



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Формирование коммуникативных навыков у младших дошкольников
с расстройством аутистического спектра с использованием фольклора
Выпускная квалификационная работа по направлению

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения – заочная

Проверка на 83,94 %
заимствований: 83,94 %
авторского текста

Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
«12» 10 2023.

зав. кафедрой Специальной
педагогике, психологии и
предметных методик
Дружинина Лилия Александровна

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306-173-2-1

Тюшевская Евгения Юрьевна

Научный руководитель:

Зав. кафедрой Специальной
педагогике, психологии и предметных
методик, к.п.н., доцент

Дружинина Лилия
Александровна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1. Клинические основы расстройства аутистического спектра	8
1.2 Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с расстройством аутистического спектра	17
1.3. Особенности формирования коммуникативных умений у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра	29
1.4. Роль использования фольклора в формировании коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра	36
Выводы по 1 главе.....	44
ГЛАВА 2. ВЕРИФИКАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОЛЬКЛОРА	46
2.1 Анализ результатов изучения состояния сформированности коммуникативных навыков у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра	46
2.2 Разработка коррекционно-развивающей программы формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра с использованием фольклора	63
Выводы по 2 главе.....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	85
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	87
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	95

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы специалистами многих стран мира отмечается увеличение количества детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Первоначальные представления об аутизме сегодня значительно расширены.

Расстройства аутистического спектра представляют собой нарушения психического развития, в клинической картине которых искажение коммуникативных функций сочетается с нарушением когнитивной сферы, воображения и наличием стереотипных форм поведения.

Анализ исследований, посвященных проблемам развития детей с РАС, показывает, что нарушения коммуникации при аутистических расстройствах проявляются в раннем детском возрасте и сохраняются на протяжении всей жизни человека. Диапазон нарушений коммуникативного развития при РАС очень широк. Как правило, наблюдаются повреждения в формировании коммуникативных умений. Дети с РАС не владеют средствами коммуникации и темами актуальных интересов сверстников, кроме того, общение с другим человеком не мотивирует их к установлению контакта, поддержанию длительности взаимодействия. Важным направлением научно-исследовательских и практических работ в этой области является поиск методов, позволяющих помочь детям с расстройствами аутистического спектра и их семьям найти способы коммуникаций с внешним миром.

Формирование коммуникации, ее особенности во многом определяются культурно - историческим контекстом развития ребенка. В процессе развития общества, от поколения к поколению передаются семантические знаковые комплексы, на основе которых формируется коммуникативное сознание народа. Начиная с первых дней своей жизни, в

процессе эмоционального общения с матерью, дети принимают паттерны социального поведения, осваивают коммуникативные эталоны и способы социального реагирования. Всесторонние искажения, возникающие при расстройствах аутистического спектра на разных этапах онтогенеза, нарушают последовательное и полное формирование коммуникации, препятствуют освоению моделей коммуникативного поведения, тем самым ограничивая возможности ребенка в способах переживания социального опыта.

В теоретической литературе проблемы социально–педагогического сопровождения детей с РАС рассматривается как одно из основных направлений коррекционной педагогики. Коммуникативные навыки определяют потенциал ребенка во взаимодействии с внешней средой. С точки зрения педагогов и психологов коммуникативные навыки детей с РАС являются значимым фактором личностного созревания и готовности ребенка старшего дошкольного возраста к дальнейшему вхождению в школьную жизнь (Р.С. Буре, М.В. Крулехт, С.А. Марутян, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков, А.П. Усова и др.).

Проблемам формирования личностных качеств ребенка с РАС, способствующих активному развитию образовательного потенциала посвятили свои работы А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. Вопросы развития внимания и мотивации познания детей с РАС в младшем дошкольном возрасте всегда привлекали внимание ученых, педагогов–практиков и теоретиков. Я. Коменский в конце XVII века обозначил проблему формирования коммуникативной активности, как одну из основополагающих при формировании личности обучающегося. Ж.–Ж. Руссо создавал для учеников специальные ситуации, вынуждающие к познавательному поиску. И. Г. Песталоцци и А. Дистервег утверждали, что необходимо, чтобы ребенок адаптировался к окружению, что является условием его развития и дальнейшей успешности.

Изучением проблемы психологии детей, имеющих расстройства аутистического спектра, занимались О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, К. С. Лебединская, М. М. Либлинг, Л. Винг, Л. Каннер, Г. Аспергер и др.. Внимание авторов было обращено на особенности восприятия информации детьми, роль коммуникативных навыков и формирования специальных условий образовательной среды. Исследования показывают, что специфические особенности восприятия и познавательной деятельности категории детей с РАС в значительной мере замедляют формирование коммуникативных навыков и ограничивают использование этих знаний в практической деятельности.

В традиционной русской культуре общение детей проходило в игровом взаимодействии. В раннем детстве общение мамы и малыша сопровождала игровая традиция пестования, а позднее в жизни ребенка появлялись хороводные игры. В детской традиционной игровой культуре заложены основные механизмы формирования самосознания русского человека, способы организации поведения, содержатся принципы взаимодействия с другими членами социальной общности. Сюжеты хороводных игр охватывали все сферы жизни человека, содержали модели поведения и коммуникации в разнообразных ситуациях. Народные игры эмоциональны, в них находят свое отражение все социальные эмоции, а также содержатся способы регуляции и контроля эмоционального состояния. Такие особенности русского традиционного фольклора позволяют использовать его формы при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Разработанная на основе традиционного фольклора система методов коррекции коммуникативных нарушений способствует формированию у детей с расстройствами аутистического спектра мотивационных основ коммуникации, позволяет обучить детей средствам и способам взаимодействия, повлиять на развитие эмоциональности взаимодействия.

Вышеперечисленное определяет важность и новизну исследования. Следовательно, тема «Формирование коммуникативных навыков у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра с использованием фольклора» является очень актуальной.

Объект: формирование коммуникативных навыков у младших дошкольников.

Предмет: коррекционно-развивающая программа формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра с использованием фольклора.

Цель: теоретически изучить и практически доказать эффективность формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра с использованием фольклора.

В соответствии с целью, объектом, предметом исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по вопросу исследования.
2. Изучить и проанализировать особенности формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра.
3. Разработать коррекционно-развивающую программу формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра с использованием фольклора и проверить ее эффективность.

Гипотеза исследования: формирование коммуникативных навыков у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра будет результативным при условии разработки и реализации коррекционно-развивающей программы.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ, синтез, обобщение, сравнение.
2. Эмпирические: наблюдение, беседа.
3. Количественный и качественный анализ результатов исследования.

Методологическую основу исследования составляют:

- особенности и закономерности психического развития у детей с аутизмом (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, К. С. Лебединская, М. М. Либлинг, Л. Винг, Л. Каннер, Г. Аспергер и др.):
- особенности формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом (М. Л. Семенович, Н. Г. Манелис, А. В. Хаустов, А. И. Козорез, Е. В. Морозова и др.);
- теоретические исследования детского игрового фольклора (П.Ф. Каптерев, Э.С. Литвин, М.М. Громько, М.В. Осорина, И.И. Шангина)

Теоретическая значимость: изучен, проанализирован и уточнен понятийный аппарат исследования, «коммуникативные навыки», «расстройство аутистического спектра», «фольклор».

Практическая значимость: разработана и введена в практику коррекционно-развивающая программа формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с РАС с использованием фольклора. Программа будет полезна учителям-логопедам, учителям-дефектологам, педагогам-психологам, воспитателям, которые работают с младшими дошкольниками с расстройством аутистического спектра, родителям.

База проведения исследования: инклюзивный центр «Гармония» г. Челябинска. В исследовании приняли участие четверо детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Клинические основы расстройства аутистического спектра

Расстройство аутистического спектра (в переводе с английского языка «autism spectrum disorder» — «ASD», далее - РАС) — общее расстройство развития, характеризующееся стойким дефицитом способности начинать и поддерживать социальное взаимодействие и общественные связи, а также ограниченными интересами и часто повторяющимися поведенческими действиями. Главным дефицитом у людей с РАС служит способность к разделяемому (то есть координированному с партнером по общению) вниманию и взаимности во взаимодействии [12].

Сочетание таких расстройств, как: аутизм, синдром Аспергера, синдром Геллера (первазивное расстройство психического развития) - всё это и есть расстройство аутистического спектра.

Фундаментом РАС является ранний детский аутизм. В данной работе тщательно разберём само понятие аутизма, его хронологию и то, в связи с чем он проявляется.

В 1911 году швейцарский психиатр Эйген Блейлер использовал термин «аутизм» для обозначения особого типа мышления, характеризующегося «отстранением ассоциаций от данного опыта, игнорированием реальных отношений». В раннем возрасте детям с аутизмом легче использовать обоняние, осязание и вкус, чем слух и зрение. Аутизм считается поведенческим синдромом.

Э. Блейлер говорил об аутизме: «аутистическое мышление может давать выражение всевозможным тенденциям и влечениям, которые скрыты в человеке. Так как логика, репродуцирующая реальные соотношения, не является для него руководящим началом, то самые различные желания могут существовать наряду друг с другом, независимо от того, противоречат ли они друг другу, отвергаются ли они сознанием или нет. В реалистическом

мышлении, в нашей жизни и в наших поступках большое число влечений и желаний игнорируется, подавляется в пользу того, что является субъективно важным; многие из этих желаний едва ли доходят до нашего сознания».

Психиатры за рубежом описывают аутизм в поведенческом плане, как "уход от реального мира во внутренний, как осознанную или неосознанную защитную адаптацию против внутренних страданий». Отечественная психиатрия, в свою очередь, подходит к определению аутизма неоднозначно. Например, Российский и советский врач-психиатр Виктор Петрович Осипов дает определению аутизму как «разобщенность больных с внешним миром» [44].

В.А. Гиляровский в своей работе «Психиатрия» описывает аутизм как затруднения в формировании соответствующих к реальному миру, как нарушения рассудка собственного «Я». Им отмечается тот факт, что страдающие аутизмом замкнуты и отчуждены от прочего общества [31].

В течении века определение аутизма было широко использовано в психиатрических науках. Вплоть до нашего времени не существует единственного определения аутизма и его четких характеристик. Основное нарушение в специфике аутизма – это затруднения в общении — фундаментальной категории в науках психологии, исследования которой довольно обширно представлены во всех психологических науках [29]. Основываясь на принципах общения из общей психологии, В.Е. Каган формулирует свое представление о детском аутизме: «детский аутизм представляет собой своеобразную разновидность психического недоразвития — его атонической формы, обусловленную врожденной или рано приобретенной слабостью подкорковых и диэнцефальных систем, особенно, активирующих систем ствола мозга. Именно этим объясняется недостаточность безусловно-рефлекторных реакций, грубые нарушения внимания, склонность невидящим взглядом скользить по окружающим лицам и предметами, бесцельность движений, длительная неспособность овладеть более сложными навыками и, главное, длительная задержка

формирования самосознания, комплекса «Я», что сказывается в склонности говорить о себе в третьем лице, в подражательности речи и действий и т.д.» [29].

Поэтому аутизмом принято считать разницу в интеллектуальном развитии человека, а основными его проявлениями являются нарушение процесса общения с окружающим миром и трудности в установлении эмоциональных взаимоотношений с окружающими.

Аутизм, проявляющийся в раннем детстве, называется аутизмом в раннем детстве (РДА). Это специфическая аномалия психологического развития, при которой наблюдается стойкое и специфическое нарушение коммуникативного поведения ребенка и эмоциональных отношений с окружающим миром. Бесконтактность ребенка — основной симптом РДА, который можно заметить на первом году жизни, но наиболее ярко он проявляется после 2-3х лет.

В настоящее время имеется большое количество теорий и подходов к определению «аутизма». Мы исследуем исторические аспекты, как в отечественной, так и зарубежной науках.

Вера Михайловна Башина, доктор медицинских наук и профессор Российской академии медицинских наук [5] определяет 4 ключевых периода в становлении исследования проблемы аутизма.

В.М. Башина (доктор мед. наук, профессор РАМН) описывает в своей книге «Аутизм в детстве» четыре важных периода в исследовании проблем аутизма:

Первый период приходится на конец 19-го начало 20 века и отличается лишь некоторыми упоминаниями о детях, которые одиноки и не хотят вписываться в общество. Аутистическое поведение детей с умственной отсталостью и церебральным параличом редко описывается в медицинских книгах того периода. Э.М. Итар описал в своих произведениях мальчика по имени Виктор, который до двенадцати лет находился среди волков, а не рос среди людей, в социуме. Педагогам и врачам того времени

удалось частично социализировать ребенка с помощью специальных методов обучения и воспитания.

Второй период - доканнеровский, приходящийся на 1920—1940 годы. В эти годы начались попытки систематического изучения симптомов аутизма в раннем детстве. Описание аутизма у детей в клиническом контексте шизофрении, психозов, расстройств на основе органических поражений или гипоплазии центральной нервной системы [57, 42]. Помимо медицинских исследований, основанных на поведении больных шизофренией раннего возраста, в то время проводились клиническая психология и психологические исследования когнитивных (способность воспринимать информацию) процессов у детей, больных шизофренией. [4, 19, 52].

Третий, каннеровский, период, с 1943 г. по 1979 г. — ознаменовался выходом в свет основополагающих работ по аутизму Л. Каннера в 1943 г. и Г. Аспергера в 1944 г. Американский детский психиатр Лео Каннер первым описал синдром раннего детского аутизма в 1943 году, в качестве основной черты аутизма он выделил «проявление с самого начала жизни неспособности детей соотносить себя обычным образом с людьми и ситуациями» [26]. Каннер указал, что для этих детей характерен крайний аутизм и изоляция, что заставляет их замыкаться в себе, игнорировать внешний мир и отвергать все, что происходит вокруг них. Учитывая, что дети наблюдают это в раннем возрасте, Каннер пришел к выводу, что аутизм является результатом врожденной неспособности устанавливать близкие отношения с другими.

Особое внимание автор уделял описанию родителей детей с аутизмом. Он характеризовал их как педантичных интеллектуалов, равнодушно относившихся к людям. Хотя Каннер считал аутизм в первую очередь врожденным психическим расстройством, он отмечал, что это «во многом защитная реакция ребенка на холодную, интеллектуальную «враждебность» родителей, проявляющуюся в неадекватном воспитании, при котором

ребенок взаимодействует с родительским отчуждением». При этом автор также рассматривал детские проявления аутизма как особую форму психологической защиты. Независимо от Л. Каннера, австрийский педиатр Ганс Аспергер [6] описал состояние, названное им аутистической психопатией. Аспергер подчеркивал существенную роль генетических факторов в возникновении данного расстройства. Между тем, в прогностическом плане синдром Аспергера, названный в честь описавшего его исследователя, рассматривается как более благополучный: у детей и подростков с синдромом Аспергера хотя и имеются нарушения коммуникативной речи, они не выражены так сильно, как у детей с синдромом Каннера. Кроме того, у них не наблюдается грубых интеллектуальных нарушений. Вследствие этого в психиатрии синдром Аспергера рассматривают как своеобразное личностное расстройство.

В России первое описание аутизма в детском возрасте было представлено С.С. Мнухиным в 1947 году, который выдвинул концепцию органического, то есть обусловленного органическим поражением центральной нервной системы, происхождения РДА [48].

Исследования Ленинградской школы детских психиатров под руководством С.С. Мнухина занимают особое место среди отечественных работ. В статье под названием «О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей», опубликованной в 1967 году в «Журнале невропатологии и психиатрии», С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая и Д.Н. Исаев на основе пятилетних наблюдений за 44 детьми в возрасте от 2 до 14 лет показали отличительные признаки детей с синдромом Каннера [35]:

- ослабление либо полное отсутствие каких-либо контактов с окружающей средой;
- отсутствие ясных интересов и адекватных эмоциональных реакций, целенаправленной деятельности;
- неспособность к самостоятельному психическому напряжению;

- своеобразное развитие речи, которое проявляется в отсутствии ее прямого социального назначения, информативной роли и в наличии эхололий и персевераций;

- своеобразие движений, когда «отдельные движения часто легки и ловки, но формул движения, двигательных навыков очень мало, из-за чего дети эти обычно беспомощны, долго не научаются одеваться, нуждаются в обслуживании».

Авторы выделили основные симптомокомплексы раннего детского аутизма. Это - снижение психического (или «витального») тонуса, ослабление или отсутствие способности к психическому напряжению и целенаправленной активности.

Одним из самых существенных симптомов авторы, вопреки мнению Каннера, посчитали «изначальное очень явное, необычно разительное ослабление инстинктивных или безусловно-рефлекторных реакций — ориентировочных, пищевых, самозащиты и др.». Отсутствие этих реакций делает поведение детей «...аморфным, хаотичным, дезорганизованным, а их самих — практически беззащитными и беспомощными». По мнению авторов, объяснить аутизм ребенка только патологией личности родителей, отсутствием контактов между родителями и ребенком, отрицательными воспитательными влияниями, распадом семьи и т. п. невозможно. В своей работе, представляющей результаты одного из первых отечественных клинических исследований раннего детского аутизма, С.С. Мнухин с соавторами поставили под сомнение использование только метода психотерапии в коррекции аутистических тенденций у детей, а подчеркнули необходимость комплексного подхода к данной проблеме [35].

Исследования московских психиатров под руководством М.Ш. Вроно привели к выводу о неоднородности синдрома Каннера и преимущественном отношении его к шизофрении. Авторы подчеркивали необходимость дифференциальной диагностики аутизма от аутистических состояний, возникающих у ребенка после приступа шизофрении [4, 11].

В этот период появилось значительное количество работ по исследованию физиологических, биологических, психологических аспектов раннего детского аутизма, однако единой этиологии данной проблемы достигнуть не удалось.

Четвертый, послеканнеровский, период (1980—1990-е годы) — знаменуется отходом от позиций самого Л. Каннера во взглядах на РДА [35]. Ранний детский аутизм стал рассматриваться как неспецифический синдром разного происхождения, характеризующийся функциональными ограничениями в трех основных областях - социальном взаимодействии, коммуникативном поведении и мотивационной сфере».

В 1981 году вышла в свет первая отечественная монография по раннему детскому аутизму В. Е. Кагана. В своей работе автор обобщил исследования зарубежных и отечественных авторов по данной проблеме, предложил клиническое определение аутизма, выделил дифференциально-диагностические критерии раннего детского аутизма, отграничивающие его от других, сходных, нарушений психики ребенка. Особое внимание В. Е. Каган уделил комплексному клиникопсихологическому подходу к данной проблеме, лечебно-реабилитационной работе с детьми с РДА, а также психопрофилактике аутистических нарушений в детском возрасте [20].

В современной науке все большее распространение получает биогенетический подход, рассматривающий аутизм как биологически обусловленное и хроническое нарушение развития, которое проявляется в первые годы жизни ребенка.

Таким образом, за полвека, с тех пор как Л. Каннер впервые описал ранний детский аутизм в 1943 г., взгляды на его этиологию, клинические проявления и прогнозы дальнейшего психологического развития аутичных детей резко изменились. Хотя аутизм и шизофрения долгое время считались формами психопатологии, в настоящее время они считаются отдельными расстройствами.

