



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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 УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АУТИЗМОМ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ  
РАБОТЫ

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Дошкольная дефектология»

Выполнила:  
Студентка группы ОФ-406/102-4-1  
Чикунова Анастасия Андреевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ  
Осипова Лариса Борисовна

Проверка на объем заимствований:

09,35 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите  
рекомендована/не рекомендована

«14» 02 2018 г. пр. 26

зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

*Дружинина*

Челябинск  
2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> .....	6
1.1 Понятие «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Характеристика коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.....	11
<b>ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ</b> .....	15
<b>ГЛАВА II. ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АУТИЗМОМ</b> ...	17
2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с аутизмом.....	17
2.2 Специфика коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом.....	23
2.3 Роль коррекционной работы в формировании коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом.....	26
<b>ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ</b> .....	33
<b>ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АУТИЗМОМ</b> .....	36
3.1 Методика изучения коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом.....	36
3.2 Состояние коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом.....	39
3.3. Организация и содержание коррекционной работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом на коррекционном занятии.....	44
<b>ВЫВОДЫ ПО III ГЛАВЕ</b> .....	48
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	50
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ</b> .....	53
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	58

## ВВЕДЕНИЕ

В современном мире большое значение в развитии ребенка дошкольного возраста отводится формированию его коммуникативных умений.

А.В. Мудрик, В.Д. Ширшов, Е.В. Сидоренко и др. в рамках своих исследовательских работ рассматривают коммуникативные умения как группу умений, характеризующих личностные качества ребёнка, необходимые для организации и реализации процесса общения, взаимодействия [33; 39; 44].

Авторы считают, что к коммуникативным умениям относится умение устанавливать контакт, умение обращаться с просьбой, умение предлагать совместную деятельность, умение слушать, наличие реакции на сверстника, адекватность реакции и т.д.

В последнее время возрастает интерес к изучению особенностей психического развития детей с аутизмом (Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, К.С. Лебединская, В.М. Башина и другие). Актуальность направления определяет всё возрастающее число детей с данной патологией. Если 10 лет назад статистика насчитывала 1 случай аутизма на 10000 новорожденных, то на данный момент 1 случай аутизма приходится на 60-90 новорожденных [1–3; 18–22; 35; 36].

К первичным дефектам при аутизме относится недостаточность общего и психического тонуса; повышенная сенсорная и эмоциональная чувствительность к световым, слуховым, тактильным, температурным раздражениям, но особенно к человеку.

На фоне первичного дефекта происходит формирование вторичного – малая переносимость контактов со средой, людьми – самоизоляция [20].

На всех этапах развития ребенок с аутизмом в общении с окружающими не обращается к языку мимики и жестов, как это делают дети первого года жизни, а также дети с нарушениями слуха и речи [22].

Из-за нарушений в коммуникативной сфере и возможного отсутствия речи, иногда при большом словарном запасе, они не общаются с окружающими, как дети с нормальным уровнем развития. Исходя из этого, можно выявить определенную особенность – у детей с аутизмом нарушен механизм формирования коммуникативных умений, что еще больше затрудняет процесс их взаимодействия с окружающими их людьми.

Подводя итог всему вышесказанному, существует потребность в разработке рекомендаций по организации и содержанию коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом. В связи с этим, нами была сформулирована тема нашего исследования: формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом в процессе коррекционной работы

*Объект исследования* – коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста.

*Предмет исследования* – особенности формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом в процессе коррекционной работы.

*Цель исследования:* теоретически изучить и практически обосновать необходимость коррекционной работы в формировании коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд определенных задач:

- 1) осуществить анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- 2) изучить особенности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом;
- 3) подобрать игры и упражнения по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом в процессе коррекционной работы.

Методы исследования:

- 1) анализ теоретических источников;
- 2) наблюдение;
- 3) методы качественного анализа и количественной обработки результатов исследования;
- 4) изложение и интерпретация результатов исследования.

База исследования: МБДОУ «Детский сад № 188 г. Челябинска».

В исследовании приняло участие 6 детей старшего дошкольного возраста.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, списка литературы и заключения. Первая глава посвящена теоретическим аспектам изучения понятия «коммуникативные умения». Вторая глава отражает специфику особенностей коммуникативных умений у детей с аутизмом. В третьей главе описаны результаты экспериментального исследования и коррекционная работа.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 1.1 Понятие «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе

Развитие коммуникативных умений детей дошкольного возраста в настоящее время рассматривается учеными как актуальная проблема, включающая теоретические и практико-ориентированные аспекты. Объясняется это значением сформированности у детей вербальных и невербальных умений, позволяющих конструктивно взаимодействовать с социумом и определяющих развитие дошкольников в коммуникативной сфере.

Ребёнок развивается в деятельности и большое значение в его развитии имеет коммуникативная деятельность.

Коммуникативные умения являются структурным компонентом коммуникативной деятельности и играют решающую роль в социализации ребенка. Поэтому целесообразно в рамках работы рассмотреть такие понятия как коммуникативная деятельность, общение и определить место коммуникативных умений в структуре данной деятельности.

Коммуникативная деятельность представляет собой сложную, многоканальную систему взаимодействий людей.

Вместе с тем, в работах В.Н. Мясищева процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга рассматривается как общение [5]. Следовательно коммуникативная деятельность и общение рассматриваются как синонимичные понятия.

Подобного мнения придерживаются М.И. Лисина и Н.И. Жинкин. Они говорят о том, что коммуникация основывается на существовании коммуникативных актов, участие в которых принимают коммуниканты. Они

порождают и интерпретируют речевые высказывания. Согласно Н.И. Жинкину, начальный и конечный этапы коммуникативной деятельности восходят к механизмам внутренней речи, ее глубинным структурам, которые реализуются на уровне универсально-предметного кода мышления человека [10].

Ряд ученых (А.А. Леонтьев, И.Н. Горелов, Е.Д. Божович, Н.И. Жинкин) в своих работах отмечают, что и процесс общения и процесс коммуникативной деятельности именно как деятельности осуществляется различными способами [10; 25]. Один из таких способов – речевая коммуникация. И в рамках нашей работы целесообразно будет рассмотреть его.

Согласно концепции А.А. Леонтьева, речевая коммуникация – это такая форма общения, где общие психологические закономерности процессов общения выступают в наиболее характерном, наиболее обнаженном и наиболее доступном исследованию виде. При этом речевая деятельность рассматривается как специализированное употребление речи для общения, частный случай коммуникативной деятельности [24].

Как и любая деятельность коммуникативная деятельность (общение) имеет свою структуру.

Анализ работ учёных А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, В.Н. Мясищева позволил определить её структурные компоненты:

- предмет общения – человек, партнер по общению;
- цель общения – стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью к самопознанию и самооценке; люди узнают о себе и об окружающих благодаря разнообразным видам деятельности, так как человек проявляется в каждой из них;
- мотивы общения – то, ради чего предпринимается общение;
- действие общения – единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный

- на него как на свой объект; две основные категории действий общения – инициативные акты и ответные действия;
- средства общения – операции, с помощью которых осуществляются действия общения;
  - продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения [34].

Логично предположить, что действия общения, являясь единицей коммуникативной деятельности, представляют собой определенные коммуникативные умения, следовательно в основе коммуникативных умений лежат средства общения.

