

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование навыков ведения диалога у детей 6-8 лет с
расстройствами аутистического спектра в условиях коммуникативной
группы**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Емельянова Лора Львовна
Обучающийся ЛГП-2031 гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Костюк Анна Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ (В ТОМ ЧИСЛЕ НАВЫКОВ ВЕДЕНИЯ ДИАЛОГА) У ДЕТЕЙ 6-8 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	6
1.1 Закономерности становления коммуникативных навыков (в том числе навыков ведения диалога) у детей в норме.....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра.....	11
1.3. Характеристика коммуникативных навыков (в том числе навыков ведения диалога) у детей с расстройствами аутистического спектра.....	16
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	23
2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента.....	23
2.2. Анализ результатов обследования моторики и устной речи у детей с расстройствами аутистического спектра.....	25
2.3. Анализ результатов обследования навыков ведения диалога у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра.....	31
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ВЕДЕНИЯ ДИАЛОГА У ДЕТЕЙ 6-8 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРУППЫ.....	34
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по формированию навыков ведения диалога у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра в условиях коммуникативной группы.....	34
3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыков	

ведения диалога у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра в условиях коммуникативной группы.....	35
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	51

ВВЕДЕНИЕ

«Диалог — это речь, состоящая из реплик, это — цепь реакций»

Л. С. Выготский [11].

Аутизм — нарушение развития человека, в особенности негативно влияющее на поведение, общение и социальное взаимодействие индивидов с внешним миром

Проблемой изучения детей с РАС (расстройствами аутистического спектра) занимались такие исследователи, как Л. Каннер, Г. Аспергер, С. С. Мнухин, К. С. Лебединская, С. А. Морозов.

Обучение ведению диалога, как часть комплексной работы над коммуникативными навыками детей с расстройствами аутистического спектра является необходимым процессом для дальнейшей успешной социальной адаптации, принятия и успешности детей с РАС. Также, согласно Федеральному закону № 273-ФЗ, образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Важность социальной адаптации детей с РАС в обществе и возможность реализации инклюзивного образования при достаточном уровне коммуникативных компетенций приводит к тому, что формирование навыков ведения диалога у данной группы детей является одним из важнейших направлений коррекционной работы. В этом и заключается *актуальность* исследования.

Объект исследования: навыки ведения диалога, моторика, устная речь, у детей с РАС 6-8 лет.

Предмет: процесс коррекционной работы по формированию навыков ведения диалога у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра в условиях коммуникативной группы.

Цель: теоретически обосновать, разработать и апробировать

содержание коррекционного воздействия, направленного на формирование навыка ведения диалога у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра в условиях коммуникативной группы.

Задачи:

1. Изучить закономерности развития навыков ведения диалога у детей 6-8 лет в норме.

2. Дать психолого-педагогическую характеристику и рассмотреть особенности формирования навыков ведения диалога у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра, основываясь на теоретических данных.

3. Провести констатирующий эксперимент и проанализировать полученные результаты.

4. Основываясь на теоретическом и методическом материале, а также результатах констатирующего эксперимента, разработать содержание коррекционной работы по формированию навыков ведения диалога у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра в условиях коммуникативной группы.

5. Провести обучающий эксперимент по формированию навыков ведения диалога у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра в условиях коммуникативной группы и оценить его эффективность.

Методы:

1. Теоретический метод: анализ логопедической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования.

2. Экспериментальный метод: проведение констатирующего эксперимента.

3. Аналитический метод: анализ результатов исследования.

База исследования: Центр развития и коррекции «Династия» г. Екатеринбург, ул. Фролова, 31.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части работы, которая включает три главы, состоящие из

параграфов и выводов, заключения, списка источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ (В ТОМ ЧИСЛЕ НАВЫКОВ ВЕДЕНИЯ ДИАЛОГА) У ДЕТЕЙ 6-8 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Закономерности становления коммуникативных навыков (в том числе навыков ведения диалога) у детей в норме

Многие ученые А. В. Запорожец [19], А. А. Леонтьев [24], М. И. Лисина [26], Т. А. Репина, Д. Б. Эльконин [48] и др. рассматривают общение как форму коммуникативной деятельности. Общение между двумя и более людьми осуществляется с помощью диалога.

Диалогическая речь — акт коммуникации, в процессе которого происходит смена ролей говорящего и слушающего [40].

Л. С. Выготский считает, что диалогическая речь с психологической стороны является первичной формой речи [12].

М. М. Бахтин выделяет диалог как классическую и наиболее простую форму речевого общения. Каждая фраза, сказанная собеседником, считается законченной мыслью, содержащей мнение говорящего, которое в дальнейшем может быть оспорено другими участниками диалога [5].

Диалогическая речь — форма речи, состоящая из взаимного обмена высказываниями, языковой состав которых определен восприятием, активизирующим роль слушающего в речи говорящего [25, с. 17].

Диалогическая речь имеет ряд особенностей от других форм речи. Устная диалогическая речь отличается своеобразной грамматической структурой. Также от монологической речи ее отличает возможность несформированности готового внутреннего мотива, так как процесс высказывания разделен между участниками диалога. Диалогическая речь подразумевает грамматическую неполноту в виде эллипсов и элизий, при этом сохраняется функция передачи информации [28, с. 22].

Важно отметить такие характеристика диалогической речи, как произвольность, реактивность. Участники диалога часто пользуются речевыми клише, прикрепленными к ситуации общения и бытовыми положениями [1].

В нашей жизни существует множество ситуаций, схожих по своим проявлениям и создающих речевые стереотипы. Например, общение перед едой, сборы на улицу, высказывания о погоде и т. д. Данные разговоры происходят незаметно и легко для взрослого человека. Однако в момент обучения каждая фраза сложна и непривычна, подлежит анализу.

Развитие речи – длительный и сложный процесс. М. И. Лисиной выделено 3 этапа развития речи: довербальный, этап начальной вербальной коммуникации, этап развернутой вербальной коммуникации [26].

По А. Р. Лурия, устная речь проявляется в 3 формах: восклицание, диалогическая речь, монологическая речь. Диалог в таком случае начинает появляться на этапе начальной вербальной коммуникации, в период, когда начинают появляться первые слова и фразы, дающие ребенку возможность общения с окружающими людьми [28].

Ребенок в дошкольном возрасте проходит следующие формы общения с взрослым:

- 1) ситуативно-личностная форма;
- 2) ситуативно-деловая форма;
- 3) внеситуативно-познавательная форма;
- 4) внеситуативно-личностная форма.

На всех этапах формирования коммуникативных функций у ребенка ему необходима помощь взрослого, который, организовывая практику взаимодействия для ребенка будет мотивировать его к развитию [34, с. 86].

Первыми предпосылками формирования диалога является эмоциональное общение взрослого и ребенка в течение первого года жизни. В общении взрослый использует слова, подкрепляя их большим количеством жестов и мимики, ребенок реагирует на взрослого мимикой и звуками. С

появлением первых слов общение между взрослым и ребенком обогащается передачей какой-либо информации как со стороны взрослого, так и ребенка, помимо эмоционального реагирования ребенок уже может выразить просьбу, привлечь внимание взрослого.

Далее, ближе ко второму году жизни слова ребенка приобретают значение предметов. Общение становится более осознанным, ребенок обращается ко взрослому и, одним словом, пытается донести смысл предложения.

К третьему году жизни реплики ребенка состоят из простых предложений. Он выражает свои потребности более четко. Ребенок вступает в коммуникацию со взрослым не только чтобы установить контакт, но и с целью познания окружающего мира.

На третьем году жизни происходит активное обогащение словарного запаса, структура предложений усложняется. Ребенок использует речь чтобы взаимодействовать со взрослым в процессе предметной деятельности. Речь ситуативна, ребенок старается говорить так чтобы собеседник понял его.

В дошкольном возрасте происходит переход от ситуативной речи к контекстной, что имеет отражение и в значении диалогической речи в жизни ребенка.

В старшем дошкольном возрасте дети уже полноценно овладевают навыком ведения диалога и активно пользуются им в повседневной жизни. Их речь достаточно четко формулируется, они умеют говорить исходя из темы общения, задавать вопросы и дополнять, исправлять собеседников [1].

Характеристики общения ребенка со взрослым по М.И. Лисиной:

1. Дата возникновения.
2. Содержание потребности в коммуникации.
3. Ведущие мотивы.
4. Основные операции.
5. Место общения в системе общей жизнедеятельности ребенка [26].

Также в коммуникативном и общем развитии ребенка особенно

важным является общение со сверстниками. В диалоге с другим ребенком дошкольник чувствует себя равным и свободным. Данный вид общения учит детей саморегуляции и самоконтролю. Ввиду ограниченности речевых особенностей дошкольников их речь в процессе беседы является как правило контекстной. Общение со сверстниками является неформальным, нерегламентированным взаимодействием с отсутствием учебной мотивации, но настолько же актуальным, как и общение со взрослым [35, 82].

В сборнике О. А. Бизюковой рассмотрена важность формирования диалогической речи у дошкольников, как основа их коммуникативной компетентности. Готовность ребенка к ведению диалога является основной предпосылкой к успешности его интеллектуального развития и адаптации в социуме. Выявлена недостаточность теоретических и практических материалов для качественного обучения младших и старших дошкольников диалогической речи, так как в процессе занятий ребенок по большей мере обучается вопросно-ответной форме речи и не осваивает другие формы диалога [10].

Термин коммуникативная культура ребенка введен И. А. Кумовой в своих исследованиях, она определяет это понятие как личное качество, содержащее в себе потребность в общении с целью удовлетворения познавательного и игрового интереса, положительное эмоциональное отношение ребенка к себе и собеседнику, использование способов донесения информации, стремление договариваться и приходить к компромиссу.

М. М. Алексеевой были выделены следующие группы диалогических умений:

- собственно речевые умения;
- умения речевого этикета;
- невербальные умения [1].

Особенности грамматической структуры диалога по А.Р. Лурия:

- собеседник, который отвечает на вопрос заведомо знает тему диалога и это зачастую имеет решающее значение;

- собеседник осознает ситуацию, в которой протекает беседа;
- ситуация влияет на высказывание;
- использование неязыковых компонентов как части беседы [28, с. 184].

Значительная грамматическая неполнота высказываний в течение беседы компенсируется особенностями ситуации возникновения диалога, а также приемами невербальной коммуникации между собеседниками. Несмотря на это, диалогическая речь является способом передачи и обмена информацией.

А. В. Костюк выделяет понятие коммуникативная база речи, к которой относятся такие поведенческие реакции, как:

- инициативность спонтанной коммуникации;
- фиксация взгляда на лице взрослого и прослеживание за ним;
- становление доязыковых средств коммуникации;
- настойчивость в коммуникации;
- поддержание коммуникации [21].

К условиям диалогической речи относятся: заинтересованность обеих сторон, достаточная сформированность навыка осознанного слушания, равноправность участвующих в диалоге лиц.

Таким образом, вопрос изучения процесса коммуникации между людьми и важности развития навыка ведения диалога был рассмотрен многими учеными и исследователями. О. А. Бизюковой рассмотрена важность формирования диалогической речи у дошкольников, как основа их коммуникативной компетентности, М. И. Лисиной охарактеризовано общение ребенка и взрослого, М. М. Алексеевой были выделены группы диалогических умений, А. Р. Лурия описал особенности грамматической структуры диалога. А. В. Костюк выделила поведенческие реакции, относящиеся к коммуникативной базе речи.

Диалогическая речь является актом коммуникации и соответственно требует от участника диалога овладением коммуникативных навыков.

Диалогическая речь имеет ряд характерных черт, отличающих ее от других форм речи: особенная грамматическая структура, несформированность внутреннего мотива, произвольная реактивность, наличие речевых стереотипов.

Ребенку в дошкольном возрасте необходимо овладеть всеми особенностями диалогической речи для успешной коммуникации с окружающими в дальнейшем. Для этого, в онтогенезе ребенок проходит четыре фазы общения со взрослым. Первой предпосылкой формирования коммуникативных навыков является эмоциональное общение на первом году жизни. После чего общение наполняется новыми словами, обозначающими предметы и действия. Ребенок, вслушиваясь в речь взрослых, старается повторять за ними и к трем годам в его речи появляются простые предложения. Ребенку также важно пройти этап перехода от ситуативной речи к контекстной. В старшем дошкольном возрасте ребенок овладевает навыком ведения диалога.

Помимо общения со взрослыми, важное значение в жизни ребенка имеет общение с другими детьми. Оно является неформальным, речь, как правило, контекстная, учебная мотивация отсутствует. Тем не менее, данная форма диалога учит детей саморегуляции и самоконтролю. Готовность ребенка вести диалог- предпосылка успешного интеллектуального развития и социальной адаптации.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра

Дети с расстройствами аутистического спектра- разнообразная группа детей, имеющих различные нарушения с сохранением некоторой общей симптоматики. При РАС ребенок может быть способен к адаптации в обществе, иметь достаточный уровень речевого и коммуникативного развития для общения с окружающими, иметь высокий уровень интеллекта и

быть способным освоить все навыки для автономного существования во взрослой жизни. Но, помимо этого, дети с РАС могут страдать от той или иной степени умственной отсталости, общаться только с помощью приемов альтернативной коммуникации и быть заложниками своего внутреннего мира всю свою жизнь. В такой разнообразии заключается удивительная особенность детей с расстройствами аутистического спектра.