Обобщая опыт всех перечисленных работ необходимо отметить, что несмотря на отсутствие единой этиологии РДА, каждый исследователь, начиная с работ Л.Каннера (1946), во всех описаниях клинических особенностей детского аутизма и других РАС обязательно отмечал особый характер нарушений речи, и в первую очередь в работах подчеркивается нарушение ее коммуникативной функции: имеющиеся речевые возможности не направлены на социальное взаимодействие, а если речь отсутствует, то ни жест, ни мимика не используются в целях компенсации.

Кроме того, исследователи подчеркивают связь речевых нарушений с дефицитом психической активности и диссоциацией между акустической и смысловой сторонами речи [37, 27].

Независимо от срока появления речи и уровня ее развития, ребенок с аутизмом не использует речь как средство общения. Он редко задает вопросы и обычно не отвечает на вопросы окружающих, в том числе близких ему людей. В то же время у него может достаточно интенсивно развиваться «автономная речь», «речь для себя».

Т. И. Морозова и О. С. Никольская с соавторами проанализировали особенности речевого развития детей, сопоставив их со степенью тяжести аффективной патологии, выделив четыре группы. Результаты данных исследований приведены в таблице 1.

В целом, у детей всех клинических групп наблюдались гипоплазия в вербальном общении, подражательная речь, неологизмы, автономные речевые тенденции, отсутствие или позднее появление в речи личных местоимений.

Таблица 1 - Особенности речевого развития детей с аутизмом в зависимости от степени тяжести аффективной патологии

Степень тяжести дезадаптации	Особенности речевого развития
1	2
Группа 1	Речевой мутизм. Понимание обращенной к ребенку речи наступает не сразу, однако при изменении интонации или громкости ее произнесения простая инструкция может быть выполнена.
Группа 2	Использование речи возможно в аффективно значимых ситуациях. Набор речевых штампов жестко связан с ситуацией. Имеют место эхолалии, телеграфный стиль речи. Обращение к другим людям почти не встречается. Повышенное внимание к аффективной стороне речи, к стихосложению. Склонность к словотворчеству.
Группа 3	Высокое развитие словарного запаса одновременно со слабым развитием коммуникативной стороны речи. В экстремальной ситуации возможны речевые штампы.
Группа 4	В целом уровень речевого развития в диапазоне возрастной нормы. В ходе речевого общения возможны аграмматизмы.

По мнению В. В. Лебединского, в случае детей, страдающих аутизмом, целесообразнее говорить не о недоразвитии, а об искажении речевого развития. В то время как большинство предпосылок речи сохранено, она формируется в условиях аффективной дезадаптации ребенка и неполноценной коммуникации. Это изменяет содержательные и

характеристики речи и способствует формированию описанных выше ее особенностей [20,28, 43].

Таким образом, проблема раннего детского аутизма сложна и на сегодняшний день недостаточно раскрыта, что еще раз подчеркивает ее актуальность. Как показал анализ специальной литературы по проблеме, до настоящего времени не установлены причинные факторы, нет единой точки зрения по вопросу механизма нарушения. Постоянное внимание авторов (как отечественных, так и зарубежных) к проблеме аутизма говорит о ее сложности и многоаспектности. Сегодня большинство исследователей считают, что аутизм — это явление, оторванное от реальности, погруженное в себя и изолированное от внешнего мира.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с расстройством аутистического спектра

РАС являются одними из наиболее сложных нарушений психического развития. Современные авторы относят этот синдром к первазивным расстройствам, что означает - всепроникающим. Целостный симптомокомплекс проявляется к двум с половиной – трем годам жизни ребенка.

Клиническая картина синдрома расстройства аутистического спектра описывается исследователями как противоречивая и полиморфная [22].

Перечислим характеристику наиболее базовых черт расстройства аутистического спектра.

Первой отличительной чертой РАС являются нарушения в социальном развитии ребенка. Таким детям затруднительно вступать во взаимодействие с другими людьми, с предметным миром. Зачастую они проявляют стереотипность, шаблонность в поведении.

Второй отличительной чертой детей с расстройством аутистического спектра являются особенности в развитии речи ребенка. Их речь может быть мутична, что означает ее отсутствии при сохранении возможности слышать

окружающих людей. Также присущи эхолалии – многократные повторения, возможно добавление в речь различных речевых штампов или стереотипной, шаблонной монологической речи. Эта особенность затрудняет не только речь, как средство общения, но и коммуникацию в целом.

Следующей отличительной чертой детей с РАС является гиперчувствительность к различным сенсорным воздействиям или стимулам [42].

Этиология расстройства аутистического спектра является довольно спорным вопросом, но в современной науке большинством исследователей аутизма принято считать не социальную природу, а биологическую, врожденную. На появление синдрома аутистического спектра могут влиять различные биологические факторы, вследствие чего можно сказать, что аутизму присуща полиэтиология.

Особенностью расстройства аутистического спектра является его неоднозначность проявлений. Аутизм может быть как у ребенка с интеллектуальными нарушениями (умственная отсталость), так и у ребенка с одаренностью (например, синдром саванта). Также возможно проявление гениальности в одной сфере при абсолютной несостоятельности в другой. Например, дошкольник с РАС может решать сложнейшие примеры, но при этом испытывать трудности в том, чтобы поздороваться с хорошо знакомым человеком. Советский и российский психолог Виктор Васильевич Лебединский характеризовал данную патологию психического развития как искаженное развитие.

Далее перечислим особенности, характерные для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

В самом раннем возрасте отмечается нарушение чувство самосохранения. Ребенок с расстройством аутистического спектра может быть, как излишне осторожным, бояться всего, так и напротив – не

чувствовать страха в действительно опасных ситуациях, когда необходимо быть осторожным [38].

Основным симптомом аутистического спектра является нарушение во взаимодействии с окружающими людьми. Ребенок не стремится к коммуникации даже с самыми близкими. Это может проявляться еще в раннем возрасте на примере отсутствия комплекса оживления [62]. Комплекс оживления, в свою очередь, может не отсутствовать совсем, но запаздывать и также иметь свои особенности. При нормальном развитии ребенок реагирует комплексом оживления на близкого человека, но у ребенка с расстройством аутистического спектра комплекс оживления может вызвать неодушевленный предмет.

Дети с аутизмом имеют затруднения также в зрительном контакте. Им тяжело смотреть другим людям в глаза. Зрительный контакт имеет большое значение в социальном поведении людей, поэтому его отсутствие также затрудняет коммуникацию в целом [62].

Нарушения в коммуникации часто имеют особенность в нарушении развития навыка просьбы. Дошкольник испытывает затруднение в том, чтобы попросить даже то, что ему необходимо, чтобы утолить голод или жажду.

Мышление у детей с расстройством аутистического спектра также имеет свои особенности. Ранее уже упоминалось искаженное, неравномерное развитие таких детей. Так и в мышлении они зачастую склонны к фрагментарному, неполному пониманию окружающего мира, излишне конкретному, но при этой дети с РАС способны проявлять символизацию.

Развитие фантазии у детей с аутизмом часто имеют свои особенности. Они могут проявляться сильнее чем у детей с нормотипичным развитием. Так, фантазии могут быть вокруг специфических узких интересов ребенка или формировать сильные страхи.

Дошкольник с расстройством аутистического спектра может иметь особенности в сенсорных ощущениях. Ему может быть свойственна как гипочувствительность, когда ребенок не чувствует даже ярко выраженных болевых, температурных ощущений, так и гиперчувствительность [19].

В норме ребенок должен выстраивать формы активного взаимодействия с миром, но ребенок с аутизмом выстраивает защиту от этого мира. В результате у дошкольника с РАС вырабатывается особая избирательность в сенсорном контакте, которая может приводить как к сенсорному поиску, так и к сенсорной защите. Многие неприятные ощущения в бытовой сфере ребенок фиксирует, запоминает и в дальнейшем избегает их [15].

Дети с РАС противятся любым, даже малейшим изменениям в окружающей обстановке. Эта особенность имеет название феномена тождества. Ребенку с РАС свойственна стереотипия во многом – манипулирование одним и тем же предметом, ношение только одной одежды и так далее [10]. Нарушение стереотипного, привычного образа может спровоцировать у ребенка нежелательное поведение, испуг, затруднение адаптации к изменениям. Страхи могут быть диффузными, неконкретными, а могут быть дифференцированными, ребенок может испытывать страх в связи с конкретными ситуациями, бояться каких-то вещей, звуков, цвета, запаха. Тенденция дополнительной аутостимуляции приятными впечатлениями проявляется в стремлении к стереотипным способам извлечения приятных вестибулярных, тактильных, проприоцептивных ощущений. Ребенок может потряхивать руками, скрипеть зубами, кружиться на месте, раскачиваться, онанировать.

Особенности моторики во многом связаны со стремлением к стереотипным движениям и действиям. Общая моторика может быть хуже развита, чем мелкая. Некоторые дети лучше выполняют сложные движения, нежели более легкие. В каких-то случаях движения являются угловатыми, вычурными, несоразмерными по силе и амплитуде. Некоторые дети в

непроизвольных движениях проявляют поразительную ловкость, однако произвольные движения отличаются низким уровнем техники.

Однако при наличии этой общности проявлений другие признаки обнаруживают значительный полиморфизм. Да и основные симптомы различаются как по особенностям характера, так и по степени выраженности.

Все это определяет наличие вариантов с разной клинико-психологической картиной, разной социальной адаптацией, разным прогнозом.

Эти варианты требуют и разного коррекционного подхода, как лечебного, так и психолого-педагогического.

В этом случае классификация по этиологическому либо патогенному принципу не решает поставленных задач.

Никольской О.С. определяются четыре базовых группы детей с аутизмом, включающие разнообразные типы поведения. Отличиями являются тяжесть, характер аутизма, мера дезадаптации и предрасположенность к социализации. Эта классификация является не только ориентиром, позволяющим оценить глубину дезадаптации ребенка с аутизмом, но и позволяет отследить динамику взаимодействия с окружающим миром. Данная дифференциация позволяет индивидуально подходить к обучению детей с РАС [7].

Перейдем к рассмотрению классификации. К первой группе относят детей с характерной отрешенностью от происходящего, она объединяет самые тяжелые варианты дезадаптивного поведения. Такими детьми зачастую игнорируется любая внешняя инициатива и даже физический дискомфорт. Но, имея низкий болевой порог и трудности с концентрацией внимания, такие дети редко ушибаются, хорошо ориентируются в пространстве, у них отсутствует чувство высоты и безопасности при карабкании, прыжках. Для этой группы могут быть характерны проявления избирательного внимания, родители говорят о том, что от такого ребенка

практически невозможно что-то спрятать или скрыть. Повседневное поведение этой группы детей отличается от повседневного поведения ребенка нормы [37].

В отличие от нормы ребенок с РАС не интересуется всем вокруг, имеет мало манипуляций с предметами, а проскальзывает мимо. Серьезным нарушением из-за этого скольжения является отсутствие формирования координации глаз-рука. У этих детей избирательный мимолетный интерес, мотивировать к развернутой игре практически невозможно. При активной инициативе взрослого, привлечения в игру, такие дети показывают крайний негативизм и большое количество серьезных отказных реакций, таким образом, избегая взаимодействия [1].

У детей второй группы страдают навыки самообслуживания, саморегуляции и коммуникации. Чаще всего они мутичны, характерны вокализации и редкие неосознанные повторения слов, которые никак не опосредованы. Они не служат коммуникации и не закрепляются в речи, для дальнейшего использования при общении, а остаются лишь в виде эха увиденного или услышанного. Обращенную речь и инструкции такие дети так же понимают ограниченно, но иногда на бытовом уровне ориентируются хорошо [17].

При овладении ребенком с РАС альтернативными системами коммуникации (карточки PECS, письмо с помощью компьютерных программ) дети демонстрируют более полное понимание окружающего мира и его свойств, нежели чем ожидается взрослым. Дети данной группы способны продемонстрировать свои знания ситуативно, при решении задач на вкладышах, сортерах, пирамидках, телефонах, планшетах или компьютерах. Целенаправленность и логичность таких действий отсутствует, но дети с РАС подходят к доскам и завершают сюжет, конструкцию.

Замечено, что дети данной группы, к которым относятся достаточно тяжело аутичные дети, выделяют человека из окружающего мира и имеют

потребность к взаимодействию с ним. Они имеют привязанность к близким, не всегда легко с ними расстаются, разделяя своих и чужих. Именно в компании взрослого такие дети способны проявлять большое количество доступных им действий: взять за руку, привести к необходимому им объекту или игрушке, положить на него руку взрослого, для демонстрации своих потребностей [36]. С детьми этой группы возможно установить эмоциональный контакт и доверительные отношения, через игру, постепенно вовлекая в более развернутый сюжет, коммуникацию с взрослым и сверстниками, начать вырабатывать социально-бытовые навыки. Именно в процессе этого взаимодействия открываются перспективы дальнейшего эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка.

Во вторую группу входят дети более позитивно и активно настроенные на взаимодействие с окружающим миром. В сравнении с низко мотивированным ребенком из первой группы, у этих детей формируются привычные формы жизни, но имеющие жесткие ограничения, и ребенок стремится отстоять их постоянство. Это стремление типично для этой группы детей, они стремятся его сохранить в окружающей обстановке, в еде, одежде, игрушках, маршрутах езды или прогулок. К новому относятся резко негативно, выражены сенсорные защиты, дискомфорт, боязливость, накопление страхов [47].

Нестабильность, отсутствие определенности, нарушение порядка и цепочки дел, могут привести к дезадаптации и поведенческому срыву, проявляющемся в активном негативизме, агрессии и аутоагрессии.

При стабильных условиях такие дети спокойны, мотивированны к общению, ими легче усваивается новое, дети могут проявить свои сильные стороны (творчество, конструктивное мышление). Навыки, усвоенные этими детьми в повседневной жизни прочны, но не всегда могут быть перенесены на похожие ситуации. Характерна стереотипная штамповая речь, просьбы ребенок выражает через инфинитив, на основе эхоталии

(неосознанном повторении слов взрослого или фразами из мультфильмов и песенок). Речевое развитие замирает в стереотипном вербальном поведении, не имеет адресата, зависима от ситуации. Для этой группы детей характерны моторные и речевые стереотипии (особые движения, повторяющиеся во времени - «бабочка» руками, хождение на цыпочках и т.д.), которые усиливаются в моменты тревоги и беспокойства, нарушения привычного плана действий. Такими стереотипными действиями ребенок себя заземляет и успокаивает. При логичном коррекционном вмешательстве эти действия минимизируются и в перспективе исчерпывают себя.

Дети этой группы способны осваивать знания в школьном обучении, даже в рамках массовой школы, но знания носят механический и фрагментарный характер, в виде установленных формулировок, которые ребенок произносит в ответ на знакомый вопрос. Такие знания не несут практического применения в повседневной жизни [49].

Ребенку этой группы крайне тяжело находиться без близкого взрослого, кризис 3-х летнего возраста чаще всего затягивается на длительное время. При этом, таким детям нравится посещать занятия, они проявляют интерес к группе, но сохранить его можно только постоянно сопровождая и помогая такому ребенку в установлении контакта и понимания правил игры сверстников. Описанные выше первая и вторая группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным и классическим формам детского аутизма, описанным Каннером Л. и представленным в работах Шрамма Р.: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения [30].

К третьей группе относят детей, которые могут выстраивать еще более прочные и качественные отношения с окружающим миром, имеющих целенаправленное поведение. Особенностью таких детей является требование постоянной ситуации успеха, если успех не гарантирован и чувство безопасности нарушено, такой ребенок не может действовать.

Самооценка такого ребенка зависит от постоянной гарантии успешности, иначе мотивация резко падает.

Ребенок затрудняется в исследовательской деятельности, не находит компромисс, выполняет только те задачи, в которых уверен. Стереотипное поведение этих детей связано с постоянным алгоритмом действий, выученным и закрепленным на практике результатом. При нарушении алгоритма провоцируется аффективный срыв. Важно не путать потенциальные лидерские качества ребенка с этим стереотипным поведением, потому как отсутствие способности к компромиссу, сотрудничеству и гибкости является барьером при вхождении в детский коллектив [17]. И в дальнейшем такие дети становятся одиночками, ведущими постоянный монолог, который грамотно построен и даже на уровне с взрослой речью, но сверстникам трудно поддержать такого ребенка.

У такого ребенка можно рано заметить интерес к академическим знаниям и их систематизации, что для него входит в сферу аутостимуляции. Ребенок интересуется энциклопедиями, цифрами и буквами, пока сверстники познают мир в игре. Блестящее развитие таких детей в интеллектуальном и речевом развитии, зачастую компенсирует недостаток в моторной и эмоциональной сферах. Они неуклюжи, вспыльчивы, наивны и прямолинейны. При сохраненной мотивации к общению, такие дети имеют низкий уровень эмпатии [22].

Для третьей группы характерно стремление к опасным и негативным впечатлениям в виде фантазий и полного контроля над испугавшим ребенка впечатлением, что так же становится его аутостимулирующим поведением. При ранней одаренности обнаруживаются трудности с выстраиванием гибкого взаимодействия, наличием большого количества аутистимулирующего поведения. При наличии этих показателей, наряду с двумя предыдущими группами, такой ребенок более адаптирован и вхож в

коллектив. Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Аутистические проявления у детей четвертой группы наименее проявлены. Они выступают не как глубинные защиты, а как поверхностные трудности в общении - гиперчувствительность, медлительность в установлении контакта, проблемы с организацией и поддержания диалога и произвольного свободного межличностного взаимодействия. Дети этой группы так же испытывают тревогу, у них проявляются легкие сенсорные защиты, они пугаются при нарушении привычного алгоритма действий и смутиться при неуспехе в деятельности. Но при этом, они ориентированы на помощь близких, находятся в эмоциональной зависимости от мамы, нуждаются в ее постоянном одобрении и поддержке [29]. В результате такой зависимости от оценки окружающих, такие дети испытывают страх отступления от выработанных правил и алгоритмов, ведут себя чересчур правильно, что в результате приводит их к тому же стереотипному поведению.

Такой ребенок строит отношения с миром опосредованно, через взрослого. Взрослый является спасателем ребенка от всех неблагоприятных воздействий окружающего мира и нестабильности ситуаций. Поэтому такие дети имеют сложности в самоконтроле, не способны организовать себя сами, у них практически отсутствуют навыки волевого поведения. При утрате контакта со значимым взрослым такой ребенок может показывать симптому второй группы и регресс развития [29].

Что касается психического развития в целом, то его отставание проходит равномерно. В моторной сфере, навыках самообслуживания, задержки речевого общения, нарушениях речи, ее бедность, скудность словарного запаса, медлительность интеллектуальной деятельности, непонимание правил игры и бедность фантазий. Если сравнивать с детьми третьей группы, то здесь дети успешны в невербальной части - творчество, конструирование. Обследование уровня интеллекта такого ребенка находит

его пограничное состояние между задержкой психического развития и умственной недостаточностью. Стремление отвечать правильно, является барьером для такого ребенка думать самостоятельно и быть инициатором. Для таких детей характерна наивность, расторможенность, отсутствие гибкости в межличностном взаимодействии, фрагментарность восприятия картины мира, отсутствие понимания подтекста и переносного смысла.

При должной коррекционной помощи именно четвертая группа детей дает значимый результат, динамику и наилучший вариант дальнейшего развития. У детей этой группы часто встречается парциальная одаренность, которая в перспективе плодотворной реализации. В контексте клинического классификации эти дети оценены как высокофункциональные дети с аутизмом [27].

