

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»
(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
(код и наименование направления подготовки)

Дошкольная дефектология
(направленность (профиль))

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)**

на тему Развитие связной речи у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра системой альтернативной коммуникации PECS

Обучающийся	И.И. Любаева	
	(Инициалы Фамилия)	(личная подпись)
Руководитель	канд. пед. наук, доцент О.А. Еник	
	(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)	

Аннотация

Для изучения эффективности применения системы альтернативной коммуникации PECS в развитии связной диалогической речи старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра было проведено исследование. В результате входной диагностики было установлено, что у большинства из них имеются заметные трудности в развитии связной речи. Наблюдаются трудности в установлении лексико-семантических связей между изображаемыми предметами и в формулировании завершенных высказываний. Большинство детей способны идентифицировать отдельные объекты, однако испытывают трудности при создании предложений и связном описании ситуаций.

В рамках коррекционной работы были реализованы шесть этапов, соответствующих структуре системы PECS. Коррекционная работа учитывала индивидуальный темп и мотивационные предпочтения каждого ребенка. Коррекционная работа длилась пять месяцев и была ориентирована на достижение конкретных целей в развитии связной диалогической речи у детей с расстройствами аутистического спектра.

Исследование показало, что коррекционная работа с использованием системы альтернативной коммуникации PECS оказалась эффективной, что подтверждается как количественными, так и статистическими данными. Дети значительно улучшили свои навыки формирования простых фраз из отдельных слов и научились самостоятельно устанавливать лексико-семантические связи между изображениями.

Бакалаврская работа имеет свою научную новизну и практическую направленность, состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (51 источник) и 6 приложений. Текст бакалаврской работы имеет объем 84 страницы. Общий объем работы и приложений – 95 страниц. В тексте имеется 13 таблиц и 6 рисунков.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические аспекты изучения развития связной речи у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра системой альтернативной коммуникации PECS.....	10
1.1 Психолого-педагогические особенности старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	10
1.2 Особенности речевого развития старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	15
1.3 Возможности применения системы альтернативной коммуникации PECS в развитии связной речи.....	23
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию связной речи у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра системой альтернативной коммуникации PECS.....	30
2.1 Организация, методы исследования и анализ результатов изучения связной речи старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	30
2.2 Содержание коррекционной работы по развитию связной речи старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра системой альтернативной коммуникации PECS.....	43
2.3 Оценка эффективности коррекционной работы.....	64
Заключение.....	73
Список используемой литературы.....	78
Приложение А Стимульные материалы к диагностическим заданиям.	84
Приложение Б Первичные результаты исследования.....	86
Приложение В Пример индивидуального набора карточек PECS.....	90
Приложение Г Бланки освоения этапов PECS.....	91
Приложение Д Сводные результаты повторной диагностики.....	92
Приложение Е Математическая обработка данных.....	93

Введение

Актуальность. В настоящее время психолого-педагогическое сообщество активно занимается разработкой и апробацией новых коррекционных методов, приемов и средств развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Одной из многочисленных групп детей с особенностями развития является категория детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Важной особенностью данной нозологической группы выступает большая вариативность психофизических, интеллектуальных, коммуникативных возможностей, что делает коррекционный процесс более индивидуализированным, чем с другими категориями детей с ограниченными возможностями здоровья.

Значительный вклад в изучение особенностей развития детей с РАС внесли как зарубежные (Г. Аспергер, Л. Каннер, Дж. О. Купер), так и отечественные деятели психолого-педагогической науки (К.С. Лебединская, О.С. Никольская, С.С. Морозова, Л.Г. Нуриева, В.С. Сандрикова). Исследователи сходятся во мнении, что одним из «маркеров» РАС выступают вербальные и невербальные нарушения коммуникации.

В данном ключе именно связная речь является необходимым навыком для развития речевого общения детей с РАС с окружающими. Связная речь позволяет детям строить логические высказывания, выражать собственные намерения, отвечать на вопросы. Недоразвитие или нарушения связной речи, в свою очередь, влекут за собой негативные последствия, ограничивающие ребенка с РАС в познавательной активности и построении коммуникативных отношений с другими людьми. Трудности в установлении коммуникации с окружающими у детей с РАС во многом сказываются на поведенческой сфере, что приводит к проявлению «нежелательного поведения» (агрессии, аутоагрессии). Тем самым, необходимость предоставления коррекционной помощи детям с РАС в области коммуникативного развития представляет собой социальную актуальность данной темы.

Важно отметить, что вопросы изучения связной речи у детей с особенностями развития широко изучены отечественными исследователями, в частности Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.М. Леушиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Современные исследователи также подчеркивают, что период дошкольного детства является благоприятным периодом для развития познавательных, речевых, социальных навыков как у нормативно развивающихся, так и у детей с ограниченными возможностями здоровья.

К вопросу изучения развития связной речи у старших дошкольников с РАС также обращаются многие современные авторы (С.В. Андреева, Е.В. Семкина, М.С. Хритonenкова и другие). Так, А.П. Демидова и В.И. Лахмоткина рассматривают возможности применения логосказок в развитии связной речи; Г.В. Литвинова описывает возможности применения фольклора; Л.А. Лазуткина изучает полисенсорный подход в развитии речевых умений. Однако, несмотря на имеющиеся исследования, актуальной проблемой остается поиск эффективных методов развития связной речи у детей с РАС, что позволяет говорить об актуальности темы исследования с теоретической позиции.

Одним из методов развития связной речи у детей с РАС может выступать система альтернативной коммуникации Picture Exchange Communication System (англ.) – коммуникационная система обмена изображениями (карточками) (далее – PECS). Система PECS использует изображения для помощи людям с ограничениями в функциональной речи и позволяет пользователям выражать свои желания, потребности и мысли способствуя развитию базовых навыков коммуникации.

Необходимо отметить, что систему применения альтернативной коммуникации на основе карточек PECS разработали еще в 1985 году и затем стали широко применять доктор философии Э. Бонди и логопед Л. Фрост, американские ученые, работавшие в рамках Делавэрской программы по аутизму (Delaware Autism Program).

Однако, система PECS это не просто обмен карточками: данный метод имеет несколько последовательных этапов, что позволяет не только обогащать активный и пассивный словарь, но и развивать связную речь ребенка. Тем самым, изучение эффективности применения альтернативной системы коммуникации с помощью карточек (PECS) у старших дошкольников с РАС представляется актуальным с практической позиции.

Противоречия исследования.

На социальном уровне: между необходимостью социальной интеграции детей с РАС и недостаточным изучением эффективных способов развития связной речи.

На теоретическом уровне: между широкой изученностью вопросов развития связной речи у детей с ограниченными возможностями в целом и недостаточной разработанностью данной темы применительно к детям с РАС.

На практическом уровне: между потенциалом системы PECS для развития коммуникации и недостаточной изученностью ее эффективности для развития связной речи у старших дошкольников с РАС.

Проблема исследования: является ли эффективным применение системы альтернативной системы коммуникации с помощью карточек PECS в развитии связной диалогической речи старших дошкольников с РАС?

Тема исследования: «Развитие связной речи у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра системой альтернативной коммуникации PECS».

Цель исследования: изучение эффективности применения системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS в развитии связной диалогической речи старших дошкольников с РАС.

Объект исследования: процесс развития связной диалогической речи у старших дошкольников с РАС.

Предмет исследования: развитие связной диалогической речи у старших дошкольников с РАС системой альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS.

Гипотеза исследования: предполагается, что развитие связной речи у старших дошкольников с РАС системой альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS будет эффективным при:

- создании благоприятной коррекционной среды, учитывающей мотивационные предпочтения детей;
- поэтапном введении системы карточек PECS в коррекционный процесс;
- учета индивидуального темпа динамики старших дошкольников с РАС в развитии речевого общения.

Задачи исследования:

- с помощью анализа научной литературы рассмотреть психолого-педагогические особенности старших дошкольников с РАС, описать особенности речевого развития и проанализировать возможности применения системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS в развитии связной речи детей данной категории;
- осуществить подбор, адаптацию имеющихся диагностических методик для оценки исходного уровня развития связной речи старших дошкольников с РАС; провести коррекционную работу по развитию связной речи старших дошкольников с РАС на основе применения системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS;
- оценить эффективность развития связной речи старших дошкольников с РАС с применением системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS.

Теоретико-методологическая основа:

- теоретические концепции понимания РАС зарубежных (Г. Аспергер, Л. Каннер, Дж. О. Купер) и отечественных исследователей (Е.Р. Баенская, К.С. Лебединская, О.С. Никольская);
- подходы современных исследователей к пониманию психолого-педагогических особенностей старших дошкольников с РАС (И.А. Конева, А.А. Хуланхова и другие);

- подходы современных авторов к организации коррекционной работы со старшими дошкольниками с РАС (М.Л. Скуратовская, А.В. Хаустов);
- теоретические концепции понимания общения и речевых умений (Н.С. Жукова, А.Н. Леонтьев, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Д.Б. Эльконин);
- подходы современных авторов к изучению особенностей связной речи старших дошкольников с РАС (Л.Г. Нуриева, М.М. Панасенкова);
- подходы Э. Бонди и Л. Фрост описывающие применение системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS в развитии вербального и невербального общения.

Методы исследования:

- теоретические: анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщение, систематизация;
- эмпирические: наблюдение, эксперимент;
- статистические: количественная и качественная обработка результатов.

Опытно-экспериментальная база исследования: дошкольные группы Бюджетного общеобразовательного учреждения Чувашской Республики «Кугесьская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Министерства образования Чувашской Республики (далее – БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии).

Научная новизна: уточнено понятие «развитие связной речи у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра системой альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS»;

Теоретическая значимость:

- описаны содержательные характеристики уровней формирования и развития связной речи у детей 6-7 лет с диагнозом РАС системой альтернативной коммуникации PECS;
- теоретически обоснована эффективность применения системы альтернативной коммуникации PECS для развития связной речи старших дошкольников, имеющих диагноз РАС.

Практическая значимость настоящей бакалаврской работы заключается в том, что она дает возможность в дошкольной образовательной организации выстроить процесс коррекционной работы по развитию связной речи старших дошкольников с РАС практикующими дефектологами и логопедами; пополнена методическая база научной литературы к вопросу изучения особенностей коррекционной работы со старшими дошкольниками с РАС, а также к возможностям применения метода альтернативной системы коммуникации с помощью карточек PECS в развитии их связной речи. Результаты проведенной работы могут использоваться воспитателями старших групп в их работе с невербальными и плохо говорящими детьми. Изучение эффективных методов развития связной речи и применение их в коррекционном процессе будет способствовать повышению качества жизни детей с РАС, обеспечивая им эффективные инструменты для общения и социализации.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 6 рисунков и 13 таблиц, список используемой литературы (51 наименование), 6 приложений. Основной текст изложен на 84 страницах.

Глава 1 Теоретические аспекты изучения развития связной речи у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра системой альтернативной коммуникации PECS

1.1 Психолого-педагогические особенности старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Согласно отечественной периодизации, дошкольный период включает временные рамки от 3 до 7 лет, охватывая три основных этапа: младший дошкольный возраст (3-4 года); средний дошкольный возраст (4-5 лет); старший дошкольный возраст (5-7 лет) [42]. В рамках данного параграфа рассмотрим психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста с РАС. Однако перед тем как рассмотреть психолого-педагогические особенности старших дошкольников с РАС необходимо представить краткий экскурс в историю возникновения терминов «аутизм», «расстройства аутистического спектра» и рассмотреть сущность их проявлений.

Первоначальное упоминание термина «аутизм» в научной литературе приписывается работам психиатра Э. Блейлера, который употреблял его в контексте изучения шизофрении [6]. Основными фигурами в дальнейшем исследовании аутизма принято считать Л. Каннера и Г. Аспергера [46], [51]. Авторы акцентировали внимание на существенных различиях между аутизмом и шизофренией, подчеркивая особенности поведения детей, страдающих РАС, включая явление «крайнего одиночества».

А. Кронфельд отмечал, что у индивидов с РАС возникают нарушения ассоциативных связей, которые автор рассматривал как основную причину этих расстройств [24]. Позже А. Кронфельд приходит к выводу о наличии основного расстройства – аутизма. Аутизм в его трактовке описывается как феномен, при котором индивид «застревает» в собственном мире фантазий [24].

В настоящее время термин «аутизм» заменяется в научных исследованиях понятием «расстройства аутистического спектра». Понятие «расстройства аутистического спектра» было введено Л. Уинг в 1995 году [9].

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой разнообразные нарушения нейроразвития, объединенные общими чертами, включающие различные нозологические сущности, такие как: синдромы Каннера и Аспергера; высокофункциональный аутизм; инфантильный психоз; атипичный детский психоз; детское дезинтегративное расстройство [32]. Необходимо отметить, что из-за сложностей, связанных с ранней диагностикой РАС, установление точного диагноза может оставаться проблематичным до достижения ребенком семилетнего возраста [44].

В качестве ранних показателей возможного наличия РАС у детей выступают:

- отклонения в речевом развитии, включая отсутствие или задержку начала речи;
- отсутствие игровой деятельности и указательного жеста;
- монотонные паттерны поведения: повторение фраз из мультфильмов или рекламы (эхолалия), ритуальность действий;
- ограниченность интересов (включая предпочтения в еде, игрушках, деятельности);
- нарушение сенсорного восприятия, проявляющееся в гиперчувствительности или гипочувствительности к различным сенсорным стимулам [39].

Дошкольники с РАС проявляют уникальные черты в своем психическом, физическом и личностном развитии. По мнению И. Нолана, эти особенности можно разделить на следующие группы:

- когнитивные особенности (познавательная сфера);
- сенсорная сфера;
- поведенческая сфера;
- коммуникативная сфера;

– социальные навыки [15].

Тем самым, рассмотрение психолого-педагогических особенностей детей с РАС будет представлено согласно данной схеме (по Н. Нолану).

Рассматривая психолого-педагогические особенности старших дошкольников с РАС, обратимся к мнению современных отечественных исследователей. Так, И.А. Конева описывает особенности познавательного развития детей данной нозологической группы [19].

Старшие дошкольники с РАС часто демонстрируют медленный темп работы и слаборазвитое пространственное восприятие, что влияет на способности к координации движений. Внимание у детей с РАС не соответствует нормативному развитию: характеризуется меньшей устойчивостью (с проявлением избирательности, низкого объема и концентрации), а непроизвольное внимание преобладает над произвольным.

В отличие от нормативно развивающихся сверстников, у старших дошкольников с РАС наблюдаются особые трудности в развитии логического мышления (например: детям сложно установить последовательность картинок). Дети с РАС также имеют затруднения с установлением классификаций, основанных на обобщении свойств объектов. Кроме этого, наблюдаются особенности памяти, преимущественно проявляющиеся в механическом запоминании информации.

Как отмечает Л.Г. Нуриева, у дошкольников с РАС часто наблюдаются низкие результаты в интеллектуальных тестах [34]. Однако, по мнению автора, это может быть обусловлено неготовностью ребенка к выполнению заданий или затруднениями в установлении коммуникации с другими людьми (например, с дефектологом).

Обобщенное представление особенностей сенсорной сферы старших дошкольников с РАС описывает А.А. Хуланхова [43]. Как отмечает автор, визуальный контакт у этих детей часто оказывается нарушен: они могут проявлять «бегающий» взгляд, избегать контакта глазами, не фиксировать взгляд на человеке и испытывать боязнь незнакомых людей, а также оказывать

сопротивление при взаимодействии.

В зрительном и слуховом восприятии также имеются следующие особенности: старшие дошкольники с РАС могут проявлять стереотипные смены зрительных ощущений, взгляд «сквозь» объект, а также проявлять отрицательную реакцию на музыку и страх отдельных звуков. Также отмечается нарушение тактильной, вкусовой и обонятельной чувствительности, склонность к аутостимуляции, а также стихийный интерес к окружающим предметам и заикленность на выбранных игрушках в игровой деятельности.

Особенности в функционировании сенсорной системы могут привести к сниженной (гипочувствительность) или повышенной (гиперчувствительность) чувствительности к различным сенсорным воздействиям, что может стать причиной появления нежелательного поведения (агрессии, аутоагрессии) а также стереотипий. Наиболее распространенными видами моторных стереотипов, характерных для детей с РАС, являются следующие: симметричное взмахивание обеими руками, быстрые движения локтями, легкое постукивание пальцами, раскачивание тела, потряхивание головой, а также вращение тела и хлопки [28].

Обращая внимание на вышеизложенное, необходимо отметить, что особенности поведенческой сферы старших дошкольников с РАС обуславливаются трудностями в сенсорной и коммуникативной сферах.

Необходимо также отметить мнение О.С. Никольской о том, что дети с РАС характеризуются строгими ритуалами и устойчивым порядком действий в повседневной жизни или в игре, проявляя негативные реакции на изменения в окружающей среде [31]. К.С. Лебединская и О.С. Никольская пишут о том, что страхи играют важную роль в формировании аутистического поведения у детей данной группы [26]. Различные предметы и явления, а также некоторые люди, могут вызывать постоянное чувство страха у детей с РАС. Эти страхи могут сохраняться на протяжении многих лет и могут приводить к стремлению детей сохранять привычную обстановку и выполнять определенные защитные

действия, часто принимающие форму ритуалов.

Особенности поведенческой сферы старших дошкольников с РАС также могут быть обусловлены нарушениями аффективной сферы [43]. Старшие дошкольники с РАС могут переживать немотивированные колебания настроения, резко реагировать на критику или замечания, а их эмоциональная откликаемость и настроение часто оказываются пониженными. Сфера влечений и контактность также подвержены нарушениям: наблюдается стремление избегать контактов с окружающими, возможно проявление агрессии.