Подробнее остановимся на рассмотрении понятия «коммуникативные умения».

Изучение содержания понятия «коммуникативные умения», представленное в разных науках, позволяет сделать вывод о том, что оно трактуется различным образом и, соответственно по-разному определяется природа таких умений и факторы, влияющие на их становление.

Чаще всего при определении коммуникативных умений придерживаются точки зрения А.В. Мудрика [33]. Он понимает их как умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологических особенностей индивида.

Вместе с тем в рамках нашей работы следует рассмотреть точку зрения В.Д. Ширшова [44]. При определении понятия «коммуникативные умения» он делает акцент на адекватном использовании коммуникативных знаний с целью преобразования реальности.

Немаловажной является позиция Е.В. Сидоренко [39], который уточняет, что коммуникативные умения – это освоенные личностью приемы, методы и способы восприятия и передачи коммуникативных сигналов.

Различные трактовки понятия «коммуникативные умения» обуславливают существование ряда классификаций.

Анализ научной литературы позволил выявить, что авторы выделяют различные классификации коммуникативных умений: социально-психологические, коммуникативно-организаторские, интегрированные, вербальные и невербальные, выделяют следующие составляющие коммуникативных умений: ориентироваться в партнерах, объективно воспринимать людей (понимать их настроение, характер); разбираться в ситуации общения (знать правила, устанавливать контакты); сотрудничать в различных видах деятельности (ставить цели, планировать их достижение; анализировать достигнутое)[5; 12; 25–27].

Таким образом, понятие «коммуникативные умения» имеет достаточно широкую трактовку. Они представляют собой группы различных умений, в основе которых лежат определенные средства общения.

К вербальным средствам общения относится внешне направленная речь, которая в свою очередь подразделяется на письменную и устную, и внутренне направленная речь. Устная речь может быть диалогической или монологической.

Невербальные средства нужны для того, чтобы: регулировать течение процесса общения, создавать психологический контакт между партнерами. С их помощью обогащаются значения, передаваемые словами, направляется истолкование словесного текста. Также они помогают выражать эмоции и отражать истолкование ситуации. Они делятся на следующие визуальные, акустические, тактильно-кинестезические (прикосновения) и ольфакторные (естественные и искусственные запахи человека, запахи окружающей среды, в которой происходит общение) средства общения [27].

Среди визуальных средств целесообразно отметить взгляд, мимику, жест, пантомимику так как в следующей части работы мы будем рассматривать эти понятия.

На процесс коммуникации большое влияние имеют коммуникативные умения, которые заключаются в умении понять и передать эмоциональный настрой. Эмоции являются важным компонентом коммуникативных умений.

В своих работах Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова выделяют такие умения как как инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника и преобладающий эмоциональный фон и в нашей работе мы подробно остановимся на их рассмотрении.

Инициативность – это стремление ребенка привлечь к себе внимание сверстника, побудить его к совместной деятельности и выражению отношения к себе и своим действиям.

Чувствительность к воздействиям сверстника отражает желание и готовность дошкольника воспринять действия и замысли сверстника и откликнуться на его предложения.

Преобладающий эмоциональный фон проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками. Она может быть: позитивной, нейтрально-деловой и негативной [40].

Однако эти коммуникативные умения являются комплексными. Они включают в себя умение устанавливать контакт, умение обращаться с просьбой, умение предлагать совместную деятельность, умение слушать, наличие реакции на сверстника, адекватность реакции и т.д.

Таким образом, коммуникативные умения являются структурным компонентом коммуникативной деятельности и во многом обеспечивают продуктивность коммуникативного взаимодействия детей. Становление общения и его развитие интенсивно происходит в дошкольном возрасте, следовательно и коммуникативные умения начинают формироваться в этот период.

Особенности формирования коммуникативных умений в дошкольном возрасте мы рассмотрим в следующем параграфе.

## **1.2 Характеристика коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста**

Дошкольный возраст – период интенсивного психофизического развития ребенка, что является благоприятным для формирования коммуникативных умений дошкольников.

В своих работах А.В. Запорожец и М.И. Лисина рассматривали условия, являющиеся базовыми для становления коммуникативной деятельности детей и формирования у них коммуникативных умений [12; 26].

В дошкольном возрасте представления ребенка о себе складываются в соотнесении с образами других детей. Происходит тесное переплетение опыта индивидуальной деятельности и опыта общения. Ребенок с любопытством наблюдает за другими детьми, сравнивает их достижения со своими, с интересом обсуждает со старшими собственные дела и дела своих товарищей. Во многих исследованиях отмечается, что к старшему дошкольному возрасту складываются устойчивые отношения детей друг с другом [9, 12].

В старшем дошкольном возрасте ровесник становится субъектом общения, у детей формируются контакты на уровне реальных отношений, основным мотивом коммуникативных отношений становится личностный, когда сверстник привлекает ребенка как личность, обладающую индивидуальными особенностями.

Все эти условия обеспечивают формирование коммуникативных умений. Рассмотрим какие коммуникативные умения формируются в дошкольном возрасте.

Весьма полезными для нас оказались труды А.В. Мудрика, в которых отмечено, что в дошкольном возрасте начинает формироваться умение устанавливать контакт. Это происходит благодаря тому, что изменяется характер взаимоотношений дошкольников. Ребенок в старшем дошкольном

возрасте в большинстве случаев играет не один. Радость совместной игры порождает новые отношения между детьми: товарищество и дружбу [33].

У детей формируется умение предлагать совместную деятельность. Приобретение опыта совместной практической деятельности, в процессе которой дети усваивают навыки организованного поведения, совместного труда и согласованных действий в игре на основе общего замысла, содействуют развитию активности, инициативы, уверенности в своих силах.

Е.И. Рогов в своих работах говорит, что у детей совершенствуется организованное поведение. Дети начинают придерживаться норм поведения, определенных правил и культуры общения [38].

У детей заметно возрастает активность, ярче проявляется инициатива, самостоятельность в разных сферах жизни. У ребенка начинают формироваться организаторские умения.

Дети активно проявляют инициативу в организации игр и любой другой совместной деятельности. Так, например, они объединяются в группу чтобы разнообразить сюжетно-ролевую игру, ввести в нее большее количество игроков и максимально расширить сюжет.

При этом они очень хорошо начинают чувствовать своих партнеров по деятельности. Формируется умение договариваться. Дети понимают, что не нравится их друзьям, почему так происходит и как можно видоизменить игру, чтобы всем её участникам было комфортно. Что можно привнести и от чего можно отказаться.

Также имеется очень большой прогресс в понимании эмоционального фона, который преобладает в той или иной ситуации. Умение правильно использовать невербальные средства общения и умение считывать все невербальные проявления у товарищей очень в этом помогает. Дети начинают считывать обстановку, разбираться в настроениях сверстников.

Умение привлекать и удерживать внимание собеседника, убеждать, вызывать интерес к совместной деятельности является основой

коммуникации старшего дошкольника, предопределяющей дальнейшие контакты и участие партнеров в вербально-коммуникативных событиях.

Несмотря на то что коммуникативные умения формируются весьма интенсивно, всё равно в дошкольном возрасте остается ряд проблем.

