказать, что проведенная коррекционная работа с воспитанниками с расстройством аутистического

спектра была результативна. Дети стали значительно лучше использовать навыки просьбы, повысилась вероятность того, что ребенок самостоятельно обратится с просьбой. Расположенность воспитанников к контакту с другими людьми увеличилась.

**Второй блок** заданий был направлен на выявление состояния навыков социальной ответной реакции.

Одиннадцать воспитанников (72%) справились на 1 балл, четыре (28%) ребенка получили два балла. Никто из детей не получил 0 баллов. Этот результат значительно лучше, чем был при первом обследовании. При первичном обследовании трое (20%) детей не получили ни одного балла, только у двоих (14%) отмечается самый высокий балл.

Анализ результатов выполнения задания:

1. Дети с расстройством аутистического спектра лучше стали применять в коммуникации различные социальные ответные реакции. Например, все дети стали отзываться на свое имя, но некоторым еще необходимо наличие стимула.
2. Воспитанники начали отвечать на приветствия знакомых людей.
3. Дети активнее стали применять вербальные и невербальные варианты коммуникации для выражения согласия/несогласия, для выражения отказа.

Вывод по выполнению блока заданий:

Проанализировав полученные результаты следует отметить, что уже видны положительные результаты целенаправленной коррекционной работы по развитию коммуникативных функций. Но у детей все еще остаются трудности с ответом на личные вопросы, так как это требует определенного уровня владения речью.

**Третий блок** заданий отвечал за определение уровня владения навыками называния, комментирования и описания.

Четыре ребенка (28%) не получили баллы, десять дошкольников (66%) выполнили задание на один балл, один воспитанник (7%) справился с заданием на два балла. При первой диагностике дошкольников без баллов за данное задание было на два человека больше.

Анализ результатов выполнения задания:

1. Во время обследования дети все также испытывали трудности при выполнении задания на комментирование действий, сообщение информации о предметах, возникали сложности с определением и называнием местоположения предметов и детей.

2. Воспитанники путались в локациях, забывали последовательность слов при построении фраз.

3. Быстро теряли мотивацию и переключались на другую деятельность.

4. Однако также следует отметить, что дошкольники с расстройством аутистического спектра стали значительно лучше комментировать неожиданные события, показывать свою реакцию, использовать невербальные способы коммуникации.

5. Произошло увеличение пассивного и активного словаря, дети чаще стали называть предметы в своем окружении, начали обращаться к знакомым людям по именам.

6. Еще у воспитанников улучшилось отношение к героям мультиков, книг, дети стали на них реагировать, запоминать имена, это положительно повлияло на их мотивацию.

Вывод по выполнению блока заданий:

Безусловно, данный блок заданий является для детей одним из самых трудных, так как здесь необходим определенный навык владения речью, но после проведенной коррекционной работы мы можем отметить положительную динамику. Это говорит о том, что занятия со специалистами следует продолжать.

**Четвертый блок** заданий был направлен на обследование навыков по привлечению внимания и запроса информации.

Одиннадцать воспитанников (72%) получил за это задание один балл, четыре ребенка (28%) выполнили задание на два балла. Никто из детей не получил за это задание ноль баллов. Данный результат значительно лучше, чем при первом обследовании. Изначально детей, не получивших баллов за задания, было двое, также, как и воспитанников, получивших высшую оценку.

Анализ результатов выполнения задания:

1. Во время выполнения предъявленных заданий воспитанники чувствовали себя значительно увереннее, лучше применяли умение привлекать к себе внимание, многие использовали невербальные средства коммуникации.

2. Дети активно пытались задавать вопросы, используя готовый шаблон. Но возникали трудности с правильным применением слов «кто», «что», так как детям из-за первичного нарушения сложно их дифференцировать.

3. Также воспитанникам было сложно задавать вопросы о местонахождении и вопросы, связанные с понятием времени.

4. Следует отметить, что дети стали проявлять большую инициативу при составлении вопроса к взрослому, ответом на который является да или нет. Это также благоприятно действовало на самодисциплину детей и обстановку в группе.

Вывод по выполнению блока заданий:

Все еще остаются трудности с применением вербальных средств коммуникации, невербальные средства используются чаще, либо дети объединяют сразу все виды. В зависимости от индивидуальных особенностей воспитанников.

**Пятый блок** дал возможность продиагностировать навыки выражения эмоций, чувств и сообщение о них.

Два ребенка (14%) не получили за это задание баллы, девять детей (60%) – один балл, четыре воспитанника (26%) справились с данным заданием на два балла. Результаты по данному направлению работы изменились по сравнению с первой диагностикой меньше всего. Детей, справившихся на два балла, стала не трое, а четверо.

Анализ результатов выполнения задания:

1. Из-за первично нарушения воспитанникам все также сложно проявлять, а особенно, дифференцировать свои эмоции. Из-за этого коррекционная работа в данной области должна длиться большее количество времени.