Рассматривая особенности коммуникативной сферы старших дошкольников с РАС, необходимо отметить мнение М.И. Лисиной [27]. По мнению автора еще одним вызовом для детей с РАС является сложность в понимании взаимоотношений между людьми. Отмечается отсутствие способности к сопереживанию и сочувствию, что оказывает влияние на построение взаимоотношений с окружающими.

Нарушения в аффективной сфере у детей с РАС также играют роль в усвоении коммуникативных навыков и умений социального взаимодействия. Несформированность коммуникативных умений проявляется в отсутствии или отставании развития разговорной речи, неспособности проводить диалоги, а также в использовании стереотипных оборотов речи оказывает влияние на социальную адаптацию. Дети с РАС также часто испытывают трудности в формировании представлений о себе и других как о партнерах в общении [29].

При рассмотрении психолого-педагогических особенностей детей с РАС важно отметить специфику ведущего вида деятельности, характерной для данного дошкольного возраста – игры. Как отмечают И.А. Конева и А.А. Николаева, старшие дошкольники с РАС проявляют предпочтение к индивидуальным играм, редко вступают в контакт со сверстниками и проявляют недостаточное внимание к окружающим [22]. Без руководства взрослого им трудно самостоятельно организовать свою игровую

деятельность. Дошкольники с РАС не инициируют совместную деятельность, обычно предпочитая сохранять большое расстояние и избегать физического и визуального контакта с другими детьми и взрослыми. У детей данной группы отмечается недостаточное развитие как невербальных, так и вербальных форм взаимодействия с окружающими. Они демонстрируют недостаточно выраженные мимические и жестовые способы общения, а также испытывают трудности с использованием речи для коммуникации.

Таким образом, психолого-педагогические особенности старших дошкольников с РАС обуславливаются спецификой различных нарушений, включая трудности в коммуникации, социальном взаимодействии, эмоциональной регуляции, а также моторных и когнитивных навыках. Старшие дошкольники с РАС проявляют недостаточную инициативу в общении, предпочитая одиночные занятия и демонстрируя ограниченный интерес к сверстникам и окружающему миру. Имеющиеся особенности затрудняют обучение и адаптацию в обществе. Психолого-педагогическая деятельность с детьми, имеющими РАС, требует системного подхода, использования индивидуализированных методов и высокой степени терпимости, что обусловлено необходимостью учета уникальных особенностей каждого ребенка с принятием во внимание характера и степени выраженности этих нарушений.

1.2 Особенности речевого развития старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Речь – это процесс выражения мыслей с помощью языковых средств, отличающийся возможностью свободного сочетания вербальных элементов [7]. Речевые конструкции, которые использует человек, не ограничиваются только вербализацией звуков. Связная речь представляет собой последовательность слов, организованных в цепочку, которая формирует высказывания [12]. Как отмечал Л.С. Выготский, речь выполняет

различные функции (коммуникативную, индикативную, интеллектуальную, сигнификативную), основная цель которых заключается в установлении связей с другими людьми [10].

Как отмечалось в предыдущем параграфе, отклонения в речевом развитии выступают одним из возможных показателей наличия РАС у ребенка. Перед тем как рассмотреть особенности речи детей старшего дошкольного возраста с РАС, целесообразно описать особенности их речевого онтогенеза в сравнении с нормативным развитием.

Важно отметить, что ряд исследователей (Е.Р. Баенкская, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, М.Л. Скуратовская) сходятся во мнении, что речевое развитие ребенка с РАС представляет собой разнообразный процесс, проявляющийся в широком диапазоне: от отсутствия устной коммуникации до нормативного развития речи. Несмотря на эту вариативность, С.В. Андреева описывает особенности развития речи детей с РАС в онтогенезе и сравнивает их с показателями нормативно развивающихся сверстников [2].

Доречевой период. В доречевом периоде развития ребенка первыми способами контакта с окружающим миром являются вокализации. Постепенно к рефлексорным реакциям добавляются социальные, такие как улыбка в ответ на общение с матерью. Ребенок начинает реагировать на интонацию и мелодику материнской речи, что помогает ему различать эмоциональные оттенки и формировать способность к общению. Этот период также характеризуется развитием невербальных форм коммуникации, таких как мимика и жесты, и игрой с матерью в «перекличку», что способствует формированию основ речи и коммуникативных навыков.

Дети с РАС могут использовать различные вокализации, но им трудно устанавливать контакт с окружающим миром нормативными способами, такими как зрительный контакт или подражание звукам и мимике матери. В доречевом периоде дети с РАС обычно не усваивают просодические шаблоны речи и могут иметь сниженный интерес к окружающим звукам.

Предпосылки формирования номинативной системы речи. В процессе

развития ребенок через практические действия формирует представления о предметах, усваивает их характеристики и свойства. В речи происходит переход к использованию голофраз, когда ребенок называет предметы интонированными звукокомплексами, выражая свои эмоции и желания. Параллельно развиваются мимика и жестовая коммуникация, что свидетельствует о формировании коммуникативных и социальных навыков. Впоследствии ребенок начинает не только делиться эмоциями, но и передавать разнообразную информацию.

У детей с РАС сенсорное восприятие и аналитическая деятельность отличаются от типичного развития. Они могут использовать гештальт-способ копирования неосознанных «кусков» речи, что проявляется в эхоталии, и только позднее научаются разбирать эти цельные единицы на части. Первые слова у таких детей чаще всего не служат средством коммуникации, а являются сенсорными раздражителями, привлекающими через ощущения. В процессе развития артикуляционного праксиса они активно используют эхоталии и могут произносить слова, не связанные с контекстом, не несущие смысловой нагрузки.

Становление номинативной системы речи. В ходе нормативного развития ребенок улучшает способность различать предметы, действия и состояния, сначала визуально и чувственно, а затем выражая их словами. В возрасте около двух лет происходит резкий рост лексического запаса, при этом дети часто используют глаголы. Они начинают наименовать предметы, добавляя детали и смысл, и учатся выражать свойства и признаки, связанные с предметами. В процессе общения со взрослыми ребенок учится строить предложения и формировать ритм и интонацию речи. Способность устанавливать связи между предметами и действиями помогает развитию речевого мышления.

У детей с РАС формирование номинативного словаря происходит специфично, с возможной задержкой и искажениями. Они начинают с использования существительных, особенно наименований предметов, важных

для них. Дети с РАС также используют «словотворчество», связывая предметы с их значениями. Однако у них часто встречается метафорическая речь, которая может быть понятна только их близкому окружению. На начальных этапах развития они могут не задавать вопросы, не понимать смыслового значения междометий и не проявлять речевую инициативу социально приемлемым способом. Глаголы являются частью речи, наиболее сложной для понимания ребенком с РАС.

Формирование логико-грамматических конструкций. В процессе социально-коммуникативного развития нормативный ребенок получает обширную информацию о мире вокруг себя, устанавливая связи между предметами, действиями и их характеристиками. Этот навык, важный для формирования фразовой речи, развивается у детей в игровой деятельности. В этом процессе играют важную роль формирующиеся психические функции, такие как пространственно-временные представления и логическое мышление. С возрастом предложения становятся более разнообразными и содержательными, поскольку ребенок начинает формировать первые связи между словами, выражая свои мысли, эмоции и потребности.

У детей с РАС восприятие отличается от нормативного развития, что влияет на формирование и развитие фразовой речи. Они часто остаются на этапе использования одиночных слов или фраз, наименоывая предметы и действия, которые для них имеют особое значение. В течение длительного времени они могут использовать существительные вместо глаголов при формировании фраз. Речь часто формальна, аграмматична и напоминает телеграфный стиль. Хотя дети с РАС могут создавать сложные предложения с помощью союза «и», они обычно предпочитают использовать простые предложения в разговорной речи, так как это более удобно для них в контроле над процессом говорения и запоминания информации.

Схожее мнение приводит Е.Р. Бакутина, отмечая, что дошкольники с РАС имеют особенности в речевом онтогенезе [5]. Как отмечает автор у детей с РАС, наблюдается заметное отставание от типичной траектории речевого

развития, что проявляется в отсутствии лепета, слабом развитии функции подражания. Несмотря на внешнюю пассивность или отсутствие реакции на устные инструкции, внутренняя способность к речевому восприятию и обработке информации остается сохранной у ребенка с РАС в раннем детстве.

Дошкольники с РАС могут проявлять более выраженное понимание речи в контексте непроизвольного внимания, чем в ситуациях прямого общения [4]. Это, в свою очередь, указывает на сложности, связанные не только с коммуникативными аспектами, но и с моторными навыками, целенаправленностью и способностью к концентрации внимания, что может затруднять выполнение речевых инструкций ребенком [37].

После анализа особенностей речевого развития детей с РАС в раннем детстве необходимо перейти к рассмотрению специфики речевого развития у старших дошкольников. В данном контексте А.А. Хуланхова описывает характерные особенности речевого развития у старших дошкольников с РАС [43]:

- произношение и понимание речи. Возможны эхолалии (повторение звуков или фраз) и трудности в понимании длинных предложений, что может быть связано с ограничениями в аудиальном восприятии и обработке информации;
- понимание грамматики. Дошкольники с РАС могут испытывать затруднения с пониманием различий в глаголах, что приводит к скудному словарному запасу и ограниченным языковым навыкам;
- фонематический слух и звуковой анализ. Наблюдаются нарушения фонематического слуха и затруднения в сохранении серийных рядов звуков;
- синтаксический аспект речи. Дети дошкольного возраста с РАС могут испытывать затруднения с формированием предложений и пересказом, что свидетельствует о нарушениях в языковом строении;
- артикуляция и моторика. Проблемы со звукопроизношением могут быть связаны с неуверенным использованием артикуляционных поз и

нарушениями в моторике речевого аппарата.

Кроме того, автор отмечает, что у дошкольников с РАС наблюдается медленное развитие словарного запаса и фразовой речи, что часто происходит за счет механического запоминания и может привести к формированию стереотипных выражений. Тем самым, в речевом развитии дети данной категории сталкиваются с рядом трудностей, что оказывает влияние на способности в коммуникации с окружающими.

У некоторых детей с РАС отмечается практически полное отсутствие устной речи при коммуникации с окружающими [11]. Они не проявляют инициативы в обращении ко взрослым или сверстникам для выражения своих потребностей или просьб. Вместо этого они чаще используют стереотипные фразы, заимствованные из песен или мультфильмов [13]. Основной формой их речевой активности является повторение простых, заученных предложений либо эмуляция образцов, предоставленных взрослыми [16].

С.М. Валявко описывает особенности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с РАС: недостаточный уровень развития как вербальных, так и невербальных форм коммуникации; ограниченность базовых коммуникативных функций; низкий уровень развития социальных, эмоциональных и диалоговых навыков [8].

Как пишет Л.Г. Нуриева, встречаются случаи, когда формирование устной речи у детей с РАС начинается на 4-5-м году жизни [34]. В таких случаях у старших дошкольников тяжесть симптомов РАС остается высокой, трудно определить уровень пассивного словаря и понимание речи окружающих. Затруднения в усвоении семантических аспектов речи, таких как объекты (существительные), действия (глаголы) и признаки (прилагательные), приводят к нарушениям в синтаксисе. Тем самым, старшие дошкольники с РАС имеют затруднения в выражении своих мыслей словами. Детям трудно припомнить нужное слово, особенно это затрудняется при использовании глагольного словаря.

М.Л. Скуратовская отмечает, что у старших дошкольников с РАС

присутствует тенденция к автономному использованию речи и ориентации в своих высказываниях на самостоятельное воспроизведение, вместо активной направленности на взаимодействие с окружающими [38]. Такая речь часто остается эгоцентрической и не приспособленной для коммуникации с другими. Трудности в самостоятельном формировании предложений приводят к использованию стереотипных фраз и речевых штампов, заимствованных из различных источников (разговоров взрослых, фраз из мультфильмов), но оставшихся неизменными в своей форме. Эти фразы не используются в целях коммуникации, а скорее служат для внутреннего обогащения и структурирования мыслительного процесса ребенка с РАС.

Ю.О. Коробьина пишет о том, что у старших дошкольников с РАС наблюдаются особенности в порождении речевых высказываний, связанные с их аффективным состоянием [23]. В определенных ситуациях, например, при испытании сильных эмоциональных переживаний, дети могут непроизвольно произносить слова, которые фонетически и артикуляционно сложны для них. В то же время, их произвольная речь может включать в себя типичные для логопедических расстройств трудности, такие как искажение структуры слогов в словах, пропуск, перестановка и замена звуков.

О.Н. Никольская отмечает, что для старших дошкольников с РАС характерны значительные трудности в формировании самостоятельных и развернутых речевых высказываний [32]. Вместо этого дети часто прибегают к использованию речевых штампов и автоматически произносят простые фразы, которые они слышали от матери и других близких людей, часто обращаясь к себе во втором или третьем лице. При необходимости установления контакта они испытывают стресс и беспокойство, что может проявляться в негативизме. В наиболее тяжелых случаях дети могут полностью игнорировать окружающих и не обращать на них внимания.

М.М. Панасенкова отмечает следующие характерные особенности речи старших дошкольников с РАС:

- отсутствие реакции на обращение или собственное имя;

- использование стереотипных выражений;
- использование слов в контексте, необычном для них;
- трудности, как в понимании, так и в использовании понятий;
- неспособность начать и поддерживать диалог;
- нарушения интонации и ритма речи;
- замена местоимений;
- задержка или прекращение развития речи;
- нарушения невербальной коммуникации [35].

Таким образом, речевое развитие старших дошкольников с РАС представляет собой сложный и многообразный процесс, который охватывает широкий спектр возможностей: от полного отсутствия устной коммуникации до приближенного к нормативному развитию. Основные особенности речевого развития детей с РАС включают: заметное отставание от типичной траектории развития речи в раннем возрасте; трудности в формировании самостоятельных и развернутых речевых высказываний; частое использование речевых штампов и автоматических фраз; медленное развитие словарного запаса и фразовой речи; трудности в понимании и использовании грамматических структур речи; затруднения в установлении и поддержании диалога; нарушения невербальной коммуникации.

Кроме того, у старших дошкольников с РАС наблюдается затруднение в формировании связной речи. Наблюдаются также трудности с организацией информации в предложениях и текстах, что проявляется в использовании несвязных высказываний. Вместо того чтобы строить диалог или повествование, старшие дошкольники с РАС часто используют отдельные фразы или фрагменты, берущиеся из ранее услышанных контекстов. Особенности связной речи усиливаются недостаточным развитием коммуникативных навыков, что снижает способность к эффективному взаимодействию с окружающими. Тем самым, развитие связной речи требует специализированной поддержки и индивидуализированного подхода.

1.3 Возможности применения системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS в развитии связной речи

Система альтернативной коммуникации PECS (Picture Exchange Communication System) была разработана в 1985 году. Э. Бонди, американский поведенческий аналитик, совместно с женой Л. Фрост, логопедом, разработали эту систему с целью оказания помощи детям с различными социально-коммуникативными трудностями [40].

Система PECS была адаптирована для использования с детьми, которые испытывают трудности с развитием социально-приемлемой речи или ее целенаправленности. Изначально разработанная для детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, система PECS быстро показала свою эффективность и в работе с детьми с РАС. Как отмечают исследователи, 59% детей, использующих систему альтернативной коммуникации PECS более года, развивают спонтанную устную речь [47]. Кроме этого, дети с РАС могут отказаться от использования PECS и перейти на устную речь как основную форму общения [48].

В работах Э. Бонди и Л. Фрост отмечается, что у детей с социально-коммуникативными особенностями часто возникают проблемы в инициировании общения с другими людьми [50]. Такие дети характеризуются избеганием взаимодействия с окружающими и проявляют коммуникативные умения лишь в ответ на явные указания [49].

Тем самым, в системе альтернативной коммуникации PECS основной упор делается на самостоятельное желание детей к взаимодействию с коммуникативным партнером. Это позволяет ребенку активно участвовать в акте общения с целью достижения конкретного результата в социальном контексте. Система PECS основана на тренировке ребенка в инициировании запросов на основе мотивационных стимулов, развитии внутреннего диалога (интравербализации), что подразумевает контроль над речевым поведением, а также на повторении высказываний.

На начальном этапе применения данной системы альтернативной коммуникации должно происходить изучение круга интересов и предпочтений ребенка с РАС. Обязательно фиксируются данные о том, что вызывает у ребенка положительные эмоции, что особенно его интересует, какие игры и игрушки его привлекают, а также предпочтения в еде и напитках. Эти данные помогают уточнить мотивационные стимулы, которые можно применять как поощрения в дальнейшей коррекционной работе.

После изучения предпочтений происходит переход к первому этапу обучения, на котором специалист (дефектолог, логопед) учит ребенка подавать одну карточку без возможности выбора. На втором этапе закрепляются действия по передаче карточки партнеру по коммуникации на расстоянии. На третьем этапе происходит обучение дифференциации карточек. На последующих этапах обучения ребенок развивает способность сообщать о желаемом предмете или действии посредством выбора карточек из личной коммуникационной книги, учиться комментировать увиденное, выстраивать правильно оформленную связную речь [18].

Важно отметить, что система PECS требует постоянного комментирования изображений по стороны специалиста (дефектолога, логопеда). Кроме этого, в ходе реализации данной системы в коррекционной работе необходимо предоставление системы подсказок ребенку, а также непрерывное заполнение специальных бланков для определения эффективности деятельности и ее корректировки при необходимости.

Как отмечает Е.И. Алексеева, на начальной стадии дети, использующие систему альтернативной коммуникации PECS, обучаются просить о чем-то с помощью отдельных карточек [1]. Однако на последующих этапах они могут начинать создавать полные высказывания и использовать грамматические структуры, что способствует развитию их коммуникативных навыков и связной речи.