Одним из основных признаков расстройства аутистического спектра является нарушение речевого поведения (вербального). Речевые расстройства у детей с РАС значительно варьируют по степени тяжести и по своим проявлениям. Можно выделить следующие общие специфические черты нарушения вербального поведения:

- нарушение коммуникативной функции речи. Избегание общения аутичным ребенком ухудшает развитие вербального поведения. Речь становится автономной, заикленной на своих потребностях, не связанной с конкретной ситуацией;

- отделение такого ребенка от окружающего мира, отсутствие осознанности себя в нем влияют на становлении его самооценки и сознания. Вследствие чего проявляется позднее развитие речи, использование местоимения «я», разговор о себе в третьем лице;

- характерная стереотипная речь, словотворчество, «неологизмы».

Становление речи таких детей проходит через процесс эхоталии, и имеет нарушения лексического строя и произношения [20].

Для дошкольника с РАС, характерна врожденная особенность в трудностях установления контакта без поддержания зрительного контакта,

без использования мимики, но познавательный интерес, при этом, может быть в пределах нормы. В речи присутствует скудность, частые повторения выученных слов, без опосредования, вступления в диалог и выполнения просьб.

При нарушении вербального поведения, учеными специалистами выделяются следующие особенности:

- мутизм или медленное развитие навыков речи,
- трудности с использованием местоимения «я», чаще всего ребенок говорит о себе во втором и третьем лице,
- игнорирование просьб взрослых,
- отстранение от окружающего мира, замирание взгляда,
- отсутствие реакции на свое имя, особенно при названии нескольких имен в группе,
- ребенок использует активную речь опосредовано, без понимания смысла,
- особенностью речи ребенка с РАС является его тембр или монотонность голоса,
- имеет трудности коммуникации со сверстниками и взрослыми, путает социально-приемлемые действия.

У детей с РАС проявляется асинхрония формирования высших психических функций: моторика обгоняет развитие речи, мышление обгоняет воображение.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что дошкольники с РАС, наряду с общими признаками (нарушения вербального поведения, сложности при вступлении в контакт, стереотипное поведение, нарушения эмоционально-волевого поведения и т.д.) имеют и отличительные индивидуальные. Для успешности ребенка в дальнейшем, при построении индивидуальной и групповой работы, необходимо учитывать общие характеристики группы и индивидуальные особенности.

Только в совокупности знаний о конкретном ребенке можно достигнуть положительной динамики развития.

1.3. Особенности формирования коммуникативных умений у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра

В последнее время большой научный интерес представляет собой изучение коммуникативных навыков. Важность этого вопроса обусловлена тем, что успешность взаимодействия человека с социумом, его становления в обществе напрямую зависит от уровня овладения им данными навыками.

Дж. Альвин, Э. Уорик определяют коммуникативные навыки как комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих определённый уровень взаимодействия человека с окружающими [1].

А. В. Хаустов, опираясь на работу К. А. Quill, К. N. Bracken, М. E. Fair, J. A. Fiore, выделяет следующие области коммуникативных навыков:

- навыки выражения просьбы/требования;
- навыки социальной ответной реакции;
- навыки называния, комментирования и описания;
- навыки привлечения внимания и запроса информации;
- навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них;
- навыки социального поведения;
- диалоговые навыки [57].

Коммуникативные навыки – это структурный компонент коммуникативной деятельности, представляющий собой выполнение операций и действий общения, доведённое до автоматизма, с применением различных средств общения соответственно собеседнику, цели и ситуации общения [49].

Формирование коммуникативных навыков происходит постепенно в течение всего речевого онтогенеза ребёнка, базируясь на умениях, приобретаемых им на каждом этапе и совершенствуясь с каждым годом.

Как мы писали ранее, в развитии детей с расстройствами аутистического спектра присутствует ряд факторов, влияющих на процесс формирования коммуникативных навыков.

Трудности в развитии коммуникативной сферы детей младшего дошкольного возраста данной нозологии заключаются в том, что, как показывают исследования ученых (Е. Р. Баенская, В. М. Башина, Ю. В. Бессмертная, О. Б. Богдашина, Л. Каннер, С. Ю. Коноплястая, К. С. Лебединская, М. М. Либлинг, Т. И. Морозова, С. С. Морозова, О. С. Никольская, М. В. Рождественская, Т. В. Скрипник, В. В. Тарасун, А. В. Хаустов, М. К. Шеремет, Д. И. Шульженко и др.), ребенок с аутизмом испытывает специфические трудности в понимании самой ситуации общения и умении адекватно использовать имеющиеся у него коммуникативные навыки.

Рассмотрим особенности формирования данных навыков у младших дошкольников с РАС более подробно.

Навыки просьбы или требования, комментирования, запроса и сообщения информации, привлечения внимания могут полностью отсутствовать в связи с отсутствием мотивации общения со взрослыми и несформированностью экспрессивной речи (от наличия отдельных слов, слогов, вокальных реакций до полного отсутствия речи). Вместо обращения к взрослому ребёнок может брать его за руку и подводить его к желаемому предмету, т.е. пользоваться рукой взрослого для своих целей, при этом не желая взаимодействия со взрослым. Коммуникативные навыки нейротипичных детей развиваются в процессе взаимодействия с окружающими, в том числе в процессе игры, в то время как дети с аутизмом чаще всего не проявляют интереса к играм других детей, играм, основанным на взаимодействии с окружающими, попытки взрослого включиться в игру ребёнка могут восприниматься им негативно.

Ребёнок с аутизмом может выражать свои желания и потребности, эмоции и чувства косвенно через необычное или проблемное поведение

(крик, агрессия и т.п.), и в таком случае значение этого поведения понимают зачастую только близкие люди. В ряде случаев дети с расстройствами аутистического спектра противятся тому, чтобы их брали на руки, обнимали, целовали взрослые, чаще всего это связано с особенностями кинестетических ощущений ребёнка, эти действия могут вызывать у него неприятные реакции. Данная особенность препятствует выражению привязанности ребёнка к кому-либо посредством движений. Также у таких детей может быть нарушено понимание эмоций и чувств. Р. Брюер, Дж. Мерфи исследовали связь между аутизмом и алекситимией — состоянием, когда человеку трудно понять и определить свои собственные ощущения и эмоции. Люди с высоким уровнем алекситимии могут подозревать, что они испытывают какую-то эмоцию, но не могут распознать, какую именно. По данным учёных, алекситимия есть примерно у 10% населения в целом и примерно у 50% людей с аутизмом [39]. Таким образом, у половины детей с аутизмом навык выражения эмоций и чувств может быть не сформирован именно вследствие трудностей с распознаванием эмоций. Данные наблюдений показывают, что дети с расстройствами аутистического спектра способны сопереживать, но не всегда могут выразить свою эмпатию из-за несформированности вербальных и невербальных средств коммуникации. Также таким детям необходимо больше времени, чем их нейротипичным сверстникам, чтобы распознать ту или иную эмоцию собеседника.

Одним из главных диагностических показателей наличия аутизма является отсутствие реакции ребёнка на собственное имя (при условии сохранности слуха). Он может не реагировать на окружающих, даже если они обращаются к нему. Таким образом, чаще всего изначально навык социальной ответной реакции отсутствует.

Также у младших дошкольников с аутизмом присутствует эхολалия. В отличие от эхολалии, проявляющейся у детей в норме и помогающей им осваивать родной язык, у детей с аутизмом она может полностью замещать

обращённую речь, поскольку они «зацикливаются» на одних и тех же фразах, не связанных с ситуацией общения. Это мешает пониманию их высказываний и тем самым препятствует формированию навыка вербального диалога. Но необходимо отметить, что в случае организации коррекционной работы с ребёнком наличие эхολалии является опорным умением, на основе которого можно формировать коммуникативные навыки. Также построению диалога препятствует тот факт, что дети с аутизмом часто говорят о себе во 2 или 3 лице, что затрудняет понимание информации собеседником.

Невербальные средства коммуникации, такие как зрительный контакт, жесты дети, как правило, без специального обучения не применяют, чаще всего они могут не распознавать невербальные сигналы другого человека.

В большинстве случаев, когда ребенок с аутизмом пытается слушать, что говорит взрослый, требование посмотреть в глаза вызывает у него тревогу и мешает способности ребёнка слушать. Б. Нейсон определяет следующие причины этого:

1. При аутизме у детей часто встречаются нарушения слухового восприятия. Исследования показывают, что когда люди с аутизмом смотрят на других людей, то они чаще всего смотрят на рот, а не на глаза, поскольку так им проще разобрать, что говорит другой человек.

2. Некоторые дети с аутизмом используют периферическое (боковое) зрение, поскольку для них прямой взгляд на что-то воспринимается как слишком интенсивный. В результате, когда такие дети смотрят на собеседника, кажется, что они глядят в другую сторону.

Также у детей с аутизмом наблюдаются трудности с соблюдением дистанции и личного пространства. Исследования американских учёных Д. П. Кеннеди и Р. Адолфс показали, что подавляющее большинство детей с аутизмом (79%) не осознают, что стоят слишком близко к собеседнику и более склонны вторгаться в личное пространство по сравнению с их типично

развивающимися сверстниками. Такие дети гораздо чаще прикасаются к другим людям необычным образом, проходят между двумя людьми, когда те разговаривают, не осознают, когда говорят слишком громко или шумят [43].

Как отмечает М.Ю. Веденина, О.С. Никольская [48] нарушением речевого развития ребенка с расстройством аутистического спектра предшествуют трудности развития невербальной коммуникации. В раннем возрасте гуление и лепет могут быть мало выражены, и часто отличаются по звучанию от обычных детских. Кроме того, ребенок больше играет звуками сам и меньше чем в норме использует их в общении. Уже до года дети мало пользуются жестами, мимикой для обращения к близким, не тянутся на руки, не вовлекают в игры, не привлекают внимания к интересующему их объекту.

В дошкольном возрасте у ребенка с РАС также продолжают наблюдаться нарушения формирования средств невербальной коммуникации. Мимика, жестикуляция, интонация, как правило, не поддерживают коммуникацию. Вокализации аутичных детей носят необычный оттенок, у говорящих детей неестественные ударения и интонации, в то время как интонационный компонент необходим не только для отражения эмоционального состояния, но он также включает в себе коммуникационные функции. К примеру, обозначает тему, отношение, утверждение, вопрос, подчеркивает значение внутри фразы, помогает слушателю не терять нить беседы, объединяет высказывания в одно целое.

Недостаточность в установлении эмоционального контакта с окружающими у ребёнка с РАС признаётся врождённой (Е.Р. Баенская, М.Ю. Веденина, И.А. Костин, М.М. Либлинг, О.С. Никольская). Ученые указывают на разные формы возникающих у ребёнка данных трудностей: недостаток сопереживания, непонимание чувств, намерений других людей и эмоционального подтекста ситуации, безразличие к людям («экстремальное одиночество»), гиперчувствительность, тормозимость в

контактах, непереносимость взгляда, голоса и прикосновения [32]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что для ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра характерно нарушение понимания и бедность использования экспрессивномимических и предметно-действенных невербальных средств коммуникации.

С.А. Морозова [35] отмечает, что нарушения вербальной коммуникации проявляются в виде невозможности использовать речь для общения. Речь аутичных детей часто носит некоммуникативный характер, особенно затруднено инициирование коммуникации.

В исследовании А.В. Костюк [25] отмечается, что у ребенка с расстройством аутистического спектра имеется дефицитарность базовых навыков речевого поведения, которые обеспечивают дальнейшее формирование коммуникации с помощью простых вербальных оперантов, а затем и с помощью сложных. Чем старше становится ребенок, тем все более разнообразнее и сложнее его деятельность, тем все более высокие требования предъявляют окружающие к его вербальному поведению. Взрослые и сверстники ожидают от ребенка дошкольного возраста быстрого реагирования на изменения окружающего мира, быстрого реагирования на коммуникативно-речевое поведение взрослых, быстрый отбор языковых и речевых средств с учетом того вербального операнта, который, в соответствии с их ожиданиями, будет использовать ребенок. Что касается ребенка с РАС, то у него отмечена дефицитарность становления всех базовых навыков вербального поведения, что в дальнейшем негативно отражается на спонтанности процесса овладения простыми вербальными оперантами и затрудняет процесс обучения речевому поведению.

К. Гилберг, Т. Питерс отмечают, что к двум годам у ребенка с РАС обычно словарный запас менее 15 слов, слова появляются и исчезают, жесты не развиваются: присутствуют несколько указывающих на объект жестов. У других детей речь продолжает развиваться, хотя у многих может надолго оставаться эхολаличной, свернутой (телеграфный стиль), с

трудностями освоения первого лица. Ребенок не обращается прямо, но может выразить свое желание или отказ во втором, в третьем лице («хочешь», «хочет», «не хочешь», «не можешь»), в инфинитиве («накрыть»), называя себя по имени («Саша устал»). И, если в одних случаях характерна особая задержка речевого развития, то в других по формальным показателям оно может идти ускоренно, но это не отменяет проблем коммуникации [9].

Если речь у ребенка с РАС сформирована, то она часто не используется в диалоге спонтанно, а также, в соответствии с ее функциональным значением. Основной недостаток заключается в семантическом нарушении, проявляющемся в непонимании значения слов, и, следовательно, невозможности использовать их в соответствии с определенным намерением и ситуацией. Эти недостатки возникают вследствие когнитивных нарушений у ребенка с РАС, проявляющихся в невозможности декодирования и кодирования информации и использования символических, знаковых систем для передачи сообщения.

У аутичного ребенка выражена проблема понимания речи. Данное нарушение проявляется в виде непонимания сигнального и символического значения речевых единиц коммуникации, а также, непонимания контекста, в котором используются речевые высказывания.

В исследованиях Е.М. Мастюковой [33] показано, что нарушения речи являются одними из характерных признаков РАС, которые отражают его основную специфику, а именно – несформированность коммуникативного поведения и нарушение развития коммуникативной функции речи (речевые средства общения). Е.М. Мастюкова отмечает, что независимо от срока появления речи и уровня ее развития, ребенок с РАС не использует речь как средство общения, он редко обращается с вопросами и обычно не отвечает на вопросы окружающих. Среди общих характерных патологических форм речи ученый отмечает вычурное, часто скандированное произношение, своеобразную интонацию, характерные фонетические расстройства и

нарушения голоса с преобладанием особой высокой тональности в конце фразы или слова, называние себя во втором или в третьем лице, отсутствие в активном словаре слов, обозначающих близких для ребенка людей. Все это приводит к резкому отставанию речевого развития и к социальной отгороженности.

Итак, развитие коммуникативных умений младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра имеет ряд особенностей, обусловленных триадой проблем, характерных для детей с аутизмом: нарушение социализации, нарушение коммуникации, стереотипное поведение и интересы. Ввиду данных особенностей коммуникативные навыки формируются не в полном объеме, искажённо или дети вовсе не могут овладеть ими без коррекционной помощи.

1.4. Роль использования фольклора в формировании коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Фольклóр (англ. folk-lore — «народная мудрость») — устное словесное и музыкальное народное творчество.

Идеи научного изучения народного фольклорного творчества и их практического применения в воспитании получили обоснование в трудах А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева и других. Оценка роли народной игры в воспитании была дана К.Д. Ушинским, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским. Педагогической обработкой игр народного фольклора, отбором и пропагандой игровых форм как средств воспитания занимались В.И. Даль, П.Ф. Лесгафт, П.Н. Бокин, Е.М. Дементьев и др. Народная игра и сегодня объединяет творческий коллектив педагогов, этнографов, собирателей-энтузиастов (Т.Г. Аниконова, Г.Н. Волков, В.М. Григорьев, С.А. Шмаков и др.).

По мнению Г.Н. Волкова, в играх наиболее полно проявляются такие особенности народного воспитания, народной педагогики, как естественность, массовость, комплексность, завершенность [15].

Т.Г. Аниконова отмечает, что народный фольклор – это незаменимая часть человеческой культуры, одним из главных механизмов накопления, сохранения и развития которой являются традиции. Традиция (в переводе с латыни – передача, повествование) – это сохранение, передача от поколения к поколению социальных идей, знаний, нравственных норм. Слово «традиция» означает и само духовное наследие, передаваемое из поколения в поколение. Традиционное – это принятое, установившееся, освященное авторитетом старших поколений [4].

Сами игры народного фольклора всегда были традиционным средством педагогики. Как отмечает В. Григорьев, «положение с национальной игровой культурой у большинства народов России сейчас критическое, приближающееся к катастрофе. Сейчас очень велика опасность навсегда утратить традиции игры, порвать цепь передачи традиций культуры от поколения к поколению. Именно поэтому необходимо спасение и возрождение народного фольклора.

Игры народного фольклора очень многообразны: детские игры, настольные игры, хороводные игры для взрослых с народными песнями, прибаутками, плясками. Возможности, присущие народному фольклору как феномену культуры и позволяющие ему выступать важным средством социализации и социального воспитания личности, коренятся в сущности и свойствах самого фольклора как социальнокультурного и педагогического явления. Давно известно о большом потенциале народной педагогики в воспитании детей. И народные игры не являются исключением. Рассмотрим подробно потенциал игр русского детского фольклора в формировании коммуникативных навыков.

Н.Г. Куприна отмечает, что игры детского фольклора можно классифицировать по задачам, связанным с развитием невербальных коммуникативных умений [23]:

1. Игры на развитие эмоционально-психологической комфортности.
2. Игры на развитие готовности к общению.
3. Игры на развитие инициативности общения.
4. Игры на развитие выразительности общения.
5. Игры на развитие эмпатии в общении.

Игры на развитие эмоционально-психологической комфортности вырабатывают у детей ощущение эмоционального благополучия. Это игры на расслабление, на формирование координации движений, игры на развитие умения переходить от состояния напряжения и возбуждения к расслаблению.

Игры на развитие готовности к общению вырабатывают у детей навыки доброжелательного взаимодействия со сверстниками – партнерам по игре. Например, для развития готовности к общению можно обратиться к играм на основе пестушек. Пестушка – это веселое общение взрослого с маленьким ребенком с помощью интонаций и тактильных взаимодействий: потягиваний, поглаживаний, ласковых похлопываний, потираний и т.д. В тактильных «поглаживаниях» нуждаются не только малыши, но и дети более старшего возраста, поэтому тексты пестушек могут стать основой для игрового массажа в парах для детей среднего дошкольного возраста.

Игры на развитие инициативности общения – это игры со сменой ведущего, которые тренируют способность быть в центре внимания, выполняя игровую роль.

Игры на развитие выразительности общения способствуют пониманию различных эмоциональных проявлений и развитию умения адекватно использовать жесты, мимику, пантомимику, интонацию для выражения своих эмоций.

Игры на развитие эмпатии в общении – это игры-танцы. В основе их сюжетов – образы дружелюбия, партнерской поддержки, одобрение индивидуальных решений в рамках коллективного взаимодействия. Фигурами танцев в основном являются естественные жесты и движения, которые в житейском обиходе выражают доброжелательное, открытое отношение людей друг к другу, воспроизводят положительные, радостные эмоции. Освоенные в танце, эти движения могут стать для детей своеобразными моделями, эталонами этикета в естественном процессе общения.

Среди большого разнообразия детского игрового фольклора особое место занимают хороводные игры, ранее сопровождавшие ребенка все детство. Хоровод представляет удивительный тип коммуникации, его нераздельно составляют игра, песня, элементы драматического действия. Этот синкретизм отличает хороводные игры от всего разнообразия фольклорного наследия.