2. Не смотря на трудности, дети пытаются проявлять свои эмоции, применять в речи вербальные и невербальные средства коммуникации. Однако не всегда они соответствуют чувствам детей и социальной ситуации.

3. Лучше всего дети сообщают, если у них что-то болит, а также воспитанники хорошо справляются с выражением радости, часто используют вербальные средства коммуникации при проявлении данной эмоции.

Вывод по выполнению блока заданий:

Коррекционную работу по данному направлению также следует продолжать, расширять спектр понимаемых и выражаемых детьми эмоций.

С помощью **шестого блока** заданий были определены навыки социального поведения у дошкольников с расстройством аутистического спектра. Один ребенок (7%) не получил за это задание баллы, десять детей (67%) – один балл, четыре воспитанника (26%) справились с данным заданием на два балла. В процессе коррекционной работы были получены различные результаты:

1. У детей находятся в процессе формирования находятся следующие навыки социального поведения: просьба поиграть вместе, умение поделиться чем-либо с другим человеком, вежливость.

2. Воспитанниками все также с трудом дается умение утешать другого человека. Это может быть связано с теми, что у детей эмоциональный интеллект находится еще в процессе формирования, им сложно понимать, как свои, так и чужие чувства, эмоции.

3. В ходе диагностики можно отметить, что некоторые дошкольники умеют выражать чувство привязанности к человеку и оказывать помощь по просьбе (при предъявлении простых инструкций).

4. Также у детей возникают сложности с применением просьб поиграть вместе с ними, они не любят делиться. Но необходимо отметить, что после проведения коррекционной работы дети стали лучше реагировать на предложение поиграть, поделиться, хоть и не всегда они выражают своё согласие.

Вывод по выполнению блока заданий:

При выполнении данного задания дошкольники с расстройством аутистического спектра использовали как вербальные, так и невербальные средства коммуникации.

**Заключительный блок** заданий был направлен на диагностику состояния диалоговых навыков у детей с расстройством аутистического спектра.

Два ребенка (14%) не получили за это задание баллы, двенадцать детей (79%) справились на один балл, один (7%) ребенок получил два балла. По сравнению с первоначальным обследованием детей, у которых навык не был сформирован, стало на два меньше. Баллы остальных детей остались на прежнем уровне, но способность проявлять себя при построении различных диалогов значительно улучшилась.

Анализ результатов выполнения задания:

1. Лучше всего дети стали применять навык, направленный на начало и конец диалога.

2. Также дети удовлетворительно справлялись с задачей поддержания диалога с целью передачи той или иной информации.

3. У воспитанников остались трудности с построением диалога по определенной теме, как у каждого из детей есть свои, довольно узкие сферы интересов.

4. Дошкольники стали достаточно успешно справляться с поддержанием диалога в различных общественных ситуациях, используя в основном стандартные фразы.

Вывод по выполнению блока заданий:

Работу в данном направлении необходимо продолжить, расширить возможности применения вербальных средств коммуникации.

В итоге мы получили следующие уровни развития вербальной коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра: семь детей (46%) из пятнадцати (100%) имеют низкий уровень развития средств коммуникации, шесть детей (40%) из пятнадцати (100%) имеют средний уровень, а двое воспитанников (14%) – высокий. По сравнению с первым обследованием уменьшилось количество детей с низким уровнем коммуникативных способностей, два воспитанника сумели улучшить свои результаты до высокого уровня. Это указывает на эффективность проведения коррекционной работы.

Полученные результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2

**Результаты повторной диагностики коммуникативных способностей у детей с расстройством  
аутистического спектра**

| Дети | Блок 1 | Блок 2 | Блок 3 | Блок 4 | Блок 5 | Блок 6 | Блок 7 | Уровень сформированности коммуникации | Уровень |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------------------------------------|---------|
| M1   | 1      | 1      | 1      | 2      | 1      | 1      | 1      | 8                                     | С       |
| M2   | 2      | 1      | 1      | 1      | 2      | 1      | 1      | 9                                     | С       |
| M3   | 2      | 2      | 1      | 1      | 1      | 2      | 1      | 10                                    | С       |
| M4   | 2      | 2      | 1      | 1      | 2      | 2      | 2      | 12                                    | В       |
| M5   | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 0      | 6                                     | Н       |
| M6   | 2      | 1      | 2      | 1      | 2      | 1      | 1      | 10                                    | С       |
| M7   | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 0      | 0      | 5                                     | Н       |
| M8   | 2      | 1      | 1      | 1      | 0      | 1      | 1      | 7                                     | С       |
| M9   | 1      | 1      | 0      | 1      | 1      | 1      | 1      | 6                                     | Н       |
| M10  | 1      | 1      | 1      | 1      | 0      | 1      | 1      | 6                                     | Н       |
| M11  | 1      | 1      | 0      | 1      | 1      | 1      | 0      | 5                                     | Н       |
| M12  | 2      | 2      | 1      | 2      | 2      | 2      | 1      | 12                                    | С       |
| M13  | 1      | 1      | 0      | 2      | 1      | 1      | 0      | 6                                     | Н       |
| M14  | 1      | 1      | 0      | 1      | 1      | 1      | 1      | 6                                     | Н       |
| M15  | 2      | 2      | 1      | 2      | 1      | 2      | 1      | 11                                    | В       |