В.М. Андрусенко указывает на то, что система альтернативной коммуникации PECS эффективно способствует развитию устной речи,

улучшает взаимодействие с окружающими людьми не только у старших дошкольников с РАС, но у детей более старшего возраста [3]. В результате применения системы альтернативной коммуникации PECS с правильно подобранными наглядными материалами [20] и мотивационными стимулами у детей формируется способность взаимодействовать с другими людьми, используя жесты, предметы и зрительный контакт для выражения своих индивидуальных потребностей [21].

Система PECS направлена также на снижение уровня агрессивности у детей с РАС, так как эти дети часто не могут передать свои потребности и желания вербально [17]. Тем самым, система PECS позволяет им выражать свои желания и потребности с помощью картинок социально приемлемым образом (без применения агрессии и аутоагрессии) [25].

Схожее мнение приводит О.А. Попова, которая отмечает, что использование системы альтернативной коммуникации PECS у детей с РАС, особенно на индивидуальных занятиях, приводит к положительной динамике в развитии речевых навыков [36]. Кроме этого, по мере улучшения навыков коммуникации у детей с РАС наблюдается снижение нежелательного поведения, иногда до полного исчезновения таких эпизодов.

В ходе исследования, проведенного А.П. Демидовой, было выявлено улучшение развития речи у детей с РАС при использовании в коррекционной работе карточек PECS [14]. Описывая особенности коррекционного процесса, автор отмечает, что на начальных этапах обучения дети успешно отвечали на разнообразные вопросы в случайном порядке (например: «Что бы ты хотел?», «Что ты видишь?», «Что там у тебя?»). В процессе обучения основной акцент делался не только на запрос конкретного предмета, действия или активности, но и на описании происходящего явления. Постепенно использование визуальной поддержки, такой как карточка с изображением и фразой «Я вижу», уменьшалось до полного удаления.

Как пишет автор, в результате работы были замечены положительные изменения у детей с РАС, включая увеличение объема пассивного и активного

словаря, устойчивость внимания, более четкое и быстрое выполнение инструкций, улучшение навыков диалогической речи, а также улучшение уровня понимания своих эмоций. Заметно улучшение в понимании устных инструкций и в построении грамматически правильных предложений у детей с РАС, а также устойчивость зрительного и слухового внимания, улучшение памяти и эмоционально-волевой сферы.

Ф.Г. Мухаметзянова также описывает результаты коррекционной работы по развитию речи старших дошкольников с РАС с использованием карточек PECS [30]. Автор отмечает, что дети с РАС научились применять не только альтернативные методы общения, но и речевые. У большинства старших дошкольников с РАС увеличился словарный запас, появились полноценные предложения, и они научились выражать просьбы, эмоции, использовать вежливые слова и отвечать на вопросы. В общении со взрослыми и сверстниками старшие дошкольники с РАС стали проявлять большую инициативу.

Н.В. Новоселова представляет основные преимущества использования системы PECS [33]. Во-первых, PECS представляет собой систему, способствующую быстрому приобретению базовых функциональных навыков коммуникации. Во-вторых, с помощью PECS возможно более быстрое обучение старшего дошкольника с РАС проявлять инициативу и спонтанно произносить слова, чем при использовании методов обучения наименованию предметов, вокальной имитации. В-третьих, PECS способствует более доступному общению старшего дошкольника с РАС с окружающими, что в свою очередь развивает обобщение приобретенных вербальных навыков. Наконец, использование PECS не только не замедляет развитие устной речи, а наоборот, его ускоряет за счет парирования словесных и визуальных стимулов в процессе обмена информацией.

Карточки PECS представляют собой важный инструмент в развитии коммуникативных навыков у детей с РАС, а их правильная подготовка и использование способны существенно улучшить качество жизни и

коммуникативные возможности ребенка [40].

Необходимо отметить, что подготовка карточек PECS для коррекционной работы с детьми с РАС требует соблюдения ряда критериев, обеспечивающих их эффективность [41].

Ясность изображений. Изображения должны быть четкими и реалистичными, точно отражающими предметы, действия или людей. Важна высокая степень сходства изображений с реальными объектами или действиями для облегчения их восприятия ребенком с РАС. Часто родители и специалисты применяют фото реальных предметов, зданий, игрушек и даже посуды, знакомых конкретному ребенку. Часто это делается в самом начале введения карточек, когда у ребенка еще не произошло обобщение, но есть при этом зависимость, или так называемая привязанность к конкретным предметам и местам, чтобы было легче осваивать новую систему общения.

Вид карточек. Оптимальный размер карточек для начальных этапов использования обычно составляет 5х5 см, однако этот параметр может изменяться в зависимости от индивидуальных потребностей и возраста ребенка. Карточки должны быть изготовлены из прочного материала, предпочтительно ламинированного, для обеспечения их долговечности и устойчивости к повреждениям. Каждое изображение должно сопровождаться короткой, четкой подписью, написанной крупным шрифтом. Подписи должны быть однозначными и соответствовать изображению. Рекомендуется использовать альбомы или планшеты с липучками для удобной организации карточек по категориям.

Индивидуализация. Карточки должны быть адаптированы к интересам и потребностям конкретного дошкольника с РАС. Возможно применение фотографий мотивационных стимулов (в необходимом для карточки масштабе).

Постоянное обновление. Карточки следует регулярно обновлять и дополнять новыми (в соответствии с развитием ребенка и изменением его интересов и потребностей).

Таким образом, система альтернативной коммуникации PECS включает реализацию последовательных этапов обучения. Дети, использующие PECS, сначала учатся просить с помощью отдельных карточек, а на более поздних этапах начинают создавать разнообразные грамматические структуры и высказывания с опорой на наглядный материал. Такие высказывания выполняют различные коммуникативные функции: ответы на вопросы, именование предметов, спонтанные комментарии о происходящем.

Анализ современных исследований позволяет сделать вывод о том, что применение системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS обладает значительным потенциалом эффективности в развитии связной речи старших дошкольников с РАС. Данная система не только помогает детям научиться просить о чем-то с помощью отдельных карточек, но и способствует формированию полных высказываний и грамматических структур речи. Кроме того, использование PECS улучшает взаимодействие с окружающими людьми, развивая навыки жестов, зрительного контакта и предметной коммуникации, что в целом способствует улучшению способностей детей с РАС к общению.

Делая выводы по первой главе настоящей работы, еще раз подчеркнем, что психолого-педагогические особенности старших дошкольников с РАС определяются специфическими нарушениями, включающими трудности в социальном взаимодействии, эмоциональной регуляции, а также моторных и когнитивных навыков. Старшие дошкольники с РАС часто проявляют недостаточную инициативу в общении, предпочитая одиночные занятия и демонстрируя ограниченный интерес к сверстникам и окружающему миру.

Особенности речевого развития старших дошкольников с РАС отличаются широким диапазоном возможностей: от полного отсутствия устной коммуникации до состояния, близкого к нормативному развитию. Основные характеристики речевого развития детей с РАС включают: заметное отставание от типичной траектории речевого развития в раннем возрасте, сложности в формировании самостоятельных и развернутых высказываний,

частое использование речевых клише и автоматических фраз, медленное пополнение словарного запаса и фразовой речи, трудности в понимании и применении грамматических структур, затруднения в установлении и поддержании диалога, нарушения в невербальной коммуникации. У старших дошкольников с РАС также наблюдаются сложности в формировании связной речи. Вместо того чтобы строить диалог или повествование, старшие дошкольники с РАС часто прибегают к отдельным фразам или фрагментам, заимствованным из ранее услышанных контекстов.

Применение системы PECS имеет значительный потенциал в развитии связной речи у старших дошкольников с РАС. Эта система не только помогает детям научиться выражать свои просьбы с помощью отдельных карточек, но и способствует формированию навыка составления полных предложений и грамматически правильных структур. Кроме того, использование PECS улучшает взаимодействие с окружающими, развивая навыки жестов, зрительного контакта и предметной коммуникации, что в целом способствует улучшению коммуникативных способностей детей с РАС.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию связной речи у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра системой альтернативной коммуникации PECS

2.1 Организация, методы исследования и анализ результатов изучения связной речи старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

С целью изучения эффективности применения альтернативной системы коммуникации с помощью карточек PECS в развитии связной речи старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра была организована и проведена опытнo-экспериментальная работа. Проводилась она в несколько этапов.

I этап – диагностический. На данном этапе осуществлялась входная диагностика для определения исходного состояния развития связной речи у старших дошкольников с РАС.

II этап – коррекционный. На этом этапе была проведена разработка и апробация коррекционной работы на основе применения системы альтернативной коммуникации PECS, направленной на развитие связной речи старших дошкольников с РАС.

III этап – аналитический. На данном этапе осуществлялась повторная диагностика состояния развития связной речи старших дошкольников с РАС для определения эффективности проведенной коррекционной работы.

Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась на базе дошкольных групп БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии.

Выборку настоящего исследования составили шестеро старших дошкольников в возрасте 5-6 лет, имеющих официально установленный диагноз РАС.

Перед проведением опытно-экспериментальной работы были получены согласия их родителей.

Для начала нам необходимо описать те методы исследования, которые были применены в рамках реализации диагностического этапа настоящей опытно-экспериментальной работы.

Как указывалось выше, целью диагностического этапа было определение исходного состояния развития связной речи у старших дошкольников с РАС. Опираясь на цель исследования и психолого-педагогические особенности старших дошкольников с РАС, были подобраны и адаптированы следующие диагностические методики:

Задание 1. «Метод множественных стимулов без замены» [45].

Цель методики: определение ведущей мотивации для совместной деятельности со старшими дошкольниками с РАС.

Краткое описание: ребенку предъявляется мотивационный предмет на 60 секунд, далее предмет заменяется следующим. Экспериментатором ведется наблюдение за деятельностью ребенка и интересующими его предметами. Перед началом проведения методики целесообразно проведение беседы с родителем и/или воспитателем для понимания мотивационных предпочтений каждого участвующего в данной работе ребенка с РАС.

Обработка и интерпретация результатов: экспериментатор заносит в бланк результаты наблюдения, выделяет ведущие мотивационные предметы, которые будут выступать поощрением для каждого конкретного участника (необходимого как для установления личного контакта, так и для дальнейшего введения системы PECS в коррекционную работу с данным ребенком).

Перед тем как описать диагностические задания, направленные на определение исходного уровня развития связной речи у старших дошкольников с РАС обратим внимание на таблицу 1 и отразим критерии и показатели диагностической карты исследования.

Таблица 1 – Критерии и показатели диагностической карты исследования

Критерии и показатели	Диагностическое задание
– определение уровня понимания старшим дошкольником с РАС речевых инструкций	Задание 1. Понимание инструкций (автор оригинальной методики Ю.Ф. Гаркуша)
– определение уровня понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки	Задание 2. Понимание слов, обозначающих предметы, действия, признаки (автор оригинальной методики Ю.Ф. Гаркуша)
– определение уровня способностей составлять последовательную, логичную фразу по сюжетной картинке	Задание 1. «Определение способности составлять последовательную, логически верную фразу по сюжетной картинке» (автор оригинальной методики В.П. Глухов)
– определение уровня способностей произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения между изображаемыми предметами	Задание 2. «Определение способности произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения между изображаемыми предметами» (автор оригинальной методики В.П. Глухов)

Далее представим подробное описание диагностических заданий, направленных на определение исходного уровня развития связной речи у старших дошкольников с РАС в порядке их предъявления (по мере усложнения).

Задание 2. Адаптированный вариант диагностических заданий на понимание речи на основе схемы речевого обследования ребенка (Ю.Ф. Гаркуши) [11].

Задание 1. Понимание инструкций.

Цель задания: определение понимания старшим дошкольником с РАС речевых инструкций.

Краткое описание: ребенку дается ряд простых инструкций, необходимых для выполнений.

Вероятный перечень инструкций:

- встань,
- сядь,

- покажи окно,
- похлопай,
- дай предмет (при условии нахождения этого предмета в непосредственной близости к ребенку),
- покажи свой нос (рот, глаз и тому подобное).

Оценка и интерпретация: оценивается понимание и выполнение инструкций. Подсчет баллов происходит следующим образом:

- 3 балла – ребенок выполняет инструкцию без промедления;
- 2 балла – ребенок выполняет инструкцию с некоторой задержкой;
- 1 балл – ребенок выполняет инструкцию при неоднократном повторении со стороны дефектолога, при наличии подсказки;
- 0 баллов – не понимает и не выполняет инструкцию.

Полученные баллы по каждой пробе суммируются.

Выделяются следующие уровни понимания инструкции:

- 15-18 баллов – высокий уровень;
- 9-14 баллов – средний уровень;
- 1-8 баллов – низкий уровень.

Задание 2. Понимание слов, обозначающих предметы, действия, признаки.

Цель задания: оценивается понимание старших дошкольников с РАС слов, обозначающих предметы, действия, признаки.

Краткое описание: перед ребенком помещается несколько изображений (или предмет) и предлагается указать на заданный дефектологом предмет, действие или признак.

Оценка и интерпретация: оценивается уровень понимания слов. Подсчет баллов происходит следующим образом:

- 2 балла – ребенок указывает пальцем или берет карточку с изображением (или предмет) в руки;
- 1 балл – ребенок указывает пальцем или берет карточку с изображением (или предмет) в руки при повторном назывании слова дефектологом;

0 баллов – не понимает слово (инструкцию) и не указывает на заданное изображение (или предмет).

Полученные баллы по каждой пробе суммируются.

Выделяются следующие уровни понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки:

- 19-24 балла – высокий уровень;
- 10-18 баллов – средний уровень;
- 0-9 баллов – низкий уровень.

Адаптация вышеуказанных заданий для старших дошкольников с РАС заключается в следующем:

- произнесение дефектологом четких, простых инструкций;
- применение в некоторых диагностических пробах реальных предметов (или игрушек);
- подбор слов для оценки уровня пониманий, относящихся к повседневной жизни и опыту ребенка;
- проведение нескольких диагностических проб;
- введение системы оценивания, сопоставимых с возможностями старших дошкольников с РАС.

Задание 3. Адаптированный вариант диагностических заданий из методики В.П. Глухова [12].

Задание 1.

Цель задания: определение способности старшего дошкольника с РАС составлять последовательную, логически верную фразу по сюжетной картинке.

Краткое описание: детям последовательно предлагаются картинки, взрослый просит описать то, что изображено. При возникновении затруднения с ответом допускается задавать уточняющие вопросы.

Оценка и интерпретация: производится подсчет баллов. При наличии развернутого, правильного ответа испытуемому начисляется 3 балла; при ответе с уточняющим вопросом – 2 балла; при затруднении и не выполнении

задания ребенку начисляется 1 балл.

Полученные баллы по каждой пробе суммируются.

Выделяются следующие уровни способностей составлять последовательную, логичную фразу по сюжетной картинке:

- 10-12 баллов – высокий уровень;
- 6-9 баллов – средний уровень;
- 4-5 баллов – низкий уровень.

Задание 2.

Цель задания: определение способности произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения между изображаемыми предметами.

Краткое описание: детям предлагается взглянуть на 3 картинки и составить со всеми изображаемыми предметами предложение. Если ребенок пропускает изображение, взрослый повторно указывает на картинку и просит составить предложение еще раз.

Оценка и интерпретация: производится подсчет баллов:

- 3 балла начисляется, если ребенок использовал адекватные фразы, составлял предложение со всеми изображениями;
- 2 балла начисляется в случае оказания взрослым помощи ребенку;
- 1 балл начисляется, если ребенок не справился с заданием.

Полученные баллы по каждой пробе суммируются.

Выделяются следующие уровни способностей произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения между изображаемыми предметами:

- 10-12 баллов – высокий уровень;
- 6-9 баллов – средний уровень;
- 4-5 баллов – низкий уровень.

Адаптация вышеуказанных заданий для старших дошкольников с РАС заключается в следующем:

- подбор простых сюжетных картинок (без отвлекающих деталей);

- проведение нескольких диагностических проб;
- применение жестовой подсказки (при необходимости): дефектолог показывает своим пальцем на элементы изображения;
- применение вербальной подсказки (при необходимости): дефектолог может начать произносить необходимое слово, ребенок продолжает слово или фразу.

В Приложении А (рисунок А.1, рисунок А.2, рисунок А.3, рисунок А.4) представлены стимульные материалы к диагностическим заданиям.

Сводные таблицы первичных данных по всем диагностическим методикам отражены в Приложении Б (таблица Б.1, таблица Б.2, таблица Б.3, таблица Б.4, таблица Б.5, таблица Б.6, таблица Б.7, таблица Б.8).

Перейдем к описанию полученных результатов. Так, методика «Метод множественных стимулов без замены» позволила установить первичный контакт с исследуемыми детьми с РАС, а также определить их ведущие мотивационные стимулы. Необходимо отметить, что данная методика проводилась в первый день диагностического этапа.

Перед подбором мотивационных стимулов для конкретного ребенка учитывалось мнение родителей и воспитателей, с которыми была проведена предварительная беседа.

Кроме этого, мотивационные стимулы для детей также были представлены в соответствии с имеющимся методическим материалом в арсенале коррекционных специалистов (дефектолога и логопеда).

Сводные данные о выбранных мотивационных стимулах исследуемых нами старших дошкольников с РАС представлены ниже в таблице 2.