В своей книге «Восприятие и понимание человека человеком» А.А. Бодалёв говорит о том, что недостаточно сформированные коммуникативные умения снижают удовлетворение потребности человека в общении, что ведет к проблемам, связанным с положением личности в системе межличностных отношений. Несовершенство коммуникативных умений затрудняет процесс общения старших дошкольников, а также оказывает влияние на их личностное развитие. В данном контексте особую значимость приобретают умения детей строить диалог со сверстниками [5; 6].

Умение привлекать и удерживать внимание собеседника, убеждать, вызывать интерес к совместной деятельности является основой коммуникации старшего дошкольника, предопределяющей дальнейшие контакты и участие партнеров в вербально-коммуникативных событиях.

Содержательное общение со сверстниками становится важным фактором полноценного формирования личности старшего дошкольника. В коллективной деятельности (игре, труде, общении) дети 5-6 лет осваивают умения коллективного планирования, учатся согласовывать свои действия, справедливо разрешать споры, добиваться общих результатов. На занятиях дошкольники осваивают правила учебного поведения, у них формируются целенаправленность, ответственность, волевые качества. Ставится задача развития основ чувства коллективизма, гуманности во взаимодействиях детей: проявление детьми дружеского расположения друг к другу, отзывчивости, заботы, стремления к сотрудничеству, достижению общих целей, готовности прийти на помощь.

Таким образом, коммуникативные умения детей в дошкольный период находятся на этапе активного формирования. Их становление происходит

благодаря различным видам деятельности, в которых ребенок принимает непосредственное участие.

## ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Развитие коммуникативных умений детей дошкольного возраста в настоящее время рассматривается учеными как актуальная проблема, включающая теоретические и практико-ориентированные аспекты. Объясняется это значением сформированности у детей вербальных и невербальных умений, позволяющих конструктивно взаимодействовать с социумом и определяющих развитие дошкольников в коммуникативной сфере.

В работах ученых представлены различные подходы к пониманию коммуникативных умений. В нашей работе мы в основном опираемся на понятие, данное А.В. Мудриком. В его понимании коммуникативные умения – это умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологических особенностей индивида.

Вместе с тем, мы опираемся на исследования Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой, которые выделяют такие умения как инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника и преобладающий эмоциональный фон.

Следует подчеркнуть, что данные умения являются комплексными. Они включают в себя умение устанавливать контакт, умение обращаться с просьбой, умение предлагать совместную деятельность, умение слушать, наличие реакции на сверстника, адекватность реакции и т.д.

В дошкольном возрасте представления ребенка о себе складываются в соотношении с образами других детей. Происходит тесное переплетение опыта индивидуальной деятельности и опыта общения. Ребенок с любопытством наблюдает за другими детьми, сравнивает их достижения со своими, с интересом обсуждает со старшими собственные дела и дела своих товарищей. Во многих исследованиях отмечается, что к старшему дошкольному возрасту складываются устойчивые отношения детей друг с другом.

Содержательное общение со сверстниками становится важным фактором полноценного формирования личности старшего дошкольника. В коллективной деятельности (игре, труде, общении) дети 5-6 лет осваивают умения коллективного планирования, учатся согласовывать свои действия, справедливо разрешать споры, добиваться общих результатов. На занятиях дошкольники осваивают правила учебного поведения, у них формируются целенаправленность, ответственность, волевые качества. Ставится задача развития основ чувства коллективизма, гуманности во взаимодействиях детей: проявление детьми дружеского расположения друг к другу, отзывчивости, заботы, стремления к сотрудничеству, достижению общих целей, готовности прийти на помощь.

Таким образом, коммуникативные умения детей в дошкольный период находятся на этапе активного формирования. Их становление происходит благодаря различным видам деятельности, в которых ребенок принимает непосредственное участие.

## **ГЛАВА II. ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АУТИЗМОМ**

### **2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с аутизмом**

Аутизм (от латинского слова *authos* – сам) – расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями.

Аутизм проявляется как отрыв от реальности, отгороженность от мира, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверхранимость в контактах со средой в целом [22].

Синдром детского аутизма как самостоятельная клиническая единица был впервые выделен Л. Каннером в 1943 году. Почти одновременно с ним к постановке сходных клинических проблем пришли Г. Аспергер (1944) и С.С. Мнухин (1947) [36].

Более полувека клинических исследований подтвердили гипотезу Л. Каннера о существовании особого синдрома или особой группы синдромов, связанных с детским аутизмом. Детальное знакомство специалистов с историей клинического изучения детского аутизма и его современными клиническими классификациями возможно благодаря работам В.М. Башиной [2].

По современному классификатору психических расстройств DSM-V расстройство аутистического спектра (РАС) включает в себя пять фронтальных детских состояний, известных как первазивное расстройство развития (PDD): классический аутизм(синдром Каннера), синдром Аспергера, синдром Ретта, синдром Геллера и атипичный аутизм.

Спектр детей с классическим аутизмом включает в себя детей, у которых встречается триада аутистических расстройств: нарушения коммуникации, нарушения социального взаимодействия и стереотипные формы поведения. Проявляются данные особенности в возрасте от 1,5 до 3 лет.

Большинство детей с синдромом Каннера до 4 лет не говорят. Отличительной особенностью появившейся речи детей являются эхолалии. Они повторяют услышанные где-то слова, фразы. У большинства прослеживаются тяжёлые сенсорные трудности.

Синдром Аспергера – нарушение развития, характеризующееся серьёзными трудностями в социальном взаимодействии, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся репертуаром интересов и занятий. Является самой легкой формой расстройств аутистического спектра (РАС.) Тяжелые симптомы менее выражены и дети, как правило, имеют положительный прогноз на будущее, если своевременно начата коррекционная помощь.

У детей с синдромом Аспергера часто не прослеживается значительной задержки речи по сравнению с другими формами РАС, но также возникают трудности в социализации и коммуникации [18].

Синдром Ретта – это психоневрологическое наследственное заболевание, которое встречается у девочек. Обнаруживается, как правило, в первые два года жизни.

Синдром Ретта сопровождается определенным симптомокомплексом: потеря двигательных и коммуникативных навыков после периода нормального развития, потеря способности говорить, частое проявление стереотипных движений рук, таких как ломание, хлопанье и непрерывное «мытьё» рук.

Замедление роста головы и потеря мышечного тонуса – один из первых признаков синдрома.

В возрасте с 1 до 4 лет, социальные и речевые навыки ухудшаются. Ребёнок перестает говорить и у него появляется незаинтересованность в других людях.

Синдром Геллера – детское дезинтегративное расстройство, которое характеризуется потерей ранее приобретённых речевых и социальных навыков и постоянной задержкой развития в этих областях.

Одной из характерных особенностей является социальный и эмоциональный регресс развития. Как правило, проявляется на четвёртом году жизни.

Атипичный аутизм – расстройство развития, которое отличается от классического аутизма или синдрома Аспергера либо более поздним возрастом начала (после 3-х лет), либо отсутствием как минимум одного из основных диагностических критериев (стереотипий, нарушений коммуникации). Определяющие черты — значительные проблемы в социальной сфере и развитии речи.

Проблеме особенностей психического развития детей с аутизмом посвящено значительное количество публикаций [1–4; 13; 16; 18–23; 28–33; 35–37; 44].

