к незнакомым словам, включение слова в контекст, словосочетания, предложения, текст.

Библиографический список

Карпова А.О. Формирование словаря синонимов и антонимов у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Психология, социология и педагогика. 2016. № 3. С. 47-51. [Электронный ресурс] URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26161781 (дата обращения: 15.02.2019).

Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М.: 2004. 72 с.

Лалаева Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития М.: ВЛАДОС, 2003. 304 с.

Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1967. 173 с.

Лубовский В.И. Специальная психология: учеб. пособие для студентов. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 464 с.

Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1990. № 6. С. 10-18.

Шевченко С. Г. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. М.: Школьная Пресса, 2003. 96 с.

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Бурова Ирина Владимировна
Магистрант 1 курса, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского
e-mail: burova777888@mail.ru
Гринина Елена Сергеевна
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедры реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «ЦАРИ»
Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,
e-mail: elena-grinina@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются современные представления о специфических особенностях развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра, их причинах, рассматриваются возможности коррекции коммуникативной недостаточности.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, коммуникативные навыки, особенности коммуникативных навыков, нарушение коммуникации.

SPECIFICITY OF COMMUNIKATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPEKTRUM DISORDERS

I.V. Burova
Undergraduate 1-year students, National Research Saratov State University
e-mail: burova777888@mail.ru
E.S. Grinina
Ph.D. in Psychology, Associate professor, Department of Rehabilitation Technologies in Education, National Research Saratov State University
e-mail: elena-grinina@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the modern ideas about the specific features of the development of communicative skills in children with autism spectrum disorders, their causes, possibilities of correction of communicative insufficiency are considered.

Key words: autism, autism spectrum disorders, communication skills, features of communication skills, communication disorder.

Во всем мире наблюдается рост числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Неоднозначность причин, которые вызывают данные нарушения, отсутствие возможности оказания эффективной медицинской помощи (по данным медицинских исследований полное излечение аутизма не представляется возможным), актуализируют необходимость поиска немедикаментозных подходов к коррекции аутистических расстройств, развитию, образованию и социализации таких детей.

Социализация ребенка начинается с самого рождения, когда он только начинает осваивать основные виды деятельности (игровой, продуктивный, коммуникативный и др.). Общение является основным условием для полноценного развития человека. Только при взаимодействии людей друг с другом формируется личность. Одной из составляющих многогранного процесса общения является коммуникация.

Коммуникация — это взаимный обмен информацией, который может происходить в вербальной и невербальной форме. Коммуникативные навыки – это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая.

Под коммуникативным расстройством понимают психологические нарушения, которые влияют на способность человека к общению и включают в себе проблемы с речью. Такое расстройство является одним из первых признаков раннего детского аутизма (РДА). Для раннего детского аутизма характерны нарушения коммуникации, ослабление способности к социальному взаимодействию и стереотипное поведение — «триада аутизма» по О.С. Никольской [Никольская 2007].

Исследования показывают, что у детей с ранним детским аутизмом навыки коммуникации не сформированы. Иногда даже интеллектуально развитые дети с РАС не знают, как построить диалог, не понимают, как и зачем делиться информацией с другими людьми, они не осознают, что окружающие не понимают их мысли и намерения.

Как отмечает В. Каган [Каган 1989], поведенческие проявления ребенка-аутиста, которые рассматриваются окружающими людьми как «необычные», «странные» и «чудаковатые», разворачиваются как во взаимодействии с миром вещей, так и в сфере общения и отношений. Уже на первом году жизни ребенка с аутизмом родители замечают у него страх предметов и звуковых раздражителей, особенно работающих бытовых приборов. В этом же возрастном периоде отмечается, что дети-аутисты не проявляют потребности во взаимодействии со взрослыми, не тянутся к матери, не демонстрируют оживления при виде близкого человека. Даже находясь на руках у матери, они

остаются пассивными, не обнимают, не отвечают на попытки взаимодействия с ними.

У детей с ранним детским аутизмом первый этап формирования коммуникативных навыков начинается с активной речевой реакции — гуления, которая запаздывает, а при появлении она оказывается интонационно обеднённой. К двум годам у некоторых детей с аутизмом появляется фразовая речь, но они ее не используют для общения. Словарный запас, как активный, так и пассивный, достаточно большой, при этом речь оказывается не связанной с ситуацией.

По мнению В.Н. Касаткина [Касаткин 2014], к речевым особенностям у детей с аутизмом относятся:

-эхолалии — автоматическое повторение ребенком чужих слов, фраз или даже целых предложений;

-закрепленные фразы-штампы, которые повторяются вне зависимости от ситуации;

-узость интересов: ребенок начинает и может поддерживать разговор только на интересующую (определенную) тему;

-неравномерное развитие языка: на фоне отсутствия реакции на собственное имя может наблюдаться хорошо развитый словарный запас в отношении интересуемой темы.