С. А. Морозовым была составлена сопоставительная таблица развития детей в норме и детей, имеющих расстройства аутистического спектра. Анализируя представленные в исследовании данные можно выделить особенности детей с РАС в разном возрасте.

В 3 месяца дети с расстройствами аутистического спектра неуверенно осваивают моторные навыки, уже сформировавшиеся у детей с нормальным развитием, не реагируют или недостаточно реагируют на слуховые раздражители, присутствует «взгляд в никуда», вялые, не взаимодействуют с окружающими, отстранённые.

В полгода не предпринимают попыток взять предмет и манипулировать им, присутствуют стереотипы в деятельности, раскачиваются, ползания нет. Не реагируют на звуки вне поля зрения, могут быть чувствительны к отдельным звукам, наблюдается зрительная гиперсензитивность. Готовность прислушиваться отсутствует, в большинстве случаев нет гуления, четких речевых звуков, узнавание лица матери задерживается, фиксация возможна, но не на глазах. Плохо происходит дифференциация свой, чужой.

В год в большинстве случаев ходят за руку со взрослым, походка не координированная, прерывистая, бег и ходьба часто появляются одновременно, медленно происходит развитие моторики. На имя часто не реагируют, продолжается гиперсензитивность к звукам, фиксация взгляда происходит на монотонно протекающих процессах. В речи присутствует избирательность, как к собственной, так и к чужой. Возможен мутизм. Могут присутствовать первые простые слова. Отношения с матерью могут

быть выстроены в виде симбиоза, разделить эмоции ребенок не пытается, людей изучает как неодушевленные предметы.

В 18 месяцев навык ходьбы улучшается, но шаг приобретает порывистый, либо осторожный характер. Двигательные стереотипы выучены. Развивается ловкость в привычной обстановке. У некоторых детей формируется предпочтение к использованию периферического зрения. Малодоступен контакт «глаза в глаза. Понимание речи отстает от нормального, так же, как и речевой слух. Просьба о помощи выражается в констатации потребности. Могут воспроизводить тексты не осмысленно. Эмоциональный контакт с матерью все также может выражаться в двух крайностях- «не замечает» мать, либо находится с ней в симбиозе. Некоторые дети зависят от помощи окружающих чрезмерно, кто-то не принимает помощь. Игра примитивна и стереотипна.

В 24 месяца может наблюдаться регресс в двигательной сфере. Сохраняется неуклюжесть, стереотипность, могут обостряться страхи, связанные с сенсорными раздражителями. Возможен мутизм. Присутствуют слова и фразы- штампы, аграмматичные короткие предложения, интонирование слабое. Коммуникативные навыки, как на уровне речи, так и на уровне мимики и жестов недоразвиты. Контакт с другими детьми и взрослыми не выстраивается. На имя часто не реагируют. Возможен регресс бытовых навыков, отсутствует стремление к самостоятельности [13, 8].

Для ранней диагностики аутизма выделяется пять признаков, используемых С. А. Морозовым. Определение любого из данных симптомов является поводом для направления ребенка на более глубокое обследование:

- до 12 месяцев – отсутствие гуления;
- до 12 месяцев – отсутствие жестикуляции;
- до 16 месяцев – отсутствие первых слов;
- в 24 месяца –отсутствие осмысленной фразы.

В любом возрасте – нарушение речи, нарушение социальных навыков.

В книге «Аутизм: мифы, диагностика, коррекция» указано что без

своевременного коррекционного вмешательства примерно 75% детей, имеющих диагноз аутизм, с возрастом приобретают статус лиц с умственной отсталостью [13, с. 16].

В МКБ-10 расстройства аутистического спектра располагаются в разделе F-84 Общие расстройства психологического развития.

F-84.0 Детский аутизм.

F-84.1 Атипичный аутизм.

F-84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста.

F-84.4 Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями.

F-84.5 Синдром Аспергера.

F-84.8 Другие общие расстройства развития.

F-84.9 Общее расстройство развития неуточненное.

Ранний детский аутизм, также называемый синдромом Каннера был выделен Л. Каннером как самостоятельная аномалия развития в 1943 году. Исследуя группу детей, он выделил у них следующие особенности: экстремальное одиночество, стремление к ритуалам и стереотипиям, неадекватность реакций на сенсорные стимулы, манерность движений и нарушения речи [23].

Начало проявлений данного синдрома протекает от рождения до 3 лет жизни ребенка. Характеризуется данная группа детей аутистической отгороженностью от реальности, неспособность общения, асинхронный дизонтогенез, неравномерность созревания психических процессов, речи, эмоций и моторики. Сложно формируется различение живых существ от предметов. Отсутствует подражательная деятельность, логика в поведении и игре. Общение с родителями симбиотично, либо индифферентно. Реакция на смену жизненных стереотипов проходит болезненно, отражается в поведении в виде отдаления, либо агрессии [6].

Другое дезинтегративное расстройство детского возраста, ранее называвшееся психозом Геллера – расстройство, возникающее после 18-24

месяцев, подразумевающее под собой регресс навыков. Имеется в виду кажущееся нормальное развитие до определенного возраста с дальнейшей потерей навыков. Для диагностики данного расстройства рассматривается клинически значимое отсутствие навыков, к которым относятся речь, игра, социальные, моторные навыки, также необходимо нарушение минимум 2 компонентов триады нарушений при аутизме [14].

Синдром Аспергера — нарушение психического развития, характеризующаяся трудностями социального взаимодействия и ограниченным количеством занятий и интересов [49].

Отличительными характеристиками данного синдрома являются более слабая способность к взаимодействию, воображению, более высокий IQ, более развитые речевые способности и чрезмерное увлечение какими-либо специфическими интересами. Речь таких детей развивается стремительно и к 6 годам становится похожей на взрослую, не типичную для детей. При этом присутствует бедность мимики и жестов. Также наблюдается неуклюжесть движений. При этом мелкая моторика развивается более активно и правильно, чем крупная [14].

Основные симптомы аутизма, при рассмотрении которых необходимо учитывать уровень развития и возраст ребенка:

- первые признаки аутизма появляются в раннем возрасте;
- несформированность потребности в общении и целенаправленного поведения;
- необходимость постоянной стабильности окружающей среды;
- страхи;
- особенности моторики;
- нарушения в формировании психического и физического развития;
- особенности речевого развития;
- своеобразие сочетаний и проявлений эмоций;
- неравномерность интеллектуального развития;
- стереотипное поведение;

- нарушения сна;
- недостаточность реакции на дистантные раздражители;
- нарушение дифференциации одушевленности предметов;
- возможности к компенсации в быту с посторонней помощью;
- при отсутствии помощи и коррекции имеется вероятность регресса в развитии [20].

С. А. Морозов выделяет следующую частоту встречаемости других расстройств при РАС:

- умственная отсталость встречается в 70-75% случаев;
- эпилептиформный синдром 30-35% случаев;
- синдром дефицита внимания и гиперактивности 20-25%;
- генетически обусловленные болезни 10%;
- детский церебральный паралич 5-20%;
- частота встречаемости речевых расстройств неизвестна [31, с.4].

Т. Питерс пишет о том, что большинство детей с аутизмом также имеют умственную отсталость средней или тяжелой степени. От степени тяжести умственной отсталости зависят прогнозируемые перспективы на будущее ребенка. Именно поэтому так важно раннее коррекционное вмешательство и взаимодействие специалистов на всех этапах работы с детьми с РАС [36, с.27].

Таким образом, группа детей, имеющих расстройства аутистического спектра разнообразна и неоднородна. Важность коррекционной работы с данной группой детей определяется вероятностью приобретения статуса лица с умственной отсталостью при отсутствии вмешательства специалистов.

1.3. Характеристика коммуникативных навыков (в том числе навыков ведения диалога) у детей с расстройствами аутистического спектра

К. Гилберг пишет о том, что для детей с РАС главной проблемой в общении является непонимание цели коммуникации, значения языка. Дети с

данным расстройством часто повторяют речь других людей без понимания смысла и используют слова, не подходящие к ситуации [14].

К социальным симптомам аутизма на первом году жизни относятся:

- ограниченность возможности предвосхищения ребенком, когда его возьмут на руки;

- взгляд на людей ограничен;

- ограниченность интереса к играм на взаимодействие;

- ограниченное проявление привязанности;

К коммуникативным симптомам относятся:

- отсутствие или редкость отклика на имя;

- стереотипность поведения, малое количество интересов;

- отсутствие концентрации взгляда на взрослых;

- неприязнь к прикосновениям [3].

Аутичные дети до 5-6 лет были разделены доктором Фриманом и его коллегами на 3 группы, в которые входят: 25% детей имеют нормальные вербальные и невербальные навыки, 25% имеют слабые речевые навыки, но нормальный невербальный интеллект, около 50% детей имеют умственную отсталость в вербальных и невербальных навыках [11].

Н. Ю. Григоренко в статье «Оценка уровня коммуникативных возможностей детей раннего и младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра» выделяет 10 критериев на которые родителям следует обратить внимание в процессе развития ребенка 3-4 лет: трудности в общении, отсутствие эмоционального контакта; отсутствие реакции на имя, запреты; усиливающиеся проблемы в поведении; нарушение исследовательского поведения; недостаточное моторное развитие; стереотипии; нарушение формирования познавательных процессов [15].

Выделенные аспекты играют большую роль в формировании коммуникативных умений и навыков. Ребенок не может взаимодействовать со взрослым, в частности вести диалог, в виду нарушения формирования речи, невозможности установления зрительного контакта, отсутствия

восприятия речи окружающих, когнитивных нарушений, отсутствия потребности в коммуникации.

Особенности развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра проявляются еще на стадии гуления. В условиях нормального развития, в 6 месяцев ребенок использует гласные звуки в качестве инструмента общения со взрослым, сообщая ему своих потребностей. Плач ребенка с аутизмом в этом же возрасте сложно поддается объяснению. В возрасте 8 месяцев у детей с РАС не наблюдается имитации жестов, звуков, выражений. К 12 месяцам, когда нормотипичные сверстники говорят первые слова и используют лексику с интонацией сходной с предложением, активно общаются со взрослым и используют речь как способ узнать больше об окружающем мире, данная группа детей как правило запоминает и использует слова, не привязывая их к предмету, не передавая им правильного значения. Также они продолжают использовать трудно-интерпретируемый крик. В 36 месяцев словарный запас ребенка без расстройств аутистического спектра достигает около ста слов, активно используются грамматические морфемы, речь используется для обозначения места и времени действий. Дети 3-х лет стараются поддерживать диалог со взрослым и задают вопросы для продолжения коммуникации. Аутичные дети в этом возрасте редко используют комбинации слов, часто встречаются эхолалии, наблюдается нарушение ритма и интонации. Речь остается неосмысленной. Для общения со взрослым используют указательный жест и осуществляют коммуникацию только для получения желаемого. В 48 месяцев дети с РАС могут сочетать комбинации из 2-3 слов, при коммуникации встречаются эхолалии, копируют услышанное. Могут произносить некоторые просьбы. В 5 лет дети с расстройствами аутистического спектра не понимают время, не могут поддерживать разговор, редко задают вопросы и продолжают использовать слова и высказывания, не понимая их значения.

В возрасте 7 лет и старше начинают проявляться существенные

отличия в развитии разных детей, имеющих расстройства аутистического спектра. В школьные годы их речь может отличаться излишней формальностью и казаться механической. Понимание семантической стороны разговорной речи у данной группы детей зачастую остается далеко от нормы. Часто понимание письменной речи остается для них более простой задачей, чем устная коммуникация. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте часто наблюдается прогресс в понимании обращенной речи, пропадает потребность в изоляции от людей, однако в отношении близких людей продолжает наблюдаться отсутствие взаимности [14].

Дети с синдромом Аспергера отличаются сложностью предложений, используемых в коммуникации, знанием научных терминов. Они не считают эмоциональной реакции собеседника на их высказывания, тонкие невербальные сигналы. Им не хватает гибкости мышления. Особенностью ведения диалога детей с синдромом Аспергера также является использование реплик, неочевидно вписывающихся в диалог, могут говорить первое что пришло в голову. Как в детском, так и во взрослом возрасте могут перебивать собеседника, говорить параллельно с ним. Ребенок с синдромом Аспергера может избегать ответа, если ему задают вопрос. В этом заключаются основные трудности в коммуникации у детей с данным синдромом [46].

Р. Фред объясняет, что коммуникативные нарушения сопровождают детей с аутизмом и в школьном возрасте. Винг и коллеги описали три стиля социального взаимодействия, избираемых детьми с расстройствами аутистического спектра:

- отчужденный стиль;
- пассивный социальный стиль;
- активный, но необычный социальный стиль.