Проведя анализ работ В.М. Башиной, О.С. Никольской, К.С. Лебединской, мы пришли к выводу, что нарушения психического развития при детском аутизме являются множественными, всепроникающими. Психическое развитие таких детей отличается противоречивостью и неоднозначностью его проявлений. Аутичный ребенок может проявлять себя как высокоинтеллектуальный или умственно отсталый, может быть парциально одаренным в какой-либо области, но в то же время его бытовые и социальные навыки будут абсолютно неразвиты. Ребенок в одних ситуациях может проявлять моторную неловкость и неуклюжесть, но при других обстоятельствах проявляет удивительную моторную ловкость [3; 18; 34].

В исследованиях О.С. Никольской отмечено, что во взаимоотношениях со средой у детей с аутизмом проявляется нарушение активности.

Недостаточность психического тонуса, общая вялость, пассивность или резкие перепады в распределении активности. У них наблюдается неспособность активного восприятия и переработки информации. Они испытывают сложности в планировании действий, стремятся механически воспроизводить информацию в заданной форме [36].

У ребенка с аутизмом нарушен процесс развития механизмов, определяющих активное взаимодействие с миром, и одновременно форсируется патологическое развитие механизмов защиты:

- вместо установления гибкой дистанции, позволяющей и вступать в контакт со средой, и избегать дискомфортных впечатлений, фиксируется реакция ухода от направленных на него воздействий;

- вместо развития положительной избирательности, выработки богатого и разнообразного арсенала жизненных привычек, соответствующих потребностям ребенка, формируется и фиксируется отрицательная избирательность, т. е. в центре его внимания оказывается не то, что он любит, а то, чего не любит, не принимает, боится;

- вместо развития умений, позволяющих активно влиять на мир, т. е. обследовать ситуации, преодолевать препятствия, воспринимать каждый свой промах не как катастрофу, а как постановку новой адаптационной задачи, что собственно и открывает путь к интеллектуальному развитию, ребенок сосредоточивается на защите постоянства в окружающем микромире;

- вместо развития эмоционального контакта с близкими, дающего им возможность установить произвольный контроль над поведением ребенка, у него выстраивается система защиты от активного вмешательства близких в его жизнь. Он устанавливает максимальную дистанцию в контактах с ними, стремится удержать отношения в рамках стереотипов, используя близкого лишь как условие жизни, средство аутостимуляции. Связь ребенка с близкими проявляется прежде всего как страх их потерять. Фиксируется симбиотическая связь, но не развивается настоящая эмоциональная

привязанность, которая выражается в возможности сопереживать, жалеть, уступать, жертвовать своими интересами [35].

Важным для исследования является то, что столь тяжелые нарушения в аффективной сфере влекут за собой изменения в направлении развития высших психических функций ребенка. Они также становятся не столько средством активной адаптации к миру, сколько инструментом, применяемым для защиты и получения необходимых для аутостимуляции впечатлений.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что психическое развитие при аутизме происходит в особых условиях, когда нарушена регуляция витального психического тонуса и снижены пороги аффективной чувствительности. Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что задачи защиты и саморегуляции становятся для ребенка более важными, чем активная адаптация к миру, а это, в свою очередь, обуславливает искажение в развитии психических функций.

Работы О.Б. Богдашиной наиболее полно отражают специфику развития восприятия детей с аутизмом. Она отмечает, что у детей имеются нарушения ориентировки в пространстве, искажения целостной картины реального предметного мира и изошренное вычленение отдельных, аффективно значимых, ощущений собственного тела, а также звуков, красок, форм окружающих вещей. Обычны стереотипные надавливания на ухо или глаз, обнюхивание, облизывание предметов, перебирание пальцами перед глазами, игра с бликами, тенями [4].

Аутичный ребенок, особенно в раннем возрасте, обнаруживает особую сенсорную ранимость по отношению к звуку, свету, запаху, прикосновению. Низкий порог аффективного дискомфорта обуславливает длительную фиксацию неприятных впечатлений, быстрое пресыщение даже приятными переживаниями, что приводит к страхам, запретам, ограничениям в контактах с миром.

Данные особенности обуславливают развитие тенденции к дополнительной аутостимуляции приятными впечатлениями у всех аутичных детей. Аутостимуляции поддерживают ребенка в тонусе, снижают страхи, приглушают дискомфорт.

В трудах В.М. Башиной приводятся факты подтверждающие, что отличительная черта двигательного развития детей с аутизмом – это накопление стереотипных способов извлечения приятных ощущений (вестибулярных, проприоцептивных, тактильных). Она отмечает, что дети обладают весьма ловкими движениями при стереотипной аутостимуляции, но проявляют моторную неловкость при выполнении элементарных бытовых действий [3].

Весьма полезными для нас оказались результаты исследований Т.И. Морозовой, в которых отражены особенности речевого развития аутичных детей [31]. У детей с аутизмом нарушено развитие коммуникативной функции речи, характерны существенные затруднения в самостоятельном построении развернутого речевого высказывания. Ребенок использует речевые штампы, автоматически употребляет только те простые фразы, с которыми к нему обращаются мама и близкие люди, называя себя при этом во втором или третьем лице.

Однако тот же ребенок может обнаруживать удивительное чувство языка, играя определенными сочетаниями звуков, слов, рифмуя, изобретая неологизмы. Таким образом, то, что в норме является материалом для организации целенаправленного речевого действия, у аутичных детей становится средством аутостимуляции.

О.С. Никольская в своих работах отмечает, что в развитии мышления обнаруживаются те же тенденции. При конкретности, буквальности и фрагментарности в понимании окружающего дети с аутизмом в рамках стереотипной игры могут проявлять способность к символизации, одержимо выполняя отдельные сложные мыслительные операции (например, проигрывание типичных шахматных композиций).

Но эти игры служат лишь средством воспроизведения одного и того же приятного впечатления. Ребенок может в реальности проигрывать шахматные композиции из учебника, но не мочь ответить на простейший ход противника в реальном взаимодействии [36].

На протяжении многих лет предпринимались попытки выделить центральное психическое нарушение, лежащее на основе характерной для детского аутизма системы психических расстройств. Естественным было предположить снижение у аутичного ребенка потребности в общении. Однако большинство исследований, посвященных аутизму, доказывают, что потребность в общении у них исходно не нарушена [16; 221; 31]. Человеческое лицо, согласно данным экспериментов, так же привлекательно для аутичного ребенка, как и для любого другого, но глазной контакт он выдерживает лишь очень непродолжительное время. Таким образом, можно резюмировать, что аутичный ребенок испытывает серьезные трудности в контакте с окружающими людьми.

Подробнее особенности коммуникативных умений детей с аутизмом мы раскроем в следующем параграфе.

## **2.2 Специфика коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом**

Наиболее полно особенности коммуникативных умений детей с аутизмом рассмотрены в работах К.С. Лебединской, В.М. Башиной, Е.Р. Баенской, О.С. Никольской [1–3; 18–23; 35; 36].

При аутизме коммуникативные умения нарушаются в наибольшей степени.

Нарушения коммуникации у детей с аутизмом как правило обусловлены нарушениями социального взаимодействия. Ребенок с аутизмом не способен регулировать внимание другого человека и отслеживать направление его внимания; у него имеются некоторые трудности с

подражанием и имитацией движений по образцу; затруднено распознавание эмоционального состояния других людей [17].

Неговорящие аутичные дети отличаются наиболее глубокими аффективными расстройствами, резким снижением психического тонуса, тяжелыми нарушениями произвольной деятельности, целенаправленности; они не испытывают потребности в общении с окружающим миром (Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р., 2007; Нуриева Л. Г., 2007; Сухорукова И. В., 2012).