Таблица 2 – Мотивационные стимулы старших дошкольников с РАС

Ф.И. старшего дошкольника с РАС	Мотивационные стимулы	Количество выборов стимула (из 10 проб)
Даниил Т.	слайм	6
	сквиш	7
	цветные камушки	7

Продолжение таблицы 2

Ф.И. старшего дошкольника с РАС	Мотивационные стимулы	Количество выборов стимула (из 10 проб)
Аня К.	пазлы на липучках	7
	книга	8
Фархат О.	мыльные пузыри	7
	мягкие напольные пазлы	8
	крупные кубики	7
Максим Б.	воздушный шарик	8
	музыкальный планшет	8
Денис В.	машинка	8
	попрыгунчик	7
	набор текстильных шнуров	6
Оля У.	мягкая игрушка (собака)	9
	сквиш	7
	цветные камушки	9

Таким образом, были определены ведущие мотивационные стимулы для старших дошкольников с РАС. Далее был проведен ряд диагностических заданий, направленных на определение состояния развития связной речи у участников исследования. С помощью диагностических заданий на понимание речи на основе схемы речевого обследования ребенка (Ю.Ф. Гаркуши) у старших дошкольников с РАС был определен уровень понимания инструкций, а также уровень понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки (рисунок 1).

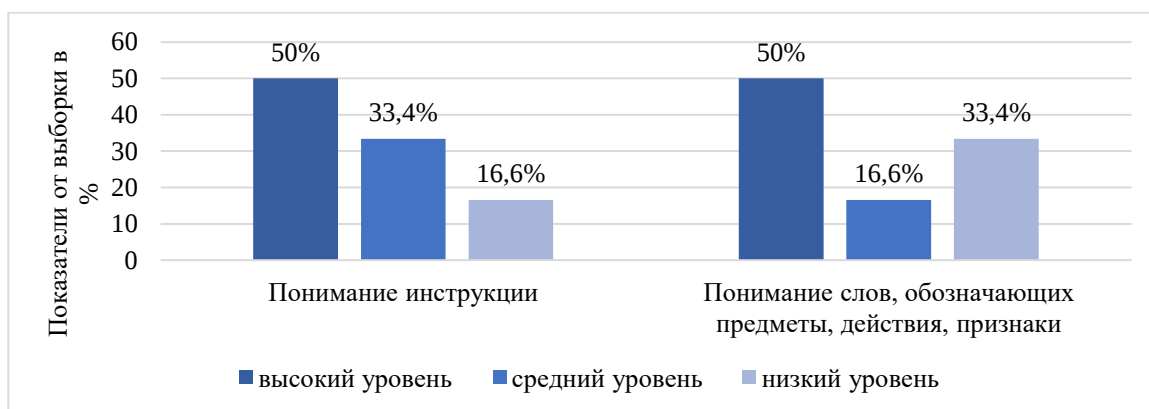


Рисунок 1 – Результаты адаптированных диагностических заданий на понимание речи на основе схемы речевого обследования ребенка (Ю.Ф. Гаркуши)

Установлено, что большинство старших дошкольников с РАС (50% от выборки; 3 ребенка) обладают высоким уровнем понимания вербальной инструкции. Даниил Т., Фархат О., Денис В. с легкостью справлялись с заданием, выполняли простые указания дефектолога. Такие результаты позволяют предположить, что, несмотря на сложности в развитии коммуникативных навыков, дети с РАС могут демонстрировать высокий уровень понимания речи. Это так же указывает на то, что их когнитивные способности и потенциал для обработки вербальной информации остаются относительно сохранными.

Для двух старших дошкольников с РАС (33,4 % от выборки) характерен средний уровень понимания вербальной инструкции. Для Максима Б. и Оли У. требовалось больше времени для понимания указаний дефектолога. Кроме этого, для данных участников исследования потребовался неоднократный повтор инструкции. Такие результаты свидетельствуют о некоторых трудностях с восприятием и обработкой вербальной информации.

Для одного старшего дошкольника с РАС (16,6 % от выборки) характерен низкий уровень понимания инструкций. Ане К. необходимо значительно больше времени для понимания требований, предъявляемых дефектологом. Кроме этого, Ане К. требовалось предоставление подсказки со стороны дефектолога.

Отмечая уровень понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки, необходимо заметить, что для большинства старших дошкольников с РАС (50 % от выборки; 3 ребенка) характерен высокий уровень. Даниил Т., Фархат О., Денис В. смогли правильно указать на называемый дефектологом предмет (или карточку). Данные участники исследования с легкостью указывали на такие слова как: «кошка», «дом», «чашка», «дерево». Однако наблюдались трудности при определении слов, обозначающих действия: «спит», «строит». Интересно также отметить, что диагностическое задание выполнялось правильно, однако наблюдалось некоторое промедление.

Для одного старшего дошкольника с РАС (16,6 % от выборки)

характерен средний уровень понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки. Оля У. смогла правильно указать на карточку с названным словом, однако выполняла задание с промедлением. Наблюдались и трудности в определении слов-глаголов, таких, как «спит», «читает», «строит». Оле У. также требовалось повторное называние заданного слова дефектологом.

У двух других старших дошкольников с РАС (33,4% от выборки) наблюдался низкий уровень понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки. Аня К. не смогла указать на карточки, обозначающие такие предметы как «дерево», «чашка». Кроме этого, у Ани К. наблюдались значительные промедления в указании карточек, обозначающих цвета. Максим Б. испытывал трудности в определении карточек, обозначающих глаголы («читает», «спит», «строит»). Для этих детей требовалась дополнительная помощь со стороны дефектолога.

Таким образом, можно сказать о том, что старшие дошкольники с РАС в целом понимают вербальные инструкции дефектолога, однако им может потребоваться некоторое время для обработки информации. Кроме того, дети в целом знают слова, обозначающие предметы и цвета, однако испытывают трудности в определении глаголов. Это, в свою очередь, подтверждает необходимость индивидуального подхода к коррекционной работе с детьми данной категории.

С помощью адаптированных диагностических заданий из методики В.П. Глухова у старших дошкольников с РАС были определены способности составлять последовательную, логически правильно выстроенную фразу по сюжетной картинке, а также способности произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения между изображаемыми предметами (рисунок 2 представлен ниже).

Установлено, что в способности составлять последовательную, логичную фразу по сюжетной картинке у старших дошкольников с РАС имеются определенные трудности. Для большинства участников (66,6 % от выборки; 4 ребенка) характерен низкий уровень способности составлять фразу

по картинке. Дети смогли назвать правильные существительные, в некоторых случаях определения признаков, однако не соединяли слова в логическую фразу.

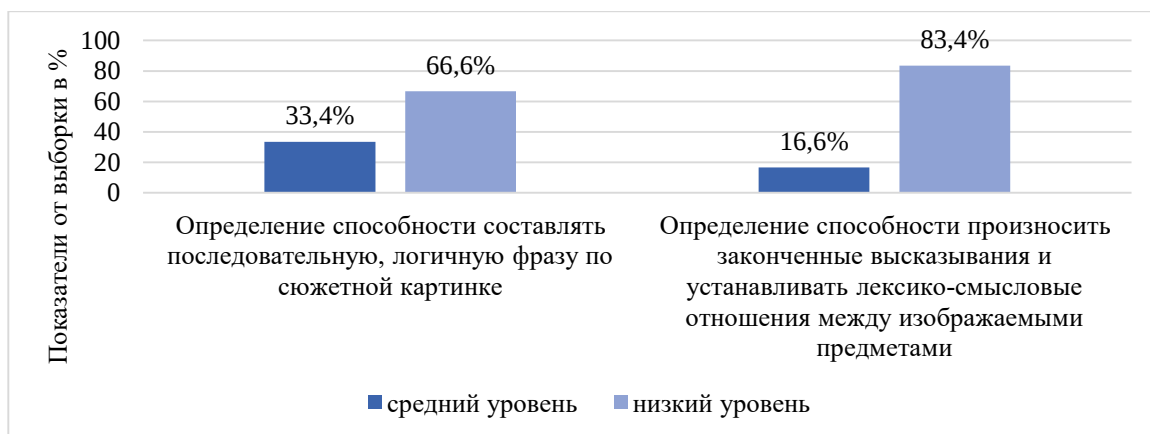


Рисунок 2 – Результаты адаптированных диагностических заданий из методики В.П. Глухова

Приведем примеры ответов детей.

Аня К. для картинки с изображением девочки, держащей куклу, произносила: «кукла».

Максим Б. для картинки с изображением мальчика, лепящего из пластилина, произносил: «стилин» (вместо сложного для произношения слова «пластилин»), «красный», «червяк» (на картинке ребенок лепит «колбаску» из пластилина).

Денис В. для картинки с изображением девочки, держащей в руках воздушный шарик, произносил: «улетит», «синий».

Оля У. для картинки с изображением мальчика, играющего в мяч, произносила: «мяч».

Для двух других старших дошкольников (33,4 % от выборки) характерен средний уровень способностей составлять последовательную, логически правильно выстроенную фразу по сюжетной картинке.

Фархат О. и Даниил Т. смогли составить фразу с помощью уточняющих вопросов дефектолога.

Приведем несколько ответов данных участников исследования:

Даниил Т. для картинки с изображением мальчика, лепящего из пластилина, произносил: «мальчик», «лепить».

Фархат О. для картинки мальчика, играющего в мяч, произносил: «мяч», «бросает».

Тем самым, можно сказать о том, что старшие дошкольники с РАС могут выделять главные признаки, изображенные на картинке, и озвучивать их словами.

В некоторых случаях встречалось добавление в речи слов, не относящихся к изображению, что может быть связано с наличием ассоциативных связей у ребенка к определенным предметам или деятельности. Однако наблюдаются значительные трудности в составлении грамматически правильной фразы, что требует коррекционной работы над развитием связной речи.

При определении способности произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения между изображаемыми предметами у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра было установлено, что для большинства из них характерен низкий уровень (83,4 % от выборки; 5 старших дошкольников).

Дети смогли частично назвать изображенные предметы, но испытывали серьезные трудности при установлении связи между изображениями, и соответственно, составлении грамматически правильных фраз.

Приведем несколько ответов детей.

Даниил Т. для карточки с изображениями мальчика, зубной щетки, рта отвечал: «холодно», «зубы».

Аня К. для карточки с изображением дедушки, чашки, сахара, отвечала: «пить».

Максим Б. для карточки с изображением бабушки, лейки, цветов отвечал: «цветочки», «красный».

Денис В. для карточки с изображением девочки, корзины, яблок

отвечал: «яблоко», «красный».

Оля У. для карточки с изображением дедушки, чашки, сахара, отвечала: «зеленый», «пить».

Только для одного старшего дошкольника с РАС (16,6 %) характерен средний уровень способности составить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения между изображаемыми предметами.

Фархат О. с помощью дополнительного вопроса смог выстроить несколько выражений. Приведем несколько его ответов:

- для карточки с изображением девочки, корзины, яблок Фархат О. произносил: «девочка», «яблоко», «есть»;
- для карточки с изображением дедушки, чашки, сахара произносил: «кружка», «зеленый», «дед», «пить»;
- для карточки с изображением бабушки, лейки, цветов отвечал: «бабушка», «цветы», «красный»;
- для карточки с изображениями мальчика, зубной щетки, рта отвечал: «рот», «зубы», «мою».

Таким образом, связная речь старших дошкольников с РАС характеризуется значительными трудностями в установлении лексико-смысловых отношений между изображаемыми предметами и в формулировании законченных высказываний. Большинство детей способны идентифицировать отдельные предметы, но испытывают затруднения в составлении предложений и связном описании ситуаций.

Полученные результаты первичной диагностики подчеркивают важность индивидуального подхода в развитии речи у детей с РАС, а также необходимости использования специализированных методик и стратегий для улучшения их коммуникативных навыков.

2.2 Содержание коррекционной работы по развитию связной речи старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра системой альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS

Опираясь на полученные результаты входной диагностики, была осуществлена коррекционная работа на основе системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS, направленная на развитие связной речи старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Отметим, что коррекционная работа проводилась исключительно в индивидуальном порядке. Учитывая мотивационные предпочтения конкретного ребенка с РАС, были разработаны индивидуальные наборы карточек PECS. Примеры карточек представлены в Приложении В (рисунок В.1).

Необходимо отметить, что система PECS подразумевает последовательную реализацию нескольких этапов.

Представим этапы системы PECS в таблице 3.

Таблица 3 – Содержание этапов системы PECS

Этап	Цель	Краткое описание	Примечания
I этап	Развитие у ребенка инициативности в общении с окружающими	«Собеседник» демонстрирует ребенку мотивационный стимул (необходимо заинтересовать ребенка). Задача ребенка – передать карточку в руку «Собеседнику». «Помощник» оказывает физическую помощь ребенку, постепенно уменьшая такого рода подсказки.	1. На данном этапе деятельность реализуют два специалиста («Собеседник» – тот, с кем ребенок должен осуществлять коммуникативный контакт; «Помощник» – тот, кто направляет деятельность ребенка, вовремя оказывает необходимую помощь). 2. Не используются словесные подсказки.

Продолжение таблицы 3

Этап	Цель	Краткое описание	Примечания
II этап	Развитие у ребенка настойчивости в проявлении инициативы к общению	«Собеседник» постепенно отдаляется от ребенка, ждет его самостоятельности в установлении контакта. Задача ребенка: самостоятельно дойти до «Собеседника», по возможности установить зрительный контакт или дотронуться (привлечь внимание социально приемлемым способом), передать карточку.	1. Расстояние между ребенком и «Собеседником» должно увеличиваться постепенно. 2. «Собеседник» должен оставаться в «нейтральном состоянии», не привлекать внимание ребенка, не стремиться установить зрительный контакт первым. 3. «Помощник» предоставляет ребенку необходимую помощь (подсказки) только при необходимости.
III этап	Развитие у ребенка навыка различать карточки	«Собеседник» выкладывает перед ребенком две карточки, где одна из них представляет собой мотивационный стимул, другая – для отвлечения внимания (дистрактор). Задача ребенка состоит в том, чтобы дать именно ту карточку, где изображено желаемое.	1. Если ребенок передает «Собеседнику» карточку-дистрактор, то он получает предмет, изображенный на карточке. 2. При освоении навыка различать «желаемую» карточку, необходимо введение иных карточек, обозначающих свойства предмета. 3. На данном этапе не обязательно присутствие «Помощника».
IV этап	Развитие у ребенка навыка установления контакта с окружающими с помощью простых фраз или предложений	Ученик составляет простую фразу: соединяет на планшете карточку с подписью «я хочу» и карточку с изображением желаемого. Подходит к «Собеседнику» и протягивает ему планшет с составленной с помощью карточек фразой.	1. Когда ребенок освоит составление простой фразы с карточкой «я хочу», необходимо добавить карточку с союзом «и». 2. Возможно добавление карточек с описанием свойств предметов (цвет, форма, размер).
V этап	Развитие у ребенка навыка ответа на вопрос «Что ты хочешь?»	Ученик с помощью карточек может составить ответ на вопрос «Собеседника».	Реализация обучения осуществляется как на предыдущих этапах.

Продолжение таблицы 3

Этап	Цель	Краткое описание	Примечания
VI этап	Развитие у ребенка навыка комментирования	Ребенок с помощью карточек и вопросов собеседника может отвечать на вопросы, по типу «Что ты видишь?», «Что это?», «Что ты делаешь?».	Реализация обучения осуществляется как на предыдущих этапах.

Необходимо отметить, что система PECS подразумевает предоставление необходимой помощи ребенку (подсказок). С течением времени и освоением ребенком последовательно формируемых навыков, подсказки должны уменьшаться.

Представим кратко описание видов подсказок.

Физическая подсказка (полная подсказка). На первых этапах введения карточек PECS при необходимости целесообразно использовать физическую подсказку. Физическая подсказка представляет собой помощь со стороны, в рамках которой движения ребенка «направляются» другим человеком (со спины, без зрительного контакта). Постепенно физическая подсказка должна уменьшаться. Например, специалист (осуществляющий подсказку) своими руками направляет руки ребенка. По мере роста самостоятельности при выполнении задания ребенком «помощник» может уже использовать только свои пальцы, слегка придерживая руки ребенка.

Жестовая подсказка (частичная подсказка). Если ребенок затрудняется в нахождении или выборе необходимой карточки, специалист своим пальцем указывает на нее (или стучит по карточке).

Вербальная подсказка (частичная подсказка): коммуникативный партнер, зная о речевых возможностях ребенка, может произносить начало фразы. В таком случае ребенок, как правило, повторяет или заканчивает фразу за другим человеком.

«Предвосхищающая подсказка» (частичная подсказка). Если специалист

наблюдает, что деятельность ребенка вот-вот будет совершена с ошибкой, должен преждевременно оказать требуемую помощь для избегания ошибки ребенка.

Важно отметить, что допущение старшим дошкольником с РАС ошибок при освоении системы PECS является не критичным, однако требует особого внимания со стороны специалистов.

Система PECS предполагает несколько вариантов коррекции ошибок.

Коррекция ошибки стратегией «обратных шагов». Если в определенный момент деятельность ребенка идет не по установленной стратегии (например, в ходе передачи карточки ребенок ее роняет), необходимо вернуться на тот момент, где была совершена ошибка и проделать цепочку действий снова (начиная с того момента, где была совершена ошибка).

Стратегия «переключения». Если ребенок совершает несколько ошибок подряд, необходимо сменить фокус его внимания на короткий промежуток времени. Например, попросить выполнить простое задание на имитацию моторных действий. Важно отметить, что инструкции на «переключение» должны соответствовать возможностям ребенка, быть простыми в понимании и выполнении.

Кроме этого, существует ряд принципов, соблюдение которых выступает неотъемлемой частью реализации системы PECS.

Любая передача карточки ребенком должна комментироваться специалистом. Тем самым, ребенок сможет запоминать необходимые слова, накапливая пассивный словарь и далее уже произносить их самостоятельно, расширяя свой активный словарь.