Дети, избравшие первый путь взаимодействия, как правило, не проявляют интерес к коммуникации и избегают контактов с окружающими. Если другие люди пытаются общаться с таким ребенком, он расстраивается и

беспокоится. У данной группы детей высокий рис развития когнитивных трудностей. Интерес к игре и взаимодействию со сверстниками снижен.

Избирая пассивный социальный стиль, дети пассивно относятся к социальному взаимодействию, испытывают сложности в ситуации реагирования на социальные сигналы. Паттерны игры сложнее, чем в первом случае, но все равно достаточно примитивны. К изоляции от сверстников приводит уже не избегание социальных контактов, а неумение адекватно реагировать и начинать диалог. Применение данного стиля также может быть следствием работы с детьми, ранее избирающим отчужденный стиль.

Третью группу, как правило, составляют дети с наиболее выраженными когнитивными способностями. Данная группа имеет потребность в общении с окружающими, но из-за неспособности поставить себя на место собеседника, социальный контакт выстроить получается не всегда. Они выстраивают контакт односторонним образом. Со стороны таких детей происходит осознание их непохожести на других, что приводит их к глубокой грусти. Не смотря на наличие потребности в общении, группа детей с активным социальным стилем может также быть отвергнута сверстниками из-за специфичности выстраивания коммуникации [5].

Работа специалистов с аутичными детьми начинается с обучения социальному поведению и развития коммуникации, в том числе, с помощью речи. Поэтому обучение детей с РАС навыкам ведения диалога является важнейшим для их дальнейшего развития [3].

Таким образом, в параграфе представлена характеристика коммуникативных навыков, в том числе навыка ведения диалога, у детей с расстройствами аутистического спектра с точки зрения различных возрастных периодов. Обозначена проблематика овладения коммуникативными навыками в дошкольном возрасте. Описаны основные проблемы овладения навыками ведения диалога и коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Описанные стили социального взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра

отражают потребность во вмешательстве специалистов в процесс формирования коммуникативных навыков данной группы детей.

ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Вопрос изучения процесса коммуникации между людьми и важности развития навыка ведения диалога был рассмотрен многими учеными и исследователями. В главе проведен анализ формирования навыков коммуникации и, в частности, навыков диалогической речи при нормальном развитии и при расстройствах аутистического спектра. Дано определение диалогической речи. Обозначены сложности, с которыми сталкиваются дети с РАС в процессе развития данного навыка.

Расстройства аутистического спектра предполагают нарушения коммуникации у детей, как один из симптомов их проявления, что делает задачу по формированию навыка ведения диалога достаточно сложной и требует вмешательства специалистов.

В отсутствие коррекционной работы ребенок с расстройствами аутистического спектра может остаться недостаточно социализированным, не адаптированным к окружающему миру, что приводит к сложностям овладения знаниями и представлениями об окружающем мире и затрудняет дальнейшее освоение ими образовательной программы. В отсутствие должной помощи есть риск получения статуса лица с умственной отсталостью данными детьми.

Ребенок при попадании в социум может избирать различные модели поведения, использовать или не использовать речь в повседневной жизни. Задача специалистов в данном случае помочь ребенку в выборе наиболее адаптивных маршрутов поведения и подбор удобного средства коммуникации, также важно привести ребенка к осознанию важности ведения диалога с окружающими и дать инструменты, помогающие осуществить диалог.

Также важно научить ребенка общению со сверстниками для его

дальнейшей успешной адаптации в обществе и возможности получения образования находясь среди других детей. Ребенку необходимо научиться анализировать свое и чужое поведение, поддерживать диалог, выполнять задания совместно с другими людьми.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента является изучение сформированности навыков ведения диалога у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Провести логопедическое обследование детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра, основываясь на методике, используя наглядный материал.
2. Изучить состояние навыков ведения диалога детьми 6-8 лет с РАС.
3. Провести качественный и количественный анализ полученных результатов логопедического обследования.
4. Провести сопоставительный анализ результатов логопедического обследования.

Принципы логопедического обследования, примененные в процессе проведения констатирующего эксперимента:

- комплексность и всесторонность;
- целостность и конкретность;
- индивидуальный подход в установлении контакта;
- изучение в процессе обучения;
- выявление положительных возможностей;
- системность;
- динамический подход;
- возрастной подход.

Д. А. Щукина выделяет следующие этапы организации логопедического обследования:

1. Исследование моторной базы речи.

2. Исследование перцептивной базы речи.
3. Изучение состояния модели психического.
4. Изучение мотивации и потребности к общению.
5. Исследование коммуникативных способностей.
6. Изучение состояния средств коммуникации.

Требования к организации логопедического обследования детей с РАС:

1. Ранняя диагностика.
2. Применение комплексного подхода.
3. Применение динамического подхода [51].

Обследование было проведено с помощью учебно-методического пособия Н. М. Трубниковой, а также диагностического материала, основанного на методическом пособии Е. В. Кузиной [45].

Констатирующий эксперимент проводилась на базе центра развития и коррекции «Династия», г. Екатеринбург, ул. Фролова, 31.

Количественный анализ результатов обследования по методическому пособию Н. М. Трубниковой проводился на основе балловой системы оценки, состоящей из следующих значений:

0 баллов – не выполнено;

1 балл – выполнено частично с подсказками или ошибками, повторно задание выполнялось без ошибок;

2 балла – выполнено полностью с подсказками или ошибками;

3 балла – выполнено полностью без подсказок.

Количественный анализ результатов обследования коммуникативных навыков проводился на основе балловой системы, где 3 балла – наилучший результат выполнения задания, а 0 – задание не выполнено.

Критерии качества выполнения заданий для диагностики коммуникативных навыков прописаны в приложении.

Таким образом, принципы обследования речи детей с расстройствами аутистического спектра соответствуют принципам обследования детей в норме. Однако, при проведении диагностики следует учитывать имеющиеся

у детей проблемы восприятия информации. Диагностику следует производить как можно раньше для своевременного начала коррекционной работы. Коррекционная работа над разными сферами жизни ребенка с расстройствами аутистического спектра должна производиться при взаимодействии специалистов медицинского и педагогического профиля. Возможно применение методики Н. М. Трубниковой при диагностике речевых навыков данной группы детей. Для диагностики коммуникативных навыков, в том числе диалогической речи, была разработана диагностическая методика, представленная в Приложении 2.

2.2. Анализ результатов обследования моторики и устной речи у детей с расстройствами аутистического спектра

Обследование моторики, устной и письменной речи проводилось с помощью методического пособия Н. М. Трубниковой. Результаты обследования пяти детей с расстройствами аутистического спектра представлены далее.

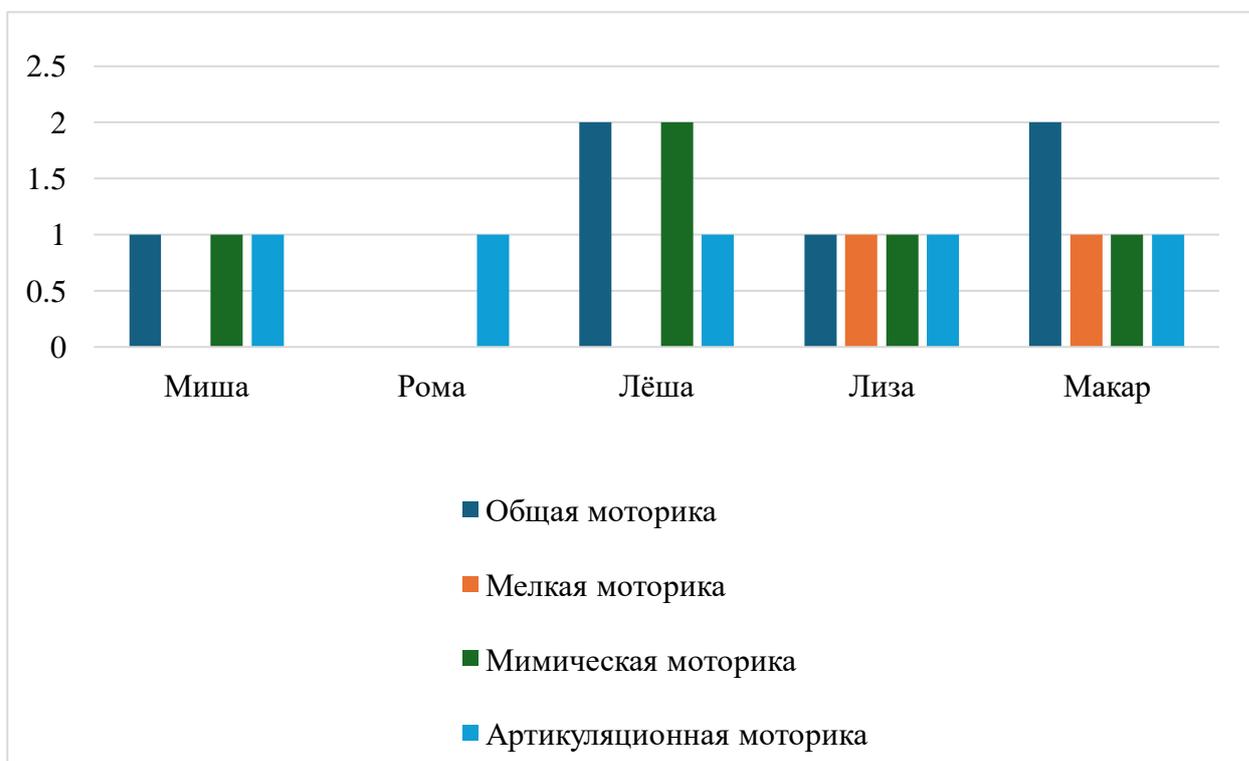


Рис. 1. Результаты обследования моторики

Рома ввиду нарушений интеллекта и понимания не смог выполнить задания, касающиеся обследования общей и мелкой моторики. Миша выполняет задания по подражанию, заметны нарушения координации движений. Миша, Лёша, Лиза и Макар выполняют упражнения по подражанию. У всех детей заметны нарушения мимической и артикуляционной моторики. Леша и Макар хорошо выполняют задания для исследования общей моторики. Мелкая моторика нарушена у всех детей. Макар и Лиза могут выполнить некоторые пробы по подражанию.

Моторика артикуляционного аппарата в некоторой степени нарушена у всех детей. Выполняются статичные упражнения, многократное произнесение звуков. Наблюдается недостаточность переключения. Задания выполняются по показу логопеда.

Обследование органов артикуляции показало, что у всех детей есть нарушение в строении или функционировании органов артикуляции. У Миши наблюдается укороченная подъязычная уздечка, макрогласия. У Ромы наблюдается прогения челюсти, высокое твердое нёбо. У Лёши и Лизы укороченная уздечка под верхней губой. У Макара присутствует диастема.

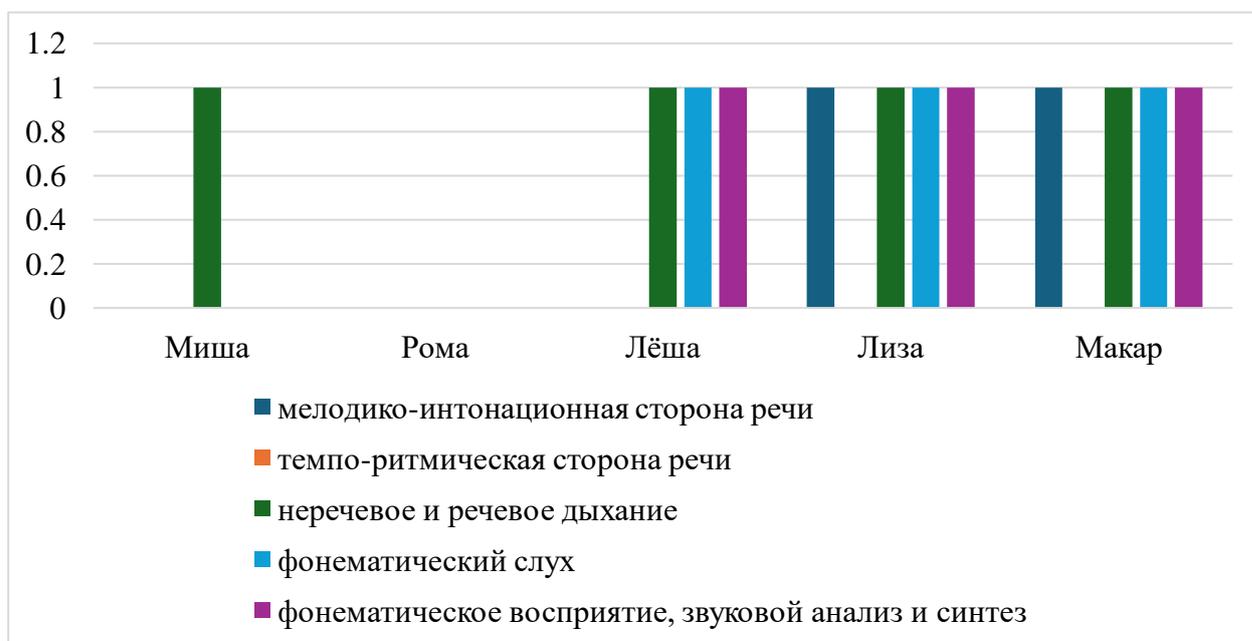


Рис. 2. Результаты обследования мелодико-интонационной, темпо-ритмической стороны речи, речевого и неречевого дыхания, фонематического слуха и восприятия, звукового анализа и синтеза

Мише, Роме и Лёше нарушение интеллекта и нарушение понимания обращенной речи не позволяет выполнить вышеперечисленные задания по инструкции. Лиза и Макар реагируют на смену интонации. Миша, Лёша, Лиза и Макар выполняют задания на дифференциацию речевого и неречевого дыхания. Выполнение заданий на исследование фонематического слуха недоступно Роме и Мише. У Лёши, Лизы и Макара наблюдаются нарушения фонематического слуха. Лёша и Лиза при обследовании навыков фонематического анализа и синтеза могли побуквенно произнести слово, выделить звук в начале, в конце слова. Макар отличает некоторые акустически близкие звуки, выделяет звуки в начале и в конце слова.