Проанализировав работы Е.Р. Баенской, О.С. Никольской, В.М. Башиной мы выделили ряд основных особенностей коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом.

Дети с аутизмом в отличие от их нормально развивающихся сверстников не проявляют интереса к совместной игре и другим видам деятельности. В то время как у детей с нормой развития к старшему дошкольному возрасту складываются устойчивые отношения друг с другом, у детей с аутизмом желания к общению со сверстниками не появляется.

До детей сложно донести правила игры, так как умение слушать и воспринимать обращенную речь нарушено. Следовательно, даже если ребенок с аутизмом находится в компании играющих в определенную игру товарищей, то он руководствуется только своими внутренними правилами, делает так как ему удобно, часто нарушая этим порядок игры [1].

Имеется ряд трудностей, касающийся такой части коммуникативных умений как понимание эмоций.

Дети с аутизмом не воспринимают эмоции окружающих и порой, если они оказываются в ситуации, когда рядом плачет другой ребенок, то они не проявляют участия и не подходят чтобы пожалеть и успокоить, как это сделали бы нормально развивающиеся дети.

Для аутичных детей характерно отсутствие адекватного эмоционального реагирования на ситуацию. Это основывается на том, что окружающая среда для ребенка – источник эмоционального дискомфорта, ее

восприятие сопровождается постоянным отрицательным фоном настроения. Дети очень ранимы и остро реагируют на резкий тон, замечания в свой адрес [3].

Вместе с тем, детям с аутизмом очень сложно дается понимание преобладающего эмоционального фона в различных ситуациях. Если допустим большинству детей грустно и они чем-то очень опечалены, ребенок с аутизмом может не замечать этого и будет вести себя так как ему хочется в этот момент.

Дети с аутизмом не проявляют инициативы по включению сверстников в свои игры. Им привычнее и комфортнее играть одному, когда все правила регулирует он и ничто не может нарушить ход его игры и его удобства.

Если же кто-то проявляет интерес к совместной игре, то ребенок с аутизмом, в случае если согласится на это очень нечувствителен к партнерам по игре. Те правила, которыми руководствуется ребенок, могут быть неудобны новоприбывшим игрокам. Но игра состоится только при соблюдении правил придуманных ребенком с аутизмом [36].

Нарушение контакта с окружающими отчетливо проявляется и в нарушении коммуникативной функции речи. Развитие речи в одних случаях происходит в обычные или даже более ранние сроки, в других оно более или менее задержано. Однако независимо от сроков появления речи отмечаются нарушение формирования экспрессивной речи и главным образом недостаточность коммуникативной функции речи. Т.е. речь как средство общения почти не используется [18].

В старшем дошкольном возрасте у нормально развивающихся детей формируются контакты на уровне реальных отношений. Они смотрят на взрослых и подражая их действиям имитируют те или иные ситуации и через сюжетно-ролевую игру усваивают определенный социальный опыт. Но у детей с аутизмом подражание действиям взрослых и последующий перенос в игру сильно затруднен. Понимание различных социальных ситуаций у детей

самостоятельно не формируется. Помочь усвоить социальный опыт можно только посредством продолжительной коррекционной работы [3].

### **2.3 Роль коррекционной работы в формировании коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом**

Прежде чем рассматривать роль коррекционной работы в формировании коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом целесообразно остановиться на некоторых аспектах работы образовательных организаций дошкольного образования, отраженных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО).

В пункте 3.2.2 ФГОС ДО сказано, что для получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [41].

В рамках образовательных организаций помощь детям с аутизмом оказывается учителями-дефектологами. Чаще всего дети с аутизмом обучаются в специальных (коррекционных) учреждениях для детей с нарушениями интеллекта, слуха, зрения и в обычных детских садах. Образовательных организаций, специализирующихся на работе с детьми с аутизмом, в настоящее время нет.

Вместе с тем специальные программы воспитания и обучения детей с аутизмом в нашей стране еще не разработаны.

Педагогам рекомендуют разрабатывать индивидуальные образовательные программы по сопровождению аутичных детей. В том числе и по развитию у них коммуникативных умений.

Чтобы развить коммуникативные умения, тем самым оказав положительное влияние на формирование социальных навыков, специалистами, работающими с детьми с аутизмом, предлагается использовать такие программы, как «Прикладной анализ поведения» (АВА), «Проект коррекции и обучения детей с аутизмом и близкими ему нарушениями коммуникации» (ТЕАССН-программа) и «Систему альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS).

Прикладной анализ поведения (АВА) является одним из наиболее активно применяемых подходов для социализации и реабилитации детей с аутизмом во многих странах мира. Прикладной анализ поведения направлен на усовершенствование поведения индивидуума и его адаптацию к условиям социальной среды [29].

Современные исследователи в области прикладного анализа поведения, работающие с детьми и взрослыми с нарушениями аутистического спектра, фокусируют свое внимание на следующих направлениях:

- коррекция деструктивного и саморазрушающего поведения;
- коррекция самостимулирующего поведения;
- развитие речи;
- развитие социальных навыков [45].

Для нашего исследования наиболее интересно направление, касающееся развития социальных навыков. Оно имеет достаточно большое значение. Коммуникация и социальные навыки тесно связаны между собой, поскольку ребенок, который не умеет выстраивать коммуникацию, и который обладает ограниченной речью, не будет проявлять большого интереса к общению и социализации. Кроме того, его нормально развивающиеся сверстники также будут мало заинтересованы во взаимодействии с ребенком, который в основном общается при помощи

проблемного поведения. Дефицит или недостаточная сформированность коммуникативных умений может оказывать существенное влияние на социальную продуктивность.

АВА базируется на идее, что любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, а если не нравятся, то не будет. При этом подходе все сложные навыки, включая речь, творческую игру, умение смотреть в глаза, и др., разбиваются на мелкие блоки – действия. Каждое действие разучивается с ребенком отдельно, затем действия соединяются в цепь, образуя сложное действие. При разучивании действий ребенку дают задание, если он не может справиться один, дают подсказку, а затем вознаграждают правильные ответы и игнорируют неправильные.

Педагог воссоздает такие ситуации, в которых можно наблюдать за ребенком в окружении других детей.

В рамках АВА используется положительное усиление для обучения и укрепления социальных навыков, собираются или анализируются данные для отслеживания прогресса, а также планируется процесс обобщения социальных навыков, которые были сформированы. Например, если ребенка обучают установлению зрительного контакта и произношению слова «Привет», когда в дом приходят посторонние люди, необходимо также обучить ребенка реализации данных навыков в парке, дома у родственников, в садике и т.п.

Формирование данных поведенческих реакций обеспечивает для ребенка с аутизмом возможность осваивать окружающий мир самостоятельно.

В методике основной упор делается на развитие навыка. Но навык – это умение, доведенное до автоматизма. Следовательно, первоначально в рамках работы ведется работа по формированию и развитию умений.

Таким образом, в рамках АВА формирование произвольного поведения является основным направлением коррекционной работы. Более того,

прикладной анализ поведения является на сегодняшний день одним из наиболее обоснованных и надежных методов коррекции произвольного поведения в рамках бихевиорального направления, широко используемых для диагностики, обучения и терапии детей с нарушениями аутистического спектра.