В старину общение в хороводе происходило на нескольких уровнях речевого общения: эмоциональном, аффективном, тактильном. Разные уровни общения, например, тактильного, изменялись в зависимости от сюжета и игровой задачи. В одних играх во время движения хоровода играющие просто держались за руки; в других играх группа детей могла качать, обнимать, щипать и щекотать ведущего. В этом контексте интересен опыт жмурок, где ведущему необходимо ощупать другого участника, чтобы узнать его.

Таким образом, хоровод служил уникальным средством коммуникации, в рамках которой дети не только получали возможность проявить свое умение и способность общаться, но также могли научиться способам и механизмам взаимодействия. Фактически коммуникация в хороводных играх содержит паттерны взаимодействия, отражающего задачи каждого этапа развития, различные уровни эмоционального взаимодействия, тактильное общение, невербальные формы с элементами

мимики и пантомимики. Во многих играх предполагаются диалоги с уже заложенным определенным содержанием, повторяющийся текст, обладающий своей ритмикой и темпом звучания, в некоторых играх от ребенка ожидается проявление фантазии и юмора [14; 17].

В гармоничном общении ритм играет значительную роль. Ритмичными являются процессы эмоционального вербального взаимодействия на уровне как звучания речи, так и обмена когнитивными знаками. В игровом фольклоре ритм всегда соподчинен. Смена времени суток, времен года, смена фаз жизненного цикла, биологические ритмы также могут отражаться в игре.

Особую важность вопросы воспитания детей с использованием элементов русского народного творчества приобретают на этапе младшего дошкольного детства. Актуальной образовательной задачей этого периода является отражение красоты русского языка посредством устного народного творчества, выраженного в песнях, колыбельных, припевках, обрядах; формирование у детей младшего дошкольного возраста интереса к детскому фольклору, расширение словарного запаса детей [44].

Колыбельные песни, потешки, прибаутки передают энергетику доброты, любви, заботы и ласки. С момента рождения ребенка элементы народного творчества закладывают способность любить, проявлять чуткость, внимание, учат сопереживать. Былины и сказки ярко обозначают правду и ложь, лживость и честность, предательство и верность. Именно сказки являются первым нравственным ориентиром для развития личности ребенка. Формирование любви к Родине и к семье начинается еще в младенчестве с колыбельных песен, потешек и других жанров фольклора. Ученый-фольклорист М. Н. Мельников отмечал, что колыбельная песня способствует накоплению у ребенка чувственных впечатлений, расширяет его первичный словарный запас, через нее ребенок познает простейшие формы взаимосвязи предметов в окружающем мире [27, с. 200].

В последнее время многие исследователи (А. П. Савченко, С. А. Шмаков, Н. Е. Щуркова и другие) подчеркивают важную роль народной культуры, ее основных ценностей в воспитании подрастающих поколений и формировании жизненно важных навыков у детей. В реальной педагогической практике работы дошкольных организаций повсеместно применяются различные источники и элементы народной культуры: былины, сказки, игры, пословицы и поговорки, песни, обычаи, обряды, календарные праздники и др. [27, с. 200].

Дети младшего дошкольного возраста чутко отзываются на приговорки, потешки, прибаутки, попевки. Вслушиваясь в их слова, ритм и музыкальность, ребенок делает ладошки, прихлопывает, притопывает, приплясывает. Это первые художественные произведения, с которыми знакомится ребенок. У них разное содержание и назначение: колыбельные песни успокаивают, веселые потешки и прибаутки радуют и т. д. [52].

Многие народные игры имеют значительный образовательный потенциал для детей дошкольного возраста. Исследователь игр Е. А. Покровский доказал, что большинство народных игр имеет комплексный характер. Они обеспечивают: а) умственное развитие (наблюдательность, сообразительность, память, находчивость, остроумие, творчество, развивают речь, делают ее логичной и т. п.);

б) физическое развитие (ловкость, сила, выносливость, глазомер, точность, аккуратность и пр.);

в) овладение практическими навыками в ходе ролевых игр [52].

Успеху педагогического процесса также способствует организация уютного обучающего пространства, где воссозданы элементы традиционного быта, насыщение его подлинными предметами, традиционными игрушками, детскими поделками.

Формирование навыков речевого общения младших дошкольников предполагает стимуляцию речевой активности детей, для которой

используются самые разнообразные методы: проговаривания и повторения, объяснения, вопросы-ответы, ассоциации, игры на дедукцию и другие. Их практическое применение уже достаточно долгое время изучается и повсеместно используется в педагогической деятельности современных воспитателей. Тем не менее данная проблема не теряет своей актуальности и требует поиска новых эффективных решений [55, с. 74]. Коммуникативные навыки закладываются в раннем детстве и формируются на протяжении всей жизни. Процесс формирования коммуникативных умений и навыков в любом детском коллективе должен выстраиваться на основе комплексного и интегрированного подходов обучения, в рамках которых целенаправленное и систематическое использование малых форм фольклора в педагогической работе несомненно будет способствовать социально-коммуникативному развитию и самостоятельной речевой деятельности каждого ребенка.

Через детский фольклор можно обучать умению прямо адресовать свое высказывание сверстнику, обратиться к ребенку по имени или по названию роли; высказать предложение в приветливой форме, вежливо ответить на просьбу товарища принять его в игру; умению обратиться к партнеру как равному, не подчеркивая своего превосходства; доброжелательно выразить согласие или несогласие. Развивает способность понимать эмоциональное состояние партнера, мимику; сопереживать, радоваться чужим удачам.

Фольклор - незаменимый материал для коррекции и развития речи. Обогащает речь ребенка, способствует развитию речевой активности, выразительности, диалогических и монологических высказываний. Под влиянием речевых нарушений у детей складывается сужение коммуникативных контактов с окружающими, негативные проявления в поведении ребенка, признаки агрессивности, конфликтности или повышенная утомляемость, истощаемость и пассивность.

Актуальной проблемой на сегодняшний день в воспитании детей с РАС является обучение их умению эффективно общаться, снижение агрессивных тенденций в поведении, снятие защитных реакций, обособленности, включение в жизнь группы, накопление опыта положительного взаимодействия. Детям необходимо общество сверстников не только для совместного развлечения, но и по другим несколько важным причинам: играя с друзьями, они привыкают к совместным действиям, приобретают навыки честного соревнования, учатся подчиняться законам коллектива, находя свое место в нем и самое главное, получают более верное представление о жизни. Другими словами, их умственное, психическое, социальное и даже физическое развитие глубоко связано с тем, как складываются их взаимоотношения со сверстниками.

Несмотря на постоянный интерес исследователей к коррекционно-логопедической работе с данной категорией детей, в настоящий момент нет целостного представления о закономерностях развития коммуникативной деятельности у детей с РАС. Недостаточно изучена структура коммуникативной деятельности, адекватные условия и пути формирования коммуникативных умений и навыков дошкольников. .

По мнению многих исследователей, сильнейшими воспитательными средствами обладают жанры фольклора. Специально созданные произведения для детей, составляют особую область народной поэзии — детский фольклор. И теоретики-педагоги, и воспитатели-практики неоднократно подчеркивали высокие педагогические качества детского фольклора. Эти произведения увлекают детей яркими поэтическими образами, вызывает у них положительные эмоции, укрепляет светлое, жизнерадостное восприятие жизни, помогает понять, что хорошо, а что дурно, что красиво и что уродливо. Они воспитывают эстетическое отношение к природе, труду, ко всей окружающей действительности, учат видеть прекрасное в человеческих отношениях, приучают к совместному образу жизни, к коллективу, формируют умение быть дружными.

Переход детей к коммуникативному взаимодействию становится возможным в решающей степени благодаря взрослому. Сам по себе опыт посещения детского сада или яслей не дает существенной прибавки к социальному развитию ребенка. Для возникновения этих важных способностей необходима правильная, целенаправленная организация детского общения, которую может осуществить взрослый. Правильное организованное коррекционно-педагогическое воздействие коллектива ДОУ формирует в группе коллективные, социально приемлемые отношения.

Разработанная на основе традиционного русского фольклора система методов коррекции коммуникативных нарушений способствует формированию у детей с расстройствами аутистического спектра мотивационных основ коммуникации, позволяет обучить детей средствам и способам взаимодействия, повлиять на развитие эмоциональности взаимодействия.

Выводы по 1 главе

В первой главе нашего исследования в процессе анализа психолого-педагогической литературы нами было изучено понятие расстройства аутистического спектра.

Расстройство аутистического спектра (в переводе с английского языка «autism spectrum disorder» — «ASD»), далее - РАС) — общее расстройство развития, характеризующееся стойким дефицитом способности начинать и поддерживать социальное взаимодействие и общественные связи, а также ограниченными интересами и часто повторяющимися поведенческими действиями. Главными дефицитами у людей с РАС являются навыки разделённого (то есть согласованного с партнёром по общению) внимания и взаимности во взаимодействии [28].

Была рассмотрена психолого-педагогическая характеристика младших дошкольников с РАС. Из этого можно сделать вывод о том, что

дети младшего дошкольного возраста с РАС, наряду с общими признаками (нарушения вербального поведения, сложности при вступлении в контакт, стереотипное поведение, нарушения эмоционально-волевого поведения и т.д.) имеют и отличительные индивидуальные. Для успешности ребенка в дальнейшем, при построении индивидуальной и групповой работы, необходимо учитывать общие характеристики группы и индивидуальные особенности. Только в совокупности знаний о конкретном ребенке можно достигнуть положительной динамики развития.

Были раскрыты особенности формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с РАС. Они обусловлены триадой проблем, характерных для детей с аутизмом: нарушение социализации, нарушение коммуникации, стереотипное поведение и интересы. Ввиду данных особенностей коммуникативные навыки формируются не в полном объеме, искажённо или дети вовсе не могут овладеть ими без коррекционной помощи.

Была изучена роль использования народного фольклора в формировании коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Разработанная на основе русского фольклора система методов формирования коммуникативных навыков способствует формированию у детей с расстройствами аутистического спектра мотивационных основ коммуникации, позволяет обучить детей средствам и способам взаимодействия, повлиять на развитие эмоциональности взаимодействия.

ГЛАВА 2. ВЕРИФИКАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОЛЬКЛОРА

2.1 Анализ результатов изучения состояния сформированности коммуникативных навыков у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра

Для изучения состояния сформированности коммуникативных навыков у младших дошкольников с РАС, нами был организован и проведен констатирующий эксперимент.

Наше исследование проводилось на базе инклюзивного центра «Гармония» г. Челябинска. В эксперименте приняли участие четверо детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

В ходе исследования нами был проведен констатирующий эксперимент. В качестве диагностического инструментария в работе использована «Методика для выявления уровня коммуникативной деятельности» А.В. Хаустова.

Данная методика разработана на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002) и ориентирована на детей младшего дошкольного возраста, владеющих минимальным уровнем экспрессивной речи; представлена в форме опросника. Методика представлена в Приложении 1.

В качестве оценки сформированности коммуникативных навыков А.В. Хаустов предлагает использовать бальную систему. Критерии оценки каждого навыка следующие:

0 – навык не сформирован (ребенок никогда не использует данный навык);

1 – навык сформирован частично (ребенок иногда использует данный навык при определенных условиях или использует его с подсказкой);

2 – навык сформирован полностью (ребенок использует данный навык в разных условиях без подсказки).

Условно автор разделяет навыки на три группы в зависимости от уровня сложности: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень включает следующие навыки: умение выражать просьбы/требования, отказ, согласие, реагировать на свое имя, отвечать на приветствия и простые вопросы, привлекать внимание окружающих людей, адекватно выражать собственные эмоции (с помощью мимики и жестов).

Средний уровень – формирование умения называть различные предметы, знакомых людей (по имени), известных персонажей из книг, мультфильмов; описывать действия и местонахождение предметов; определять принадлежность собственных вещей; отвечать и задавать простые вопросы; адекватно выражать собственные эмоции.

Высокий уровень предполагает формирование наиболее сложных навыков – умение описывать свойства, прошедшие и будущие события, умение задавать вопросы, связанные с понятием времени; формирование умения сообщать о собственных эмоциях и чувствах (с помощью речи); формирование социального поведения; формирование диалоговых навыков.

В целях констатации характера проявлений коммуникативных навыков детей, использовались специально разработанные ситуации различных видов деятельности: игры, упражнения, различные занятия практического характера. Эти педагогические ситуации строились таким образом, чтобы возникала необходимость для использования имеющихся коммуникативных навыков: выразить просьбы, ответную реакцию, сделать комментарий, ответить на вопрос, задать вопрос, проявить просоциальные и диалоговые навыки. Здесь могли наиболее отчетливо проявляться (или, наоборот, отсутствовать) коммуникативные навыки, выявление которых ставилось как задача исследования. Словесные методы использовались в

виде бесед на доступном для ребенка уровне и способствовали выявлению уровня развития речевого общения детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Перейдем к описанию результатов исследования.

1. Ярослав, 4 года.

Формирование умений выражать просьбы/требования: Ярослав может повторить понравившееся действие (сказать: «Еще» или «Я хочу еще»), может попросить один из предметов в ситуации выбора (кратким «Это» или «Я хочу это»). Он может попросить или потребовать любимую игрушку, интересующий его предмет. Но, навык просьбы выполнить любимую деятельность, просьба о помощи или об утолении голода, жажды у ребенка не доведена до автоматизма. Зачастую Ярославу тяжело контролировать себя, когда он хочет взять любимую еду или воду. Напоминание взрослого о необходимости использовать вербальную просьбу, может как помочь ребенку в одной ситуации, так и спровоцировать аффективную вспышку в другой.

Полученный результат: 9 баллов.

Формирование социальной ответной реакции: Ярослав всегда откликается на свое имя, в большинстве случаев способен выслушать хорошо знакомого ему человека. Он отвечает на приветствия, используя стандартные фразы. Согласие или отказ от предложенной деятельности мальчик тоже может выразить. На личные вопросы отвечать затрудняется, может проигнорировать вопрос, сказать что-то, что не соответствует действительности или повторить вопрос.

Полученный результат: 9 баллов.

Формирование умений называть, комментировать, описывать предметы, людей, действия, события: Для выявления сформированности навыков комментирования и сообщения информации использовался набор однотипных заданий. Например, мы провоцировали неожиданную ситуацию: опрокидывали чашку с водой и ожидали реакцию ребенка;

раскладывали на столе картинки с изображением любимых персонажей из мультфильмов, сказок и ждали, когда он назовет их; задавали вопросы по предметным и сюжетным картинкам - «Кто это?», «Что это?», «Что делает мальчик?», «Где лежат кубики?», «Какого цвета шарик?»; вопросы, касающиеся прошедших и будущих событий - «Что ты ел?», «Куда ты пойдешь?» и т.д. В ответ на неожиданную ситуацию Ярослав использует вокализацию, восклицания «ой», невербальное проявление эмоции. Называние предметов и персонажей исключительно выборочное, зависит от настроения ребенка, от его интереса к тому, что необходимо назвать, от подсказки взрослого. Принадлежность собственной вещи Ярослав называет избирательно. Например, если другой ребенок возьмет его любимую вещь, то он начнет забирать обратно со словами «мой», но если эта вещь не находится в поле его интересов, то любые действия с ней и вопросы других людей будут проигнорированно. Действия Ярослав не комментирует, как и не может описать местонахождение, свойства предметов, временные события.

Полученный результат: 5 баллов.

Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы: Ярослав имеет трудности с тем, чтобы задавать вопросы. Даже с подсказкой взрослого он затрудняется задать вопрос. В привлечении внимания другого человека он использует как приемлемые невербальные способы – взять за руку, так и неприемлемые способы – взять за лицо, с силой потянуть, схватить за одежду, волосы.

Полученный результат: 2 балла.

Формирование умений выражать эмоции, чувства, сообщать о них: Ярослав выражает радость, грусть, страх, боль с помощью невербального средства коммуникации (мимики лица) и звуков, но не сообщает о своих эмоциях, только если задавать конкретные уточняющие вопросы, подвести к ответу. Усталость или злость выражает, но не сообщает и демонстрирует нежелательное поведение – использует аутостимуляции, если устаёт и

отвлекается, вращает предметы, кричит. Ярослав всегда замечает чужие эмоции, может проговорить, что делает ребёнок («Он плачет» и т.д.), но не знает, как его утешить.

Полученный результат: 6 баллов.

Формирование социального поведения: Чаще всего Ярослав предпочитает «играть» в одиночестве, используя доступный ему вид деятельности – манипуляции с предметами, поэтому к играм с другими детьми интереса он не проявляет. Исключение составляют близкие ему взрослые, которые способны включиться в поле интересов мальчика и поддержать его деятельность, постепенно ее расширяя. В таком случае, он может даже подвести взрослого за руку, тем самым выражая свое намерение поиграть вместе. Стандартные вежливые фразы Ярослав произносит только с напеваемым взрослым («Что нужно сказать?», «Спа...»). Поделиться чем-либо с другим человеком он может в случае, если то, чем нужно поделиться, не является его любимым. К близким людям выражает чувство привязанности, часто целует маму, обнимает любимых педагогов. Оказать помощь и утешить другого человека Ярослав может только с простой и четкой инструкцией взрослого, что нужно сделать. Если в его окружении будет плакать ребенок, то Ярослав заметит, но не будет знать, как его утешить, если не будет подсказки со стороны взрослого.

Полученный результат: 7 баллов.

Формирование диалоговых навыков: Ярослав с подсказкой может инициировать диалог, используя стандартные фразы, но чаще всего не проявляет к этому интерес. Может позвать человека по имени, разговор не поддерживает, не соблюдает правила разговора (не смотрит на собеседника, не дожидается ответа, не соблюдает дистанцию, может подойти очень близко, может совсем уйти).

Полученный результат: 4 балла.

Таким образом, по результатам обследования у Ярослава ниже всего уровень сформированности навыков привлечения внимания и запроса

информации (14%). Он испытывает трудности в том, чтобы задать вопрос, а для привлечения внимания использует только невербальные способы коммуникации. Также на низком уровне диалоговые навыки (25%) – ребенок не проявляет интерес к инициированию и поддержанию диалога; и навыки называния, комментирования и описания (25%) – Ярослав использует данный навык исключительно выборочно. Навык выражения эмоций, чувств и сообщений о них развит на 42 %. Ребенок выражает некоторые эмоции и чувства, но использует для этого преимущественно невербальный способ. Навыки социального поведения развиты на 50 %. Данные навыки ребенок использует с подсказкой взрослого. Навыки просьбы находятся на среднем уровне развития (75%) – Ярослав просит повторить понравившееся действие, просит нужный ему предмет или игрушку, но зачастую чтобы получить еду или воду, он использует нежелательное поведение. На высоком уровне развиты навыки социальной ответной реакции (90%). Ярослав отзывается на свое имя, отвечает на приветствие и прощание, использует стандартные фразы.

Уровень сформированности коммуникативных навыков у Ярослава представлен на Рисунке 1.



Рис. 1 - Уровень сформированности коммуникативных навыков у Ярослава

Таким образом, по результатам проведения диагностики можно

сделать вывод о том, что для развития и закрепления коммуникативных навыков Ярославу необходима коррекционно-развивающая программа.

2. Миша, 3 года 9 месяцев.