Применив выбранную методику, мы смогли оценить, была ли проведенная работа по развитию коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра продуктивной, выявили различные уровни владения коммуникацией, сделали определенные выводы.

На основе полученных результатов, мы пришли к выводу, что проведенная коррекционная работа, направленная на развитие коммуникативных способностей у дошкольников с расстройством аутистического спектра, положительно повлияла на личность детей данной категории, на их потребность в общении, на возможности построения продуктивной коммуникации.

### **3.4. Практические рекомендации для педагогов и родителей**

Формирование коммуникативных навыков является основным направлением психолого-педагогической коррекции у детей с аутизмом.

Существует недостаток систем психолого-педагогической коррекции с детальными практическими рекомендациями по развитию коммуникативных навыков, в связи с чем возникают вопросы у специалистов и родителей о содержании, направлениях и формах коррекционной работы.

Нами были разработаны методические рекомендации в виде комплекса приемов для коррекции коммуникативных навыков у детей с РАС, основанные на «Программе формирования коммуникативных навыков», и включающие в себя следующие методы:

- метод «сопровождающего обучения»;
- использование повседневных естественно возникающих ситуаций в процессе обучения, осуществляющегося с учетом личных интересов и потребностей ребенка;
- социальные игры (имитационные игры);

– упражнения (вербальная имитация, комментирование изображений на картинках);

– проведение индивидуальных бесед на доступном для ребенка уровне.

Для удобства мы объединили все навыки в конкретные блоки (блоки соответствуют направлениям, по которым мы проводили коррекционную работу и организовывали диагностику):

- выражения просьбы/требования;
- социальной ответной реакции;
- названия, комментирования и описания;
- привлечения внимания и запроса информации;
- выражения эмоций, чувств и сообщения о них;
- социального поведения;
- диалоговые навыки.

Приведем в качестве примера по одному заданию на каждое направление.

*1 Блок. Навыки просьбы (еда/вода).*

«Дай пить», «Хочу есть».

Цель: формирование умения попросить еду, воду.

Стимульный материал: еда, напитки.

Ход занятия: прием для формирования этого навыка можно описать следующим образом. Еда, напиток, которые любит воспитанник, находятся в зоне видимости ребенка, но вне зоны досягаемости. При попытке ребенка достать эти объекты педагог дает вербальную/физическую подсказку (например, «Пить»/указательный жест), после повторения ребёнку незамедлительно даётся объект просьбы.

*2 Блок. Навыки социальной ответной реакции.*

«Отклик на собственное имя».

Цель: формирование отклика на собственное имя.

Стимульный материал: нет.

Ход занятия: данный навык рекомендуем формировать следующим способом. Взрослый выбирает момент, когда ребенок не обращает на него внимания, берет интересный для ребёнка предмет, подходит к нему на близкое расстояние и зовёт его по имени. Если ребенок не реагирует, взрослый повторяет имя и одновременно дотрагивается до ребенка. Когда чадо поворачивается, взрослый дает ему мотивационный предмет.

*3 Блок. Навыки называния, комментирования и описания.*

«Умение комментировать неожиданные события».

Цель: формирование умения комментировать неожиданные события.

Стимульный материал: нет.

Ход занятия: данный навык рекомендуем формировать следующим образом: взрослый сам комментирует то, что наблюдает ребенок (использует естественную ситуацию или создает её сам). Он подсказывает ребёнку (например, если со стола упала ручка, взрослый может начать фразу: «Ручка...?») и помочь её закончить: «...упала»), поощряет комментарии ребёнка.

*4 Блок. Навыки привлечения внимания и запроса информации.*

«Умение задавать вопросы о предмете («Что ...?»)».

Цель: формирование умения задавать вопросы о предмете («Что ...?»)».

Стимульный материал: спрятанные в коробку пазлы.

Ход занятия: данный навык рекомендуется формировать таким способом. До начала занятия педагог прячет в коробку интересную для ребенка вещь (например, пазлы). Он привлекает внимание ребенка к коробке – трясет её, демонстрируя, что внутри что-то есть. Если ребенок заинтересовался, подсказывает: «Что в коробке?». Когда ученик повторил вопрос, взрослый сразу же дает ответ: «В коробке пазлы» и опускает её, чтобы ребенок мог увидеть пазлы и взять.