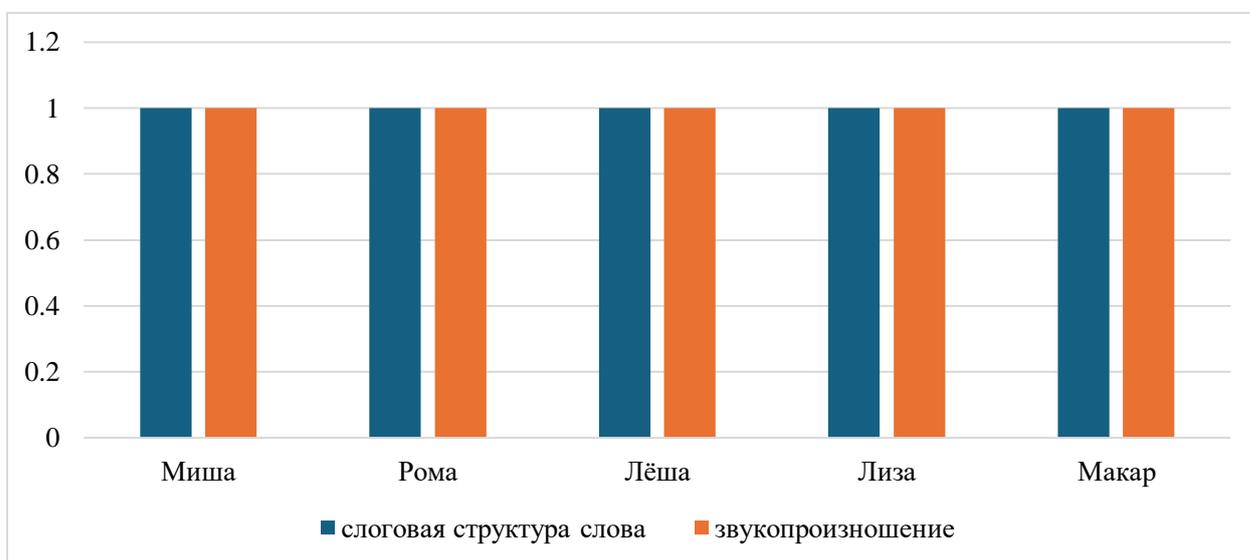


Рис. 3. Результаты обследования слоговой структуры слова и звукопроизношения

Анализ звукопроизношения показал следующие результаты: у Миши свистящие и шипящие звуки искажены, сонорные и йотированные звуки отсутствуют. Нарушения звукопроизношения: есть в виде отсутствия, искажения звуков. У Ромы, шипящие искаженные, р отсутствует, л на стадии постановки. Нарушения звукопроизношения: есть в виде отсутствия, искажения звуков. У Лёши, Лизы и Макара отсутствует звук р, шипящие звуки искажены, звук л на этапе автоматизации. Нарушения звукопроизношения: есть в виде отсутствия, искажения звуков.

Миша произносит слова: Муха пума ванна, Собака, машина, Кот, дом, мяч. Петух, банка, сумка, стакан, телефон, самолет, молоток, бабочка, подушка, улитка- скандировано. Хеб (хлеб), так (танк), чашка. Лёша, Лиза и Макар произносят двусложные слова из 2-х прямых открытых слогов, трехсложные слова из открытых слогов, односложные слова, двусложные слова с одним закрытым слогом. У всех детей присутствуют полиморфные нарушения звукопроизношения.

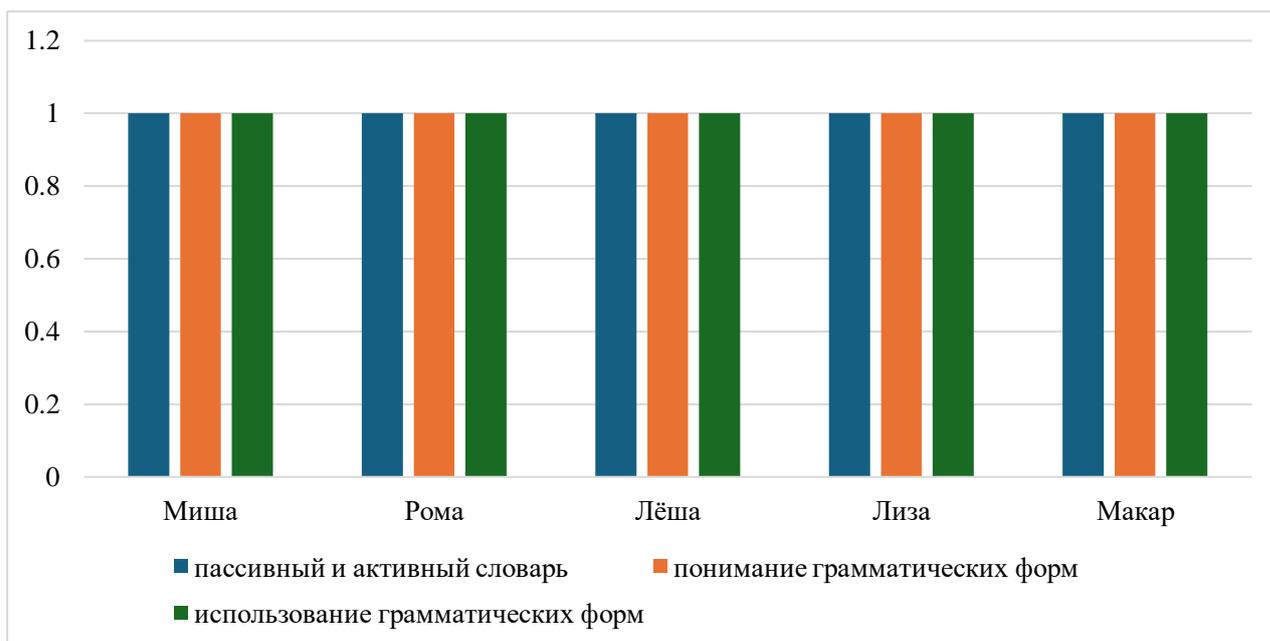


Рис. 4. Результаты обследования словаря, понимания и использования грамматических форм

У всех детей отмечается недостаточность активного и пассивного словарного запаса. Миша показывает предметы по некоторым лексическим темам, сопоставляет животных и детенышей, отличает предметы по признакам. Все дети знают цвета. Лиза и Макар отличают предметы по признакам. Меньше всего лексических тем знает Лёша.

Понимание грамматических форм недостаточно. Миша понимает простые бытовые инструкции. Лёша, Лиза и Макар знают предлоги, понимают единственное и множественное число. Макар отвечает на глагольные вопросы. Рома знает предлог на в ситуациях «Посади на», «Кто сидит на». Понимает отработанные инструкции, может дать знакомые

предметы, картинки по просьбе, начинает отвечать на глагольные вопросы кто что делает на отработанном материале.

Требуется коррекционная работа по использованию грамматических форм. Миша знает винительный падеж, родительный с предлогом у, предложный падеж с предлогом на. Рома знает родительный падеж с предлогом у. Лёша, Лиза и Макар знают винительный падеж, родительный падеж с предлогом у, с, предложный падеж с предлогом на, творительный падеж с предлогом под, винительный падеж.

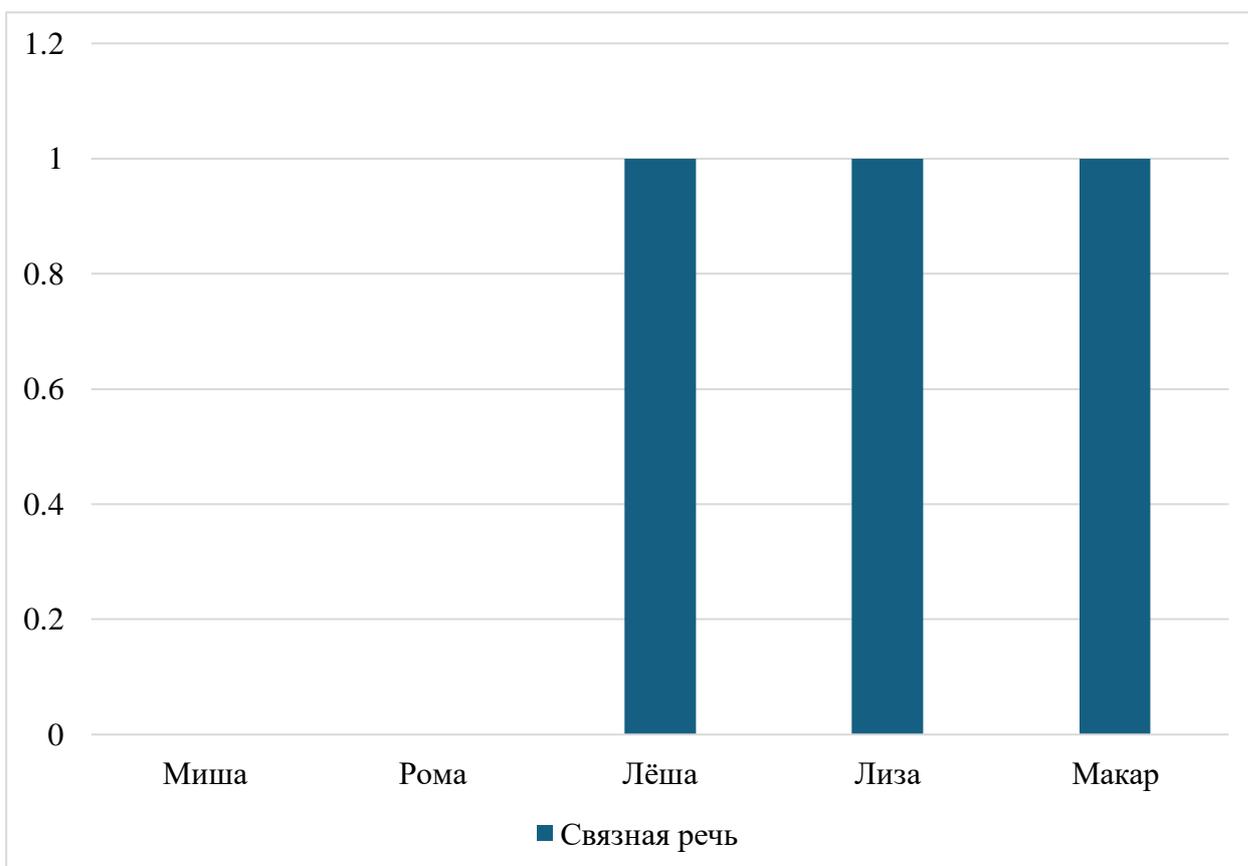


Рис.5 Результаты обследования связной речи

Роме и Мише нарушения интеллекта и нарушение понимания обращенной речи не позволяет выполнить вышеперечисленные задания по инструкции. Лёша, Лиза и Макар составляют простые рассказы на отработанном материале, предложения по сюжетной картинке. Лёша, Лиза и Макар могут с подсказками и опорными картинками составлять пересказ знакомого текста, учатся составлять рассказ из собственного опыта.