Формирование умений выражать просьбы/требования: Миша испытывает значительные трудности в выражении спонтанных просьб адекватным способом. Чаще всего он пользуется физическим способом получения желаемого – отводит взрослого за руку к желаемому объекту. Эти просьбы связаны с выражением физиологических потребностей и с требованием игрушки, находящейся в поле специфического интереса ребенка. Просьба о помощи, о прекращении действия чаще всего проявлялась в форме дезадаптивного поведения. При столкновении с трудностями ребенок использует вспышку агрессии или плача.

Полученный результат: 4 балла.

Формирование социальной ответной реакции: Миша не откликается на свое имя, что создает впечатление, что ребенок не слышит или не замечает зовущего его человека. В хорошем настроении ребенок может ответить на приветствие – помахать человеку в ответ, в другом случае, приветствие он проигнорирует. Выражение согласия ребенок не проявляет, на личные вопросы не отвечает. Отказ от предложенного предмета или действия мальчик чаще всего не может выразить адекватным способом. Например, если позвать его поиграть в нелюбимую игру или на занятие, то вместо приемлемого отказа последует плач, крик или аутоагрессия.

Полученный результат: 2 балла.

Формирование умений называть, комментировать, описывать предметы, людей, действия, события: Данный навык у Миши не сформирован, ребенок не использует вербальный способ общения, по просьбе взрослого показать необходимый предмет или карточку, инструкцию не выполняет.

Полученный результат: 0 баллов.

Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы: Вопросы ребенок не задает. Привлекает внимание другого человека Миша криком, вокализацией или невербальным способом – тянет за руку, за ногу.

Полученный результат: 1 балл.

Формирование умений выражать эмоции, чувства, сообщать о них: Миша не выражает свои эмоции и чувства вербально. Зачастую у ребенка амимичное лицо, что затрудняет понимание того, какое настроение или состояние у ребенка в данный момент. Сильные полярные эмоции Миша выражает хлопками в ладоши, если это радость, плач, если грусть, злость или усталость.

Полученный результат: 1 балл.

Формирование социального поведения: В большинстве случаев Миша отказывается делиться своими вещами, помогать другим, утешать другого человека. Других детей он не замечает и никогда не вступает с ними в контакт. Чувство привязанности объятиями ребенок выражает к маме, но чаще всего таким образом, он проявляет тактильную стимуляцию.

Полученный результат: 2 балла.

Формирование диалоговых навыков: Данный навык у Миши не сформирован. Он не участвует в диалоге, не может его инициировать, поддержать или завершить. Правила разговора ребенок не соблюдает: на собеседника не смотрит, дистанцию не соблюдает, не слушает говорящего.

Полученный результат :0 баллов.

Таким образом, по результатам обследования у Миши полностью не сформированы диалоговые навыки и навыки называния, комментирования и описания (0%). Ребенок не использует вербальный способ общения и не выполняет инструкцию взрослого показать необходимый предмет или карточку. Навыки выражения эмоций, чувств, навыки привлечения внимания и запроса находятся в самом начале своего формирования (7%). Миша выражает только сильные аффективные эмоции, а в привлечении внимания использует только невербальные способы, зачастую являющиеся

проявлением нежелательного поведения. Навыки социального поведения находятся также на низком уровне (14%). Миша не проявляет вовлеченности и заинтересованности в контактах с другими детьми и взрослыми. Навыки социальной ответной реакции развиты на 20% - в некоторых ситуациях ребенок может ответить на приветствие, но на свое имя не отзывается, не выражает согласие или отказ. Навыки просьбы развиты на 33%. Чаще всего ребенок использует физический способ получения желаемого.

Уровень сформированности коммуникативных навыков у Миши представлен на рисунке 2.



Рис. 2 - Уровень сформированности коммуникативных навыков у Миши

Таким образом, по результатам диагностики можно сделать вывод о том, что для развития коммуникативных навыков Мише необходима коррекционно-развивающая программа.

3. Ева, 3 года 8 месяцев.

Формирование умений выразить просьбы/требования: Без направления, помощи и подсказки со стороны взрослого Ева не использует навык выражения просьбы. Самостоятельно она не пользуется как

вербальным способом просьбы о получении желаемого, так и невербальным. Напоминание взрослого «Нужно попросить» даст результат только в случае сильной физиологической потребности, например, когда ей хочется есть, пить или выйти в туалет. С подсказкой Ева может попросить о повторении любимой деятельности – качания на качелях (сказать: «Еще»). Во всех других ситуациях взрослому сложно догадаться о желании ребенка, так как она не выражает просьбы и требования. При предложении ей выбрать предметы или действия, она сделает выбор. То есть проще сделать выбор, когда взрослый предлагает что-либо, чем самостоятельно проявить инициативу.

Полученный результат: 4 балла.

Формирование социальной ответной реакции: На приветствие других людей Ева часто отвечает эхоталией «Привет, Ева». Умение выражать согласие у девочки имеет свои особенности. Чаще всего на вопрос «Будешь рисовать?» она отвечала «будешь рисовать», вместо того, чтобы сказать «да». На свое имя она откликается, но чаще всего невербально – поворачивает голову в сторону позвавшего ее человека. Отказ от предложенной деятельности часто бывает затруднен, Ева закрывает лицо руками, отворачивается, прячет глаза. Но используя подсказку со стороны взрослого, в некоторых случаях, она может отказаться.

Полученный результат: 7 баллов.

Формирование умений называть, комментировать, описывать предметы, людей, действия, события: ответ на неожиданное событие в некоторых ситуациях Ева может дать комментарий, особенно если событие входит в область интересов девочки. Известных ей персонажей, различные предметы Ева способна назвать, но это зависит от множества факторов – от того, кто спрашивает, чувствует ли она себя в безопасности, интересно ли ей это. Принадлежность предметов она называет так же избирательно, как и Ярослав. Близких людей Ева может назвать по имени, если это будет достаточно настойчивый, неоднократно заданный вопрос. Спонтанно имен

она не называет. Комментирование действий и описание предметов, событий, людей для девочки недоступно на данном этапе развития.

Полученный результат: 5 баллов.

Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы: Ева может задать отдельный вопрос на интересующую ее тему, например, «Мама придет?». Однако, подобные вопросы возникали, в большинстве случаев, скорее с целью выразить свое желание пойти к маме, чем получить однозначный ответ. В ряде ситуаций Ева способна задать общий вопросы, требующий ответа да/нет: «Хочешь кушать?». Однако подобная форма вопроса также содержала в себе нетрадиционное значение. В данной ситуации ребенок также выражал свой голод нетрадиционным способом: теми словами, с которыми к нему обращались другие люди в предыдущих ситуациях. Данные вопросы Ева задает, используя шепотную речь, не адресуя их конкретному человеку. Более сложные вопросы Ева не задает.

Полученный результат: 4 балла.

Формирование умений выражать эмоции, чувства, сообщать о них: Вербально и спонтанно Ева выражает страх, используя фразу «Не бойся». Другие эмоции она выражает с помощью мимики и жестов, а вербально только с помощью подсказки или вопросов взрослого.

Полученный результат: 5 баллов.

Формирование социального поведения: Ева часто использует стандартные вежливые слова. Оказать помощь или утешить другого человека она может с подсказкой взрослого, но любое взаимодействие с другими людьми доставляет ей дискомфорт, поэтому она старается быстро выполнить просьбу помочь или утешить (погладить по голове) и уйти. Чувство привязанности она выражает довольно редко, в случае долгой разлуки с мамой или папой, может обнять их при встрече. Повторить социальную игру, поиграть вместе с другими Ева не стремится, старается избежать контактов.

Полученный результат: 6 баллов.

Формирование диалоговых навыков: Ева испытывает большие трудности в попытке инициировать диалог или поддержать диалог с другим человеком. В некотором случае она может использовать стандартные фразы, но если диалог не будет одним из тех, что она уже отработала с педагогом, то ответить на него она не сможет. Правила разговора Ева соблюдает частично. Дистанцию она соблюдает, но на собеседника не смотрит, зачастую не дослушивает и уходит.

Полученный результат: 4 балла.

Таким образом, у Евы ниже всего уровень сформированности диалоговых навыков (25%), называния, комментирования и описания (25%) – ребенок испытывает затруднения в том, чтобы инициировать или поддержать диалог, а также прокомментировать или описать что-либо. Навыки привлечения внимания и запроса информации имеют низкий уровень развития (28%). Ева может задать отдельный вопрос на интересующую ее тему, однако данные вопросы скорее задаются не с целью получить ответ, а с целью заявить о своем желании. В большинстве случаев привлечение внимания другого человека вызывает у Евы затруднения. Навыки просьбы сформированы на 33% - без направления, помощи и подсказки со стороны взрослого Ева почти не использует данные навыки. Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них развиты на 35%. Вербально ребенок выражает только эмоцию страха, остальные эмоции и чувства она выражает с помощью мимики и жестов. Навыки социального поведения сформированы на 42% - с подсказкой Ева использует вежливые слова, по просьбе может утешить, но делает это торопливо, избегая длительной коммуникации с окружающими. Навыки социальной ответной реакции развиты у Евы на 70%. Она отвечает на приветствия людей, отвечает на вопросы, но зачастую использует для этого эхоталию.



Рис. 3 - Уровень сформированности коммуникативных навыков у
Евы

Таким образом, по результатам диагностики можно сделать вывод о том, что для развития коммуникативных навыков Еве необходима коррекционно-развивающая программа.

4. Жанна, 3 года 6 месяцев.

Формирование умений выражать просьбы/требования: В большинстве случаев выражения просьбы или требования, Жанна использует нежелательное поведение. Для получения желаемого, она использует крик, плач, физическую агрессию, аутостимуляцию. Если Жанна хочет взять вещь, которая является чужой, то она может начать отбирать ее у владельца, даже доставляя другому ребенку или взрослому физическую боль. Усталость выражается в виде дезадаптивного поведения, Жанна не может попросить завершения деятельности.

Полученный результат: 2 балла.

Формирование социальной ответной реакции: Жанна не откликается на свое имя, не отвечает на приветствия других людей, не отвечает на личные вопросы, не выражает вербальное согласие. Отказ от

предложенного предмета или деятельности она проявляет либо игнорированием, либо нежелательным поведением.

Полученный результат: 1 балл.

Формирование умений называть, комментировать, описывать предметы, людей, действия, события: При предъявлении карточек или предметов с целью их названия, ребенок приступает к манипуляции с ними, к тактильной стимуляции. Назвать, прокомментировать, описать что-либо Жанна не может.

Полученный результат: 0 баллов.

Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы: Данные навыки у девочки не сформированы. Привлечь внимание другого человека она может используя нежелательное поведение, что не является продуктивным и социально приемлемым способом.

Полученный результат: 1 балл.

Формирование умений выражать эмоции, чувства, сообщать о них Жанна имеет амимичное выражением лица, по которому сложно понять, какие эмоции она испытывает, если это не плач и крик. Выражать свои чувства, эмоции, настроение она может только деструктивным способом – агрессией, направленной на себя или окружающих, криком, нежелательным поведением.

Полученный результат: 0 баллов.

Формирование социального поведения: Жанна не имеет сформированного социального поведения. Создается впечатление, будто она никого вокруг себя не видит и не слышит, использует окружающих ей людей только в качестве объектов. К близким людям Жанна также не проявляет чувство привязанности. На попытку обнять ребенка, может ответить агрессией.

Полученный результат: 0 баллов.

Формирование диалоговых навыков: Жанна на данный момент ее развития не имеет навыков ведения диалога.

Полученный результат: 0 баллов.

Таким образом, коммуникативные навыки у Жанны сформированы на очень низком уровне. По четырем блокам она набрала 0 баллов: диалоговые навыки, навыки социального поведения, навыки выражения эмоций, чувств и сообщений о них, навыки называния, комментирования и описания. На данном этапе исследования у Жанны преимущественно полевое поведение, она не использует вербальный способ общения, чаще всего не вступает в контакт с другим человеком, не отвечает на взаимодействие с ней. Навыки привлечения внимания и запроса информации развиты на 7%. Для привлечения внимания девочка использует нежелательное поведение. Навыки социальной ответной реакции сформированы на 10% - Жанна не отзывается на свое имя, не отвечает на приветствие и прощание. Согласие и несогласие выражает либо пассивно невербально, либо с помощью нежелательного поведения. Навыки просьбы сформированы на 16% - ребенок использует непродуктивный способ получения желаемого – плач, агрессия, попытка отобрать необходимое ей.

Уровень сформированности коммуникативных навыков у Жанны представлен на Рисунке 4.

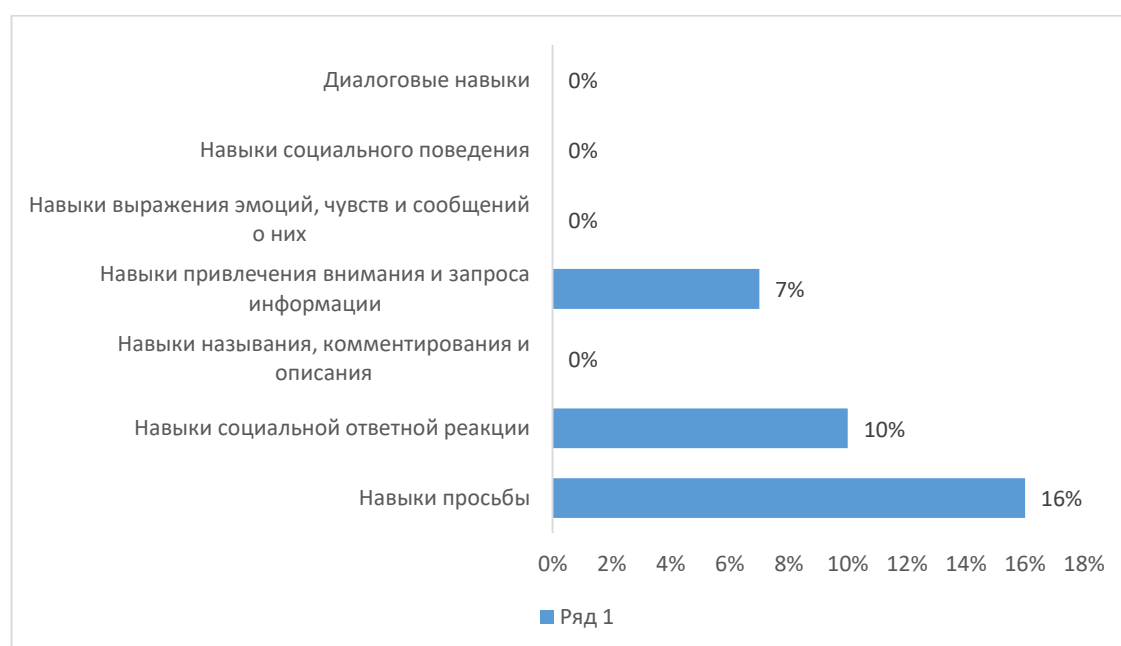


Рис. 4 - Уровень сформированности коммуникативных навыков у Жанны

Таким образом, по результатам диагностики можно сделать вывод о том, что для развития коммуникативных навыков Жанне необходима коррекционно-развивающая программа.

Согласно результатам исследования, самые низкие показатели сформированности навыков речевого общения у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в блоках «Навыки называния и комментирования», «Навыки привлечения внимания», «Навыки диалога».

На основании полученных данных входной диагностики в балльной системе исчисления мы перевели значения в баллах в проценты и построили гистограмму, которая наглядно отражает среднее значение сформированности коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (Рисунок 5.)

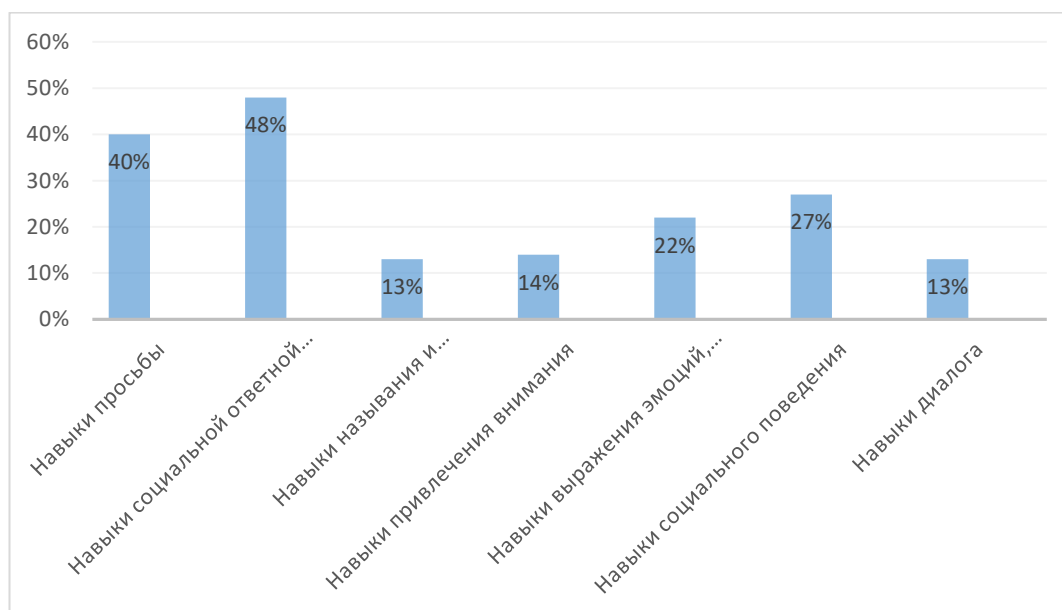


Рис. 5 - Среднее значение сформированности коммуникативных навыков у младших дошкольников с РАС

Сопоставив результаты общих оценок уровня сформированности коммуникативных навыков, мы представили их в виде следующего графика,

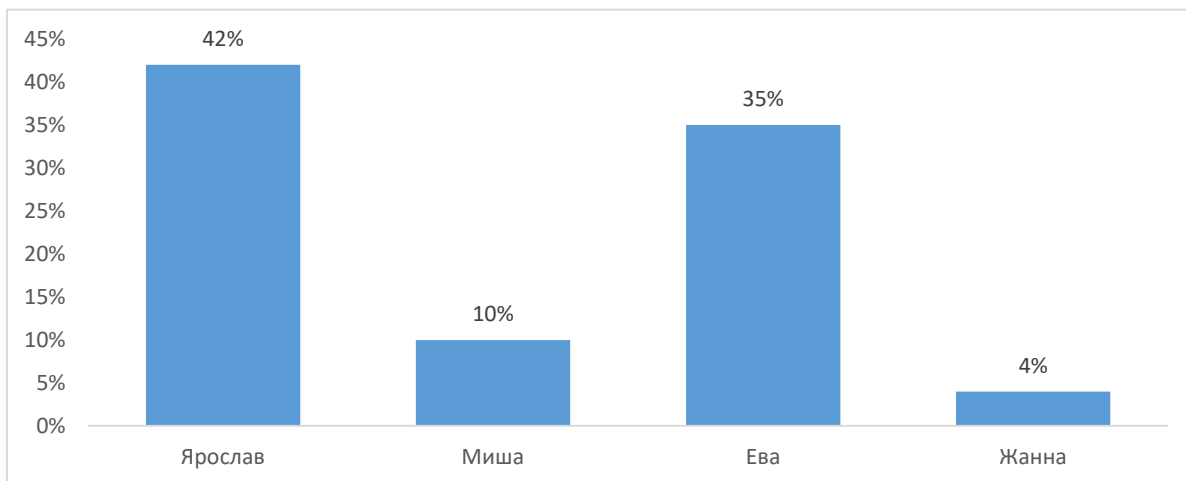


Рис. 6 - Сравнение общих оценок уровня сформированности коммуникативных навыков

На рисунке мы видим, что у 2 обследуемых общий уровень сформированности коммуникативных навыков меньше 15%, а у других двух – выше 30%. Данные результаты демонстрируют спектральный характер аутистических расстройств: у детей одного возраста, с одинаковыми диагнозами показатели по одному блоку навыков могут отличаться в 2 раза.