ТЕАССН-программа начала разрабатываться Э. Шоплером, Р. Райхлером и Г. Месибовым в начале 70-х годов в университете штата Северной Каролины. По мнению сторонников ТЕАССН-программы, при коррекционной работе с аутичным ребенком следует направлять усилия не только на адаптацию ребенка к миру, но на создание соответствующих его особенностям условий существования, на раскрытие и совершенствование внутренне присущих ему черт [8].

В рамках ТЕАССН-программы большое внимание уделяется развитию невербальных форм коммуникации и формированию простых бытовых навыков. Обучение речи целесообразно только при коэффициенте интеллекта более 50% и не расценивается как обязательное, также как и обучение академическим и профессиональным навыкам.

Принципы методики ТЕАССН-программы:

- пожизненное сопровождение (ранняя социальная помощь, социальное сопровождение, патронаж на дому, поддерживающее проживание, сексуальное просвещение, группы поддержки);
- структурирование пространства обучения и жизни (зонирование, маркировка, спокойные цвета, специальная мебель и т.д.);
- структурирование времени (различные виды расписаний: предметные расписания, фотографии, предметов, картинки, символы, пиктограммы, вербальное расписание);
- визуальная поддержка (различные виды альтернативной коммуникации с карточками и жестами, использование устройств-коммуникаторов, альбомов PECS и пр.);
- основной упор на развитии социальных навыков [37].

ТЕАССН-программа практически никогда не обеспечивает достаточно высокого уровня адаптации к реальной жизни, но она позволяет довольно быстро добиться положительных устойчивых изменений в работе даже с очень тяжелыми случаями аутизма. Цель добиться возможности жить «независимо и самостоятельно» достигается, но только для особых, ограниченных или искусственно созданных условий. Очень важно, что организационно идеальным считается развитие и жизнь в семье, так как именно семья считается «естественной средой существования» для аутичного ребенка. Именно поэтому в ТЕАССН-программе большое внимание уделяется работе с родителями [13].

Особенности формирования произвольного поведения в рамках ТЕАССН-программы обусловлены специально создаваемой окружающей средой для ребенка с аутизмом. Структурирование пространства и времени помогает сделать окружающий мир наглядным для ребенка с аутизмом. Это, в свою очередь, позволяет аутичному ребенку предвидеть ситуации, которые могут с ним случиться, вселяет в него уверенность и позволяет лучше контролировать свое эмоциональное состояние.

Систему общения с помощью обмена карточками-картинками (the Picture Exchange Communication System; сокращенно – PECS) разработали доктора Лори Фрост и Энди Бонди в рамках проводимой в штате Делавэр Программы по исправлению аутизма. Цель системы – быстрое обучение целенаправленному, самостоятельно и активному общению детей, больных аутизмом.

Используя PECS, можно намного быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и произвольно произносить слова, чем когда в обучении используется голосовая имитация и наименования предметов. PECS делает общение ребенка с окружающими людьми более доступным. Программа PECS способствует быстрому развитию коммуникативных умений и вследствие приобретению базисных навыков коммуникации [37].

Использование PECS, благодаря совмещению словесного и визуального процессов, ускоряет развитие разговорной речи.

Конечно же метод PECS не дает гарантию, что ребенок заговорит, однако метод позволяет ребенку «донести» до окружающих его желания.

Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с аутизмом с помощью данных методик реализуются в контексте коррекционной работы и большая роль при этом отводится внеурочной деятельности как в образовательных организациях, так и в общественных организациях.

В нашей стране в большинстве случаев дети дошкольного возраста с аутизмом получают коррекционную помощь в различных общественных организациях, занимающихся оказанием помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Опыт, накопленный данными организациями, очень широк, так как они сотрудничают со специалистами с разных стран и используют в своей работе различные зарубежные методики, зарекомендовавшие себя на рынке коррекционных образовательных услуг.

Две ведущих общественных организации, осуществляющих работу с детьми с аутизмом в России: Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход» [42] и фонд помощи детям «Обнаженные сердца» [43].

В рамках их работы проводятся мероприятия различной направленности, которые общей своей целью имеют максимальную социализацию детей с аутизмом в социум.

Для нашей работы наиболее актуальным является опыт организации и работы АВА-лагерей для детей с аутизмом, важность которых мы рассмотрим в следующей главе.

Основой социализации являются развитые коммуникативные умения. Ведь это первая ступень, на основе которой в последствии формируются коммуникативные навыки, которые обуславливают успешную социализацию.

Анализ педагогического опыта и собственный опыт работы в спортивном оздоровительном лагере для детей с аутизмом показывает, что в настоящее время весьма эффективной является реализация приведенных выше методик в рамках работы АВА-лагерей.

АВА-лагерь – это удаленное от города место, где одновременно проживают несколько детей с аутизмом, их родители, педагоги и работа в котором ведется в рамках АВА-терапии (прикладного анализа поведения).

В среднем продолжительность одной смены в АВА-лагере составляет от 5 до 7 дней. Работа ведется учителями-дефектологами, по совместительству являющимися специалистами в прикладном анализе поведения и имеющие документ, подтверждающий это.

В работе по формированию коммуникативных умений у детей с аутизмом имеется определенная преемственность между образовательной или общественной организацией, осуществляющей работу с ребенком в рамках постоянных коррекционных занятий, с лагерем.

Таким образом анализируя содержательный аспект коррекционной работы по формированию коммуникативных умений, которая проводится с детьми дошкольного возраста с аутизмом, мы приходим к выводу о необходимости правильной ее организации с использованием различных программ и методик.

## ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

В данной главе были рассмотрены психолого-педагогическая характеристика детей с аутизмом и особенности их коммуникативных умений.

Психическое развитие аутичного ребенка отличается противоречивостью и неоднозначностью его проявлений. Оно происходит в особых условиях, когда нарушена регуляция витального психического тонуса и снижены пороги аффективной чувствительности. Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что задачи защиты и саморегуляции становятся для ребенка более важными, чем активная адаптация к миру, а это, в свою очередь, обуславливает искажение в развитии психических функций.

Дети с аутизмом в отличие от их нормально развивающихся сверстников не проявляют интереса к совместной игре и другим видам деятельности.

До детей сложно донести правила игры, так как умение слушать и воспринимать обращенную речь нарушено. Следовательно, даже если ребенок с аутизмом находится в компании играющих в определенную игру товарищей, то он руководствуется только своими внутренними правилами.

Имеется ряд трудностей, заключающийся в формировании эмоциональных связей.

Аутичные дети не воспринимают эмоции окружающих и порой, если они оказываются в ситуации, когда рядом плачет другой ребенок, то они не проявляют участия и не подходят чтобы пожалеть и успокоить, как это сделали бы дети в норме.

Также у них наблюдается отсутствие адекватного эмоционального реагирования на ситуацию.

В рамках образовательных организаций помощь детям с аутизмом оказывается учителями-дефектологами. Чаще всего дети с аутизмом

обучаются в специальных (коррекционных) учреждениях для детей с нарушениями интеллекта, слуха, зрения и в обычных детских садах. Образовательных организаций специализирующихся на работе с детьми с аутизмом в настоящее время нет.

Вместе с тем специальные программы воспитания и обучения детей с аутизмом в нашей стране еще не разработаны.

Педагогам рекомендуют разрабатывать индивидуальные образовательные программы по сопровождению аутичных детей. В том числе и по развитию у них коммуникативных умений.