*5 Блок. Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них.*

«Выражение радости, сообщение о радости («ура», «весело»).

Цель: формирование умения выражать радость, сообщать о ней.

Стимульный материал: нет.

Ход занятия: данный навык рекомендуем формировать следующим образом. Когда ребенок радуется, взрослый говорит: «Ты радуешься», так же взрослый дает комментарии эмоциям окружающих, нарисованных персонажей и т.д. Затем педагог дает ребенку в подходящей ситуации подсказку: «Я радуюсь» / «Мне весело» и т.п. После повторения фразы ребёнком взрослому следует с ним поиграть, каким-либо образом поддержать, разделить его весёлое настроение.

*6 Блок. Навыки социального поведения.*

«Умение попросить поиграть вместе».

Цель: формирование умения попросить поиграть вместе.

Стимульный материал: любимая игра ребенка.

Ход занятия: Взрослый просит одноклассника ребенка взять его любимую игру и начать играть в нее. Затем взрослый подводит ребенка к однокласснику и дает подсказку: «Давай играть вместе». После повторения фразы одноклассник (по предварительной договоренности) играет вместе с ребенком.

*7 Блок. Диалоговые навыки.*

«Умение инициировать диалог, используя стандартные фразы».

Цель: формирование умения инициировать диалог, используя стандартные фразы.

Стимульный материал: нет.

Ход занятия: взрослый разучивает с ребенком фразы, с которых можно начать разговор (записывает на коммуникативную кнопку, делает зарисовки и т.д.). Затем он организует диалоги ребенка с другими людьми с использованием этих фраз, подсказывая ему.

На развитие неречевой коммуникации мы также использовали следующие игры:

1. «Зеркало»

Цель: развитие понимания и использования мимики и жестов.

Ход: один участник показывает мимику или жест, другой повторяет, как в зеркале. Можно использовать карточки с изображением эмоций или действий.

2. «Покажи предмет»

Цель: развитие навыков указательного жеста и понимания предметов.

Ход: специалист называет предмет, ребенок должен показать его рукой или взглядом среди нескольких предметов.

3. «Эмоции в лицах»

Цель: развитие распознавания и выражения эмоций.

Ход: используются карточки с разными эмоциями, специалист показывает эмоцию, ребенок пытается повторить или показать соответствующую карточку.

Речевая коммуникация:

1. «Назови предмет»

Цель: расширение активного словаря и развитие навыков называния.

Ход: специалист показывает предмет, ребенок называет его. Если ребенок молчит, специалист помогает подсказкой или словом.

2. «Что это?» (с использованием карточек PECS)

Цель: развитие навыка запроса и использования слов.

Ход: ребенок берет карточку с изображением желаемого предмета и передает ее специалисту, который называет предмет и отдает его ребенку.

3. «Скажи, что ты хочешь»

Цель: формирование фразовой речи и умения выражать свои желания.

Ход: ребенку предлагаются картинки с действиями (например, «пить», «играть»). Ребенок выбирает картинку и произносит фразу, например, «Я хочу пить» или «Я хочу играть».

Игры, интегрирующие оба вида коммуникации:

1. «Сюжетная игра»

Цель: развитие имитационных навыков, речевых навыков понимания инструкций.

Ход: разыгрывание простых сюжетов (например, «магазин», «кухня»), где ребенок использует и речь, и жесты для взаимодействия.

2. «Музыкальная игра с движениями»

Цель: развитие имитационных навыков, речевых навыков, понимания инструкций.

Ход: под музыку специалист выполняет простые движения, а дети повторяют. Потом добавляют слова (например, «хлопаем», «прыгаем») и дети под музыку хлопают, проговаривая действие.

Таким образом, разнообразные проявления аутизма требуют поиска как новых путей решения проблемы, связанных с коммуникативным развитием, так и комбинирования уже имеющихся путей, направлений работы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической, методической, логопедической литературы показал, что коммуникативные умения – структурный компонент коммуникативной деятельности, обеспечивающий продуктивность взаимодействия, интенсивно формируются в дошкольном возрасте.

Коммуникативные способности детей с РАС имеют особенности, обусловленные триадой проблем:

1. Нарушением социализации.
2. Нарушением коммуникации.
3. Наличием стереотипного поведения.

Без коррекционной помощи эти проблемы приводят к искаженному или неполному формированию коммуникативных навыков.

Целью нашей работы была коррекция вербальных и невербальных видов коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра. Для достижения данной цели нами были решены конкретные задачи.

После изучения закономерностей формирования коммуникативных навыков в онтогенезе было установлено, что у детей с аутизмом наблюдаются нарушения во всех видах этих навыков.