Таким образом, дети младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра имеют определенные трудности в развитии коммуникативных навыков. Не развиты такие навыки, как социальной ответной реакции, просьбы, названия, комментирования и описания, привлечение внимания, задачи вопросов, выражения эмоций и чувств, социального поведения и ведения диалога.

Состояние коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста с аутизмом может находиться на разных уровнях, но в то же время иметь общие черты, особенно среди детей условно одинакового уровня общего развития.

На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами был сделан вывод о необходимости специальной коррекционно-развивающей работы с детьми младшего дошкольного возраста с РАС по формированию коммуникативных навыков.

2.2 Разработка коррекционно-развивающей программы формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с РАС с использованием фольклора

Формирующий эксперимент проводился на базе Инклюзивного центра «Гармония», г. Челябинск. В эксперименте приняли участие 4 детей младшего дошкольного возраста с РАС.

Коррекционно-развивающая программа формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с РАС с использованием фольклора имеет три раздела: целевой раздел, содержательный раздел и организационный раздел.

1. Целевой раздел.
 - 1.1. Пояснительная записка.
 - 1.1.1. Цели и задачи Программы.

Целью программы является развитие коммуникации и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра, вовлечение детей в условия социально-культурной жизни семьи, общества и государства.

Задачи программы:

1. Формирование навыков общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками.
2. Формирование мотивации к общению.
2. Формирование коммуникативных навыков.
3. Формирование эмоционально-волевой сферы.
4. Формирование социального поведения.
5. Формирование социального поведения.
6. Формирование диалоговых навыков.
- 1.1.2. Подходы к формированию Программы.

Теоретической основой для разработки такого подхода стали культурноисторическая концепция Л.С. Выготского., культурно-генетическая концепция В.В. Рубцова, концепция онтогенетического развития психики в общении М.И. Лисиной, исследования раннего аффективного взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг) и исследования модели психического в развитии детей с РАС Е.А. Сергиенко, а также исследования в области этнопсихологии и этнопедагогики (А.В. Сухарев, Т.Г. Стефаненко), теоретические исследования детского игрового фольклора (П.Ф. Каптерев, Э.С. Литвин, М.М. Громыко, М.В. Осорина, И.И. Шангина). Также мы основывались на опыте практического применения игрового фольклора, отраженного в работах Т.В. Андрюхиной, Р.А. Ляхина, Н.В. Ивочкиной и др.

Содержание программы строится на идеях развивающего обучения, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и зон ближайшего развития.

1.2. Планируемые результаты освоения программы.

При реализации Программы целевыми ориентирами для младшего дошкольника с РАС являются:

- Ребенок мотивирован к эмоциональному общению с близкими взрослыми и специалистами.
- У ребенка сформировано представление о себе и нахождение своего тела в пространстве.
- Ребенок проявляет инициативу в общении.
- У ребенка сформированы основы самосознания и выражены аспекты формирования картины мира.
- Ребенок принимает способы сенсомоторного взаимодействия с близким взрослым.
- Ребенок освоил способы и средства коммуникации.

- Сформированы способы эмоционального контроля поведения.
- Сформированы социально приемлемые модели поведения в определенных бытовых условиях.

- Расширены сферы вербальной и невербальной коммуникации.

2. Содержательный раздел.

2.1. Система оценки эффективности программы.

Система оценки разработана для выявления эффективности применения программы фольклорные игры в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Такая система оценки позволяет выявлять динамику развития коммуникации у детей с РАС на двух этапах: пестование и хороводные игры.

Коммуникативное поведение ребенка оценивается по следующим критериям:

1. Поведение в игровой ситуации, этот показатель демонстрирует активность и вовлеченность ребенка в игровой процесс, как меняется поведение ребенка в зависимости от активности среды.

2. Тактильные контакты, оценивается качество, длительность и интенсивность тактильного взаимодействия.

3. Слова и звуки - этот параметр показывает, использует ли ребенок вокализации, звуки, слова, интонации для выражения эмоционального отношения к окружающим и игровому процессу, имеют ли звуки коммуникативное содержание, или несут фоновую нагрузку.

4. Глазной контакт. Данный параметр оценки позволяет оценить особенности зрительного взаимодействия ребенка, частоту, устойчивость и качество глазных контактов.

5. Отношение к другим участникам. Демонстрирует направленность ребенка на взаимодействие. Качество и особенности проявления коммуникативного поведения со стороны ребенка в адрес других участников образовательного процесса.

2.2. Коррекционно-развивающая деятельность при реализации Программы.

Коррекционно-развивающая деятельность состоит из двух этапов:

1. Этап «Пестование».
2. Этап «Хороводные игры».

Содержание этапа «Пестование»:

- входная диагностика;
- формирование эмоционально-волевой сферы, эмоционального взаимодействия;
- формирование мотивации к коммуникативному контакту, формирование представлений ребенка о себе, об окружающем мире;
- развитие тактильного общения, гармонизация моторного развития;
- обучение средствам и способам коммуникации;
- беседа с родителями;
- заключительная диагностика.

Содержание этапа «Хороводные игры»:

- входная диагностика;
- обучение средствам и способам коммуникации;
- формирование способов эмоционального контроля и регуляции поведения;
- создание условий для реализации полученных навыков в игровой ситуации;
- заключительная диагностика.

Форма проведения занятий: групповая.

Продолжительность занятий: 30 минут, два раза в неделю.

2.3. Планирование коррекционно-развивающих занятий.

Планирование коррекционно-развивающих занятий представлено в таблице 4.

Таблица 4 – Планирование коррекционно-развивающих занятий

№ Занятия	Основные направления работы	Содержание
1	2	3
Этап «Пестование»		
1	Диагностика актуального уровня развития	
2-6	Формирование эмоционально-волевой сферы, эмоционального взаимодействия;	Использование игр с простым ритмом, потешек, применение пестушек с аффективными концовками.
7-17	Формирование мотивации к коммуникативному контакту, формирование представлений ребенка о себе, об окружающем мире;	Применение пестушек, с нарастанием аффекта, потешки с изменением темповой структуры игры. Пестушки, предполагающие конкретный эмоциональный ответ ребенка на коммуникативную интенцию.
18-26	Развитие тактильного общения, гармонизация моторного развития;	Пестушки с тактильным контактом различной интенсивности (поглаживания, похлопывания, подбрасывания), игры со щекоткой. Игры — пестушки с массажем, потешки включающие вестибулярные переживания (раскачивания, поскакушки).
26-29	Обучение средствам и способам коммуникации;	Игры, требующие краткого вербального или невербального ответа, основанные на аффективном вовлечении ребенка во взаимодействие. Потешки, содержащие простые диалоги и эмоционально — этические компоненты. Пестушки и потешки, содержащие синкретичные образы — единство звукового, моторного и эмоционального образа. Игры, содержащие имена детей, и их позитивные характеристики. Пестушки с массажем, влияющие на формирование схемы тела. Пестушки и потешки содержащие обозначение предметно-смысловой среды.
30	Беседа с родителями;	Беседа с родителями по вопросам пестования дома.

Продолжение таблицы 4

1	2	3
31	Заключительная диагностика.	
Этап «Хороводные игры»		
1	Диагностика актуального уровня развития	
2-11	Обучение средствам и способам коммуникации;	Хороводные игры с подражанием, игры содержащие сюжеты бытового взаимодействия и жестового сопровождения, игры с акцентом на позитивных характеристиках личности ребенка, игры с указанием имени.
12-21	Формирование способов эмоционального контроля и регуляции поведения;	Повторяемость игр, использование игр различной сложности, игры, в сюжете которых предполагается выполнение действий по подражанию или игры с выполнением действий по вербальной инструкции. Сцены эмоционального реагирования, правила игр, бытовые сюжеты, содержащиеся в играх, позволяли формировать социально приемлемые модели поведения. Динамика движения хоровода, наличие четких правил поведения в различных игровых ситуациях. Темповые последовательности в динамике хороводных игр, создающие понимание последовательности происходящих событий.
22-29	Формирование социально-приемлемых моделей поведения.	Игры, содержащие модели социальных эмоций, игры с драматизацией, игры, содержащие положительные и отрицательные эмоции.
30-33	Создание условий для реализации полученных детьми навыков в игровой ситуации.	Включение новых, ранее не используемых игр для развития генерализации игровых возможностей.
34	Заключительная диагностика.	

2.3. Содержание коррекционно-развивающей работы

Первый этап коррекции:

- 1) Формирование мотивации и побуждающей активности.

Для формирования адекватной мотивации и побуждающей активности у детей с расстройствами аутистического спектра используется ритмичность традиционного пестования, эмоциональность, заложенная в народных играх. Необходимо обучить матерей различным пестушкам, направленным на привлечение внимания ребенка, потешкам, доставляющим детям радость. Необходимо отобрать пестушки и потешки содержащие различную ритмическую основу. Ритм традиционных пестушек, согласованный с характерными для ребенка биологическими ритмами, позволит не только гармонично включить ребенка в деятельность, но и предоставит возможность матери почувствовать доступный и приятный для ребенка темп взаимодействия. Чтобы дать ребенку дополнительное время при неуверенном выполнении действия, или побудить детей к проявлению активности и инициативности возможно использовать задержки ритма или замирания в процессе пестования. В зависимости от психофизического состояния детей, включенности матерей можно менять темп и интенсивность игрового процесса, таким образом, ритм будет использоваться как регулирующий фактор, подчиняющий себе структуру занятия.

2) Развитие эмоциональности.

Развитие эмоциональности у детей с расстройствами аутистического спектра является одной из наиболее сложных задач в специальной психологии. Для решения этой проблемы стоит выбрать пестушки, позволяющие воздействовать как на развитие непосредственно эмоциональности, так и на понимание детьми с РАС эмоционального состояния другого человека. Также важной задачей в этой области является формирование способов и средств эмоционального контроля. Для этого можно использовать пестушки, в которых сочетается изменение эмоционального фона с изменением темповой структуры игры. Например, игры, в которых эмоциональность постепенно нарастает, и игра завершается действием, направленным на попытку рассмешить ребенка, пощекотать его

или дать шуточный поучительный урок («Сорока–ворона»). По мере развития эмоциональности у детей применяются игры с более сложными социальными эмоциями.

3) Формирование представления ребенка о себе, развитие самосознания, и формирование картины мира.

Для решения этой задачи стоит использовать пестушки и потешки содержащие образные компоненты. В традиции пестования каждая народная поэтическая форма наполнена образами. Одно из уникальных свойств фольклора — это синкретичность, где в единой игровой форме одновременно могут содержаться несколько образующих элементов — это единство звукового визуального и моторного образного действия. Использование этих элементов позволяет передавать целостные паттерны коммуникативного поведения, влиять на формирование картины мира, развивать представления об элементах предметной и смысловой среды. В некоторых игровых формах можно выделить ведущий компонент, позволяющий решать конкретные задачи в обучении средствами и способам коммуникации. Например, пестушки и потешки обучающие детей здороваться или прощаться.

4) Пестушки, содержащие имена детей.

Для коррекции стоит выбрать несколько вариантов пестушек такого типа. В таких играх традиционно делался акцент только на имени ребенка, они развлекали, привлекали внимание, например: «Коля, Коля, Николай, бросил шапку на сарай, шапка вертится, Коля сердится». В другой группе пестушек, называние имени сопровождалось акцентом на положительных качествах ребенка или с выражением нежного отношения матери к ребенку, например, пальчиковая игра «Маша», в которой мама поочередно загибает пальчики ребенка и, доходя до мизинчика, называет его имя: «Стала Маша гостей приглашать: Иван, приди, и Степан, приди, и Андрей, приди, и Матвей, приди; ну, а (имя ребенка), ну пожалуйста! Стала Маша гостей угощать: Ивану — блин, и Степану — блин, и Андрею — блин, и Матвею

— блин, ну а (имя ребенка) — сладкий пряничек. Стала Маша гостей провожать: Иван, уйди, и Степан, уйди, и Андрей, уйди, и Матвей, уйди, ну а (имя ребенка) — до свиданьица!».

5) Пестушки, позволяющие формировать схему тела.

Это блок игр, в которых обозначается схема тела ребенка. В таких играх, в зависимости от уровня произвольности ребенка, взрослый показывает части его тела сама или руками ребенка: «Рот, нос, голова, руки, щеки, нос, глаза; плечики–плечики, шея и грудь, не забыть бы что-нибудь; попа, ножки и спина тоже каждому нужна; ручками хлоп–хлоп, ножками топ–топ; раз сюда — два туда, это нет, а это — да!».

б) Пестушки и потешки, содержащие обозначение и образы окружающего ребенка мира, образы предметной и смысловой среды.

В этот раздел входят формы, содержащие звуковые характеристики и игры, в которых содержатся действия, копирующие трудовой процесс, повадки животных, звуки, сопровождающие различные стихии (звук ветра, шум воды, шуршание листьев). В одной из таких игр мама сажала ребенка к себе на колени и дула ему на затылок под пестушку: «Ветер–ветерцо, не дуй мне в лицо, а дуй мне в спину, чтоб идти было в силу».

7) Обучение средствам и способам коммуникации.

Характерные для расстройств аутистического спектра проблемы, связанные с нарушением вербальной и невербальной коммуникации, решаются за счет наличия в традиционных пестушках и потешках единства знаков, выраженных в созвучии и действии (сочетание визуального образа, моторного изображения и звукового состава). Для этого выбираются фольклорные игры, содержащие понятия, которые могут передаваться неким сочетанием вербального и невербального знака: высоко — низко, да — нет, ты — я, далеко — близко, дай — на. Некоторые пестушки содержали простые диалоги. Пролингвистические основы и основы семантического и лексико-грамматического состава речи формируются за счет ритмики голоса и интонирования матери в пестовании.

8) Игры-пестушки, направленные на тактильное взаимодействие, игры с массажем.

Взрослый проводит пальцами по руке ребенка, а потом, расправив пальцы, «бежит» по ней в обратном направлении: «Полз ежик без головы, без ножек, у него выросли ножки, и он побежал по дорожке». Для развития вестибулярной системы подходят потешки — поскакушки например, ребенок сидит лицом ко взрослому у него на коленях, а в конце игры взрослый «роняет» ребенка вниз или подбрасывает его вверх. Например: «По кочкам, по кочкам — в ямку бух, раздавили сорок мух». Для формирования навыков моторного подражания подойдут Пестушки - «ладушки».

Второй этап коррекции:

Второй этап коррекции коммуникативных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра «Хороводные игры» посвящен формированию произвольности и эмоциональности в общении со сверстниками и взрослыми. На этом этапе важно обратить внимание на формирование у детей способов организации произвольного поведения, развитие контроля поведения и способов контроля эмоционального реагирования. Также большое внимание стоит уделить обучению средствам и способам коммуникации. Обязательным условием является предоставление возможности реализации полученных навыков в игровой ситуации.

1) Обучение средствам и способам коммуникации.

Реализация полученных навыков в игровой ситуации. Для решения задач обучения детей с расстройствами аутистического спектра средствам и способам коммуникации стоит выбирать хороводные игры, позволяющие сделать акцент на положительных характеристиках ребенка, обратить внимание на его имя, для этого применяются игры с подражанием, некоторые игры с сюжетной композицией. В хороводных играх такого типа традиционно содержались элементы, отражающие устоявшиеся формы

взаимодействия, например, приветствие за руку, взмах рукой при прощании, элементы невербальной коммуникации, такие как жесты и позы при определенных коммуникативных ситуациях (например, согласование указательного жеста и называемого объекта). Важно что, что в таких играх обязательно делался акцент на личности ребенка, в результате формируются средства коммуникации исходя из первичности формирования самосознания.

В этот блок включены несколько типов хороводных игр: игры, в которых в контексте рифмованной структуры проговаривается или пропеваается имя ребенка, игры с позитивными характеристиками, игры с тактильным взаимодействием и называнием имени ребенка и игры в которых сочетаются эти компоненты. Чаще в таких играх ребенок - ведущий находился в центре, хоровод двигался вокруг ребенка под пение песни, затем в песне наступала пауза, и хоровод останавливался, все дети совершали действие, заложенное в сюжете игры (называли имя ведущего, гладили и тд.). Также стоит выбирать хороводные игры позволяющие моделировать ситуации, при которых личность ребенка противопоставляется группе детей. В играх такого типа большое значение имеет тактильное взаимодействие, дающие разные ощущения для самого ведущего и детей, которые к нему прикасаются или его гладят.

- Кто у нас хороший, кто у нас пригожий?

- Ванечка – хороший, Ванечка – пригожий!

Выполнение действия заложенного в сюжете игры.

Чаще игры такого типа содержат подражание бытовым действиям (игра «вот как сеют мак») или копируют поведение животных (игра «шли кони по улице»), это позволяет влиять на формирование невербальной коммуникации, развитие жестового сопровождения в общении. В этом блоке представлено несколько типов игр. В одном случае ребенок выполняет самостоятельное действие в центре хоровода, в другом дети все вместе показывают действие, заложенное в контексте игры, также должен

быть предусмотрен более сложный тип хороводных игр, в которых ребенку необходимо придумать действие, которое впоследствии за ним повторят все дети из группы (игра «Трифон»). Данный блок был ориентирован на развитие у детей с аутистическими нарушениями подражания, освоение средств и способов коммуникации (многие сюжеты содержат образы бытовых действий или социальные знаки), а впоследствии и проявления творчества в общении.

Сюжетные хороводные игры.

Хороводные игры с сюжетом применяются для формирования у детей с РАС представлений о последовательности событий, противопоставлении добра и зла, таким образом, с помощью игрового фольклора можно представить детям с аутистическими нарушениями понятия хитрости, обмана, лукавства, сформировать зачатки произвольной игровой деятельности. Стоит отбирать игры, в сюжете которых, содержатся формы бытового поведения, отражаются повадки животных. В народном фольклоре эти игры могли проходить в различных хороводах: стенка на стенку, в кругу, с разрывом круга. Во многих играх сюжет был заложен в песне сопровождающей действие. Необходимо повторять игры в течение серии занятий. Повторяемость ролей в таких играх позволяет детям с аутистическими нарушениями привыкнуть, постепенно войти в игровую задачу. Предсказуемость и повторяемость сюжетов даст возможность детям реализовать полученные навыки попробовать свои силы в определенной роли.

2) Формирование вербальной и невербальной коммуникации.

Как известно, у детей с расстройствами аутистического спектра наблюдаются сложности в овладении речевыми и неречевыми средствами взаимодействия. Даже у детей с достаточно высоким уровнем когнитивного развития речь отличается скупостью и своеобразием. В коррекции с применением метода «Хороводные игры» предусмотрены механизмы, влияющие как на развитие речевой активности, так и механизмы,

обучающие детей устоявшимся, обусловленным культурой оборотам речи. Для развития вербального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра стоит выбрать игры содержащие диалоги, в одних случаях это четко определенные формы, повторяющиеся из игры в игру. Такие диалоговые формы не изменяются, они четко определены ритмикой и строем игры и повторяются в неизменном виде. В другой группе игр, вербальные диалоги предполагают заложенный в контексте игры вопрос, но требуют творческого ответа. В случае невозможности применения вербального диалога, например при отсутствии у ребенка с РАС речи, можно обучить детей использовать невербальные формы заменяющие речь образом действия или жестом.