Для развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом используются программы «Прикладной анализ поведения» (АВА), «Проект коррекции и обучения детей с аутизмом и близкими ему нарушениями коммуникации» (ТЕАССН-программа) и «Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)».

В нашей стране в большинстве случаев дети дошкольного возраста с аутизмом получают коррекционную помощь в различных общественных организациях, занимающихся оказанием помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Опыт, накопленный данными организациями, очень широк, так как они сотрудничают со специалистами с разных стран и используют в своей работе различные зарубежные методики, зарекомендовавшие себя на рынке коррекционных образовательных услуг.

Две ведущих общественных организации, осуществляющих работу с детьми с аутизмом в России: Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход» и фонд помощи детям «Обнаженные сердца».

В рамках их работы проводятся мероприятия различной направленности, которые общей своей целью имеют максимальную социализацию детей с аутизмом в социум.

Для нашей работы наиболее актуальным является опыт организации и работы АВА-лагерей для детей с аутизмом.

Представленные программы могут помочь педагогам в построении коррекционной работы направленной на формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с аутизмом.

## **ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АУТИЗМОМ**

### **3.1 Методика изучения коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом**

Для правильной организации коррекционной работы, направленной на развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом, нужно определить исходный уровень развития данных умений.

Для этого на базе МБДОУ ДС №188 г. Челябинска нами был организован констатирующий эксперимент. В исследовании приняла участие группа детей с аутизмом, состоящая из 6 человек в возрасте 6-7 лет.

Для изучения уровня сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом мы использовали метод наблюдения по схеме Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой.

Представленный метод является универсальным. Его можно использовать при изучении коммуникативных умений как для дошкольников с нормой развития, так и для их сверстников, имеющих те или иные отклонения развития.

Цель: изучить особенности проявления в контексте коммуникативной деятельности (общения) следующих групп коммуникативных умений как инициативность, чувствительность к воздействиям сверстников, преобладающий эмоциональный фон.

На каждого испытуемого заводится протокол, в котором по приведенной ниже схеме отмечается наличие представленных показателей и степень их выраженности.

При оценке мы опирались на шкалы оценки параметров и показателей, представленные в таблице 1.

Шкалы оценки параметров и показателей наблюдения по схеме  
Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой [40].

Критерии оценки параметров	Выраженность в баллах
<p>Инициативность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– отсутствует: ребенок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими;</li> <li>– слабая: ребенок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми;</li> <li>– средняя: ребенок часто проявляет инициативу, однако он не бывает настойчивым;</li> <li>– высокая: ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия.</li> </ul>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
<p>Чувствительность к воздействиям сверстника:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– отсутствует: ребенок вообще не отвечает на предложения сверстников;</li> <li>– слабая: ребенок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру;</li> <li>– средняя: ребенок не всегда отвечает на предложения сверстников;</li> <li>– высокая: ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия.</li> </ul>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
<p>Преобладающий эмоциональный фон:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– негативный</li> <li>– нейтрально-деловой</li> <li>– позитивный</li> </ul>	

Ранжирование по уровням сформированности таких групп коммуникативных умений как инициативность, чувствительность к сверстнику и преобладающий эмоциональный фон осуществлялось следующим образом:

- Инициативность:
  - Высокий – 8-9 баллов;
  - Средний – 5-7 баллов;
  - Низкий – 2-4 балла;
  - Отсутствует – 0-1 балл.
- Чувствительность к сверстнику:

Высокий – 8-9 баллов;

Средний – 5-7 баллов;

Низкий – 2-4 балла;

Отсутствует – 0-1 балл.

- Преобладающий эмоциональный фон оценивался исходя из проявления эмоциональных реакций ребенка на происходящее вокруг.

Отсутствие или слабо выраженная инициативность (0–1 балл) может свидетельствовать о неразвитости у ребенка потребности в общении со сверстниками или о неумении найти подход к ним. Средний и высокий уровни инициативности (2–3 балла) говорят о нормальном уровне развития потребности в общении. Если у ребенка отсутствует чувствительность к воздействиям сверстника (0– 1 балл), то это может говорить о неспособности видеть и слышать другого («коммуникативная глухота»), являющейся существенной преградой в развитии межличностных отношений дошкольника.

Также, важной качественной характеристикой общения является преобладающий эмоциональный фон. Если доминирующей является негативная окраска взаимодействия ребенка со сверстником, то это может говорить о проблемах дошкольника в установлении контактов с другими детьми. Такое поведение может проявляться в том, что ребенок раздражается, кричит, оскорбляет сверстников или даже дерется. Если же преобладает положительный фон или же сбалансированные положительные и отрицательные эмоции по отношению к сверстнику, то это свидетельствует о нормальном эмоциональном настрое по отношению к партнеру по взаимодействию.

Результаты констатирующего эксперимента представлены в следующем параграфе.

### 3.2 Состояние коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом

Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента. Результаты исследования инициативности отражены в таблице 2 и таблице 5 (Приложение 1).

Таблица 2

Результаты изучения уровня сформированности инициативности

Имя ребенка	Установление контакта	Обращение с просьбой	Способность предложить совместную деятельность	Итоговый уровень
Родион	отсутствует	низкий	отсутствует	отсутствует
Максим	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует
Толя	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует
Миша	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует
Маша	отсутствует	низкий	отсутствует	отсутствует
Марина	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует

Из полученной таблицы можно увидеть, что у всех детей инициативность отсутствует. Это определяется особенностями развития детей с аутизмом и говорит о том, что в большинстве случаев дети чувствуют себя комфортно, когда играют в одиночестве и у них нет желания привлечь в свою игру кого-то.

Все дети в испытуемой группе не стремятся устанавливать контакт. Они ходят сами по себе и им комфортно находиться только в обществе самого себя.

Умение обращаться с просьбой находится на низком уровне у двух из шести испытуемых. Дети этой группы могут обращаться с просьбой, однако это происходит, когда им нужно ослабить чувство жажды и они подходят к воспитателю, чтобы попросить у того воды.

Способность предложить совместную деятельность у всех детей отсутствует. В большей степени это обуславливается тем, что у детей не сформировано умение устанавливать контакт с кем-либо.

Анализ результатов изучения инициативности позволил распределить детей по уровням сформированности данного показателя (рис. 1).

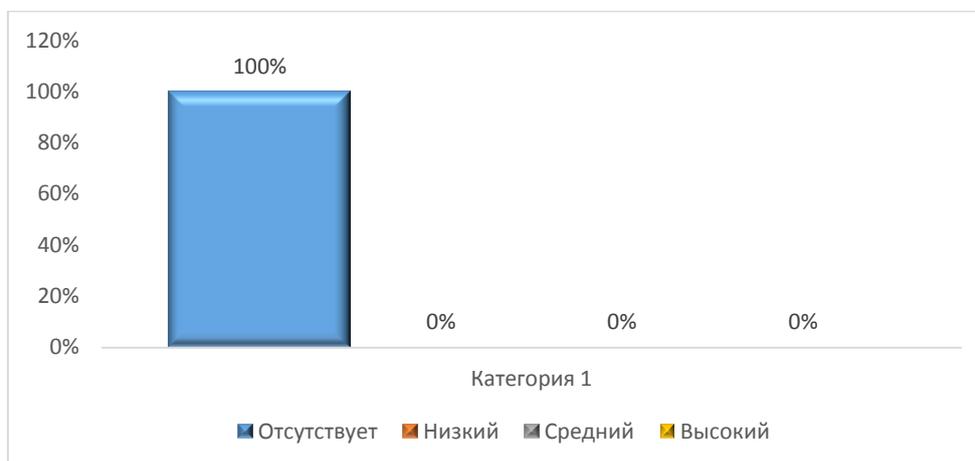


Рис. 1 Распределение детей по уровням сформированности инициативности.