При тяжелых формах аутизма дети производят впечатление глухих, которые совсем не пользуется речью. Такие дети по-иному используют свои органы чувств: часто обнюхивают предметы, пробуют их на вкус, подносят близко к лицу. Иногда складывается впечатление, что ребенок с РАС не может следовать даже простым просьбам, но это совсем не так. Часто аутист воспринимает происходящее, но не всегда может мгновенно отреагировать. Нередко он хотя и с опозданием, но все-таки выполняет просьбу и отвечает на заданный вопрос при более четкой инструкции (Никольская О.С., Доленко О.В.).

В своей работе «Аутизм в дошкольном детстве — откровенный разговор» О.В. Доленко [Доленко 2009] отмечает, что отличительной особенностью аутизма является отсутствие в речи местоимения «Я». Многие дети, страдающие аутизмом, говорят о себе в третьем лице, не реагируют на обращение к ним по имени, это осложняет коммуникативное поведение.

Т. Вейс [Вейс 1992] видит причину избегания реализации своего «Я» в панической реакции ребенка-аутиста на воздействия окружающего мира, неумении обозначить себя в нем. Нарушение самоидентификации проявляется в том, что «Я» для аутиста может обозначать какого-то другого человека или что-то совершенно иное. Ребенок говорит о себе «ты», либо он называет себя по имени. Необычная перестановка личных местоимений, по мнению Вейса, может являться самым верным и типичным признаком панической реакции ребенка на возникающее переживание становления своего «Я». Сущность раннего детского аутизма, по мнению автора, состоит в том, что ребенок не может зафиксировать переживание «Я» внутри самого себя. Общения и

взаимодействия с другими людьми в этом контексте вызывает у ребенка с аутизмом значительные трудности. Только чувствуя себя отдельной личностью, человек может вступать во взаимодействие с другими людьми, общаться с ними. В случае несформированности собственного «Я» взаимодействие с другими может вызывать выраженный дискомфорт, поскольку обращает внимание индивида на себя самого, обусловливает необходимость познавать себя. А именно это, по мнению Т. Вейса, является наиболее болезненным для людей с аутизмом. Таким образом, проблему общения детей-аутистов Вейс связывает с избеганием и неприятием собственного «Я».

По мнению С.А. Сошинского [Сошинский 2005], нарушение коммуникации детей-аутистов обуславливается их тревогой, враждебностью, при этом они неправильно интерпретируют полученные сигналы. Следовательно, когда мы создаем условия, в которых ребенок-аутист чувствует себя в безопасности, мы помогаем ему адекватно воспринимать процесс и содержание коммуникации.

Т. Питерс и И. Костина [Питерс 2003; Костина 2008] придерживаются мнения, схожего с мнением Сошинского, о том, что ребенок-аутист прежде всего будет общаться с хорошо знакомыми ему людьми, которые помогают ему в повседневной жизни. Такие люди могут без труда успокоить ребенка-аутиста при появлении у него тревоги, и это не обязательно его родители. Для ребенка с аутизмом близкие люди — это те, кто удовлетворяет его потребности.

Самостоятельно вступить в беседу аутисты не могут, но при инициативе собеседника, могут вступить в контакт. У детей в разговоре отмечаются частые паузы. Но они не означают, что аутист не хочет разговаривать. В процессе взаимодействия с ним следует говорить короткими предложениями и необходимо дать время для размышления, формулирования ответа.

Только при установлении положительного устойчивого контакта с ребенком аутистом, следует переходить к формированию коммуникативных навыков.

Несмотря на трудности в коммуникации, дети с ранним детским аутизмом налаживают контакт с окружающими с помощью своих средств и методов. Лори Фрост и Энди Бонди в своей книге «Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS» [Фрост, Бонди 2011] описывают программу использования карточек для быстрого обучения детей с РДА. Используя PECS, можно намного быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и непроизвольно произносить слова, чем при голосовой имитации. Благодаря карточкам, общение ребенка-аутиста с окружающими людьми становится более доступным. Прежде всего она облегчает коммуникацию родителей со своим аутичным ребенком. Дети-аутисты не понимают социальные знаки во время взаимодействия с другими людьми. Им трудно начать разговор, изменить свое поведение в той или иной социальной ситуации. Дети, страдающие аутизмом, трудно понимают устные инструкции и им нелегко им следовать. Они не всегда могут сказать, чего они хотят и в чем нуждаются, а визуальная поддержка помогает в обучении детей с РАС

социальным правилам, и они сами могут использовать ее в социальных ситуациях. Также благодаря визуальной поддержке родителям легче донести свои требования и ожидания, тем самым снижая проблемное поведение детей из-за трудностей с коммуникацией.