3) Формирование способов эмоционального контроля.

Для развития эмоциональности также существует несколько типов игр. В данном случае это эмоционально заряженные игры, в которых постепенно нагнетался эмоциональный тонус, как позитивный так и, например устрашающий, в конце игрового действия сменяющийся весельем. Второй тип игр предполагает заложенную в сюжете демонстрацию социально обусловленных эмоций — грозить кулаком, хвататься за голову, смеяться и прыгать от радости. Также важное место занимают дразнилки, позволяющие пережить постепенное эмоциональное нагнетание группой детей дразнящих ведущего. Для детей с аутистическими расстройствами, имеющими сложности в контроле своего эмоционального состояния, ставилась дополнительная задача - выполнить все действия последовательно, следовать правилам хороводной игры. Следующий важный раздел игр в этом блоке, игры содержащие положительные и отрицательные эмоции. В большинстве случаев это игры с драматическим компонентом. Стоит подобрать игры, в которых заложена определенная последовательность действий и сопровождающих их эмоций «...колокольчик три звонит, у него сердитый вид. И четыре он звонит зверь на корточках сидит. Колокольчик пять звонит, ой спасайся, зверь бежит».

Немаловажным фактором в данном блоке игр остаются задачи формирования адекватных эмоциональных реакций. Это тип игр, в котором дети с аутистическими нарушениями, учатся понимать эмоции другого человека и управлять собственным эмоциональным состоянием.

4) Расширение способов тактильного взаимодействия.

Хороводные игры, предполагающие тактильное взаимодействие. В задачи коррекции, которые предусматривает использование этого типа игр, входит постепенное включение детей с РАС в тактильное общение. Очень осторожно нужно учить детей принимать прикосновения, затем прикасаться самим, а на более поздних этапах коррекции можно ставить задачи обучения детей чувствовать интенсивность своего касания. Для этого существуют игры, содержащие элементы тактильного контакта различного типа и интенсивности: предполагающие прикосновения, раскачивания, поглаживания, в некоторых играх в сюжете игры заложены встряхивания и похлопывания. Например, в сюжете игры «на горе мак» дети трясут ведущего, как будто вытрясают мак из коробочек. В некоторых играх с тактильным взаимодействием лицо ведущего закрывается платком, и он не видит, кто подходит гладить его по голове (игра «сичу на камушке».)

5) Формирование способов контроля и регуляции поведения.

Формирование функций контроля у детей с расстройствами аутистического спектра, начинается с установления внешней структуры игрового пространства, за счет движения хоровода, единого направленного действия. Для решения этих задач выбираются хороводные игры позволяющие структурировать игровое пространство, это позволит сменять тип активности, регулировать эмоциональную сферу детей, особенно после игр с салками или других активных игр. Это игры, в сюжете которых предполагается минимальное количество действий, как правило, они ограничиваются движением хоровода в заданном направлении, сужением и расширением хоровода, в некоторых случаях предполагают совместное выполнение простых действий, поднятие рук, поворот и тд. Таким образом,

для каждой задачи развития коммуникативного поведения детей с расстройствами аутистического спектра выбираются игры позволяющие формировать целостные паттерны коммуникативного поведения.

3. Организационный раздел.

1.1. Организация предметно-пространственной среды.

1. Материальное обеспечение коррекционно – развивающего процесса

- Помещение пригодное для движения хоровода из 10 человек
- Стулья
- Ковер

2. Игровой материал

- Мячи
- Платки
- Ленты
- Колокольчики
- Покрывало

3. Программно-методическое обеспечение образовательного процесса.

Нами была реализована данная программа в период с сентября 2021 года по май 2022 год.

При реализации коррекционно-развивающей программы мы столкнулись с некоторыми затруднениями. Для получения наиболее выраженного результата, необходим комплексный подход к работе над формированием тех или иных навыков. Формирование и развитие коммуникативных навыков в большей степени требует качественной работы с ребенком не только на занятиях, но и дома. Поэтому первое затруднение, с которым мы столкнулись – это недостаточное понимание и осведомленность родителей младших дошкольников с расстройством аутистического спектра. Для решения данной проблемы, в программу были введены обязательные консультации с родителями, а также, на начальном этапе проведения программы, родители были непосредственными участниками занятий.

Для получения наиболее качественных положительных результатов необходима не только комплексность, но и регулярность в работе. Так, не все дети, участвующие в программе, посещали каждое занятие. Несмотря на консультации о важности регулярной работы, один из участников эксперимента посещал не все занятия, тем самым отрицательно влияя на процесс формирования коммуникативных навыков.

После проведения формирующего этапа исследования по развитию коммуникативных навыков у младших дошкольников с РАС с использованием фольклора, нами был проведен контрольный этап исследования. Результаты сравнительного анализа наглядно представлены на Рисунках 7,8,9,10.

В результате коррекционной работы у Ярослава увеличились показатели по блокам: Навыки просьбы на 4%, Навыки называния, комментирования и описания на 14%, Навыки привлечения внимания и запроса информации на 5%, Навыки выражения эмоций, чувств и сообщений о них на 11%, Навыки социального поведения на 15%, Диалоговые навыки на 4%.

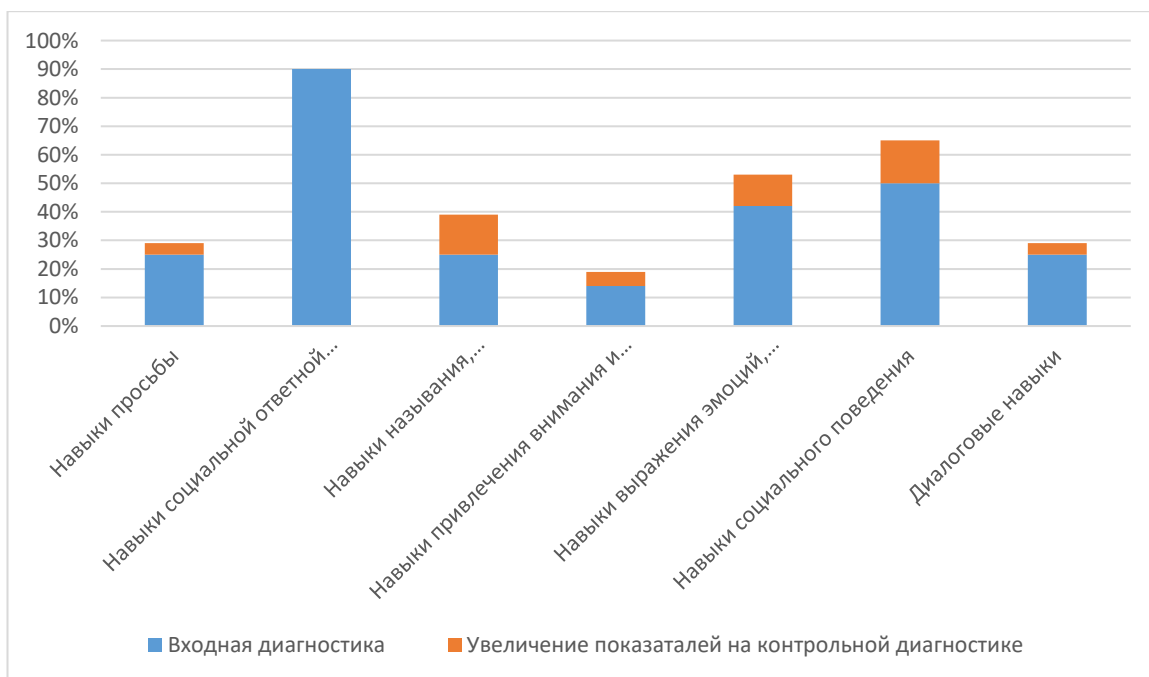


Рис. 7 - Сравнительный анализ данных входной и контрольной диагностики Ярослава

Ярослав стал более развернуто комментировать неожиданное событие (вместо «Ой!» - «Мячик упал!»), чаще выполнять просьбу называть различные предметы, называть по именам педагогов и детей из своей группы, чаще определять принадлежность собственных вещей и вещей других детей из группы. Мальчик стал вербально выражать некоторые чувства и эмоции – страх («Боюсь!»), боль («Больно!»). Уменьшилось нежелательное поведение в ответ на усталость, грусть или злость. За время проведения эксперимента, Ярослав стал более социальным, стал тянуться к другим детям, проявлять к ним интерес, научился утешать окружающих.

Таким образом, у Ярослава было отмечено увеличение уровня сформированности коммуникативных навыков и умений. Ребенок показал большую динамику в поведении и в развитии речевых навыков, которую отметили не только педагоги, но и родители мальчика.

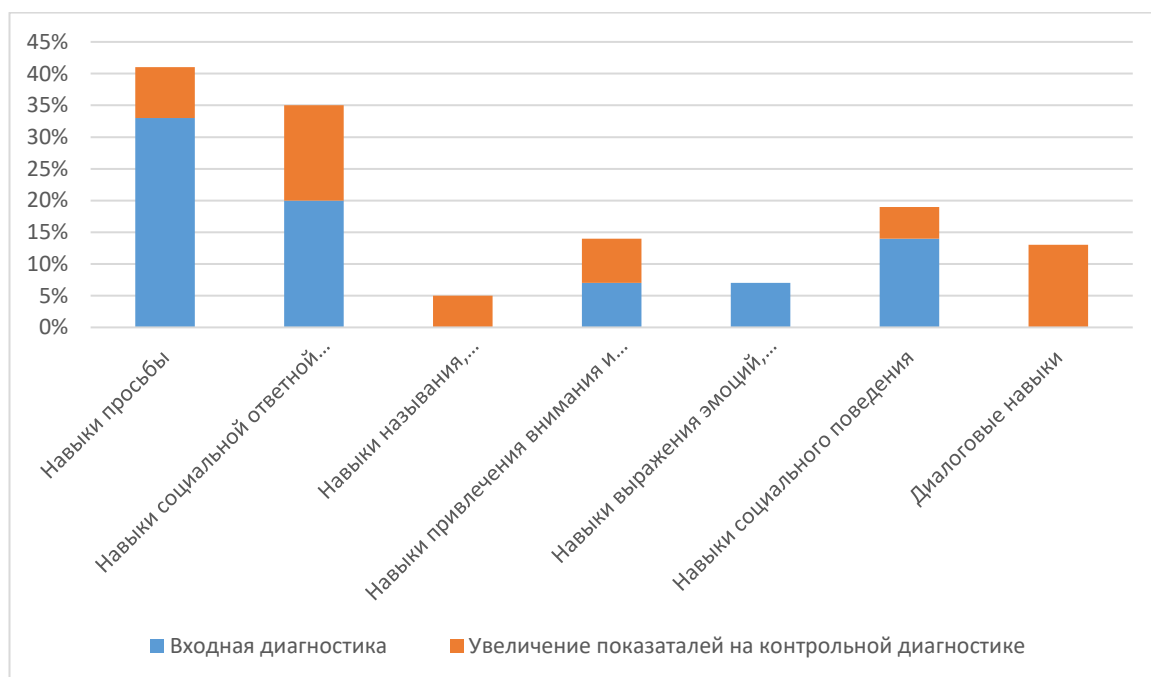


Рис. 8 - Сравнительный анализ данных входной и контрольной диагностик Миши

Контрольная диагностика показала увеличение показателей у Миши по областям: Навыки просьбы на 8%, Навыки социальной ответной реакции на 15%, Навыки называния и комментирования на 5%, Навыки привлечения

внимания и запроса информации на 7%, Навыки социального поведения на 5%, Диалоговые навыки на 13%.

Миша научился говорить «Дай», чтобы получить желаемое. Гораздо меньше стал проявлять дезадаптивное поведение. Ребенок начал отзывать на свое имя, поворачиваться, смотреть на зовущего его человека. Миша чаще стал приветствовать другого человека, используя невербальные способы. В некоторых случаях ребенок стал выполнять задание «покажи необходимый предмет или картинку», что говорит о том, что он начал слышать и понимать инструкцию, улучшилась концентрация внимания и запас знаний об окружающем мире. За время проведения эксперимента, Миша научился делиться своими вещами, невербальными способами утешать другого человека, соблюдать некоторые правила разговора – смотреть на собеседника и слушать его.

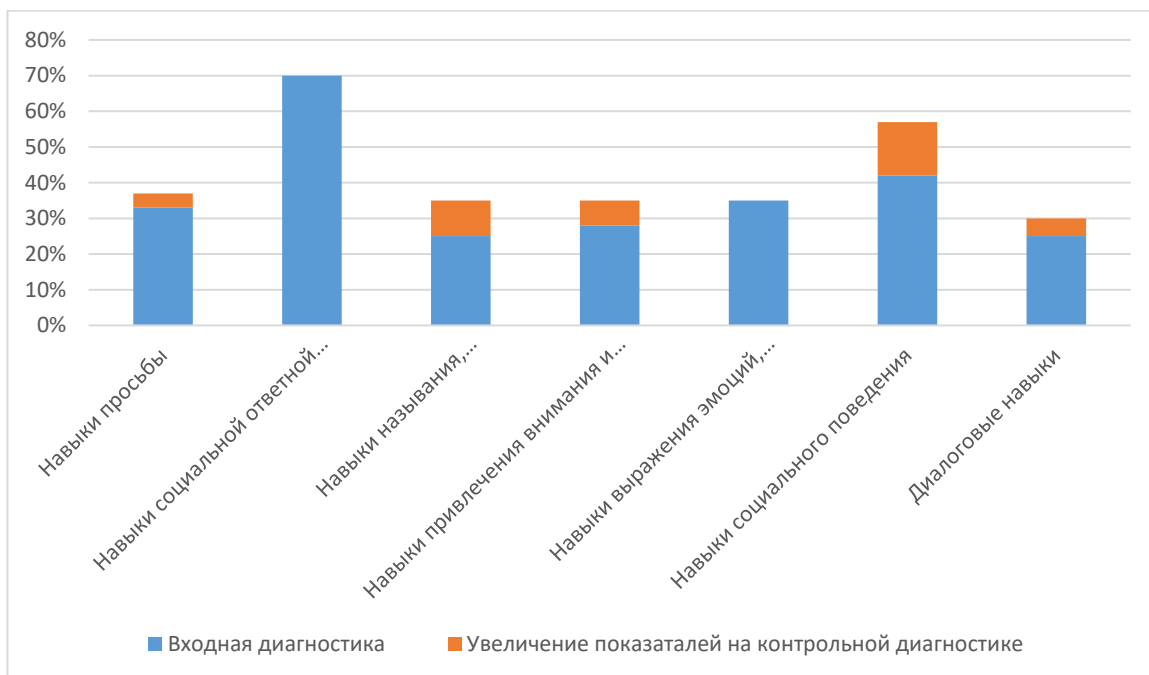


Рис. 9 - Сравнительный анализ данных входной и контрольной диагностик Евы

По результатам контрольной диагностики у Евы выросли показатели по областям: Навыки просьбы на 4%, Навыки называния, комментирования и описания на 10%, Навыки привлечения внимания и запроса информации на 7%, Навыки социального поведения на 15%, Диалоговые навыки на 5%.

Ева стала чаще использовать навык просьбы, уже не только для выражения физиологических потребностей, но и для получения желаемого предмета или действия. Ева научилась называть окружающих по имени, а также определять принадлежность предмета. За время проведения эксперимента Ева стала меньше избегать контакта с другими людьми, стала более тактильной. Она научилась невербально утешать других, гладить по голове, выразить чувство привязанности. Диалог по-прежнему у Евы затруднен, но она научилась соблюдать правила разговора – не уходит посреди диалога, смотрит на человека.

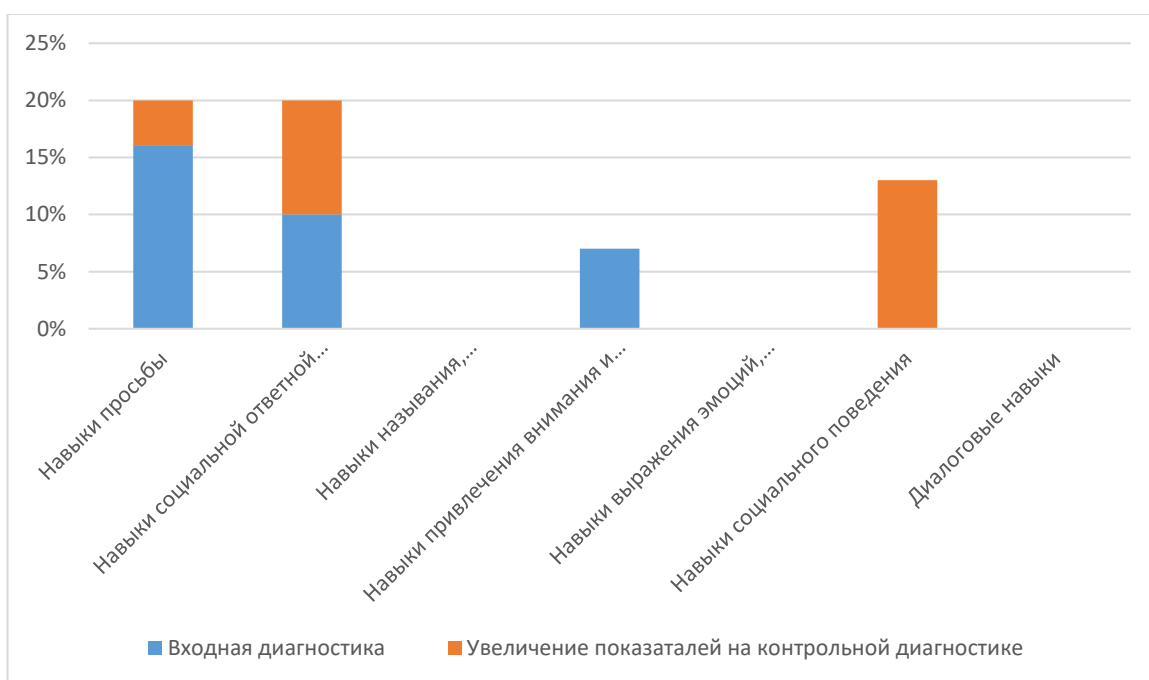


Рис. 10 - Сравнительный анализ данных входной и контрольной диагностик Жанны

По результатам контрольной диагностики у Жанны выросли показатели по следующим областям: Навыки просьбы на 4%, Навыки социальной ответной реакции на 10%, Навыки социального поведения на 13%.

За время проведения эксперимента Жанна научилась приемлемым невербальным способом просить желаемый предмет, стала отзываться на свое имя, выражать чувство привязанности невербальным способом, поделиться чем-либо с другим человеком. В поведении ребенка

наблюдается положительная динамика. Она в меньшей степени стала проявлять нежелательное и дезадаптивное поведение, замечать окружающих людей и пытаться с ними взаимодействовать. Из четырех детей, у Жанны наблюдается наименьшая динамика в формировании коммуникативных навыков. Это объясняется индивидуальными особенностями ребенка, а также большим количеством пропусков занятий. Для получения высоких результатов необходима регулярность в работе.