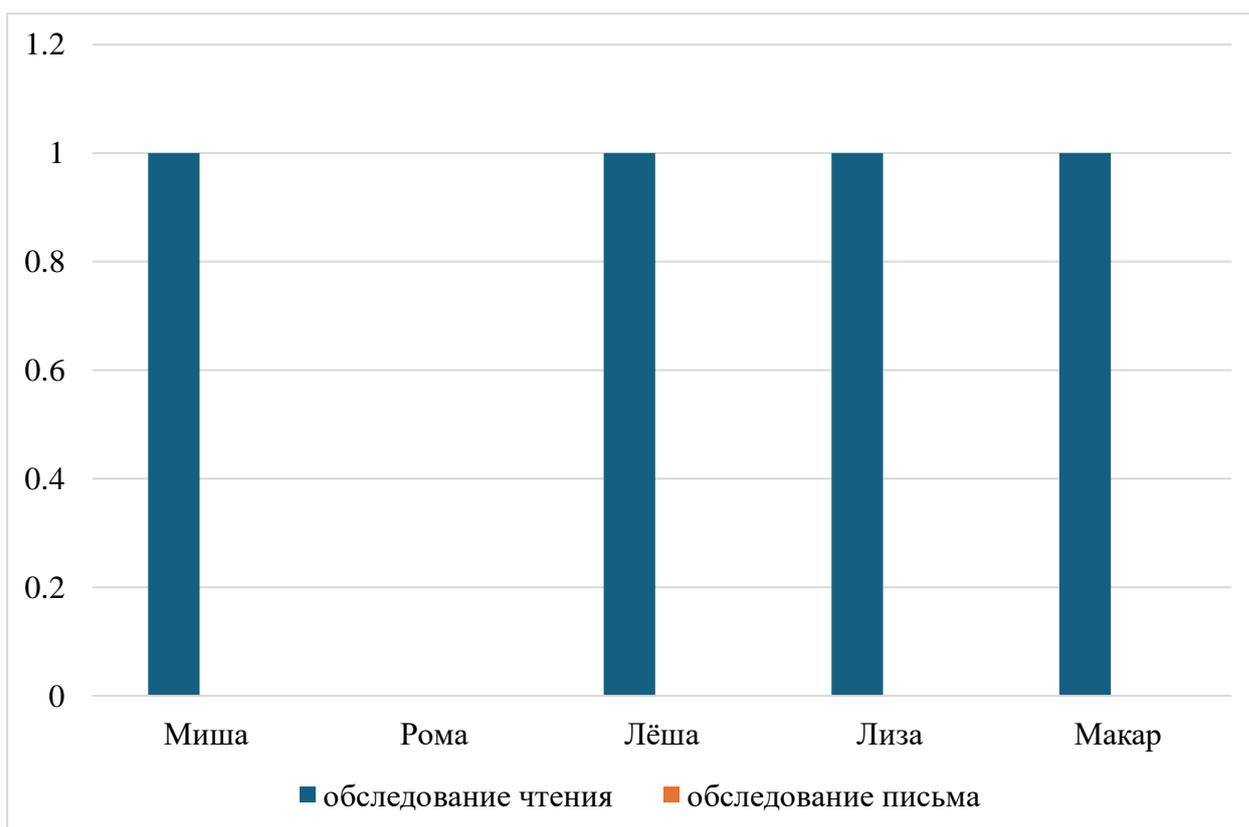


Рис.6 Результаты обследования чтения и письма

Миша знает буквы «а», «у», «о», «и», «м», «п», «с», «т», «к», «н». Выполняет: назвать указанную букву, найти буквы, обозначающие звуки, прочесть прямые слоги, прочесть обратные слоги (из знакомых букв). Роме нарушение интеллекта и нарушение понимания обращенной речи не позволяет выполнить вышеперечисленные задания по инструкции. Лёша читает слова из 4 букв. Лиза и Макар называют указанную букву, читают слоги, слова из знакомых букв.

Проанализировав результаты обследования устной и письменной речи, были поставлены следующие логопедические заключения:

Миша: СНР (по типу ОНР 1) у ребенка с РАС и когнитивными нарушениями, псевдобульбарной дизартрией.

Рома: СНР (по типу ОНР 1) у ребенка с РАС и когнитивными нарушениями, псевдобульбарной дизартрией.

Лёша: СНР (по типу ОНР 2) у ребенка с РАС.

Лиза: СНР (по типу ОНР 2) у ребенка с РАС и псевдобульбарной

дизартрией.

Макар: СНР (по типу ОНР 2) у ребенка с РАС и псевдобульбарной дизартрией.

Индивидуальные планы коррекционной работы с каждым ребенком прописаны в приложении номер 4.

Таким образом, в результате обследования выяснилось, что все дети имеют системное недоразвитие речи, а также слабо развитые коммуникативные навыки. Были написаны индивидуальные планы логопедической работы с каждым ребенком, а также разработан план работы в коммуникативной группе.

2.3. Анализ результатов обследования навыков ведения диалога у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра

Обследование коммуникативных навыков производилось индивидуально с каждым ребенком. Дети выполняли задания совместно с логопедом. Упражнения были направлены на выявление уровня развития следующих навыков: навык откликаться на собственное имя, навык использования имени собеседника в процессе общения, навык совместного выполнения заданий, умение работать в группе, уровень слухового и зрительного внимания, способность выполнять коммуникативную работу в пространстве, осуществлять работу у магнитно-маркерной доски и выполнять музыкально-ритмические упражнения вместе с педагогом. По мере выполнения упражнений, логопед вел диалог с ребенком. Например, выполняя упражнение магазин, ребенок должен был попросить у логопеда какой-либо предмет, после чего сказать спасибо. Выполняя упражнение «У меня есть» ребенку надо было изучить картинки, выданные ему и ответить на вопрос логопеда «У тебя есть машинка/мяч/кот/яблоко?». Результаты исследований фиксировались в таблице, после чего были получены следующие результаты:

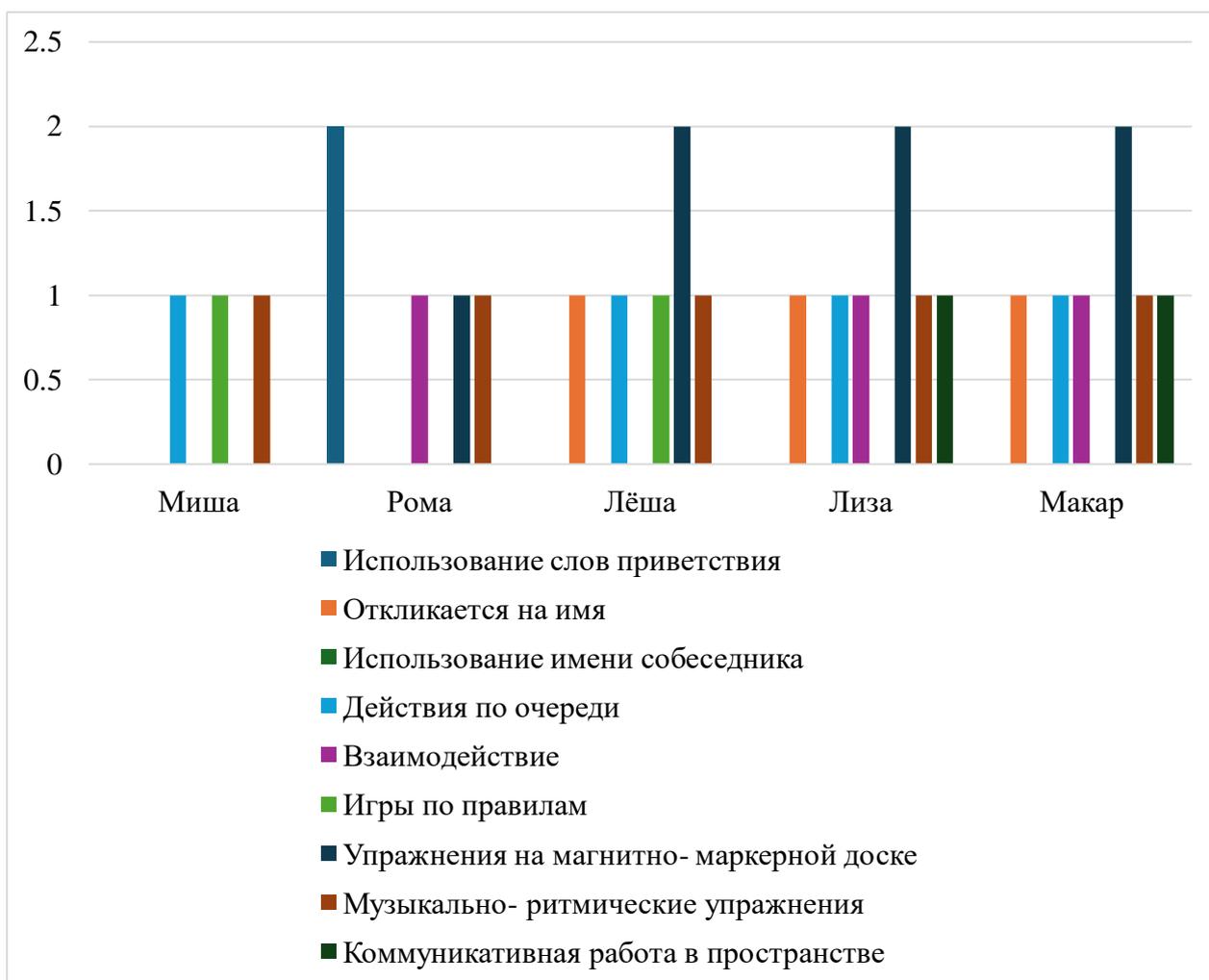


Рис.7 Результаты обследования коммуникативных навыков

Лиза, Лёша и Макар, при проведении обследования реагировали, когда логопед звал их по имени. Миша и Рома данным навыком не обладают. Только Рома при входе в кабинет использует слово приветствия «Здравствуйте». Никто из детей не использует имя собеседника, не сопоставляет его с человеком, которому оно принадлежит. Рома, Лиза и Макар выполняют упражнение на взаимодействие, передают мяч логопеду и берут его обратно. Лёша, Лиза и Макар выполняют упражнения на магнитно-маркерной доске, Рома при выполнении заданий отвлекается, требуется помощь специалиста. Лиза и Макар выполняют упражнения на коммуникативную работу в пространстве, но имеют некоторые сложности при выполнении. Остальные дети с заданием не справляются. Миша, Лёша, Лиза и Макар могут выполнять действия по очереди с помощью специалиста.

Музыкально- ритмические упражнения все дети выполняют по подражанию.

ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

У двух детей с РАС присутствуют когнитивные нарушения, что не позволяет им выполнить многие задания из методического пособия по обследованию устной и письменной речи. У всех детей частично нарушено понимание, что также может служить препятствием на пути выполнения заданий. Словарный запас у всех детей не соответствует возрасту. Звукопроизношение нарушено у всех детей. Миша, Рома, Лёша, Лиза и Макар имеют нарушение понимания грамматических форм и использования их в речи. У трех детей обнаружена псевдобульбарная дизартрия. Уровень коммуникативных навыков не соответствует возрасту. Дети не откликаются на имя и не используют имя собеседника в процессе общения. Навыки ведения диалога сформированы на низком уровне. Все дети нуждаются в коррекционно-развивающей работе, в том числе в работе над формированием ведения диалога в условиях коммуникативной группы.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ВЕДЕНИЯ ДИАЛОГА У ДЕТЕЙ 6-8 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРУППЫ

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по формированию навыков ведения диалога у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра в условиях коммуникативной группы

Цель: формирование коммуникативных навыков, в том числе навыков ведения диалога у детей 6-8 лет в условиях коммуникативной группы

Задачи:

1. Сформировать у детей навык реагировать на собственное имя.
2. Научить детей с РАС использовать имя собеседника в процессе диалога.
3. Научить детей с РАС взаимодействовать с окружающими.
4. Научить детей с РАС работать в группе.
5. Сформировать навык играть по правилам.
6. Сформировать навык действовать по очереди.
7. Сформировать просьбу.
8. Научить детей с РАС длительно удерживать зрительное и слуховое внимание.
9. Научить детей с РАС коммуникативной работе в пространстве.

Общедидактические принципы, применяющиеся в логопедической работе с детьми с расстройствами аутистического спектра:

- принцип систематичности;
- принцип последовательности;
- принцип научности;
- принцип доступности;

- принцип наглядности;
- принцип сознательности и активности;
- принцип воспитывающего характера обучения;
- принцип индивидуального подхода [27].

Занятия в коммуникативной группе проводились один раз в неделю в течение учебного года. В коррекционной работе принимали участие пять детей, логопед и ассистент логопеда. Были разработаны перспективные планы работы на каждого ребенка, планы групповых занятий по развитию диалогической речи, прописаны результаты работы, проведена контрольная диагностика навыков диалогической речи. Планы занятий представлены в приложении.

Таким образом, при проведении работы по формированию коммуникативных навыков (в том числе навыка ведения диалога) у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра должны применяться общедидактические принципы. В ходе обучения у детей, помимо навыков коммуникации будут формироваться качества, относящиеся к эмоционально-волевой сфере, так как они являются очень важными для формирования личности, готовой к коммуникации с другими людьми.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыков ведения диалога у детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра в условиях коммуникативной группы

Проведенное обследование диалогической, а также устной и письменной речи показало, что у всех детей присутствует недоразвитие всех компонентов устной речи, а навыки коммуникации, в том числе навык ведения диалога сформирован недостаточно.

Содержание индивидуальной логопедической работы по коррекции речевых нарушений у детей с РАС 6-8 лет:

Работа над пониманием. Для работы над пониманием используются

упражнения, в ходе которых ребенку следует послушать логопеда и выбрав из нескольких игрушек, передать ему услышанный предмет. В процессе работы над пониманием также развивается пассивный словарный запас. Могут быть применены картинки и звуки из пособия «Слушать интересно», также для развития слухового внимания и объединения образа звука и изображения. Логопед просит дать одну из двух картинок, предложенных в данном пособии, синхронизируя слово и картинку. Также можно использовать картинки животных и давать инструкцию «Дай (кому?) (что?)». Например, перед ребенком картинки зайца и лисы. Логопед говорит: «Дай зайцу жетон». Ребенок учится внимательно слушать инструкцию, понимать ее и выполнять нужное действие.