Карточки PECS должны соответствовать мотивационным предпочтениям ребенка, иметь надлежащий вид. Необходимо систематизировать карточки в индивидуальной коммуникативной книге ребенка (планшете). Коммуникативная книга, в свою очередь, всегда должна находиться в прямом доступе.

Усвоение системы передачи карточек требует четкости и

структурированности. Иными словами, какая карточка была передана ребенком, тот предмет он и должен получить. Даже при наличии негативной реакции ребенка, структура обмена карточки на предмет не должна нарушаться.

Необходимо создавать как можно больше ситуаций для коммуникации ребенка с окружающими. Рекомендуется осуществлять не менее 10 обучающих проб за одно коррекционное занятие. Каждая проба должна быть обязательно отражена в специальном бланке, позволяющим оценить эффективность проводимой деятельности.

Исходя из того, что система PECS требует структурированности и последовательного прохождения всех этапов, коррекционная работа может быть достаточно длительной. В результате проведенной работы развитие связной речи с помощью карточек PECS было активно внедрено в коррекционные занятия, проводимые по индивидуальным программам логопеда и дефектолога наших дошкольных групп.

Привлечение сразу двух специалистов (логопеда и дефектолога) для реализации опытно-экспериментальной части настоящего исследования обуславливалось следующими причинами:

- на первых этапах внедрения системы PECS требуются два специалиста, один из которых выступает в роли коммуникативного партнера, а второй – «помощника»;
- для закрепления освоенных навыков необходимо проведение обучающих проб с разными специалистами, а также смена обстановки;
- необходимо непрерывное заполнение бланков для определения эффективности деятельности.

Отметим, что каждое коррекционное занятие было запротоколировано, что отражено в индивидуальных бланках (Приложение Г).

Отразим особенности освоения первого этапа системы PECS старшими дошкольниками с РАС в таблице 4.

Таблица 4 – Освоение первого этапа системы PECS старшими дошкольниками с РАС

Ф.И. старшего дошкольника с РАС	Количество коррекционных занятий, необходимых для освоения этапа	Максимальное количество самостоятельных действий
Даниил Т.	5	22
Аня К.	12	27
Фархат О.	5	20
Максим Б.	17	20
Денис В.	7	27
Оля У.	10	23

Кратко опишем особенности освоения первого этапа у каждого участника исследования. Итак, Даниил Т. на первом этапе введения системы PECS быстро освоил самостоятельную передачу карточки с изображением мотивационного стимула, достигнув успеха уже на первом своем занятии после выполнения восьмой пробы. Значительный прогресс был замечен на третьем занятии, когда он самостоятельно передал карточку при смене коммуникативного партнера. По прошествии некоторого времени Даниил Т. также смог осуществить передачу карточки коммуникативному партнеру при смене обстановки.

У Ани К. самостоятельные действия по передаче карточки коммуникативному партнеру были отмечены уже после первого занятия, однако начальный этап системы PECS сопровождался трудностями. На первом и втором занятиях мотивационный предмет вызывал у ребенка чрезмерный интерес и нежелание его возвращать, что привело к необходимости смены стимула. С течением времени наблюдалась положительная динамика: ребенок стал самостоятельно передавать карточку и иногда комментировать просьбы. На следующих занятиях Аня К. успешно передавала карточку в новой обстановке, устанавливала контакт с новым коммуникативным партнером без подсказок.

При освоении первого этапа системы PECS у Фархата О. наблюдалась стабильная положительная динамика. Он быстро освоил данный принцип системы коммуникации и уже на первом занятии самостоятельно передавал

карточку партнеру. Благодаря быстрому темпу освоения на третьем занятии был сменен коммуникативный партнер, что прошло без трудностей. На четвертом и пятом занятиях ребенок передавал карточку дефектологу в общей группе и активно комментировал просьбы.

При освоении первого этапа системы PECS Максим Б. испытывал гораздо больше трудностей по сравнению со сверстниками и на первых двух занятиях нуждался в физической подсказке. С третьего занятия он стал самостоятельно передавать карточки, но на пятом и шестом занятиях наблюдался регресс (возможно, связанный с прерыванием занятий из-за его больничного). Несмотря на это, далее была заметна положительная динамика: Максим Б. стал выполнять задания самостоятельно и иногда комментировал просьбы. На одиннадцатом и двенадцатом занятиях смена коммуникативного партнера прошла без трудностей, а на пятнадцатом занятии он успешно демонстрировал навыки в новой обстановке.

Денис В. уже на первом занятии смог самостоятельно передать карточку, а с третьего занятия начал вербально комментировать свою деятельность. На четвертом занятии при смене коммуникативного партнера ему потребовалась помощь, но позже он успешно выполнял задания, сопровождая их вербальными комментариями.

На первых двух занятиях по системе PECS у Оли У. были сложности, и она передавала карточки с подсказками. На третьем занятии она проявила социально-неприемлемое поведение (попытка укунить окружающих), но смогла справиться с эмоциями после пояснения дефектолога о том, что мотивационный предмет будет доступен позже. Положительная динамика стала заметна после третьего занятия, хотя смена коммуникативного партнера вызвала трудности. С данными трудностями получилось справиться благодаря своевременно оказанной помощи (подсказок). На девятом занятии Оля У. успешно продемонстрировала усвоенный навык в новой обстановке.

Таким образом, первый этап системы альтернативной коммуникации PECS позволил детям усвоить основной принцип такого взаимодействия с

окружающими. Главная цель данного этапа - развитие у старших дошкольников с РАС инициативности в общении с окружающими была достигнута. Кроме этого, важно отметить наличие уместных вербальных комментариев детей, что в целом отражает положительные показатели в развитии речи и общения.

Отразим особенности освоения второго этапа системы PECS старшими дошкольниками с РАС в таблице 5.

Таблица 5 – Освоение второго этапа системы PECS старшими дошкольниками с РАС

Ф.И. старшего дошкольника с РАС	Количество коррекционных занятий, необходимых для освоения этапа	Максимальное количество самостоятельных действий
Даниил Т.	3	19
Аня К.	9	15
Фархат О.	3	20
Максим Б.	12	20
Денис В.	4	22
Оля У.	6	21

При освоении второго этапа системы альтернативной коммуникации PECS у Даниила Т. не возникало особых трудностей. При постепенном увеличении расстояния коммуникативным партнером ребенок смог самостоятельно преодолеть дистанцию и передать карточку. Так, в процессе первого коррекционного занятия ребенок смог преодолеть дистанцию около одного метра; на втором занятии – дойти до конца комнаты; на третьем – выйти за пределы кабинета. Наличие такой положительной динамики может объясняться успешным овладением предыдущего этапа системы PECS.

Освоение второго этапа альтернативной системы коммуникации с помощью карточек PECS Аней К. происходило более стремительно, чем предыдущего этапа. Важно отметить, что положительные результаты появились не сразу. Так, на первом коррекционном занятии, проведенном в рамках второго этапа PECS, Ане К. потребовались как полные (физические), так и частичные (жестовые) подсказки. По мере снижения подсказок были

заметны самостоятельные действия ребенка. На втором и третьем коррекционном занятии Аня К. смогла передать карточку коммуникативному партнеру на расстоянии «вытянутой руки»; на четвертом-шестом занятии – на расстоянии около одного метра. На седьмом коррекционном занятии Аня К. смогла преодолеть расстояние до коммуникативного партнера, находящегося в другом конце комнаты. На последующих занятиях ребенок самостоятельно преодолевал большее расстояние, смог осуществить передачу карточки коммуникативному партнеру, находящегося за пределами кабинета.

Освоение второго этапа системы PECS у Фархата О. происходило также стремительно, как и первого. Уже на первом занятии ребенок смог передать карточку коммуникативному партнеру на расстоянии самостоятельно, без подсказок. На последующих двух коррекционных занятиях положительная динамика сохранилась: при постепенном увеличении расстояния ребенок смог передать карточку коммуникативному партнеру, находящемуся в конце комнаты, а затем и за пределами кабинета.

В отличие от своих сверстников с РАС, освоение второго этапа системы PECS у Максима Б. заняло немного больше времени. Самостоятельные действия по передаче карточки коммуникативному партнеру он начал демонстрировать на третьем коррекционном занятии. Однако оставались некоторые трудности: все еще требовались подсказки (как физические, так и жестовые); в процессе передачи карточки партнеру ребенок бросал их на пол, что вызывало необходимость применения стратегии «обратных шагов». Кроме этого, при бросании ребенком карточки на пол наблюдались негативные реакции, в частности вокализации, выражающие его крайнее недовольство и нежелание проводить занятие. Несмотря на трудности, применение и последующее дальнейшее снижение подсказок дало свои положительные результаты. На пятом и шестом коррекционных занятиях Максим Б. смог преодолеть расстояние до коммуникативного партнера около метра; на седьмом-восьмом занятиях – около двух метров. На последующих занятиях Максим Б. смог самостоятельно дойти до коммуникативного

партнера, находящегося в конце комнаты, а также за ее пределами.

Освоение второго этапа системы PECS у Дениса В. особых трудностей не вызывало. Уже на первом коррекционном занятии были заметны самостоятельные действия ребенка по передаче карточки коммуникативному партнеру (при постепенном увеличении расстояния до одного метра). На последующих занятиях положительная динамика в развитии у старшего дошкольника с РАС настойчивости в проявлении инициативы к общению сохранилась. На втором коррекционном занятии Денис В. смог передать карточку коммуникативному партнеру, находящемуся в другом конце комнаты. На последующих занятиях ребенок смог передать карточку «Собеседнику», находящемуся уже за пределами кабинета.

На освоение второго этапа системы PECS Оле У. потребовалось шесть коррекционных занятий. Несмотря на то, что уже на первом коррекционном занятии наблюдались самостоятельные действия ребенка по передаче карточки коммуникативному партнеру, ей все еще требовалось предоставление подсказок. Тем самым, на первых двух коррекционных занятиях Оле У. смогла передать карточку коммуникативному партнеру на расстоянии «вытянутой руки». Однако, по мере снижения подсказок и усвоения ребенком необходимых действий, наблюдалась положительная динамика. Уже на третьем коррекционном занятии Оле У. смогла преодолеть расстояние до коммуникативного партнера, находящегося в двух метрах от нее. На последующих занятиях Оле У. смогла дойти и передать карточку коммуникативному партнеру, находящемуся сначала в другом конце комнаты, и далее - при выходе коррекционного специалиста за пределы кабинета.

Таким образом, освоение второго этапа системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS позволило старшим дошкольникам с РАС улучшить проявление инициативности в общении с окружающими, появилась настойчивость в ее проявлении.

Важно отметить, что дети стали в большей степени комментировать собственную деятельность, привлекать к себе внимание социально-

приемлемым способом.

Представим особенности освоения третьего этапа системы карточек PECS старшими дошкольниками с расстройствами аутистического спектра в таблице 6.

Таблица 6 – Освоение третьего этапа системы PECS старшими дошкольниками с РАС

Ф.И. старшего дошкольника с РАС	Количество коррекционных занятий, необходимых для освоения этапа	Максимальное количество самостоятельных действий
Даниил Т.	4	13
Аня К.	6	13
Фархат О.	3	16
Максим Б.	7	18
Денис В.	3	16
Оля У.	5	16

При освоении третьего этапа системы PECS Даниил Т. показал положительные результаты уже на первом коррекционном занятии: безошибочно выбирал карточку с мотивационным стимулом среди других. На втором коррекционном занятии были введены дополнительные карточки, обозначающие цвет. В данном контексте у Даниила Т. возникали некоторые трудности, ребенок выбирал карточку с желтым цветом и проявлял негативные эмоциональные реакции (громкие вокализации, бросал карточку на пол). Даниилу Т. была оказана необходимая помощь. На последующих коррекционных занятиях происходило закрепление усвоенных навыков выбора желаемого (с характеристиками цвета).

При освоении третьего этапа системы PECS Аня К. также столкнулась с некоторыми трудностями. Так, на первых двух коррекционных занятиях ребенок не мог самостоятельно отличить карточку с изображением мотивационного стимула от карточки-дистрактора, ей потребовалось предоставление подсказок. При ошибочном выборе ребенок проявлял нежелательное поведение (девочка кусала себя и окружающих). Однако,

несмотря на возникшие трудности, с третьего коррекционного занятия наблюдалась положительная динамика: Аня К. все больше выполняла правильный самостоятельный выбор между двух карточек. На четвертом коррекционном занятии было принято решение о введении дополнительных карточек, обозначающих цвет мотивационного стимула. В данном контексте также наблюдались некоторое затруднение. Девочка проявляла агрессивное поведение. Тем не менее, своевременное предоставление помощи позволило достичь определенных результатов: на последующих занятиях Аня К. самостоятельно выбирала карточку с желаемым цветом мотивационного стимула, иногда комментировала собственный выбор.

При освоении данного этапа системы PECS у Фархата О. не наблюдалось особых трудностей. Старший дошкольник с РАС смог быстро усвоить систему выбора из двух карточек, делал правильные самостоятельные выборы. На втором и третьем коррекционном занятии были добавлены карточки на различение цвета мотивационного стимула. Положительная динамика в освоении третьего этапа системы PECS у Фархата О. сохранилась: все действия ребенок совершал безошибочно.

На третьем этапе освоения системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS Максим Б. сталкивался с некоторыми трудностями. Так, при различии двух карточек (где одна была дистрактором), старший дошкольник с РАС делал ошибки, что вызывало у него сильные негативные реакции (громкие вокализации, плач). Однако по мере проведения коррекционных занятий стал заметен прогресс: Максим Б. начал различать карточки. Было принято решение о введении дополнительных карточек, обозначающих цвет мотивационного стимула, что на первых порах вызвало некоторые трудности у Максима Б. Тем не менее при дальнейшей работе над развитием у ребенка навыка различать карточки наблюдался стойкий положительный результат: мальчик стал различать карточки, обозначающие цвет предмета. Кроме этого, в некоторых случаях отмечалось вербальное комментирование собственной деятельности со стороны ребенка.

На третьем этапе освоения системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS Денис В. не испытывал трудностей. Начиная с первого коррекционного занятия, старший дошкольник с РАС выполнял правильный самостоятельный выбор между двумя карточками. Положительный старт третьего этапа позволил ввести дополнительные карточки с различением цвета уже на втором коррекционном занятии. Положительная динамика в развитии навыка различать карточки у Дениса В. сохранялась на последующих занятиях, что позволило перейти к следующему этапу освоения системы.

На освоение третьего этапа системы PECS Оле У. потребовалось шесть коррекционных занятий. На первых занятиях наблюдались некоторые трудности, требующие предоставления ребенку подсказок. Однако опираясь на количественные данные о прогрессе ребенка, в частности, увеличения числа самостоятельно выполненных правильных выборов и снижения подсказок, были введены дополнительные карточки, обозначающие цвет мотивационных стимулов. Отметим, что при различении карточек с изображением цвета Оли У. иногда требовались подсказки. Тем не менее, на последующих коррекционных занятиях наблюдалась положительная динамика, которая позволила перейти к следующему этапу освоения системы PECS.

Освоение третьего этапа системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS позволило не только обучить старших дошкольников с РАС различать карточки, но и уже начать составлять простые предложения (с употреблением существительных и прилагательных).

Представим особенности освоения четвертого этапа системы PECS старшими дошкольниками с РАС в таблице 7.

Таблица 7 – Освоение четвертого этапа системы PECS старшими дошкольниками с РАС

Ф.И. старшего дошкольника с РАС	Количество коррекционных занятий, необходимых для освоения этапа	Максимальное количество самостоятельных действий
Даниил Т.	5	16
Аня К.	7	19
Фархат О.	4	18
Максим Б.	7	20
Денис В.	3	19
Оля У.	6	16

На первом коррекционном занятии, осуществляемом в рамках освоения четвертого этапа системы PECS, у Даниила Т. возникали некоторые трудности. Этот старший дошкольник с РАС с трудом произносил фразу, называл только мотивационный стимул (при этом добавлял название желаемого цвета). Тем не менее, при предоставлении своевременной помощи ребенку (подсказок) удалось достичь значительного улучшения в развитии навыка произносить простые фразы. На четвертом коррекционном занятии была добавлена карточка, обозначающая союз «и». При таких изменениях Даниил Т. не испытывал трудности и с легкостью смог усвоить фразу с добавлением союза.

При освоении этого этапа системы альтернативной коммуникации Аня К. сталкивалась с некоторыми трудностями: ей было сложно применять карточку с подписью «я хочу». На первом коррекционном занятии в рамках данного этапа при неудаче Аня К. проявляла агрессивное поведение (наблюдалась попытка укунить коммуникативного партнера). Однако при своевременном оказании необходимой помощи на последующих занятиях наблюдалась положительная динамика: на втором и третьем занятии увеличилось количество правильных самостоятельных действий. Кроме этого, начиная с третьего коррекционного занятия, Аня К. стала добавлять вербальные комментарии. Иными словами, ребенок стал произносить простую фразу. С четвертого коррекционного занятия была введена карточка,

обозначающая союз «и». Несмотря на необходимость предоставления подсказок на начальных этапах, Аня К. смогла самостоятельно применять в своей речи простые предложения с союзом «и».

Освоение четвертого этапа системы PECS Фархатом О. происходило стремительно, но на первом коррекционном занятии наблюдались некоторые трудности. Так, ребенок мог самостоятельно использовать карточку с подписью «я хочу», однако его высказывания отражали только одно слово. Тем не менее, при дальнейшей коррекционной работе данные трудности были преодолены. Уже на втором коррекционном занятии, по мере увеличения самостоятельных действий старшего дошкольника с РАС была введена дополнительная карточка с обозначением союза «и». Постепенное снижение подсказок позволило достичь положительного результата. Начиная с третьего коррекционного занятия, Фархат О. выстраивал самостоятельное высказывание, используя союз «и».