Далее мы выбрали методику, провели обследование и проанализировали полученные результаты. Были выделены три уровня владения коммуникацией:

1. Низкий уровень (навыки коммуникации отсутствуют или находятся на начальной стадии формирования, затруднена организация общения с окружающими людьми, речевую коммуникацию не используют, редко применяют невербальные способы общения).

2. Средний уровень (используются некоторые навыки как речевой, так и неречевой коммуникации, остаются трудности с построением фразы, с

мотивацией к началу общения, неречевая коммуникация продолжает преобладать над речевой).

3. Высокий уровень (владение речевыми и неречевыми навыками на достаточном уровне, наличие мотивации к общению, желание делиться информацией и узнавать что-то новое).

Мы рассмотрели различные направления работы по коррекции коммуникативных способностей у дошкольников с расстройством аутистического спектра. Также нами были проведены коррекционно-развивающие мероприятия, направленные на преодоление различных трудностей коммуникации у детей. Мы разработали мероприятия, структурировали свою деятельность. Занятия проводились в соответствии с расписанием.

В завершении был проведен контрольный эксперимент. Мы обследовали возможности дошкольников с расстройством аутистического спектра, с которыми проводилась коррекционно-развивающая работа. Согласно полученным результатам, коммуникативные способности детей значительно улучшились, в каждом из изучаемых направлений наблюдалась положительная динамика. Но, не смотря на итоги диагностики, коррекционную работу необходимо продолжить, чтобы постепенно улучшать и совершенствовать возможности коммуникации у воспитанников с расстройством аутистического спектра.

Дополнительно мы разработали рекомендации для специалистов и родителей. Они необходимы для того, чтобы лучше была понятна специфика работы, особенности проведения коррекционных мероприятий, чтобы другие взрослые также помогали закреплять полученные результаты в других условиях, ситуациях, расширяя коммуникативные способности дошкольников.

В заключении следует сказать, что дети с расстройством аутистического спектра в силу особенностей нарушения имеют свои особенности

коммуникативной сферы. Это существенно сказывается на взаимодействии с окружающими людьми, с внешним миром. Также это влияет на познание дошкольниками данной категории социума, природы, окружающей среды и т.д. Соответственно, это влияет на развитие речи, высших психических функций и т.д. По этой причине с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра необходимо проводить целенаправленную коррекционно-развивающую работу по формированию вербальных и невербальных коммуникативных функций. Это требует конкретной структуры, поэтапной организации, совместной деятельности специалистов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аршатская, О.С. Психологическая помощь ребёнку раннего возраста при формирующемся детском аутизме / О. С. Аршатская // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 46–56
2. Аршатская, О.С. Сочетание игровых занятий и холдингтерапия в психологической помощи ребёнку с выраженными проблемами детского аутизма / О.С. Аршатская // Дефектология. – 2011. – №4. – С. 21–23.
3. Ажевская, Л.Г. Комплексный подход к оказанию ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра / Л.Г. Ажевская, Г.П. Джамелова, Т.Ю. Овсянникова, И.Н. Рахманина. – М.: Флинта, 2023. – 96 с.
4. Альвин, Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Дж. Альвин, Э. Уорик. – М.: Теревинф, 2008. – 208 с.
5. Андрианов, М.С. Невербальная коммуникация / М.С. Андрианов. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007. – 256 с.
6. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – М.: Теревинф, 2019. – 215 с.
7. Бориснев, С. В. Социология коммуникации : учебное пособие для вузов / С. В. Бориснев. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 270 с.
8. Башина, В.М. Аутизм в детстве: учебное пособие / В.М. Башина. – М.: Медицина, 2009. – 240 с.
9. Белоусова, М.В. Сравнительное исследование воспитательных паттернов в семьях детей с поведенческими, речевыми и аутистическими нарушениями / М.В. Белоусова, В.А. Меркулова // Вестник современной клинической медицины. – 2018. – № 3. – С. 7-12.

10. Бербера, М.Л. Вербально-поведенческий подход в АВА-терапии. Методы обучения детей с аутизмом и др. особенностями / М.Л. Барбера, Т. Расмуссен. – М.: Рама Паблишинг, 2022. – 264 с.
11. Бербера, М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach: обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / М. Л. Бербера, Т. Расмуссен. - Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2014. – 304 с.
12. Богдашина, О.Б. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учеб. пособие / О.Б. Богдашина. – Красноярск: Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. – 248 с.
13. Богдашина, О.Б. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учеб. пособие / О.Б. Богдашина. – Красноярск, 2014. – 180 с.
14. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2002. – 399 с.
15. Бонди, Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS / Э. Бонди, Л. Фрост. – М.: Теревинов, 2011. – 416 с.
16. Брикунова, С.С. Сенсорно-творческое развитие детей с РАС. Проблемы, методика, диагностика / С.С. Брикунова. – М.: Феникс, 2022. – 132 с.
17. Брыкова, А.С. Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / А. С. Брыкова, Л. Ш. Каримова // Педагогический ИМИДЖ, 2023. – № 4 (61). – С. 586-601.
18. Валеев, Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие / Г.Х. Валеев. – Sterlitamak. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.