Работа над формированием общей и мелкой моторики. Для развития мелкой моторики, с детьми выполнялось множество упражнений, также задействующих речевую функцию и развивающих ВПФ. Например, для развития мышления, отработки лексической темы «домашние животные», а также пинцетного захвата, детям следовало распределить по разным коробочкам картинки животных: кошек, собак. Выполнялась сборка пирамидок из кубиков с использованием различных слогов и слов. Для развития крупной моторики выполнялись упражнения с применением кинезиологических ковриков.

Работа над формированием мимической моторики и моторики артикуляционного аппарата. Данный этап работы реализуется в формате выполнения артикуляционной гимнастики в начале занятия. Ребенок выполняет статические и динамические упражнения, подражая логопеду. Таким образом, во время выполнения гимнастики, также тренируется зрительное внимание ребенка, переключаемость и навык выполнения инструкций педагога.

Работа над формированием мелодико-интонационной стороны речи. Выполнялись упражнения на определение, кто говорит громко, а кто тихо, кто далеко, а кто близко. Возможно использование пособия «Слушать

интересно». Детям предлагалось повторить за логопедом звуки, слоги, слова с различной громкостью, интонацией.

Работа над звукопроизношением. При работе над звукопроизношением использовались приемы артикуляционной гимнастики, что развивает зрительное внимание детей с РАС. Был применен различный картинный материал. Звукопроизношение отрабатывалось изолированно, в слогах, словах, предложениях. При правильном произнесении звуков использовалось поощрение в виде жетонов, которые можно забросить в сундучок.

Работа над темпо-ритмической стороной речи. Работа над темпо-ритмической стороной речи начинается с развития чувства ритма. Данная работа была организована как на индивидуальных, так и на групповых занятиях. Дети должны были играть на музыкальных инструментах вместе с логопедом, сначала рука в руке, затем самостоятельно, по подражанию, отхлопывать ритм музыкального произведения.

Работа над формированием речевого и неречевого дыхания. Работа над речевым и неречевым дыханием проводилась с помощью задувания ватных дисков в ворота на столе, сдувание снежинок и бабочек из бумаги. Изначально упражнения выполнялись по подражанию, затем самостоятельно.

Работа над формированием слоговой структуры слова. В виду различного уровня речевого развития детей в группе, работа над слоговой структурой слова проводилась на различном материале. Использовались слова, со звуками, которые дети учились произносить на занятиях. Дети обучались находить первый и последний звук в слове, определять место звука в слове.

Работа над формированием фонематического слуха и восприятия, звуко-слоговым анализом и синтезом. Формирование фонематического слуха проводилось с помощью переключивания буквы, соответствующей звуку в коробочку. Происходил поиск букв в простых словах, выделение первой, последней буквы в слове.

Работа над формированием пассивного и активного словаря. Данный

вид работы проводился на индивидуальных занятиях в ходе прохождения лексики, соответствующей формируемым звукам, составлением словосочетаний и предложений с новыми словами. Также материал отрабатывался в процессе выполнения заданий в коммуникативной группе.

Работа над пониманием и использованием грамматических форм. Работа над пониманием грамматических форм происходила с помощью выполнения упражнений, направленных на поиск картинки, по содержанию соответствующей сказанному логопедом. Также использовались упражнения с выполнением ребенком простых инструкций по просьбе логопеда. Формирование грамматического строя речи происходило путем составления простых словосочетаний и предложений с предлогами, существительными и глаголами.

Работа над формированием связной речи. Связная речь формировалась с помощью работы с картинками и составлению предложений в соответствии с содержанием изображения.

Развитие навыков чтения и письма. Развитие навыков чтения формировалась с помощью чтения букв, слогов, слов. Для развития навыка письма выполнялись прописи.

Содержание групповой работы по формированию навыков ведения диалога у детей с РАС 6-8 лет:

Каждое занятие начиналось с ритуала приветствия. Данный этап важен для формирования навыка начала диалога, а также для обозначения начала занятия в сознании детей. Для реализации этапа занятия были использованы следующие упражнения:

Рукопожатие с педагогами, а также другими участниками коммуникативной группы.

Ритуал приветствия «Бубен». Ребенок бьет в бубен, остальные участники занятия хлопают в ладоши и пропевают распевку «Поиграй нам «имя» в бубен, мы в ладоши хлопать будем.». Данное упражнения, помимо его первоочередной задачи- обозначить начало занятия, также развивает у

детей чувство ритма, слуховое и зрительное внимание, умение ждать своей очереди.

«Моё имя». Ребенок должен отреагировать на свое имя заданным жестом, например поднятием руки.

Формирование произвольного внимания также чрезвычайно важно для качественного развития навыка коммуникации у детей.

Формирование произвольного внимания происходило с помощью игры в прятки, в ходе которой, логопед, держа в руках игрушку перемещает ее в пространстве и просит детей найти ее взглядом.

Как только дети научились фокусировать взгляд на одном предмете, перемещающемся в пространстве, количество предметов увеличивается до двух и до трех.

Далее объемные игрушки убираются и используется формат перемещающихся в пространстве картинок. Данный прием использовался после освоения детьми навыка поиска нескольких игрушек в пространстве.

Игра «Солдат-дерево». В ходе игры логопед говорит детям слова «солдат» и «дерево» по очереди. Когда дети слышат слово солдат, им необходимо напрячься и сжать кулачки. Когда дети слышат слово дерево, необходимо расслабиться и сделать выдох.

Игра «Цвет-действие». Детям выдаются карточки разных цветов. Каждый цвет обозначает какое-либо действие. Например: синий- сесть ровно за парту, красный- дай пять. Логопед по очереди показывает детям карточки, после чего они выполняют заданное действие. Изначально выполнение может происходить по подражанию или рука в руке, далее самостоятельно. Количество карточек может быть от 2 до 6, в зависимости от зоны актуального развития ребенка.

Формирование навыка взаимодействия. Взаимодействие происходит, когда дети передают друг- другу стучалку с гвоздями перевертышами и забивают только по 1 гвоздю, после чего передают игрушку другому ребенку. Также формируется навык умения ждать и самоконтроль.

«Машинки». Дети катают машинку друг- другу по очереди в определенной последовательности.

«Пузыри». Дети надувают мыльные пузыри по очереди.

«Магазин». Дети играют в магазин, один из них продавец, другие покупатели. Дети общаются друг с другом, сами выбирая какой предмет они хотят попросить у продавца. Отрабатываются также слова спасибо и пожалуйста, навык использования имени собеседника в речи и понимания своего имени.

«Половинки» Каждому ребенку выдается половинка от картинки, задача детей вместе собрать картинку.

«Передай». Дети передают друг другу предметы с инструкцией «Дай мне яблоко/мяч/машинку».

«Что в мешочке». Дети по очереди достают из мешочка предметы и называют их. Можно дополнять фразами «Я достал яблоко/мяч/машинку», «Имя достал яблоко/мяч/машинку».

«Последовательность». Дети выстраивают дорожку из кубиков, каждый ставит кубик по очереди.

«Где игрушка?» Дети ищут по очереди игрушки, спрятанные в тазике с крупой.

Формирование навыка совместного выполнения упражнений

«Наша башня». Дети вместе строят башню из кубиков.

«Собери корзинку». Дети из общей корзинки с игрушечными яблоками и бананами собирают свои корзинки. Один ребенок должен собрать только яблоки, другой только бананы.

«Аппликация». Дети совместно выполняют аппликацию. Каждый ребенок приклеивает свою деталь.

Формирование навыка выполнения заданий в группе

Составление последовательности из картинок.

«Наша музыка» Каждому ребенку выдается свой музыкальный инструмент. Дети учатся играть по очереди и все вместе.

«Повтори». Дети учатся все вместе повторять движения за преподавателем.

Формирование навыка игры по правилам

«Упрощенное лото». Детям предоставляется ряд картинок. Важно по очереди находить у себя такую же картинку и класть на шаблон. Игра может усложняться.

Домино. Дети собирают домино, у каждого есть дощечки с картинками. Задача детей по очереди выставлять дощечки по правилам игры.

Формирование навыка подражания и слухового внимания в ходе выполнения музыкально-ритмических упражнений

Повторение ритмических рисунков за педагогом все вместе и по очереди.

Повторение движений за педагогом под музыку.

Повторение движений друг за другом под музыку.

Формирование навыка самоконтроля, внимания и коммуникации в ходе выполнения упражнений с магнитно-маркерной доской

Выстраивание последовательности картинок по очереди у доски.

Складывание совместной картинки на доске.

Формирование навыка коммуникативной работы в пространстве

Пропевание песенки и выполнение движений под музыку «Мишка с куклой громко топают», «Зайка, топни ножкой», передача мяча друг другу стоя кружком, сопровождающаяся проговариванием «Дай мне мяч», «Держи, имя, мяч», «Спасибо, имя».

Таким образом, коррекционная работа с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра должна проводиться, основываясь на возможностях ребенка. В работе должны использоваться материалы, которые будут интересны ребенку, игры, способные привлечь его внимание. Актуально применение системы поощрения, при которой ребенок, выполняя задание будет складывать жетон в коробку или другой прием, поощряющий действие ребенка, понятный ему. Также важно учитывать зону актуального

развития детей и использовать те задания, которые они способны выполнить хотя бы с помощью специалиста, постепенно повышая уровень сложности. При формировании навыков ведения диалога важно использовать не только упражнения направленные на мотивацию речи у ребенка, но и задания дающие возможность помолчать, чтобы не перегружать ребенка речевой активностью. При работе в коммуникативной группе развитие навыков ведения диалога может осуществляться не только с помощью дидактических игр, но и на примере упражнений, направленных на развитие темпо-ритмического чувства, работу в пространстве. Детям важно научиться взаимодействовать как со специалистом, так и со сверстниками. Они играют в игры по правилам, чтобы научиться ждать своей очереди, а также выполнять задания не как хочется им, а по правилам, обозначенным специалистом. Играя в игры на взаимодействие и игры на совместное выполнение дети переходят на новый уровень игры, когда в ней появляются другие участники помимо их самих, что очень важно для их дальнейшей социальной адаптации.

Нахождение в коммуникативной группе развивает у детей множество различных качеств и навыков: навык ведения диалога, умение ждать своей очереди, играть в игры по правилам, взаимодействовать с другими детьми и специалистами, выполнять задания вместе с кем-то, общаться друг с другом и взрослыми не только в рамках нахождения за столом, но и выносить этот навык за пределы привычного пространства, развивается их речь, внимание, мышление.

В ходе посещения коммуникативной группы у детей развиваются такие навыки в условиях ведения диалога, как: умение внимательно слушать, откликаться на собственное имя, выполнять то, что от них просят, обучаются просьбам и выражениям, состоящим из простых фраз, например «Дай мне», «На», «Спасибо», «Пожалуйста», «У меня есть». Овладевают элементарными навыками приличия, в виде вежливых слов, а также обучения навыку ждать, когда собеседник договорит. Учатся обращаться к собеседнику по имени.

Обучаются выражать эмоцию радости и хвалить других если у них что-то получилось хорошо, принимать, если у них что-то не получилось.

Все вышеперечисленное говорит о неоспоримой пользе посещения коммуникативной группы с целью формирования диалогической речи детьми с расстройствами аутистического спектра в возрасте 6-8 лет. Ввиду несформированности у них коммуникативных навыков, неумении объяснить свои потребности, быть терпимым к окружающим и контролировать себя, находясь в коммуникативной группе дети со схожими нарушениями получают возможность обучающего общения со сверстниками, результаты которого они смогут проецировать за пределами логопедического кабинета, что поможет им в дальнейшей социальной адаптации и снизит уровень стресса при взаимодействии с окружающими.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого группа детей, посещавшая коммуникативную группу, повторно прошла обследование по методике, использованной перед началом групповых занятий. Результаты повторного обследования следующие:



Рис.8 Сопоставление результатов первичного и контрольного обследования (Миша)

Миша стал откликаться на имя при многократном повторении и привлечении внимания педагогом. Появился навык приветствия в ответ на приветствие педагога с подсказкой. Имя собеседника Миша использует в процессе выполнения заданий с помощью специалиста. Действия по очереди и игры по правилам выполняет только с обучающей помощью. При выполнении упражнений на магнитно-маркерной доске требуется помощь специалиста. Музыкально- ритмические упражнения выполняет.