Для освоения четвертого этапа системы Максиму Б. потребовалось семь коррекционных занятий. Несмотря на то, что уже на первом коррекционном занятии старший дошкольник проявлял самостоятельные действия по использованию карточки с подписью «я хочу», ему требовалось значительное количество подсказок. Начиная с третьего коррекционного занятия, наблюдалось увеличение самостоятельных действий по использованию карточки с подписью «я хочу», соответственно, количество предоставляемой ребенку помощи значительно сократилось. Такая динамика послужила основой для добавления дополнительной карточки, обозначающей союз «и». На первых этапах добавления карточки, обозначающей союз «и», Максиму Б. также требовалось предоставление помощи. Однако с течением времени наблюдался положительный прогресс: ребенок стал составлять простую фразу, а также использовать в своей речи союз «и».

При освоении четвертого этапа системы альтернативной коммуникации у Дениса В. особых трудностей не возникало. По нашему мнению, такое стремительное освоение данного этапа обуславливается успешным освоением

предыдущих. Уже на первом коррекционном занятии отмечались самостоятельные правильные действия по использованию карточки «я хочу», а также составление простых фраз ребенком. На втором коррекционном занятии была добавлена карточка с обозначением союза «и».

А вот для освоения четвертого этапа Оле У. потребовалось шесть коррекционных занятий. На первых двух коррекционных занятиях потребовалось некоторое количество подсказок. Кроме того, Оля У. испытывала трудности в вербальном комментировании и не составляла простых фраз, а произносила только слово, обозначающее мотивационный предмет. Однако по истечении довольно короткого времени, а также при постепенном уменьшении подсказок у Оли У. наблюдалась положительная динамика: уже с третьего коррекционного занятия ребенок составлял простую фразу. Начиная с четвертого коррекционного занятия, была добавлена карточка, обозначающая союз «и». В данном контексте Оля У. также испытывала некоторые трудности: не использовала в речи союз «и». Тем не менее, при дальнейшей работе над развитием речи у ребенка навык составления простых фраз была заметна положительная тенденция.

Таким образом, освоение четвертого этапа системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS позволило старшим дошкольникам с РАС развивать навыки установления контакта с окружающими с помощью простых фраз. Дети стали в большей степени употреблять союз «и», что в свою очередь, обогатило их связную речь.

Отразим особенности освоения пятого этапа системы PECS старшими дошкольниками с РАС (таблица 8).

Таблица 8 – Освоение пятого этапа системы PECS старшими дошкольниками с РАС

Ф.И. старшего дошкольника с РАС	Количество коррекционных занятий, необходимых для освоения этапа	Максимальное количество самостоятельных действий
Даниил Т.	3	13
Аня К.	4	19
Фархат О.	2	17
Максим Б.	5	16
Денис В.	2	15
Оля У.	4	17

Усвоение пятого этапа системы альтернативной коммуникации PECS у Даниила Т. происходило стремительно. Старший дошкольник с РАС быстро понял алгоритм необходимых действий. Своевременное уменьшение подсказок позволило ребенку правильно, и что очень важно, самостоятельно выстраивать логически правильный ответ на вопрос «Что ты хочешь?». Важно отметить также то, что в речи ребенка уже присутствовало употребление союза «и» и обозначение желаемого цвета. Это, в свою очередь, позволяет говорить об эффективности усвоения предыдущих этапов.

На данном этапе внедрения системы PECS Аня К. не испытывала значительных трудностей. Если на первых двух коррекционных занятиях ребенку потребовалось предоставление помощи (подсказки), то на последующих занятиях необходимые действия и составление простой фразы ребенком происходило самостоятельно. Кроме этого замечалось использование в некоторых случаях союза «и» при построении простого предложения. Важно отметить, что у Ани К. больше не проявлялись негативные реакции на неудачи.

Освоение пятого этапа системы альтернативной коммуникации Фархатом О. произошло стремительно. Он практически сразу смог составить логически правильную фразу на вопрос коммуникативного партнера «Что ты хочешь?».

В ходе освоения пятого этапа системы альтернативной коммуникации с

помощью карточек PECS у Максима Б. возникали некоторые трудности. Так на первых двух коррекционных занятиях ребенку потребовалась помощь со стороны собеседника. Кроме этого на третьем коррекционном занятии при самостоятельном составлении фразы на коммуникативном планшете Максим Б. пропускал вербальное комментирование союза «и». В последующем при предоставлении своевременной подсказки со стороны коммуникативного партнера удалось преодолеть данные трудности. Максим Б. стал полностью произносить фразу в ответ на вопрос коммуникативного партнера.

Денис В. освоил пятый этап системы PECS так же стремительно, как и предыдущие этапы. Опираясь на индивидуальную коммуникативную книгу, старший дошкольник ребенок мог сначала составить ответ на вопрос коммуникативного партнера с помощью карточек PECS, и затем его озвучить.

Для освоения предпоследнего – пятого - этапа системы PECS Оле У. потребовалось четыре коррекционных занятия. Несмотря на то, что уже на первом занятии ребенок смог самостоятельно составлять простую фразу как ответ на вопрос коммуникативного партнера, оставалась стойкая потребность в использовании подсказок. Наблюдался пропуск при озвучивании фразы союза «и», а также наименования цвета. Тем не менее, начиная со второго занятия, постепенно увеличивалось количество самостоятельных правильных действий. На последующих двух занятиях положительный результат сохранился.

Таким образом, освоение пятого этапа системы PECS позволило старшим дошкольникам с РАС начать развивать свое умение отвечать на простые вопросы окружающих.

Отразим особенности освоения шестого этапа системы PECS старшими дошкольниками с РАС в таблице 9.

Таблица 9 – Освоение шестого этапа системы PECS старшими дошкольниками с РАС

Ф.И. старшего дошкольника с РАС	Количество коррекционных занятий, необходимых для освоения этапа	Максимальное количество самостоятельных действий
Даниил Т.	6	17
Аня К.	8	18
Фархат О.	3	19
Максим Б.	8	20
Денис В.	3	16
Оля У.	6	14

Несмотря на то, что Даниил Т. уже на первом коррекционном занятии смог самостоятельно составить фразу как ответ на вопрос коммуникативного партнера с помощью карточек, ему все еще требовалось предоставление помощи. После двух коррекционных занятий, направленных на усвоение ребенком навыка ответа на вопрос «Что это?», была заметна положительная динамика. В этой связи коммуникативный партнер добавил на следующих занятиях иные вопросы, такие как «Что ты видишь?», «Что ты делаешь?». Важно отметить, что для самостоятельного ответа ребенка на вопрос «Что ты делаешь?» были введены соответствующие карточки с обозначением деятельности. Тем самым, увеличение самостоятельных, логически правильных ответов Даниила Т. на вопросы коммуникативного партнера, отразили его положительную динамику в усвоении системы альтернативных коммуникаций.

На первом коррекционном занятии в рамках реализации последнего этапа системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS Аня К. проявляла правильные, самостоятельные действия. Так, ребенок смог составить ответ на вопрос коммуникативного партнера с помощью карточек и произнести простую фразу. На последующих трех занятиях Аня К. училась отвечать на вопрос «Что ты видишь?». В данном контексте встречались некоторые трудности, и ребенку требовалось предоставление помощи. На пятом коррекционном занятии была добавлена карточка с наименованием

деятельности для того, чтобы Аня К. научилась отвечать на вопрос «Что ты делаешь?». Тем самым, последовательность в добавлении карточек, а также предоставление ребенку помощи при необходимости позволяла достигать определенных результатов: связная речь Ани К. стала более разнообразной.

В начале реализации последнего этапа освоения системы PECS у Фархата О. наблюдались положительные результаты. Так, уже на первом коррекционном занятии старший дошкольник с РАС мог самостоятельно отвечать на такие вопросы коммуникативного партнера как «Что это?», «Что ты видишь?». Опираясь на такие результаты, на том же коррекционном занятии (первом) была введена карточка с обозначением деятельности. Составление ответа на вопрос коммуникативного партнера «Что ты делаешь?» потребовало оказание помощи для Фархата О. При предоставлении подсказки, ребенок смог построить логически правильный ответ на вопрос. Однако отмечалось употребление неправильной формы глагола («строить» вместо «строю»). Таким образом, у этого ребенка появилась положительная динамика в развитии навыка комментирования.

При развитии навыка комментирования в рамках реализации последнего этапа PECS у Максима Б. наблюдались некоторые трудности. Так на освоение навыка отвечать на вопрос коммуникативного партнера «Что это?» потребовалось два коррекционных занятия. Начиная с третьего коррекционного занятия, Максим Б. учился отвечать на вопрос «Что ты видишь?». С пятого коррекционного занятия была добавлена карточка с наименованием деятельности. В данном контексте также встречались трудности: Максим Б. озвучивал существительное вместо глагола (вместо ожидаемой фразы «слушаю песню» было озвучено «песня»). Полное комментирование деятельности («слушаю песню») Максимом Б. было достигнуто с помощью своевременно оказанной помощи. Тем самым, количество правильных ответов на вопросы коммуникативного партнера, составленных Максимом Б. самостоятельно, позволяет говорить о динамике в развитии навыка комментирования.

На начальных этапах освоения последнего этапа системы PECS у Дениса В. также наблюдалась положительная динамика. Так уже на первом коррекционном занятии Денис В. озвучил полные ответы на вопросы: «Что это?», «Что ты видишь?». Была добавлена карточка с наименованием деятельности. При предоставлении необходимой помощи ребенку (подсказок), были заметны положительные результаты. К концу третьего занятия Денис В. мог озвучивать ответ на вопрос коммуникативного партнера «Что ты делаешь?». Эти результаты указывают на постепенное развитие связной речи и навыка комментирования у Дениса В.

При развитии навыка комментирования в рамках реализации последнего этапа системы альтернативной коммуникации PECS у Оли У. не возникало особых трудностей. Так на первых двух коррекционных занятиях Оля У. смогла самостоятельно составить ответы на такие вопросы коммуникативного партнера как «Что это?», «Что ты видишь?». Важно отметить, что ребенок вербально комментировал свои ответы, а не только составлял их в коммуникативной книге. Однако при добавлении карточки с обозначением деятельности наблюдались некоторые трудности. Оля У. могла составлять ответ на вопрос «Что ты делаешь?» с помощью карточек, но не озвучивала фразу. Вместо воспроизведения глагола ребенок называл существительное (вместо «играю с собакой» произносилось «собака»). Тем не менее, по прошествии небольшого количества времени стало заметно увеличение правильных самостоятельных действий и фраз. Опираясь на количественные данные, можно заключить о наличии положительной динамики у Оли У. в развитии навыка комментирования.

Таким образом, шестой этап системы PECS позволил начать развивать у старших дошкольников навык комментирования. Связная речь детей с РАС стала более разнообразной, с употреблением существительных, прилагательных, глаголов.

Важно отметить и тот факт, что в настоящее время, то есть уже на момент завершения данной опытно-экспериментальной работы, все шестеро

участвовавших в исследовании дошкольников с РАС продолжают заниматься с помощью системы альтернативной коммуникации PECS, обогащая свой словарный запас, потому что полученный результат вдохновил их родителей. Работа над развитием связной речи этих детей продолжается логопедом и дефектологом дошкольных групп БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии.

2.3 Оценка эффективности коррекционной работы

Для определения эффективности проведенной коррекционной работы была проведена повторная диагностика, сводные результаты которой представлены в Приложении Д (таблица Д.1, таблица Д.2).

Чтобы показать динамику развития связной речи после применения на коррекционных занятиях системы альтернативной коммуникации PECS представим сравнительные данные по всем диагностическим заданиям. Отразим сравнительные результаты адаптированных диагностических заданий на понимание речи на основе схемы речевого обследования ребенка (Ю.Ф. Гаркуши).

На рисунке 3 представлены сравнительные результаты понимания инструкций старшими дошкольниками с РАС до проведения коррекционной работы и после.

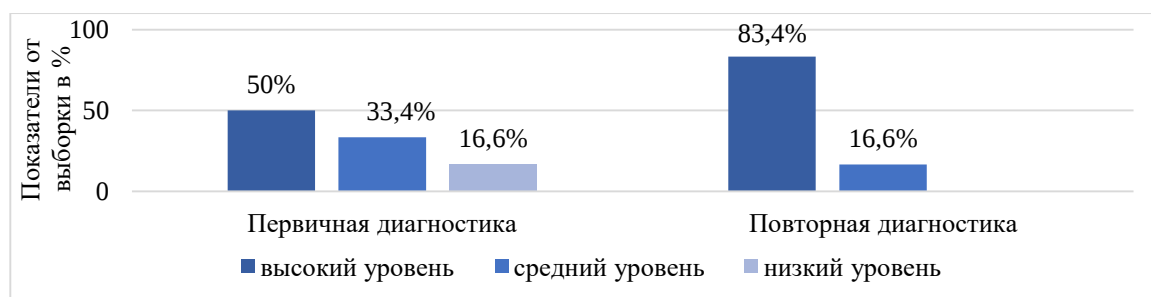


Рисунок 3 – Сравнительные результаты понимания инструкций старшими дошкольниками с РАС до и после коррекции

Наблюдаем, что после реализации коррекционной работы произошло заметное улучшение понимания инструкций у старших дошкольников с РАС. Так, на момент окончания исследования большинству участников (83,4 % от выборки; 5 старших дошкольников) присущ высокий уровень понимания вербальной инструкции. Кроме этого, только для одного старшего дошкольника с РАС (16,6 % от выборки) характерен средний уровень понимания инструкции. Также при повторной диагностике было выявлено отсутствие у детей уровня понимания инструкций взрослого ниже, чем средний. Следовательно, можно считать, что применение на коррекционных занятиях системы PECS позволило не только развивать связную речь детей, но и улучшать навыки восприятия вербальной информации.

Необходимо также отметить, что в рамках определения эффективности коррекционной работы был применен метод математической обработки данных, в частности, Т-критерий Вилкоксона. Данный метод математической обработки данных позволяет определить наличие или отсутствие положительных сдвигов на статистическом уровне. Расчеты были выполнены автоматически с помощью онлайн-сервиса «psychol-ok.ru». Подробные расчеты представлены в Приложении Е (таблица Е.1, таблица Е.2, таблица Е.3, таблица Е.4). Отразим сводные данные в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по показателю понимания инструкций у старших дошкольников с РАС

Ф.И. старшего дошкольника	Первичная диагностика (баллы)	Повторная диагностика (баллы)	Наличие положительного сдвига
Даниил Т.	16	18	на уровне 0,01
Аня К.	8	14	на уровне 0,01
Фархат О.	18	18	на уровне 0,01
Максим Б.	9	17	на уровне 0,01
Денис В.	18	18	на уровне 0,01
Оля У.	10	16	на уровне 0,01

По результатам математической обработки данных с помощью Т-критерия Вилкоксона установлено наличие статистически значимых

положительных сдвигов (на уровне 0,01). Такие результаты позволяют нам говорить о том, что после проведения коррекционной работы старшие дошкольники с РАС улучшили свои навыки понимания инструкций.

Представим сравнительные результаты старших дошкольников с РАС по показателю понимания слов, обозначающих действия, предметы, признаки (рисунок 4).

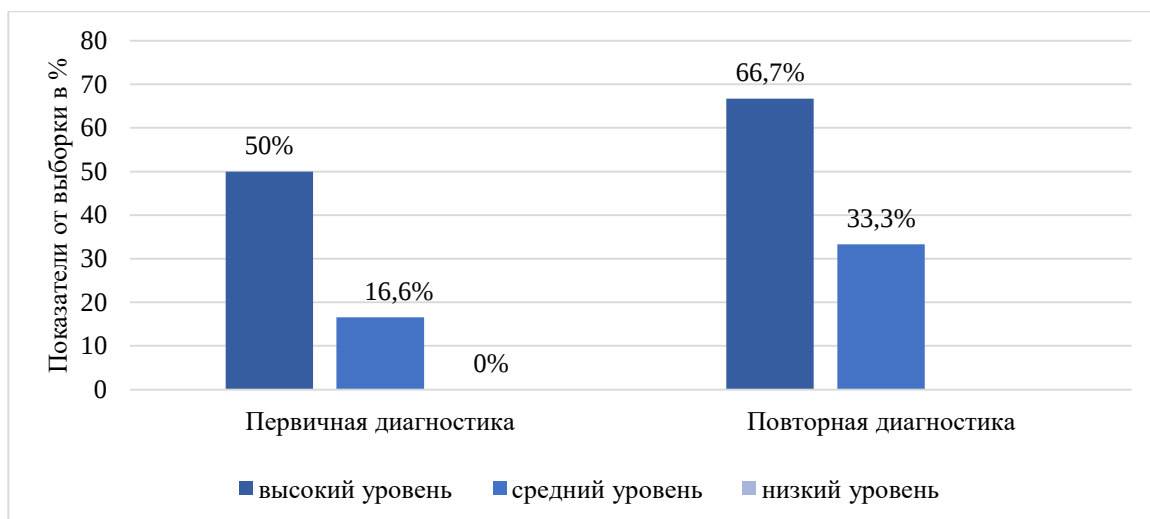


Рисунок 4 – Сравнительные результаты понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки

Установлено, что после реализации коррекционной работы имеется положительная динамика в развитии у старших дошкольников с РАС понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки. Большинство участников опытно-экспериментальной работы (66,7 % от выборки; 4 старших дошкольника) демонстрируют высокий уровень понимания слов. Кроме этого, для 33,3 % участников (2 старших дошкольников с РАС) характерен средний уровень понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки. Низкий уровень в данном показателе при повторной диагностике у старших дошкольников с РАС не наблюдается.