19. Василик, М.А. Основы теории коммуникации / М.А. Василик. – М.: Гардарики, 2007. – 615 с.
20. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. — 671 с.
21. Ганатюк, О.Л. Основы теории коммуникации / О.Л. Ганатюк. – М.: Кнорус, 2013. – 256 с.
22. Герасимович, Е.С. Теоретические основы формирования импрессивной речи у детей с расстройствами аутистического спектра / Е.С. Герасимович // Интерактивная наука, 2023. – № 5 (81). – С. 38-39.
23. Гермогентова, М.В. Особенности развития социально-коммуникативной сферы детей с расстройством аутистического спектра / М.В. Гермогентова, С.Н. Никифорова [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-sotsialno-kommunikativnoy-sfery-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата доступа 14.12.2024)
24. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М.: Инфра-М, 1997. – 272 с.
25. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога: практический словарь / С.Ю. Головин. – М.: Харвест, 2001. – 800 с.
26. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. – М.: ЛКИ, 2007. – 112 с.
27. Гуревич, П.С. Психология и педагогика: учебник для вузов / П. С. Гуревич. – М.: Проект, 2013. – 479 с.
28. Доусон, Д. Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь / Д. Доусон, С. Роджерс. – М.: ИП Толкачев Л.Л., 2022. – 432 с.
29. Жамбылкызы, Е.М. Особенности работы с детьми с рас в условиях дошкольной организации / Е.М. Жамбылкызы [Электронный ресурс]. –

<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-raboty-s-detmi-s-ras-v-usloviyah-doshkolnoy-organizatsii> (дата доступа 07.10.2024)

30. Жулина, Е.В. Применение методики АВА в активизации речи дошкольников в активизации речи детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра / Е.В. Жулина [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-metodiki-ava-v-aktivizatsii-rechi-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra/viewer> (дата доступа 07.12.2024)

31. Заева Н.Ю. Ранняя диагностика аутизма / Н.Ю. Заева // Интерактивная наука. – 2023. – № 3(79). – С. 21-22.

32. Зенина, С. Р. Практическая психология: учебное пособие / С.Р. Зенина, Ю.В. Бадалян. – Благовещенск: Дальний Восток, 2012. – 208 с.

33. Карпушкина, Н.В. Особенности общения со взрослыми дошкольниками с расстройствами аутистического спектра и их коррекция / Н.В. Карпушкина, И.А. Конева, Л.Э. Семенова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 208-211.

34. Кененбаев, Е.Т. Коммуникация и правомерность использования некоторых терминов, связанных с этим понятием / Е.Т. Кененбаев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2021. – №123. – С. 73-81.

35. Клюев, Е.В. Речевая коммуникация / Е.В. Клюев. – М.: Рипол Классик, 2002. – 320 с.

36. Куанышева, К.Р. Особенности сопровождения детей с РАС в условиях инклюзивного образования / К.Р. Куанышева [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-soprovozhdeniya-detey-s-ras-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата доступа 11.10.2024)

37. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: развитие ребёнка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. – 5-е изд. – М.: УРАО. 1999. – 175 с.

38. Курбанова, М.З. Особенности речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / М.З. Курбанова [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevoy-kommunitcii-u-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата доступа 12.11.2023)
39. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, К. С. Никольская. – М.: Просвещение. 1991. – 96 с.
40. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Академия; 2003.
41. Леонтьев, А.А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл. 1999. – 365 с.
42. Лисина, М.И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / М.И. Лисина. – М.: Просвещение, 1985. – 251 с.
43. Лихачева, К.Н. Особенности общения у детей с расстройствами аутистического спектра / К.Н. Лихачева, П.С. Тищенко, А.П. Савина [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obscheniya-u-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата доступа 11.10.2023)
44. Лиходедова, Л.Н. Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / Л.Н. Лиходедова // Специальное образование. – 2023. – № 1(69). – С. 34-43.
45. Матюхина, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик. – М.: Просвещение, 2009. – 256 с.
46. Меднова, М.Е. Языковые навыки детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими расстройства аутистического спектра: теоретический обзор / М.Е. Меднова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – №2. – С. 121-128.

47. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) / [Электронный ресурс]. – <https://mkb-10.com/> (дата доступа 14.12.2023)
48. Моисеева, А.П. Основы теории коммуникации: Учебное пособие / А.П. Моисеева. – Томск, 2004. – 128 с.
49. Морозов, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах: пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозов. – М.: Владос. 2007. – 176 с.
50. Морозов, В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация / В.П. Морозов. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 163 с.
51. Никольская, О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: учебник для вузов / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская. – М.: Полиграфсервис, 2003. – 232 с.
52. Роджерс, С. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом / Л. Висмара, Д. Доусон, С. Роджерс. – М.: Рама Паблишинг, 2022. – 416 с.
53. Рубакова, Л.И. Эквивалентность диагностики расстройств аутистического спектра у детей в рамках телемедицинских и очных консультаций: обзор литературы / Л.И. Рубакова, О.З. Хайретдинов // Consortium Psychiatricum. – 2023. – №3 Т.4. – С. 115-127.
54. Румянцева, Е.А. Экспериментальное изучение вербальной коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Е.А. Румянцева // Вестник науки, 2023. – № 12 (69). – С. 328-333.
55. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. – М.: Медгиз; 1959. – 458 с.
56. Течнер С. фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического

спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен; [пер. с англ. И.А. Чистович]. – М.: Теревинф, 2014.– 428 с.

57. Трубайчук, Л.В. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста / Л.В. Трубайчук [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kommunikativnoe-razvitie-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата доступа 11.12.2023)

58. Хаустов, А.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов, О.В. Загуменная // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – № 1. – С. 27-37.

59. Хаустов, А. В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – №1. – С. 1–13

60. Хаустов, А.В. Выявление уровня социализации у детей с РАС / А.В. Хаустов, Е.В. Руднева // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 3. – С. 16-24.

61. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.

62. Шарков, Ф.И. Основы теории коммуникации / Ф.И. Шарков. – М.: Социальные отношения, 2005. – 246 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и  
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и  
дефектологическое образование»

Направление подготовки:  
44.04.03 Специальное  
(дефектологическое) образование

Утверждаю: зав. кафедрой  
«и» ноября 2022 г.

*А. Род*

Магистерская программа: «Логопедическая  
работа в системе комплексного  
сопровождения лиц с ограниченными  
возможностями здоровья»

Задание

По выпускной квалификационной работе

Абрамовой

Людмилы Дмитриевны

1. Тема работы «Формирование неречевой и речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра»

Утверждена приказом по Университету «28» октября 2022 г. № 914/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы «20» 01 2025 г.

3. Исходные данные к работе:

**Цель исследования:** коррекция вербальных и невербальных видов коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра.

**Объект исследования:** состояние вербальных и невербальных средств коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра.

**Предмет исследования:** направления работы по коррекции вербальных и невербальных навыков коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1) Изучение психолого-педагогической, методической, логопедической литературы по теме магистерской работы;

2) Проведение анализа методик по изучению вербальных средств коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра;

3) Проведение диагностического обследования состояния коммуникации у

детей с расстройством аутистического спектра;

4) Формирование вербальных и невербальных видов коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра;

5) Проведение контрольного эксперимента и обработка данных.

**Гипотеза работы:** у детей с расстройством аутистического спектра есть трудности с формированием навыков вербальной и невербальной коммуникации. Выделение этапов и направлений коррекционной работы, а также поэтапная реализация коррекции с помощью проекта в экспериментальном обучении будет способствовать более успешному процессу формирования различных видов коммуникации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Речевая и неречевая коммуникативные способности дошкольников с расстройством аутистического спектра развиваются с определенными специфическими чертами и отстают от общепринятой нормы.

2. Поэтапная и структурированная работа, реализованная в форме проекта будет способствовать более успешному процессу формирования различных видов коммуникации.

Методы исследования:

- анализ научной и методической литературы по теме исследования;
- констатирующий эксперимент;
- формирующий эксперимент;
- контрольный эксперимент;
- количественный и качественный анализы полученных результатов;

#### 5. Календарный план

| № п/п | Наименование этапов ВКР                                                                                                                                   | Сроки выполнения этапов | Примечания |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------|
| 1.    | Провести анализ литературы по проблеме особенностей развития вербальной и невербальной коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра | Ноябрь-декабрь 2022     |            |
| 2.    | Провести изучение развития вербальной и невербальной коммуникации у                                                                                       | Сентябрь 2023           |            |

|    |                                                                                                                                                                            |                               |  |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--|
|    | дошкольников с расстройством аутистического спектра                                                                                                                        |                               |  |
| 3. | Апробировать предложенные приёмы работы, направленные на развитие и коррекцию вербальной и невербальной коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра | Октябрь 2023 –<br>апрель 2024 |  |
| 4. | Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.                                                                                             | Май 2024                      |  |

6. Дата выдачи задания «1» декабря 2022 г.