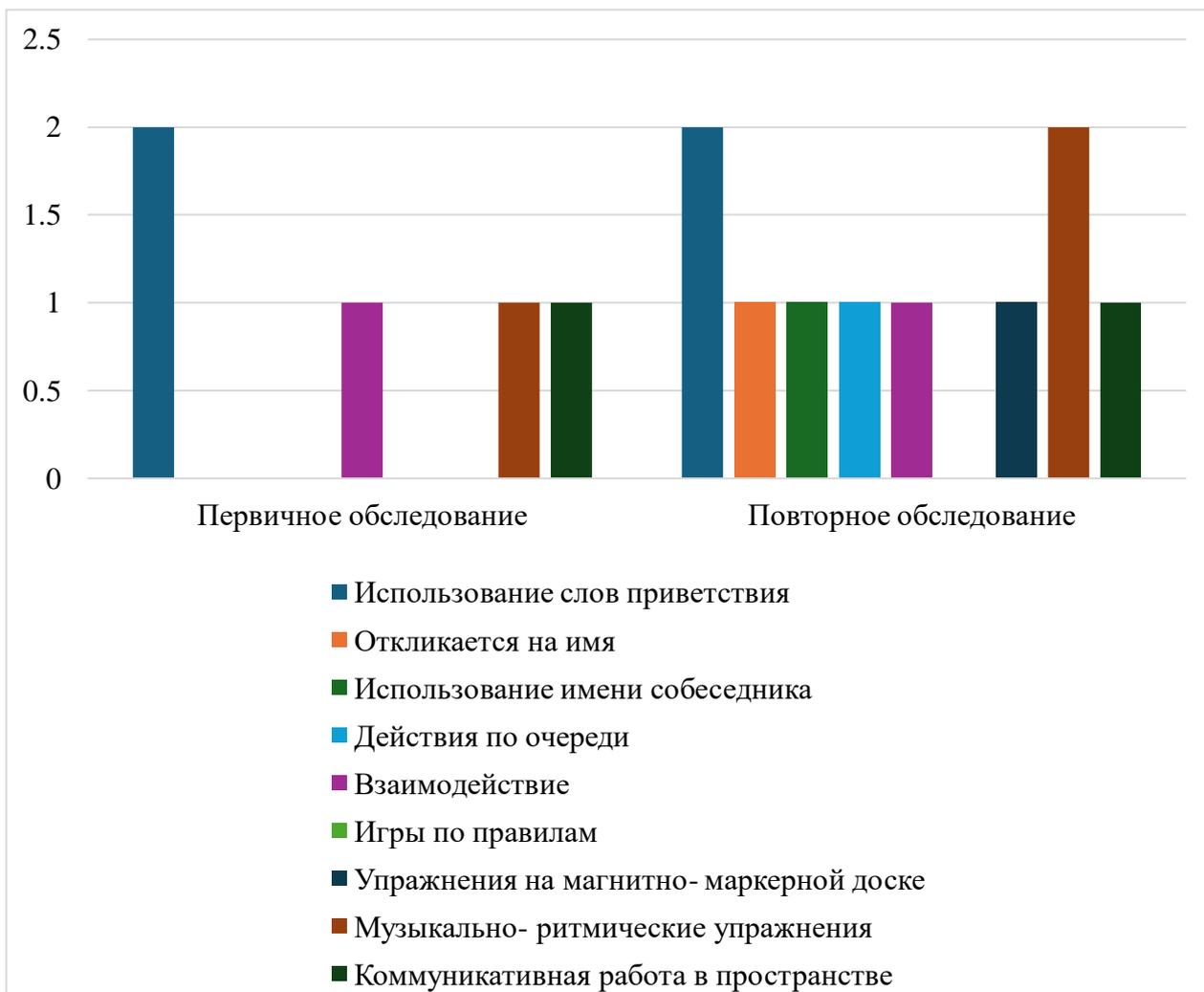


Рис.9 Сопоставление результатов первичного и контрольного обследования (Рома)

Рома откликается на имя при многократном повторении. Имя собеседника использует в процессе выполнения заданий. Выполняет задания у доски с помощью специалиста. Выполняет музыкально-ритмические упражнения. С помощью специалиста может выполнять задания по очереди.

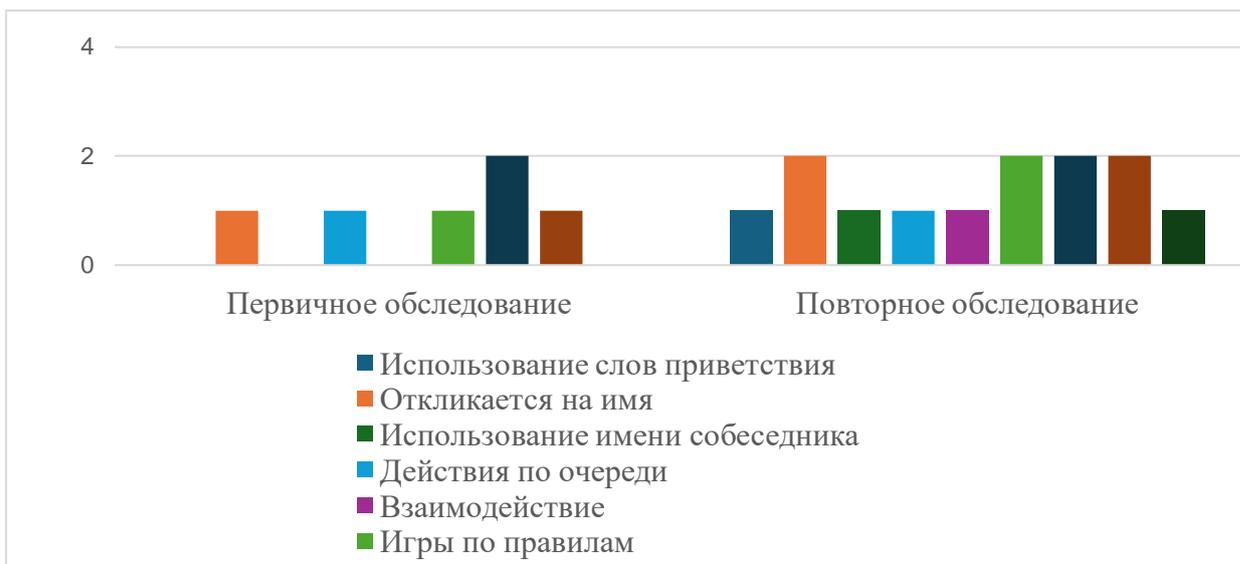


Рис.10 Сопоставление результатов первичного и контрольного обследования (Лёша)

Использует слова приветствия с подсказкой педагога. Может осуществлять коммуникативную работу в пространстве с помощью специалиста. Может выполнять упражнения на взаимодействие с обучающей помощью. Играет в игры по правилам почти без помощи специалистов. Откликается на имя.

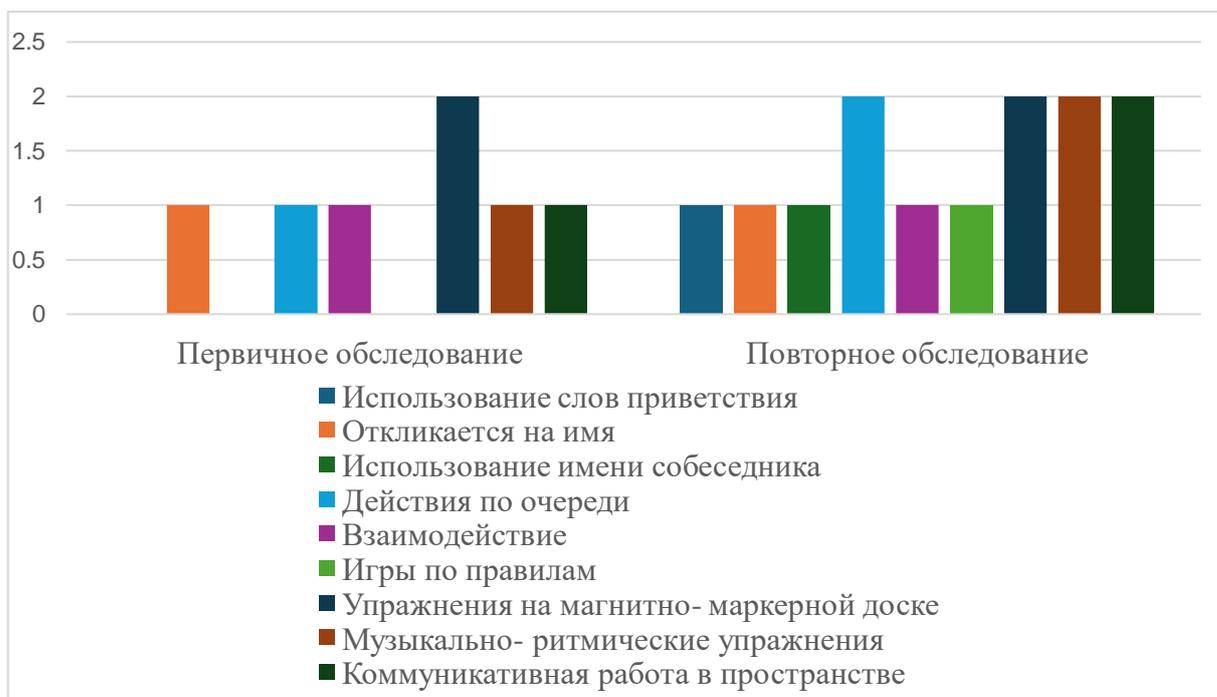


Рис.11 Сопоставление результатов первичного и контрольного обследования (Лиза)

Лиза использует слова приветствия с подсказкой специалиста, использует имя собеседника при выполнении упражнений с подсказкой, учится играть в игры по правилам. Хорошо выполняет задания у доски, музыкально-ритмические упражнения, задания, направленные на коммуникативную работу в пространстве.

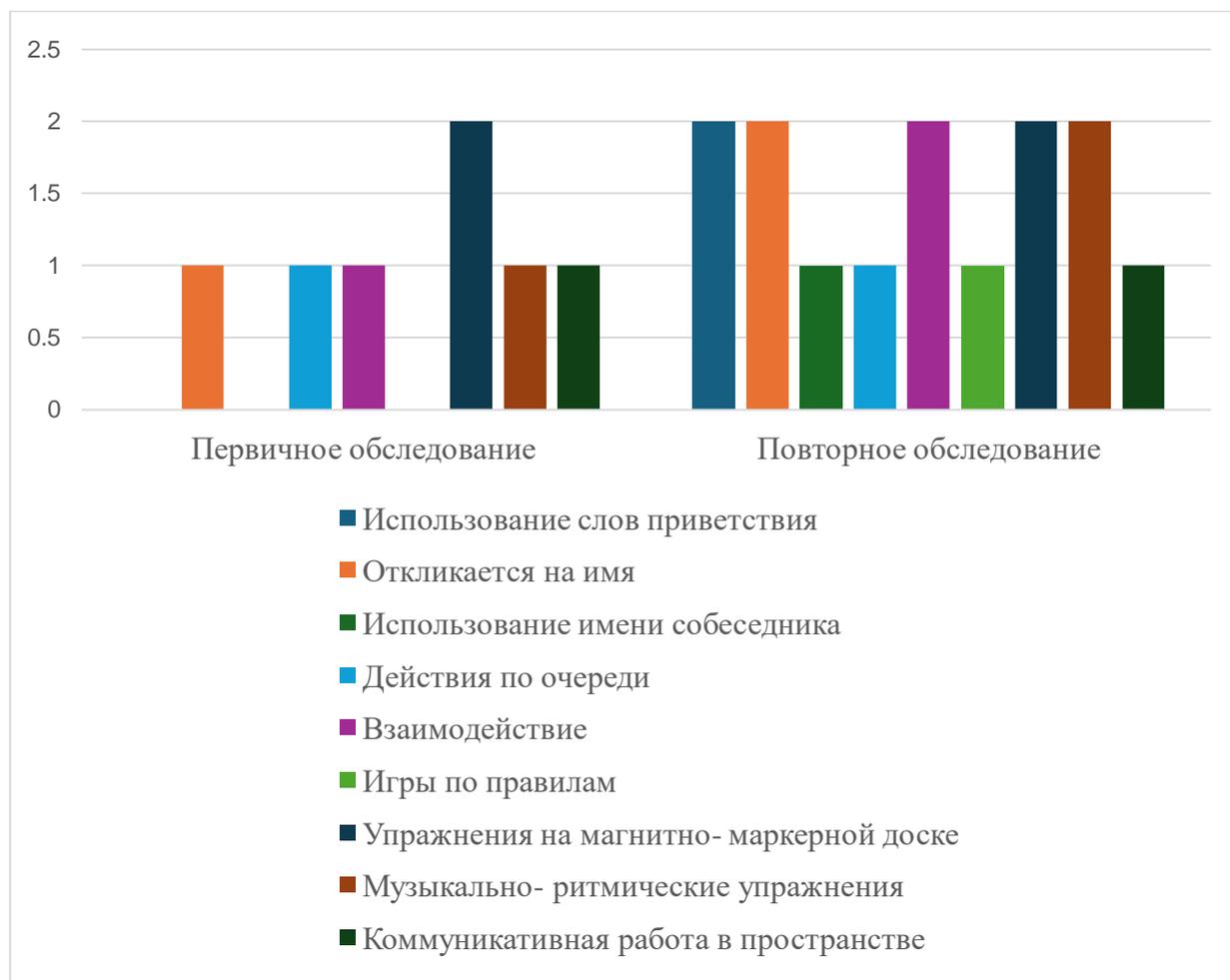


Рис.12 Сопоставление результатов первичного и контрольного обследования (Макар)

Макар самостоятельно использует слова приветствия, иногда требуется помощь специалиста, учится использовать имя собеседника во время коммуникации и выполнения заданий, хорошо выполняет упражнения, направленные на взаимодействие. Учится играть в игры по правилам, осуществлять коммуникативную работу в пространстве. Хорошо справляется с заданиями у магнитно-маркерной доски.