Программа PECS способствует быстрому приобретению базисных навыков коммуникации. Хотя ребенок с карточками выглядит необычно, но такой «разговор» все-таки лучше, чем полное отсутствие общения.

Таким образом на современном этапе существуют различные точки зрения на природу и причины нарушения коммуникации у людей с аутизмом. Так, Т.Вейс видит причину трудностей взаимодействия с окружающими в несформированности собственного «Я» у человека с аутизмом. По мнению С.А. Сошинского источником проблем коммуникации является непреодолимая тревога. Испытывающий тревогу ребенок-аутист первым делом стремится к безопасности, избеганию каких-либо контактов с окружающей действительностью. Аналогичной точки зрения придерживаются Т. Питерс и И. Костина. Они утверждают, что аутист идет на контакт только с теми людьми, которых хорошо знает и чувствует себя с ними в безопасности. Л. Фрост и Э. Бонди видят проблему коммуникации в том, что аутисты не имеют наглядно-образного мышления, что вызывает трудности в общении. Доленко же видит сложности в коммуникативном поведении детей-аутистов в нарушениях речи. Некоторые из них обладают хорошей механической памятью, но речь они не используют для общения. Несмотря на расхождения в трактовке причин коммуникативных расстройств, авторы сходятся во мнении о необходимости организованной работы педагогов, родителей и психологов по развитию коммуникативных навыков у детей-аутистов, поскольку без коммуникации невозможна адекватная социализация ребенка не только в семье, но и в обществе.

Библиографический список

Вейс Т. Как помочь ребенку. М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. 168 с.

Доленко О.В. Аутизм в дошкольном возрасте – откровенный разговор (в помощь родителям). Запорожье.: ООО «Типография «Печатный мир», 2009. 140 с.

Каган В. Неконтактный ребенок. Л.: Медицина, 1989. 128 с.

Касаткин В.Н. Детский аутизм: исследования и практика. М.: «Академия», 2014. 238 с.

Костина И. Как жить с аутизмом? М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2008. 240 с.

Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи Москва: Теревинф, 2007. 256 с.

Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию М.: ВЛАДОС, 2003. 413 с.

Сошинский С.А. Зажечь свечу. История аутичного ребенка М.: РОО «Образование и здоровье», 2005. 146 с.

Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS М.: Теревинф, 2011. 416 с.

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Юлия Николаевна Шишкина
магистрант, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского, учитель-дефектолог, ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г. Энгельс»
e-mail: Julevna80@mail.ru
Елена Борисовна Щетинина
доцент кафедры коррекционной педагогики, Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского
e-mail: ebp1976@mail.ru

Аннотация. В последние годы в России внедряется высокоэффективный метод реабилитации глухих детей и взрослых – кохлеарная имплантация. В настоящее время количество детей с кохлеарными имплантами увеличивается. Педагоги образовательных учреждений и специалисты-дефектологи всё чаще сталкиваются с проблемой организации коррекционно-педагогической работы для детей после кохлеарной имплантации. Особые вопросы встают и перед родителями. В статье представлена структура коррекционно-педагогической работы с детьми данной категории; выбраны направления и определены условия для успешной работы; даны некоторые рекомендации родителям по организации успешной реабилитации детей с кохлеарными имплантами.

Ключевые слова: дети, кохлеарная имплантация, реабилитация, коррекционно-педагогическая работа.

CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

Julia N. Shishkin
master's degree student, faculty of psychological, pedagogical and special education, Saratov state University. N. D.Chernyshevsky
teacher-defectologist, SBOU " boarding school AOP №1 Engels»
e-mail: Julevna80@mail.ru
Shchetinina Elena Borisovna
Associate Professor of the Department of correctional pedagogy, Saratov state University. N. D.Chernyshevsky

Annotation. In recent years, Russia has introduced a highly effective method of rehabilitation of deaf children and adults – cochlear implantation. Currently, the number of children with cochlear implants is increasing. Teachers of educational institutions and specialists-defectologists are increasingly faced with the problem of organizing correctional and pedagogical work for children after cochlear implantation. Parents also face special issues. In article: the structure of correctional and pedagogical work with children of this category is presented; the directions are chosen and conditions for successful work are defined; some recommendations to parents on the organization of successful rehabilitation of children with cochlear implants are given.

Key words: children, cochlear implantation, rehabilitation, correctional and pedagogical work.