Необходимо отметить, что при первичной диагностике у некоторых старших дошкольников с РАС наблюдались трудности в определении признаков предмета, а также глаголов. Однако на момент окончания

исследования данная тенденция заметно снижена. Только у двоих ребят (у Ани К. и Максима Б.) оставались трудности в узнавании слов, обозначающих действия (слово «спит»).

Обратим внимание на таблицу 11 и представим результаты математической обработки данных.

Таблица 11 – Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по показателю понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки

Ф.И. старшего дошкольника	Первичная диагностика (баллы)	Повторная диагностика (баллы)	Наличие положительного сдвига
Даниил Т.	21	24	на уровне 0,01
Аня К.	7	17	на уровне 0,01
Фархат О.	20	24	на уровне 0,01
Максим Б.	8	17	на уровне 0,01
Денис В.	22	24	на уровне 0,01
Оля У.	11	16	на уровне 0,01

По результатам математической обработки данных с помощью Т-критерия Вилкоксона установлено наличие статистически значимых положительных сдвигов (на уровне 0,01). Следовательно, проведение коррекционной работы с помощью системы альтернативной коммуникации PECS было эффективно, что позволило старшим дошкольникам с РАС пополнить словарный запас.

Отразим сравнительные результаты адаптированных диагностических заданий из методики В.П. Глухова. На рисунке 5 представлены сравнительные результаты старших дошкольников с РАС в умении составлять последовательные и логически правильно выстроенные фразы по сюжетным картинкам:

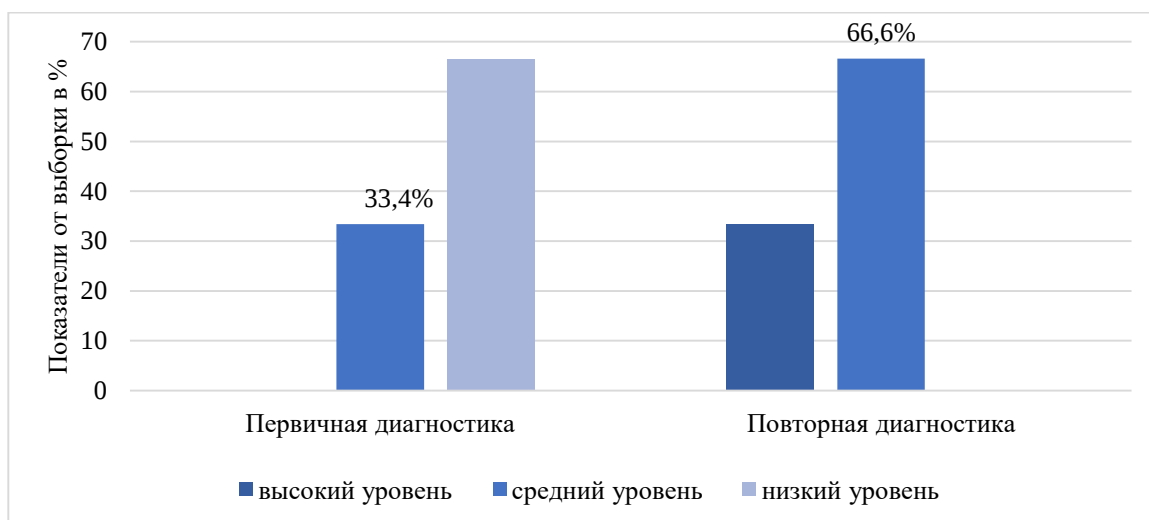


Рисунок 5 – Сравнительные результаты способностей составлять последовательную, логичную фразу по сюжетной картинке

Наблюдаются «зеркальные результаты». Так, на момент окончания опытно-экспериментальной работы большинству старших дошкольников с РАС (66,6 % от выборки; 4 старших дошкольника) характерен средний уровень способностей составлять последовательную, логичную фразу по сюжетной картинке. Так называемый «переход» показателей большинства старших дошкольников с РАС с низкого на средний уровень позволяет говорить о наличии положительной динамики в развитии связной речи. Важно отметить, что при первичной диагностике дети могли назвать отдельными словами изображенные предметы, однако не составляли фраз с представленными изображениями. Однако к моменту окончания исследования старшие дошкольники стали больше употреблять слова, обозначающие глаголы, начали логически соединить слова между собой. Несмотря на эти положительные сдвиги трудности в употреблении правильных форм глаголов остаются у Ани К. и Максима Б.

Обратим внимание на таблицу 12 и представим результаты математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона по показателю способностей составлять последовательную, логичную фразу по сюжетной картинке.

Таблица 12 – Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по показателю способностей составлять последовательную, логичную фразу по сюжетной картинке

Ф.И. старшего дошкольника	Первичная диагностика (баллы)	Повторная диагностика (баллы)	Наличие положительного сдвига
Даниил Т.	6	11	на уровне 0,01
Аня К.	3	9	на уровне 0,01
Фархат О.	7	12	на уровне 0,01
Максим Б.	2	7	на уровне 0,01
Денис В.	4	8	на уровне 0,01
Оля У.	2	8	на уровне 0,01

По результатам математической обработки данных с помощью Т-критерия Вилкоксона установлено наличие статистически значимых положительных сдвигов (на уровне 0,01). Полученные результаты подтверждают эффективность коррекционной работы по развитию связной речи старших дошкольников с РАС с помощью системы альтернативной коммуникации PECS.

Отразим сравнительные результаты первичной и повторной диагностики в способностях произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения между изображаемыми предметами у исследуемых детей на рисунке 6.

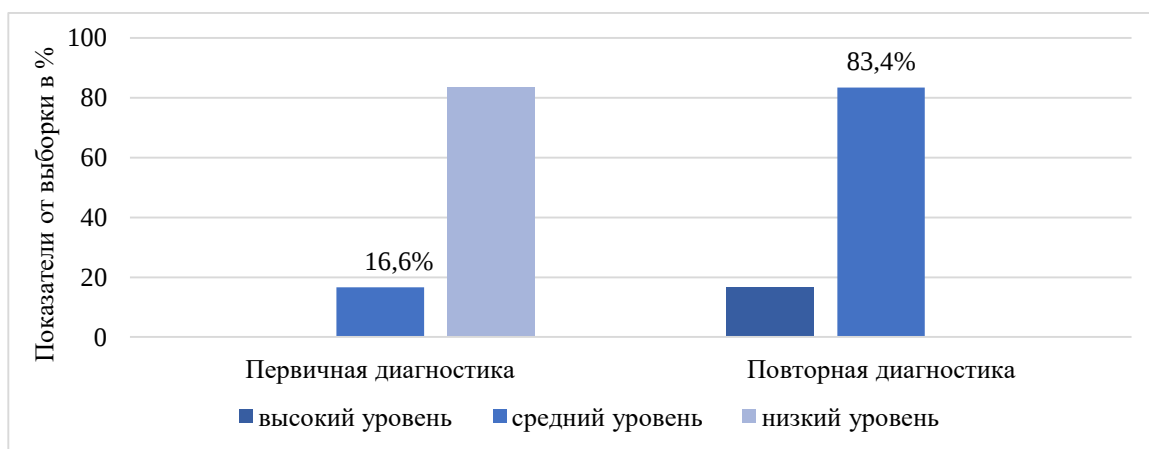


Рисунок 6 – Сравнительные результаты способностей произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения

Наблюдается заметная положительная тенденция в развитии связной речи старших дошкольников с РАС после проведения коррекционной работы. Если при первичной диагностике показатели большинства старших дошкольников с РАС в способностях произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения находились на низком уровне, то на момент окончания исследования они характеризуются средним значением.

Так, при завершении опытно-экспериментальной работы большинство старших дошкольников с РАС (83,4 % от выборки; 5 старших дошкольников) характеризуются средним уровнем способностей произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения. Высказывания детей стали более структурированными, грамматически правильно оформленными. Несмотря на остающиеся трудности (отсутствие высокого уровня в данном показателе), положительная динамика детей позволяет говорить об эффективности применения системы PECS в развитии связной речи.

В таблице 13 представим результаты математической обработки данных.

Таблица 13 – Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по показателю способностей произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения

Ф.И. старшего дошкольника	Первичная диагностика (баллы)	Повторная диагностика (баллы)	Наличие положительного сдвига
Даниил Т.	3	6	на уровне 0,01
Аня К.	2	5	на уровне 0,01
Фархат О.	5	11	на уровне 0,01
Максим Б.	4	8	на уровне 0,01
Денис В.	3	7	на уровне 0,01
Оля У.	2	6	на уровне 0,01

Результаты статистической обработки данных с использованием Т-критерия Вилкоксона показали значимые положительные изменения (на

уровне 0,01) в способностях произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения у старших дошкольников с РАС после проведения коррекционной работы. Эти данные подтверждают эффективность применения системы альтернативной коммуникации PECS в развитии связной речи старших дошкольников с РАС.

Таким образом, можно сказать о том, что коррекционная работа, основанная на применении системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS, доказала свою эффективность в развитии связной речи старших дошкольников с РАС. Участники исследования заметно улучшили навыки соединения отдельных слов в простые фразы, начали самостоятельно устанавливать лексико-смысловые отношения между изображениями. Кроме этого, старшие дошкольники с РАС научились отвечать на простые вопросы и устанавливать контакт с окружающими с помощью простых фраз или предложений, комментировать собственную деятельность и происходящее вокруг. Это, в свою очередь, также говорит о положительном влиянии применения системы PECS в развитии коммуникативных навыков старших дошкольников с РАС.

Подводя итоги и делая выводы по проведенной нами опытно-экспериментальной работе с целью изучения эффективности применения альтернативной системы коммуникации с помощью карточек PECS в развитии связной речи старших дошкольников с РАС, можем констатировать, что данная работа проходила в три этапа, участие в ней принимали шестеро ребят и специалисты БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии.

На диагностическом этапе исследования была проведена входная диагностика для определения исходного состояния развития связной речи у старших дошкольников с РАС. Было установлено, что их связная речь отличается значительными трудностями в установлении лексико-семантических связей между изображаемыми предметами и в

формулировании завершенных высказываний. Большинство детей могут идентифицировать отдельные объекты, но испытывают сложности при составлении предложений и связном описании ситуаций.

На втором этапе опытно-экспериментального исследования (коррекционном) была внедрена система альтернативной коммуникации карточек PECS для развития связной речи старших дошкольников с РАС. С помощью данной системы дети учились устанавливать коммуникативный контакт с окружающими, выражать свои просьбы простыми предложениями, комментировать собственную деятельность. По ходу освоения этапов системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS, их связная речь становилась более разнообразной, включая употребление существительных, прилагательных, глаголов, союза «и».

На последнем, аналитическом, этапе опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика для определения эффективности проделанной коррекционной работы. Установлено, что занятия с использованием системы альтернативной коммуникации PECS оказались эффективными для развития связной речи у старших дошкольников с РАС (что подтверждается как количественными, так и статистическими данными). Участники исследования значительно улучшили свои навыки объединения отдельных слов в простые фразы и научились самостоятельно устанавливать лексико-семантические связи между изображениями.

Заключение

С целью изучения эффективности применения альтернативной системы коммуникации с помощью карточек PECS в развитии связной речи старших дошкольников с РАС на базе дошкольных групп БОУ «Кутесьская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии было организовано и проведено настоящее исследование.

Для достижения поставленной цели был решен ряд задач. Решая первую поставленную задачу, был проведен анализ научной литературы. Были рассмотрены психолого-педагогические особенности старших дошкольников с РАС, описаны особенности их речевого развития и проанализированы возможности применения системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS в развитии связной речи детей данной категории. Отразим краткие выводы:

Особенности речевого развития старших дошкольников с РАС варьируются в широком диапазоне: от полного отсутствия устной речи до почти нормативного уровня. Основные характеристики их речевого развития включают: заметное отставание от типичной траектории развития в раннем возрасте; трудности в формировании самостоятельных и развернутых высказываний; эхолалию; медленное пополнение словарного запаса и освоение фразовой речи; трудности в понимании и использовании грамматических структур; проблемы с установлением и поддержанием диалога. Старшим дошкольникам с РАС сложно формировать связную речь; вместо диалога или повествования они часто используют отдельные фразы или фрагменты, заимствованные из ранее услышанных контекстов.

Система альтернативной коммуникации PECS включает последовательные этапы обучения. Дети сначала учатся просить с помощью карточек, а затем создают разнообразные грамматические структуры и высказывания на основе наглядного материала. Эти высказывания выполняют

различные коммуникативные функции: ответы на вопросы, называние предметов и спонтанные комментарии. Применение системы PECS обладает значительным потенциалом для развития связной речи у плохо говорящих или совсем не говорящих детей в целом, и детей с РАС, в частности. Эта система не только помогает им научиться выражать свои желания с помощью карточек, но и способствует развитию навыков составления полных предложений и грамматически правильных конструкций. Кроме того, использование PECS улучшает взаимодействие с окружающими, развивая навыки жестов, зрительного контакта и предметной коммуникации, что в целом способствует улучшению коммуникативных способностей детей с РАС.

При решении второй поставленной задачи был осуществлен подбор и адаптация имеющихся диагностических методик для оценки исходного уровня развития связной речи старших дошкольников с РАС. Так методика «Метод множественных стимулов без замены» позволила определить ведущие мотивационные стимулы для совместной деятельности с исследуемыми детьми, что крайне важно как для установления контакта, так и дальнейшего применения в коррекционной работе. Адаптация данной методики не требовалась. Диагностические задания на понимание речи на основе схемы речевого обследования ребенка (Ю.Ф. Гаркуши) позволили определить уровень понимания у старших дошкольников с РАС речевых инструкций, а также уровень понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки. Адаптация данных заданий включала в себя: четкие, простые инструкции от дефектолога; использование реальных предметов или игрушек; подбор слов, связанных с повседневной жизнью ребенка; оценивание, соответствующее возможностям старших дошкольников с РАС. Адаптированные варианты диагностических заданий из методики В.П. Глухова позволили определить способности составлять последовательную, логичную фразу по сюжетной картинке, а также способности произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения между изображаемыми предметами. Адаптация диагностических заданий включала в себя: подбор

простых картинок без отвлекающих деталей; использование жестовых и вербальных подсказок (при необходимости).

В рамках решения второй задачи исследования была проведена входная диагностика для оценки исходного уровня развития связной речи старших дошкольников с РАС. Кратко представим полученные результаты.

Большинство исследуемых детей с РАС (50 % от общей выборки; 3 старших дошкольника) продемонстрировали высокий уровень понимания вербальных инструкций. В понимании слов, обозначающих предметы, действия, признаки большинство ребят (50 % от выборки; 3 старших дошкольника) также характеризуются высоким уровнем. В целом участники исследования понимают вербальные инструкции дефектолога, однако им требуется некоторое время для обработки вербальной информации. Кроме этого, дети знают некоторые слова, обозначающие существительные (предметы) и прилагательные (признаки), однако испытывают трудности в определении глаголов (слов, обозначающих действия).

У старших дошкольников с РАС встречаются трудности в способности составлять последовательные и логически связанные фразы по сюжетной картинке. Большинство участников исследования (66,6 % от общей выборки, что составляет 4 старших дошкольника) демонстрируют низкий уровень этой способности. В ходе исследования дети часто могли называть существительные и в некоторых случаях указывать признаки, однако не смогли соединить слова в логически связанную фразу.

При анализе способности участвовавших в исследовании ребят произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения между изображенными предметами было выявлено, что для большинства из них характерен низкий уровень навыков (83,4 % от общей выборки, что составляет 5 старших дошкольников). Дети частично могли назвать изображенные предметы, однако испытывали затруднения в установлении связей между ними и составлении грамматически правильных фраз.

Также в рамках решения второй поставленной задачи исследования была проведена коррекционная работа по развитию связной речи старших дошкольников с РАС на основе применения системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS. Коррекционная работа осуществлялась в соответствии со структурой системы PECS, включающей шесть последовательных этапов.

Так, первый этап системы PECS был направлен на развитие инициативности в общении с окружающими; второй этап – на развитие настойчивости в проявлении инициативы к общению; третий этап – на развитие навыка различать карточки; четвертый этап – на развитие навыка установления контакта с окружающими с помощью простых фраз или предложений; пятый этап – на развитие умений отвечать на вопросы; шестой этап – на развитие навыка комментирования. Важно отметить, что коррекционная работа учитывала индивидуальный темп каждого старшего дошкольника с РАС (что заключалось в разном количестве часов для освоения того или иного этапа системы PECS), опиралась на мотивационные предпочтения детей. Реализация коррекционной работы по развитию связной речи старших дошкольников с РАС на основе применения альтернативной системы коммуникации с помощью карточек PECS происходила в течение пяти месяцев.

Для решения третьей поставленной задачи исследования была проведена оценка эффективности развития связной речи старших дошкольников с РАС с применением системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS.

Отразим полученные результаты.

После коррекционной работы у детей заметно улучшилось понимание вербальных инструкций: большинству участников исследования (83,4 % от выборки, что составляет 5 старших дошкольников) характерен высокий уровень. Также большинство участников исследования (66,7 % от выборки, что составляет 4 старших дошкольника) демонстрируют высокий уровень

понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки.

На момент окончания исследования большинство участников (66,6 % от выборки, что составляет 4 старших дошкольника) достигли среднего уровня способности составлять последовательные и логичные фразы по сюжетным картинкам. Дети начали активнее использовать слова, обозначающие глаголы, и смогли логически соединять слова между собой.