Сравнительный анализ общих показателей сформированности коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в начале и в конце эксперимента представлен на Рисунке 11.

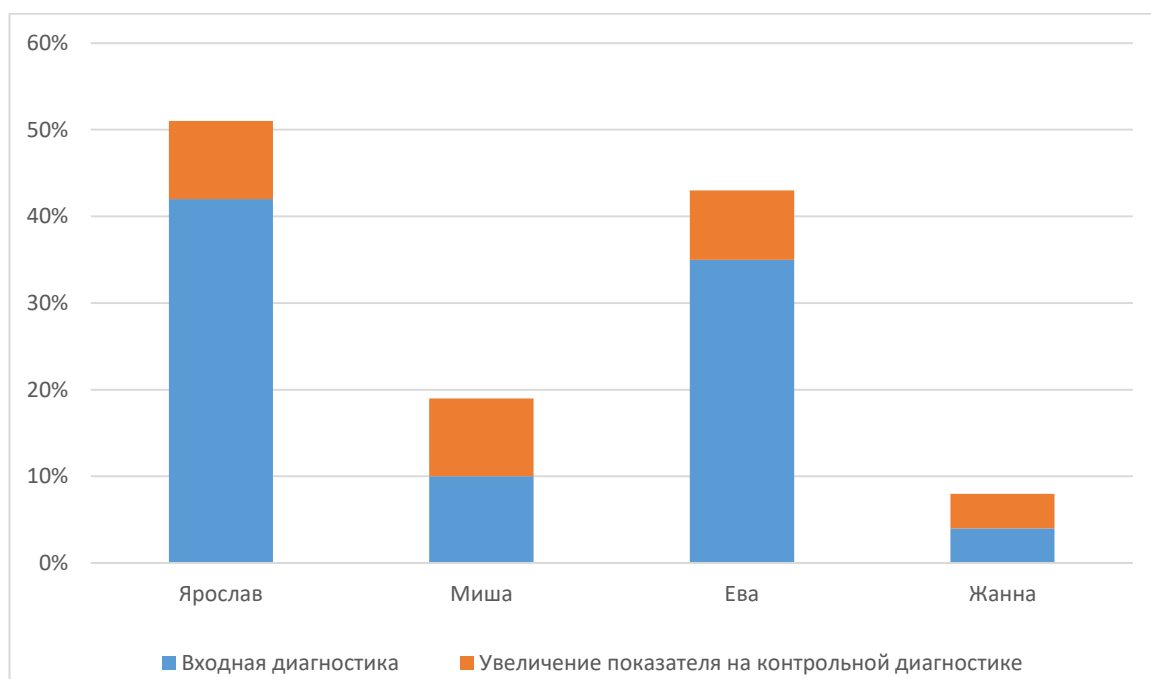


Рис. 11 - Сравнительный анализ показателей сформированности коммуникативных навыков

Общие показатели сформированности коммуникативных навыков увеличились у всех: у Ярослава и Миши на 9%, у Евы на 8%, у Жанны на 4%.

Учитывая специфику детей с аутизмом (затруднения в восприятии вербальной информации, необходимость многократного повторения и большого объема индивидуальной работы для закрепления навыков,

большое влияние индивидуальных особенностей на успешность усвоения навыков), мы считаем такое увеличение показателей свидетельством эффективности данной коррекционной программы.

Таким образом, реализация составленной нами коррекционной программы формирования коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста с РАС с использованием фольклора обеспечила увеличение общих показателей уровня сформированности коммуникативных навыков, позволила выявить уровни сформированности по разным областям коммуникативных навыков и на основе анализа этих данных составить рекомендации по проведению дальнейшей коррекционной работы. Всё это позволяет нам сделать вывод о том, что составленная нами программа является успешной и эффективной и может быть рекомендована для апробации в образовательных организациях.

Выводы по 2 главе

Поскольку формирование коммуникативных навыков является одним из главных направлений коррекционной работы с детьми младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, необходима коррекционно-развивающая программа для реализации этого направления. Нами была составлена коррекционно-развивающая программа формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с РАС с использованием фольклора. Данная программа была апробирована на базе образовательной организации.

В ходе апробации коррекционно-развивающей программы была проведена входная диагностика коммуникативных навыков воспитанников, составлен и реализован план коррекционной работы посредством использования приёмов фольклорной деятельности, проведена контрольная диагностика. Апробация коррекционной-развивающей программы показала увеличение уровня сформированности коммуникативных навыков, что

позволяет считать её достаточно успешной и пригодной для применения в образовательных организациях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретически изучить и практически доказать эффективность формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра с использованием фольклора. Для достижения данной цели нами был решён ряд задач.

В рамках решения первой задачи была изучена и проанализирована психолого-педагогическая и научно-методическая литература по вопросу исследования. В результате нами охарактеризованы понятия «расстройства аутистического спектра», «коммуникативные навыки», «коммуникация», «социализация», «общение», «фольклор». Мы описали клинические основы расстройства аутистического спектра, представили психолого-педагогическую характеристику младших дошкольников с расстройством аутистического спектра, раскрыли особенности формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра и обозначили роль использования фольклора в формировании коммуникативных навыков.

Для решения второй задачи мы изучили и проанализировали особенности формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с РАС. В качестве диагностического инструментария в работе использована «Методика для выявления уровня коммуникативной деятельности» А.В. Хаустова. Было выявлено, что дети младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра имеют определенные трудности в развитии коммуникативных навыков. Не развиты такие навыки, как социальной ответной реакции, просьбы, называния, комментирования и описания, привлечение внимания, задачи вопросов, выражения эмоций и чувств, социального поведения и ведения диалога. Состояние коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста с аутизмом может находиться на разных уровнях, но

в то же время иметь общие черты, особенно среди детей условно одинакового уровня общего развития. Опираясь на данные диагностики мы сделали вывод о том, что необходимо разработать коррекционно-развивающую программу формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с РАС с использованием фольклора.

В ходе решения третьей задачи мы разработали и проверили коррекционно-развивающую программу формирования коммуникативных навыков у младших дошкольников с РАС с использованием фольклора. Данная программа содержала два этапа: этап Пестования и этап Хороводных игр. С целью установления эффективности предложенной коррекционно-развивающей программы была осуществлена её верификация. Проанализировав результаты контрольной диагностики, мы выявили общую тенденцию повышения уровня коммуникативных навыков. По результатам верификации мы установили, что данная коррекционно-развивающая программа является эффективной и может быть рекомендована для апробации в образовательных учреждениях.

Таким образом, задачи исследования решены, поставленная цель достигнута. Гипотеза о том, что формирование коммуникативных навыков у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра будет результативным при условии разработки и реализации коррекционно-развивающей программы подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алвин, Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом [Текст] / Джульетта Алвин. – Москва : Теревинф, 2008. – 208 с.
2. Александрова, Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования // Институт системных 1. Алвин, Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом [Текст] / Джульетта Алвин. – Москва : Теревинф, 2008. – 208 с.
3. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] / Э. М. Александровская, Н. И. Кокурина, Н. В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002.
4. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
5. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием [Текст] / Елена Баенская. – Москва : Теревинф, 2009. – 112 с.
6. Баенская, Е. Р. Мы: общение и игра взрослого с младенцем: Книга для родителей [Текст] / Е. Р. Баенская, Ю. А. Разенкова, И. А. Выродова. – Москва : Полиграф сервис, 2002. – 132с.
7. Бардиер, Г. Я хочу: психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей [Текст] / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – СПб.: Стройлеспечать, 1996. – 90 с.
8. Башина, В. М. Аутизм в детском возрасте [Текст] / Вера Башина. – Москва : Экзамен, 2007. – 67 с.
9. Бехтерев, В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства [Текст] / Владимир Бехтерев. – Москва : Институт практической психологии, 1997. – 416 с. 86

10. Битова, А. Л. Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы [Текст] / Анна Битова. – Москва : Теревинф, 2008. – 158 с.
11. Битова, А. Л. Опыт проведения музыкальной терапии для коррекции сенсомоторной алалии [Текст] / А.Л. Битова, И. С. Константинова // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – Вып. 6-7. – Москва : Теревинф, 2009. – С. 99 - 109 с.
12. Битянова, М. Р. Психология в школе: содержание и организация работы [Текст] / Марина Битянова. – Москва : Совершенство, 2000. – 298 с.
13. Богдашина, О. Аутизм: определение и диагностика [Текст] / Ольга Богдашина. – Донецк : Лебедь, 1999. – 112 с.
14. Бородина, Л. Г., Типология отклоняющегося развития: варианты аутистических расстройств [Текст]: под общей редакцией М.М. Семаго / Л.Г. Бородина, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Москва : Генезис, 2020. – 368 с.
15. Брусиловский, Л. С. Музыкалотерапия [Текст] / Лев Брусиловский. – Тверь : Медицина, 1979. – 275 с.
16. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика [Текст] : издание 4 – переработанное и дополненное / Анна Буренина. – СПб.: Петербургский центр творческой педагогики «Аничков мост», 2015. – 196 с.
17. Виноградова, К. Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра / Наталья Виноградова // Аутизм и нарушения развития. 2015. № 2 (47). с. 17– 28.
18. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Педагогика-пресс, 1996. – 536 с.
19. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 т. [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Педагогика, – 1984. – 387 с.
20. Выготский, Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Лабиринт, – 1997. – 416 с. 87

21. Выготский, Л. С. Психология и педагогика внимания [Текст] / Лев Выготский/ под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – Москва : ЧеРо, – 2001. – С. 53 - 76 с.
22. Выродова, И. А. Музыкальные игры для самых маленьких: книга для родителей [Текст] / Ирина Выродова. – Москва : Школьная пресса, 2007. – 160 с.
23. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Москва : Инноватор, 1995 – С. 58–64. (Новые ценности образования / ред. Н. Б. Крылова; Вып. 3).
24. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация [Текст] / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина — Москва : Инфра-М, 2008 — 272 с.
25. Горячева, Т. Г. Расстройства аутистического спектра у детей [Текст] : Учебно - методическое пособие / Т. Г. Горячева, Ю. В. Никитина. – Москва : Генезис, 2018. – 168 с.
26. Гудкин, Д. Пой, играй, танцуй! Введение в орф-педагогика [Текст] / Даг Гудкин. – Москва : Классика XXI века, 2013. – 256 с.
27. Декер - Фойгт, Г.-Г. Введение в музыкотерапию [Текст] / Ганс - Гельмут Декер - Фойгт. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 208 с.
28. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение [Текст] / Ольга Никольская. – Москва : Теревинф, 2005. – 224 с.
29. Детский аутизм: Хрестоматия [Текст] : учеб. пособие для студ. высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Составитель Л. М. Шипицына. Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2001. - 368 с.
30. Замских, Х.С. История олигофренопедагогика [Текст] / Хананий Замских. – Москва : Просвещение, 1980. – 398 с. 88
31. Захарова, И. Ю. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр [Текст] / И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина. – Москва : Теревинф, 2018. – 152 с.

32. Исаев, Д. Н. Об органической основе некоторых шизоидных и аутистических психопатий // Актуальные вопросы клинической психопатологии и лечения психических заболеваний/ под ред. С. С. Мнухина – Ленинград : Медицина, 1969.
33. Каган, В. Е. Аутизм у детей [Текст] / Виктор Каган. – Ленинград : Медицина, 1981. – 223 с.
34. Каган, В. Е. Преодоление: неконтактный ребенок в семье [Текст] / Виктор Каган. – Санкт-Петербург, 1996 – 160 с.
35. Казакова, Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества [Текст] / Елена Казакова. – Санкт-Петербург, 1995 – 186 с.
36. Кисилева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми [Текст]: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / Марина Кисилева. – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 160 с.: ил.
37. Константинова, И. С. Музыкальные занятия с особым ребенком [Текст] : Издание 3 – е исправленное и дополненное / Ирина Константинова – Москва : Теревинф, 2018. – 392 с.
38. Котышева, Е. Н. Музыкально-коррекционные занятия для детей дошкольного возраста [Текст] / Елена Котышева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2013. – 192 с.: ил.
39. Лебединская, К. С. Дети с нарушением общения [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг и др. – Москва : Просвещение, 1989. – 95 с.
40. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. — Москва : Просвещение, 1991. – 53 с. 89
41. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей [Текст] / Виктор Лебединский. - Москва : Академия, 2003. – 149 с.

42. Лебединский, В. В., Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва : МГУ, 1990. – 197 с.
43. Левченко И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития [Текст] / Ирина Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 160 с.
44. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / Алексей Леонтьев. – 3-е изд. – Москва : Смысл, 1999. – 365 с.
45. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / Мая Лисина; под ред. А. Г. Ружской. – Москва : Институт практической психологии, Воронеж: Модэк, 1997. – 384 с.
46. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / Мая Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 320 с.
47. Листунова, О.Г. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного учреждения // Молодой ученый. 2016. № 24. С. 471–475.
48. Мальтинская Н. А. История развития учения об аутизме // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S11. – 0,6 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470137.htm>.
49. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом [Текст] / Ирина Мамайчук. – Москва : Речь, 2007. – 288 с.
50. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста [Текст] / Ю. В. Микадзе. – Москва : Речь, 2008. – 165 с.
51. Миланов, С.В. Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста. Теоретические и методические материалы [Текст] / Сергей Миланов. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЕК, 2001. – 189 с. 90
52. Морозов, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах [Текст]: пособие для учителя-дефектолога / Сергей Морозов. – Москва : Владос, 2007. – 176 с.

53. Никольская, О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма [Текст] / Ольга Никольская. – Москва : Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.
54. Никольская, О. С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение [Текст] / Ольга Никольская. – Москва : МГППУ, 2008. – 464 с.
55. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг – Москва : Теревинф, 2007. – 380 с.
56. Никольская, О. С. Психологическая классификация детского аутизма [Электронный ресурс] / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – №18. – 2014.
57. Никольская, О. С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме [Электронный ресурс] / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – №18. – 2014.
58. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей [Текст] / Лариса Нуриева. – Москва : Теревинф, 2003. – 129 с.
59. Привалова, С. Е. Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста: учебное пособие [Текст] / Светлана Привалова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2015. – 203 с.
60. Психология лиц с умственной отсталостью [Текст] / Составитель Е. А. Калмыкова – Курск : Курский государственный университет, 2007. – 121 с. 91
61. Семаго, Н. Я. Типология отклоняющегося развития: Недостаточное развитие: учебное пособие [Текст] / М. М. Семаго., О. Ю. Чиркова. – Москва : Генезис, 2011. – 290 с.
62. Сухарева, Г. Е. Шизоидные психопатии в детском возрасте [Текст] / Г. Е. Сухарева// Вопросы педологии и детской психоневрологии. 1925. С. 157-187.

63. Хаустов, А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма [Текст] / А.В. Хаустов // Дефектология. – 2004. - №4. – С. 69–74.

64. Хаустов, А. В. Исследование коммуникативных навыков детей с аутизмом в зарубежной литературе [Текст] / А. В. Хаустов // Дети с проблемами в развитии. – 2005. – №1. – С. 29–30.

65. Хаустов, А. В. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с детским аутизмом [Текст] / А. В. Хаустов // Практическая психология и логопедия. – 2005. – №5-6 (16,17). – С. 9–15.

66. Хаустов, А. В. Основные направления, принципы и условия эффективного формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом [Текст] / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2005. – № 4. – С. 34–40.

67. Хаустов, А. В. Опыт организации работы специализированного центра для детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / А. В. Хаустов, В. Н. Касаткин // Детский аутизм: исследования и практика. – Москва : РОО «Образование и здоровье». – 2008. – С. 7–23.

68. Хаустов, А. В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями [Текст] / Артур Хаустов // Детский аутизм: исследования и практика. – Москва : РОО «Образование и здоровье». – 2008. – С. 208–235

69. Хаустов, А. В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникативных навыков у детей с 92 расстройствами аутистического спектра [Текст] / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – №1. – С. 1–13.

70. Цунами детского аутизма: медицинская и психологопедагогическая помощь / под. ред. А. П. Чуприкова. – Москва : Гнозис, 2017. – 392 с.

71. Чурекова, Т. М. Возрастная психология [Текст] /Т. М. Чурекова, Д. Ф. Ахмерова, Ю. Ю. Моисеенко. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2011. – 99 с.

72. Rutter M. Autism and pervasive developmental disorders: concepts and diagnostic issues /M. Rutter, E. Schopler // Journal of autism and developmental disorders. 1987. Vol. 17. Pp. 159–186.

73. Frith U. Autism: explaining the enigma / Uta Frith. Oxford, UK: Blackwell, 1989. – 200 с.

74. Wing L. The autistic spectrum / Lora Wing. London: Constable, 1996. – 578 с.
c.ea/aleks-000001.html

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

Таблица 1 – Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

Умение/навык	Баллы (начало года)	Баллы (конец года)	Комментарии
1	2	3	4
Формирование умений выражать просьбы/требования			
Просит повторить понравившееся действие			
Просит один из предметов в ситуации выбора			
Просит поесть/попить			
Требует предметы/игрушки			
Требует выполнения любимой деятельности			
Просит о помощи			
Сумма баллов			
Формирование социальной ответной реакции			
Откликается на свое имя			
Выражает отказ от предложенного предмета/деятельности			
Отвечает на приветствия других людей			
Выражает согласие			
Отвечает на личные вопросы			
Сумма баллов			
Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события			
Дает комментарии в ответ на неожиданное Событие			
Умеет называть различные предметы			
Умеет называть различных персонажей из книг, мультфильмов			
Определяет принадлежность собственных вещей (мой)			
Умеет называть знакомых людей по имени			
Комментирует действия, сообщение информацию о действиях			

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Описывает местонахождение предметов, Людей			
Описывает свойства предметов			
Описывает прошедшие события			
Описывает будущие события			
Сумма баллов			
Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы			
Умеет привлекать внимание другого человека			
Задаёт вопросы о предмете («Что ___?»)			
Задаёт вопросы о другом человеке («Кто ___?»)			
Задаёт вопросы о действиях («Что делает ___?»)			
Задаёт общие вопросы, требующие ответа да/нет			
Задаёт вопросы о местонахождении предметов («Где ___?»)			
Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда ___?»)			
Сумма баллов			
Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них			
Выражает радость, сообщает о радости («ура», «весело»)			
Выражает грусть, сообщает о грусти («мне грустно», «грустит»)			
Выражает страх, сообщает о страхе («мне страшно»)			
Выражает гнев, сообщает о гневе («сердитый», «сердится»)			
Сообщает о боли («Больно», «болит»)			
Сообщает об усталости («Устал»)			
Выражает удовольствие/недовольство («нравится/не нравится»)			
Сумма баллов			
Формирование социального поведения			
Просит повторить социальную игру			
Просит поиграть вместе			
Выражает вежливость			
Умеет поделиться чем-либо с другим Человеком			
Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)			
Оказывает помощь, когда попросят			
Умеет утешить другого человека			
Сумма баллов			

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Формирование диалоговых навыков			
Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени			
Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы			
Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы			
Умеет поддержать диалог, делясь информацией с собеседником			
Умеет поддержать диалог, организованный собеседником			
Умеет поддержать диалог на определенную Тему			
Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях			
Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)			
Сумма баллов			
Общая сумма баллов			