Руководитель                     *Мас*                      
(подпись)

Задание принял к исполнению                     *Мас*                      
(подпись)

**ОТЗЫВ**  
**на выпускную квалификационную работу**  
**на тему: «Формирование неречевой и речевой коммуникации у**  
**детей с расстройством аутистического спектра»**  
**студентки 3 курса заочной формы обучения**  
**факультета педагогики, психологии и социальных наук**  
**Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ**  
**Направление подготовки 44.04.03 Специальное**  
**(дефектологическое) образование**  
**Магистерская программа: «Логопедическая работа в системе**  
**комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями**  
**здоровья»**  
**Абрамовой Людмилы Дмитриевны**

Выпускная квалификационная работа «Формирование неречевой и речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра» посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – особенностям развития неречевой и речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра.

Абрамова Л.Д. изучила современную психолого-педагогическую, методическую, логопедическую, литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей об особенностях развития неречевой и речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра.

Студенткой было проведено экспериментальное изучение неречевой и речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра, что позволило выявить особенности и нарушения речевой функции у воспитанников данной категории, позволило выделить направления работы.

Работа завершается методической частью: разработкой проектов, направленных на коррекцию выявленных недостатков. Особое внимание в работе студентка уделяла описанию системы работы по коррекции неречевой и речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра и обобщению рекомендаций по применению в работе различных методов и способов по развитию коммуникативных навыков.

Система работы была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных вариантов работы на занятиях в комплексной работе по оказанию логопедической помощи по коррекции неречевой и речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра.

Выпускная квалификационная работа  
Абрамовой Людмилы Дмитриевны выполнена в соответствии

с требованиями ГЭК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:  
к.п.н., доцент кафедры  
«Дошкольное и  
дефектологическое образование»



Карпушкина Е.А.

**РЕЦЕНЗИЯ**  
**на выпускную квалификационную работу**  
**на тему: «Формирование неречевой и речевой коммуникации у**  
**детей с расстройством аутистического спектра»**  
**студентки 3 курса заочной формы обучения**  
**факультета педагогики, психологии и социальных наук**  
**Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ**  
**Направление подготовки 44.04.03 Специальное**  
**(дефектологическое) образование**  
**Магистерская программа: «Логопедическая работа в системе**  
**комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями**  
**здоровья» Абрамовой Людмилы Дмитриевны**

Исследование проблем формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) является актуальным в современном обществе. Рост числа детей с диагностированным РАС, а также их значительные трудности в социальной адаптации, обусловленные коммуникативными нарушениями, делают поиск эффективных методов коррекции и развития неречевой и речевой коммуникации крайне востребованным. Таким образом, тема диссертации полностью отвечает запросу общества и времени.

Научная новизна работы заключается в разработке и апробации работы в виде проекта над коммуникативными способностями у дошкольников с РАС, сочетающей в себе элементы поведенческой терапии и игровых технологий для формирования неречевых коммуникативных навыков у детей данной группы.

Содержание работы демонстрирует логичную структуру, начиная с обзора теоретических подходов к пониманию коммуникативных нарушений при РАС и заканчивая подробным описанием экспериментального исследования. Цели и задачи исследования четко сформулированы и соответствуют заявленной теме. Автор демонстрирует глубокое знание предметной области и умение анализировать научную литературу. Методологическая база исследования представляется обоснованной и адекватной поставленным задачам.

В целом, тема раскрыта достаточно полно, затрагиваются основные аспекты формирования коммуникативных навыков при РАС. Однако некоторые разделы, например, посвященные коррекции невербальных коммуникативных навыков у детей с тяжелыми формами РАС, могут быть дополнены более подробной информацией.

К положительным сторонам работы следует отнести обоснованность выбора методики исследования, а также практическую направленность полученных результатов. Работа содержит ценные практические рекомендации для специалистов, работающих с детьми с РАС.

Замечаний к работе нет.

На основании проведенного анализа, считаю, что магистерская диссертация Абрамовой Людмилы Дмитриевны «Формирование неречевой и речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра» заслуживает положительной оценки.

Учитель-логопед  
МБОУ СОШ  
им. М.Ю. Лермонтова  
с. Засечное



Фролова

Л.В. Фролова



АНТИПЛАГИАТ  
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

## СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа  
на наличие заимствований

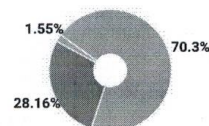
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Абрамова Людмила Дмитриевна  
Самоцитирование  
рассчитано для: Абрамова Людмила Дмитриевна  
Название работы: Абрамова Л.Д. Формирование неречевой и речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра  
Тип работы: Магистерская диссертация  
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

### РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ 28.16%  
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ 70.3%  
ЦИТИРОВАНИЯ 1.55%  
САМОЦИТИРОВАНИЯ 0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 21.01.2025



Структура  
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.7-51, 56-66, введение с.3-6, выводы с.52-55

Модули поиска:

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

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

21.01.2025

Подпись проверяющего



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

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