После реализации коррекционной работы большинство старших дошкольников с РАС (83,4 % от выборки, что составляет 5 ребят) достигли среднего уровня способности произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения. Высказывания детей стали более структурированными и грамматически правильными.

Математическая обработка данных выявила статистически значимые положительные изменения (уровень значимости 0,01) по всем диагностическим показателям, что подтверждает эффективность коррекционной работы по развитию связной речи у старших дошкольников с РАС с использованием системы альтернативной коммуникации PECS.

Таким образом, задачи исследования оказались полностью решены, цель достигнута. Гипотеза исследования тоже подтвердилась полностью: применение альтернативной системы коммуникации с помощью карточек PECS в развитии связной речи у старших дошкольников с РАС эффективно при соблюдении следующих условий: создание благоприятной коррекционной среды, учитывающей мотивационные предпочтения детей; поэтапное введение системы карточек PECS в коррекционный процесс; учет индивидуального темпа динамики старших дошкольников с РАС в развитии речевого общения.

Список используемой литературы

1. Алексеева Е. И., Андреева С. В. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития [Электронный ресурс] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 1-7. URL: https://togirro.ru/nauchno_metodic/metodicheskaya/metodicheskie_m11/metodicheskie_m777/inklyuzivnoe_ob/biblioteka_a_v/2016_bez_pregrad/publikacii/alternativnaya.html (дата обращения: 17.05.2024).
2. Андреева С. В. Развитие речи детей с расстройствами аутистического спектра // Специальное образование. 2022. № 2 (66). С. 6-29.
3. Андрусенко В. М., Римская Т. О. Основное общее образование у детей, использующих систему альтернативной коммуникации PECS // Северо-Кавказский психологический вестник. 2022. № 3. С. 5-17.
4. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М. : Теревинф, 2017. 112 с.
5. Бакутина Е. В. Особенности речевого развития у детей при детском аутизме // Молодой ученый. 2020. № 12 (302). С. 253-257.
6. Блейлер Э. Руководство по психиатрии. СПб. : Альма Матер, 2023. 565 с.
7. Большая российская энциклопедия. Речь. [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/3508251>. (дата обращения: 17.05.2024).
8. Валявко С. М., Володина О. Ю. Особенности вербальных коммуникативных навыков дошкольников с аутистическими расстройствами // Системная психология и социология. 2021. № 1 (37). С. 61-70.
9. Воронцовская П. А. Развитие навыков необходимых для успешной инклюзии у детей с РАС // НИР/S&R. 2020. № 4. С.46-54.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : АСТ, 2021. 576 с.
11. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Электронный

ресурс]. М. : Сфера, 2008. 128 с. URL: https://vk.com/wall148989942_314 (дата обращения: 18.05.2024).

12. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. М. : Юрайт, 2022. 231 с.

13. Гоперхоева Т. Т. Формы речевой коммуникации: диалог, монолог // Вестник науки. 2021. № 4 (37). С.16-24.

14. Демидова А. П., Зиновьева В. Н., Чернова З. М. Развитие речи детей с расстройством аутистического спектра посредством карточек PECS // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74. С. 84-88.

15. Дыбина О. В. Коррекция психофизиологических особенностей детей 5-7 лет с расстройством аутистического спектра // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 2 (106). С. 38-44.

16. Жукова Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. М. : Эксмо, 2018. 288 с.

17. Колосова Е. Б., Махова А. С., Бойкова А. И. Метод альтернативной коммуникации как инструмент тьюторского сопровождения // Colloquium-journal. 2019. № 2-3 (26). С. 1-3.

18. Комарова С. Н., Нигматуллина И. А. Технологии альтернативной коммуникации при коррекции нарушений речи у детей с расстройствами аутистического спектра // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2022. № 1-2. С. 41-55.

19. Конева И. А., Быстрова И. А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 161-163.

20. Конева И. А., Карпушкина Н. В., Чистякова И. А. Коммуникативные умения и их коррекция у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-1. С.114-128.

21. Конева И. А., Кисова В. В. Психологическая готовность к

обучению в школе детей с расстройствами аутистического спектра: особенности и направления коррекции // КНЖ. 2022. № 2 (39). С. 9-13.

22. Конева И. А., Николаева А. А. Особенности межличностного взаимодействия со сверстниками детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 105-108.

23. Коробьина Ю. О., Иванова О. А. Анализ особенностей речевого развития у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2022. № 1-2. С. 55-68.

24. Кронфельд А. Современные проблемы учения о шизофрении [Электронный ресурс] // Труды института им. Ганнушкина. 1936. № 1. С. 7-56. URL: <https://www.klex.ru/6q3> (дата обращения: 02.05.2024).

25. Лазуткина Л. А., Ширина О. С. Использование полисенсорного подхода в развитии речи и коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра // Universum: психология и образование. 2023. № 10 (112). С. 12-17.

26. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 1991. 96 с. URL: https://vk.com/doc11744730_512716005?hash=zIidxSsROtrjOKT5QYX6PXbdzhmhaR2RsJP5SKKY2qo&dl=ViTl6aeBnWKevQ7PXg959UbBKfDn0NRnUMbtfCzkQgk (дата обращения: 02.05.2024).

27. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении [Электронный ресурс]. СПб. : Питер, 2009. 320 с. URL: <https://www.klex.ru/7yk>. (дата обращения: 02.05.2024).

28. Лубовский В. И. Специальная психология. М. : Юрайт, 2024. 598 с.

29. Милованова Н. Ю., Андреева А. А. Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с использованием народной сказки // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 7. С. 756-763.

30. Мухаметзянова Ф. Г., Мясагутова А. Ф., Валиуллина Г. В.

Формирование речевой коммуникации дошкольников с расстройствами аутистического спектра // КПЖ. 2020. № 2 (139). С. 247-255.

31. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Гусева И. Е. Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 1. С. 140-152.

32. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. М. : Теревинф, 2020. 286 с.

33. Новоселова Н. В. Система альтернативной коммуникации PECS в обучении детей с РАС // Интерактивная наука. 2021. № 8 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-alternativnoy-kommunikatsii-pecs-v-obuchenii-detey-s-ras> (дата обращения: 17.05.2024).

34. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. М. : Теревинф, 2021. 106 с.

35. Панасенкова М. М. Особенности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с аутистическими расстройствами // Педагогическая перспектива. 2022. № 2 (6). С. 20-27.

36. Попова О. А., Филина Н. М. Влияние системы альтернативной коммуникации PECS на проявления вокальной речи у детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 2. С. 23-39.

37. Семкина Е. В. К вопросу формирования психофизиологической базы речи, развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра // НИР/S&R. 2022. № 3 (11). С. 4-9.

38. Скуратовская М. Л., Кобрина Л. М. Развитие речевой коммуникации у детей с ранним детским аутизмом в условиях группы инклюзивного образования // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2022. № 4. С. 146-162.

39. Фесенко Ю. А., Фесенко Е. Ю. Современная проблема диагностики раннего детского аутизма (РДА) и расстройств аутистического спектра (РАС) // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2021. № 2. С. 374-383.

40. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с

помощью карточек (PECS). М. : Теревинф, 2011. 416 с.

41. Хаустов А. В. Рекомендации для сотрудников ДООУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс] // Аутизм и нарушения развития. № 4 (45). 2014. С. 1-8. URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2014_n4/khaustov (дата обращения: 17.05.2024).

42. Хилько М. Е., Ткачева М. С. Возрастная психология. М. : Юрайт, 2024. 201 с.

43. Хуланхова А. А., Арефьева А. В. Исследование психолого-педагогических особенностей у дошкольников с расстройством аутистического спектра // Вестник науки. 2023. № 5 (62). С. 342-349.

44. Чевычелова Н. В. Анализ современных технологий обучения и сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2019. № 3. С. 201-219.

45. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). [Электронный ресурс] / Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. 992 p. URL: [https://repository.poltekkeskaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkeskaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf) (дата обращения: 18.05.2024).

46. Asperger H. Die «Autistischen Psychopathen» im Kindesalter [Электронный ресурс] // European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience. 1944. № 117. P. 76-136. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01837709> (дата обращения: 02.05.2024).

47. Bondy A. PECS: Potential benefits and risks [Электронный ресурс] // The Behavior Analyst Today. 2001. № 2. P. 127-132. URL: https://www.researchgate.net/publication/26455606_PECs_Potential_benefits_and_risks (дата обращения: 18.05.2024).

48. Bondy A. The Unusual Suspects: Myths and Misconceptions

Associated with PECS [Электронный ресурс] //The Psychological Record. 2012. № 62. P. 789-816. URL:

https://www.researchgate.net/publication/286642793_The_Unusual_Suspects_Myth_and_Misconceptions_Associated_with_PECS (дата обращения: 18.05.2024).

49. Bondy A., Frost L. Promoting Functional Communication Within the Home // Behav Analysis Practice. 2020. № 1. P. 1-8.

50. Bondy A., Frost L. The Picture Exchange Communication System [Электронный ресурс] //Behavior modification. 2001. № 5. P. 725-744. URL: https://www.researchgate.net/publication/11775627_The_Picture_Communication_System. (дата обращения: 18.05.2024).

51. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact [Электронный ресурс] // The Nervous Child. 1943. №. 2. P. 217-250. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1943-03624-001> (дата обращения: 02.05.2024).

Приложение А

Стимульные материалы к диагностическим заданиям

Мотивационный предмет	Предъявления									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Рисунок А.1 – Бланк методики «Метод множественных стимулов без замены»



Рисунок А.2 – Пример стимульного материала к заданию на понимание слов, обозначающих предметы, действия, признаки

Продолжение Приложения А



Рисунок А.3 – Стимульный материал к заданию на определение способности составлять последовательную, логичную фразу по сюжетной картинке



Рисунок А.4 – Стимульный материал к заданию на определение способности произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения между изображаемыми предметами

Приложение Б

Первичные результаты исследования

Таблица Б.1 – Результаты определения мотивационных предпочтений Даниила Т. (по методике «Метод множественных стимулов без замены»)

Ф.И. ребенка	Даниил Т.									
Мотивационный предмет	Предъявления									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Пластилин	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Слайм	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-
Пазлы	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
Музыкальный планшет	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-
Сквиш	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+
Попрыгунчик	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Заводная игрушка (мышка)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ветерок (воздушно-ветровая игрушка)	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Цветные камушки	+	+	+	-	+	+	-	+	-	+
Машинка	+		-	+	-	-	-	-	+	-
Вывод	Предпочтительными мотивационными предметами являются: слайм, сквиш, цветные камушки									

Таблица Б.2 – Результаты определения мотивационных предпочтений Ани К. (по методике «Метод множественных стимулов без замены»)

Ф.И. ребенка	Аня К.									
Мотивационный предмет	Предъявления									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Пазлы на липучках	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+
Фигурки животных	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+
Планшет для рисования	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-
Наклейки	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-
Книга	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+
Матрешка	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+
Воздушный пластилин	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Попрыгунчик	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Кукла	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-
Мыльные пузыри	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Вывод	Предпочтительными мотивационными предметами являются: пазлы на липучках, книга									

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.3 – Результаты определения мотивационных предпочтений Фархата О. (по методике «Метод множественных стимулов без замены»)

Ф.И. ребенка	Фархат О.									
Мотивационный предмет	Предъявления									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Попрыгунчик	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+
Мягкая игрушка (сова)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+
Музыкальный планшет	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Мягкие напольные пазлы	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+
Сквиш	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Мыльные пузыри	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-
Заводная игрушка	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Крупные кубики	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+
Пазлы	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Воздушный шарик	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Вывод	Предпочтительными мотивационными предметами являются: мыльные пузыри, мягкие напольные пазлы, крупные кубики									

Таблица Б.4 – Результаты определения мотивационных предпочтений Максима Б. (по методике «Метод множественных стимулов без замены»)

Ф.И. ребенка	Максим Б.									
Мотивационный предмет	Предъявления									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Воздушный шарик	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
Музыкальный планшет	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+
Цветные камушки	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Сквиш	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Фломастеры	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-
Мягкий мяч	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Кубики	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Заводная игрушка	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Матрешка	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Наклейки	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Вывод	Предпочтительными мотивационными предметами являются: воздушный шарик, музыкальный планшет									

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.5 – Результаты определения мотивационных предпочтений Дениса В. (по методике «Метод множественных стимулов без замены»)

Ф.И. ребенка	Денис В.									
Мотивационный предмет	Предъявления									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Попрыгунчик	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-
Ветерок (воздушно-ветровая игрушка)	-	-	-	-	+		-	-	+	-
Машинка	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+
Пазлы	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Фигурки животных	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Воздушный пластилин	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Набор текстильных шнуров	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-
Мыльные пузыри	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Машинка	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+
Книга	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Вывод	Предпочтительными мотивационными предметами являются: машинка, попрыгунчик, набор текстильных шнуров									

Таблица Б.6 – Результаты определения мотивационных предпочтений Оли У. (по методике «Метод множественных стимулов без замены»)

Ф.И. ребенка	Оля У.									
Мотивационный предмет	Предъявления									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Пазлы на липучках	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Кукла	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+
Цветные камушки	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
Мягкий мяч	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+
Заводная игрушка	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Музыкальный планшет	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Мягкая игрушка (собака)	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Наклейки	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Планшет для рисования	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-
Сквиш	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-
Вывод	Предпочтительными мотивационными предметами являются: мягкая игрушка (собака), сквиш, цветные камушки									

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.7 – Сводные результаты адаптированных диагностических заданий на понимание речи на основе схемы речевого обследования ребенка (Ю.Ф. Гаркуши)

Ф.И. старшего дошкольника с РАС	Задание 1. Понимание инструкций		Задание 2. Понимание слов, обозначающих предметы, действия, признаки	
	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
Даниил Т.	16	высокий	21	высокий
Аня К.	8	низкий	7	низкий
Фархат О.	18	высокий	20	высокий
Максим Б.	9	средний	8	низкий
Денис В.	18	высокий	22	высокий
Оля У.	10	средний	11	средний

Таблица Б.8 – Сводные результаты адаптированных диагностических заданий из методики В.П. Глухова

Ф.И. старшего дошкольника с РАС	Задание 1. Определение способности составлять последовательную, логичную фразу по сюжетной картинке		Задание 2. Определение способности произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения между изображаемыми предметами	
	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
Даниил Т.	6	средний	3	низкий
Аня К.	3	низкий	2	низкий
Фархат О.	7	средний	5	средний
Максим Б.	2	низкий	4	низкий
Денис В.	4	низкий	3	низкий
Оля У.	2	низкий	2	низкий

Приложение В

Пример индивидуального набора карточек PECS



Рисунок В.1 – Примеры коммуникативных карточек PECS

Приложение Г

Бланки освоения этапов PECS



Рисунок Г.1 – QR-код

Приложение Д

Сводные результаты повторной диагностики

Таблица Д.1 – Повторные результаты адаптированных диагностических заданий на понимание речи на основе схемы речевого обследования ребенка (Ю.Ф. Гаркуши)

Ф.И. старшего дошкольника с РАС	Задание 1. Понимание инструкций		Задание 2. Понимание слов, обозначающих предметы, действия, признаки	
	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
Даниил Т.	18	высокий	24	высокий
Аня К.	14	средний	17	средний
Фархат О.	18	высокий	24	высокий
Максим Б.	17	высокий	17	средний
Денис В.	18	высокий	24	высокий
Оля У.	16	высокий	16	высокий

Таблица Д.2 – Повторные результаты адаптированных диагностических заданий из методики В.П. Глухова

Ф.И. старшего дошкольника с РАС	Задание 1. Определение способности составлять последовательную, логичную фразу по сюжетной картинке		Задание 2. Определение способности произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения между изображаемыми предметами	
	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
Даниил Т.	11	высокий	6	средний
Аня К.	9	средний	5	средний
Фархат О.	12	высокий	11	высокий
Максим Б.	7	средний	8	средний
Денис В.	8	средний	7	средний
Оля У.	8	средний	6	средний

Приложение Е

Математическая обработка данных по Т-критерию Вилкоксона

Таблица Е.1 – Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по показателю понимания инструкций у старших дошкольников с РАС

№ участника	«До»	«После»	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
P.1	16	18	2	2	3
P.2	8	14	6	6	4.5
P.3	18	18	0	0	1.5
P.4	9	17	8	8	6
P.5	18	18	0	0	1.5
P.6	10	16	6	6	4.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					21

Вывод: эмпирическое значение попадает в зону значимости (0,01).
Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Таблица Е.2 – Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по показателю понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки

№ участника	«До»	«После»	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
P.1	21	24	3	3	2
P.2	7	17	10	10	6
P.3	20	24	4	4	3
P.4	8	17	9	9	5
P.5	22	24	2	2	1
P.6	11	16	5	5	4
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					21

Вывод: эмпирическое значение попадает в зону значимости (0,01).
Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Продолжение Приложения Е

Таблица Е.3 – Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по показателю способностей составлять последовательную, логичную фразу по сюжетной картинке

№ участника	«До»	«После»	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
P.1	6	11	5	5	3
P.2	3	9	6	6	5.5
P.3	7	12	5	5	3
P.4	2	7	5	5	3
P.5	4	8	4	4	1
P.6	2	8	6	6	5.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					21

Вывод: эмпирическое значение попадает в зону значимости (0,01).
Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Таблица Е.4 – Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона по показателю способностей произносить законченные высказывания и устанавливать лексико-смысловые отношения

№ участника	«До»	«После»	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
P.1	3	6	3	3	1.5
P.2	2	5	3	3	1.5
P.3	5	11	6	6	6
P.4	4	8	4	4	4
P.5	3	7	4	4	4
P.6	2	6	4	4	4
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					21

Вывод: эмпирическое значение попадает в зону значимости (0,01).
Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.