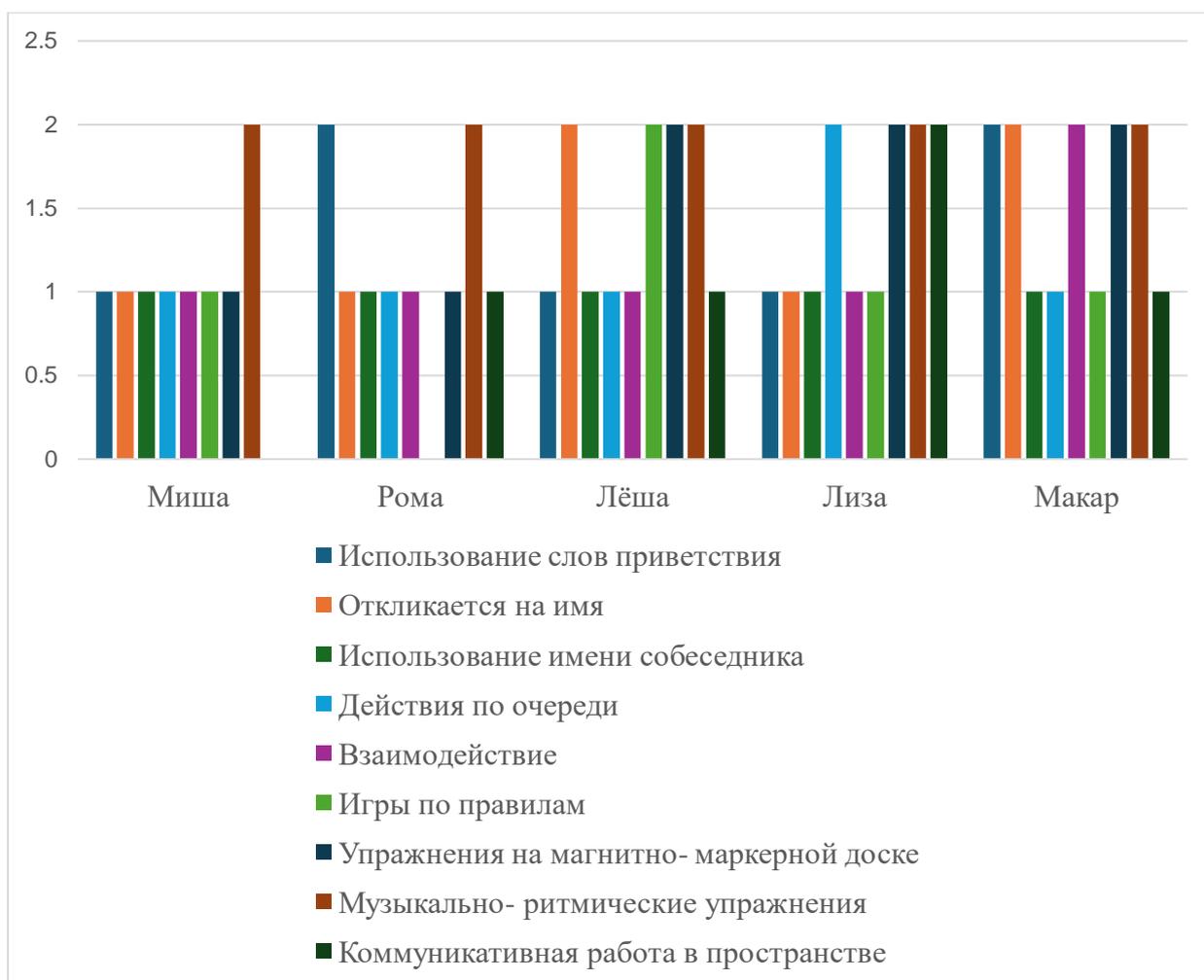


Рис.13 Общие результаты контрольного обследования

Таким образом, в выполнении заданий детьми были замечены заметные улучшения. Все дети откликаются на свое имя, могут с обучающей помощью выполнять задания на совместное выполнение, взаимодействовать друг с другом при выполнении упражнений. Дети находятся в процессе обучения играть в игры по правилам. С обучающей помощью могут производить коммуникацию в пространстве и выполнять задания у магнитно-маркерной доски. Произвольное внимание детей улучшилось. Дети учатся обращаться к другим людям по имени, использовать слова «спасибо», «пожалуйста», здороваться и прощаться.

ВЫВОД ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В результате посещения коммуникативной группы у детей заметно

улучшилось зрительное и слуховое внимание, развивается навык самоконтроля. Дети выполняют упражнения, в которых нужно внимательно смотреть что делает другой ребенок и ждать, когда наступит очередь выполнять задание, что важно для развития навыка ведения диалога, ведь в процессе коммуникации, дети должны будут уметь слушать собеседника, анализировать сказанное им и поддерживать беседу. Каждый ребенок постепенно овладевает навыком просьбы, выражения благодарности, ответом на благодарность, навыками приветствия и прощания, что также является частью повседневной диалогической речи. Выполняя задания совместно, дети, помимо всего перечисленного развивают свои социальные навыки, учатся наблюдать за поведением других детей и контролировать свое поведение, что является частью развития эмоционально-волевой сферы. Овладевая навыками ведения диалога на групповых занятиях, дети становятся на шаг ближе к коммуникации с другими людьми за пределами логопедического центра.

Реализация работы по формированию коммуникативных навыков, в том числе навыка ведения диалога проходила с соблюдением приведенных ранее принципов. Цели и задачи коррекционной работы были достигнуты. В процессе проведения коррекционной работы были подобраны дидактические материалы: картинки, игрушки, дидактические игры, музыкальные инструменты, способные привлечь внимание детей. После проведения контрольного эксперимента было обнаружено, что дети значительно улучшили показатели коммуникативных навыков и навыков работы в группе, что доказывает эффективность данного формата работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие навыков коммуникации и, в частности, диалогической речи является важнейшим этапом на пути к социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра. Данная группа детей, имея нарушения коммуникативной сферы, в общении с другими людьми избирает различные модели поведения: избегание, пассивность, активность. Во всех трех случаях, ввиду особенностей формирования навыков общения у детей с РАС, они остаются одиночками.

Именно поэтому данной группе детей необходима работа по формированию коммуникативных навыков и навыка ведения диалога. В данный вид работы входит не только подготовка к использованию речи и альтернативных способов коммуникации в общении с другими людьми, но и работа над самоконтролем, формированием реакции на имя и использовании имени собеседника в диалоге, навык взаимодействия и работы в группе, умение действовать по очереди и играть по правилам.

Для овладения данными навыками недостаточно индивидуальных занятий со специалистами, так как ребенку, помимо коррекционных занятий и в целом общения со взрослыми, необходимо также коммуницировать со сверстниками. Для формирования условий организованного общения детей с расстройствами аутистического спектра была создана коммуникативная группа. Цель посещения коммуникативной группы детьми с РАС (расстройствами аутистического спектра) заключалась в развитии коммуникативных навыков, в том числе развитии навыков диалогической речи.

Для формирования данной группы были обследованы речь и коммуникативные навыки детей 6-8 лет с расстройствами аутистического спектра. Диагностика показала схожий уровень развития коммуникативных навыков. В ходе коррекционной работы поставленные цель и задачи были реализованы. Контрольное обследование показало, что у детей, посещающих

группу заметно улучшились показатели коммуникативных навыков, в том числе навыка ведения диалога, что говорит о целесообразности формирования коммуникативных групп для детей с расстройствами аутистического спектра с целью формирования данной группы навыков.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000. 253 с.
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада. М., 1999. 272 с.
3. Аутизм: мифы, диагностика, коррекция Фесенко Ю. А., Макаров И. В., Колесников И. А., Фесенко Е. Ю. Алеф-пресс, 2020. 187 с.
4. Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной. Екатеринбург, 2014. 288 с.
5. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров М., 1996. 206 с.
6. Башина В. М. Аутизм в детстве. М., 1999. 101 с.
7. Башина В. М., Симашкова Н. В. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом // Альманах «Исцеление». М., 1993. 7 с.
8. Башина В. М., Симашкова Н. В. Подходы к проблеме обучения детей с ранним аутизмом. М. 8 с.
9. Бессмертная Ю. В. Определение уровня развития коммуникативных способностей у дошкольников с нарушениями аутистического спектра [Текст] / Ю. В. Бессмертная - М., 2013- 239 с.
10. Бизюкова О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. 136 с.
11. Богдашина О. Аутизм. Определение и диагностика. Донецк: Лебедь, 1999. 112 с.
12. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. 1934. 299 с.
13. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей Морозов С. А., Редактор: Портнова А. А., Воронеж 2014.

8 с.

14. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты СПб.: ИСПиП, 1998. 124 с.

15. Григоренко Н. Ю. Оценка уровня коммуникативных возможностей детей раннего и младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Педагогическое образование в России. 2020. №4. 184-191 с.

16. Деревянко Е. В. Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

17. Детский аутизм: хрестоматия /Шипицына Л. М. СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. 254 с.

18. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка: методический сборник/ Хузеева Г. Р. М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС 2014. 65 с.

19. Запорожец Т. И. Логика сценической речи. Учеб. пособие для театр. и культ.-просвет. учеб. заведений. М., «Просвещение», 1974. 106 с.

20. Иванов Е. С., Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. СПб.: «Дидактика Плюс», 2004. 80 с.

21. Костюк А. В. Изучение механизма нарушения речевого развития у детей с расстройством аутистического спектра // Педагогическое образование в России. 2017. 145- 149 с.

22. Кучинский, Г. М. Диалог и мышление. Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 2000. 190 с.

23. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления. М.: Просвещение, 1991. 96 с.

24. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 2001. 300 с.

25. Лингвистический энциклопедический словарь/ Ярцевой В. Н. М.:

Советская энциклопедия, 1990. 682 с.

26. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

27. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Волковой Л. С., Шаховской С. Н. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.

28. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии СПб.: Питер, 2006. 320 с.

29. Лурия А. Р. Язык и сознание. / Под редакцией Е. Д. Хомской. М: Изд-во Моск. ун-та, 1979 320 с.

30. Львов М. Р. Основы теории речи. М.: Педагогика, 2002. 248 с.

31. Морозов С.А. К вопросу о коморбидности при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2018. Том 16. № 2. 3–8 с.

32. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2016. Том 14. № 4. 3–9 с.

33. Никольская О. С., Веденина М. Ю. Особенности психического развития детей с аутизмом / Альманах ИКП РАО. 2014. № 18. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitija-detej-s-146>

34. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец.«Педагогика и психология (дошк.)»/ Т. Б. Филичева Н. А. Чевелева Г. В. Чиркина М.: Просвещение, 1989. 223 с.

35. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. 1994. 352 с.

36. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. 192 с.

37. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие Хаустов А.

В., Богорад П. Л., Загуменная О. В., Козорез А. И., Панцырь С. Н., Никитина Ю. В., Стальмахович О. В. / Под общ. ред. Хаустова А. В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125 с.

38. Расстройства аутистического спектра: современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению учебно-методическое пособие / Ахметзянова А. И., Дадакина В. Ю., Кротова И. В. и др. 2020. 911 с.

39. Рау Е. Ф., Синяк В. А. Логопедия: Пособие для учащихся пед. Училищ. Москва: Просвещение, 1969. 127 с.

40. Русина С. А. Особенности формирования общения у детей дошкольного возраста. Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. ЛП междунар. студ. науч.-практ. конф. № 12. М. 2017. 86-91 с.

41. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: Учеб.-метод. Пособие. Самохвалова А. Г. СПб. 2015. 304 с.

42. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. Романчук О. И. / Пер. с украинского. М.: Генезис, 2010 г. 366.

43. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей. К.: Рад. Шк., 1989. 158с.

44. Слостенин В. А. Педагогика. М.: Просвещение, 2003. 174 с.

45. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 1998. 51 с.

46. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра М. 2010. 87 с.

47. Этвуд Т. Полное руководство по синдрому Аспергера. Баку, Издательство Ганун, 2022. 592 с.

48. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития М.: Тривола. 1994. 368 с

49. Расстройства аутистического спектра: синдром Каннера и

синдром Аспергера. Шаваева К.А., Беремукова М.А., Погорова М.Р., Жидков Р.С. // Вопросы науки и образования. 2022. №1 (157). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasstroystva-autisticheskogo-spektra-sindrom-kannera-i-sindrom-aspergera>

50. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Изд-во: М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.

51. Щукина Д. А. Логопедическая диагностика детей с расстройствами аутистического спектра. М.: Редкая птица, 2019. 192 с.