Делая выводы по рисунку 1 можно сказать, что низкий, средний и высокий уровни инициативности не были выявлены ни у одного ребенка. У 100% детей инициативность отсутствует.

Перейдем к анализу результатов изучения уровня сформированности чувствительности к сверстнику, представленных в таблице 3 и таблице 6 (Приложении 2).

Таблица 3

Результаты изучения уровня сформированности чувствительности к сверстнику

Имя ребенка	Наличие реакции на сверстника	Адекватность реакции	Умение слушать	Итоговый уровень
Родион	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует
Максим	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует
Толя	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует
Миша	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует
Маша	низкий	низкий	отсутствует	низкий
Марина	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует

По показателю чувствительности к воздействию сверстника: низкий уровень имеет один ребенок. У него проявляется адекватная реакция на вхождение в сверстника в его личное пространство. Он замечает это, но может спокойно продолжить заниматься своими делами не проявляя при этом агрессивности.

У пяти детей наблюдается полное отсутствие чувствительности к сверстникам и их предложениям. Дети сидят обособленно, на предложения вступить во взаимодействие не реагируют вовсе или проявляют неадекватные действующей ситуации реакции.

Анализ результатов изучения чувствительности позволил распределить детей по уровням сформированности данного показателя (рис. 2).

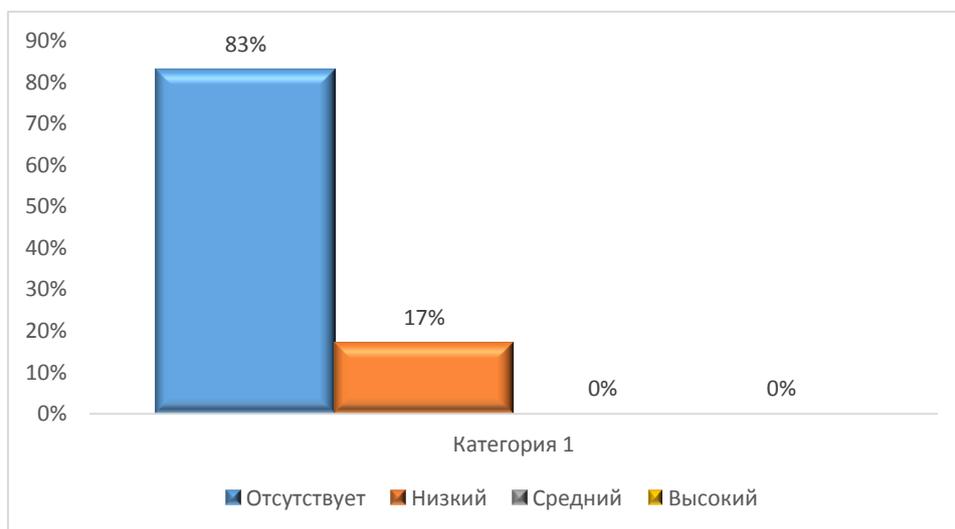


Рис. 2 Распределение детей по уровням сформированности чувствительности к сверстникам

Делая выводы по рисунку 2 можно увидеть следующее:

- у 83% детей чувствительность к сверстникам отсутствует;
- 17% детей редко реагируют на предложения сверстников вступить в контакт.

Рассмотрим результаты изучения эмоционального фона в группе, отраженного в таблице 4.

Данные в таблице свидетельствуют о том, что большая часть детей при контактах со сверстниками находится под влиянием негативного

эмоционального фона. Это проявляется в ярко выраженной агрессии. Если ребенку пытаются навязать какое либо действие, то он достаточно остро реагирует.

Таблица 4

Результаты изучения эмоционального фона в группе

Имя ребенка	Реакция на появление сверстников	Реакция на предложение вступить во взаимодействие	Итоговый уровень
Родион	негативная	негативная	негативный
Максим	негативная	негативная	негативный
Толя	нейтрально-деловая	нейтрально-деловая	нейтрально-деловой
Миша	негативная	негативная	негативный
Маша	нейтрально-деловая	нейтрально-деловая	нейтрально-деловой
Марина	негативная	негативная	негативный

У двух из шести детей реакции на сверстников нейтрально-деловые. Они спокойно реагируют на появление сверстников, на продолжительное нахождение их рядом.

Анализ результатов изучения эмоционального фона позволил определить преобладающий эмоциональный фон детей (рис. 3).

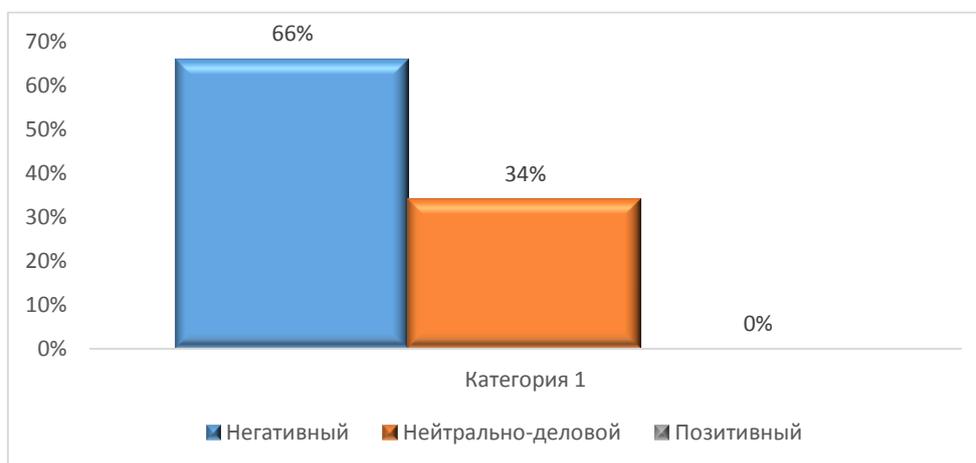


Рис. 3 Распределение детей по преобладающему эмоциональному фону

Делая выводы по третьему рисунку можно сказать, что позитивный эмоциональный фон не был выявлен ни у одного ребенка.

34% детей нейтрально относятся к сверстникам проявляющим инициативу и могут вступить в контакт с ними.

66% настроены по отношению к окружающим негативно и отказываются взаимодействовать с кем-либо.

Подводя итоги проведенной методики можно сделать ряд выводов:

- у всей испытуемой группы отсутствует инициативность, они не стремятся вступать в контакты с окружающими и взаимодействовать с ними;
- у 83% испытуемых отсутствует чувствительность к сверстникам, они не реагируют на предложения сверстников или реагируют несоответственно сложившейся ситуации;
- у 17% испытуемых чувствительность к сверстникам находится на низком уровне, они проявляют реакцию на появление сверстника и эта реакция соответствует ситуации.
- у 66% испытуемых преобладает негативный эмоциональный фон, они проявляют агрессию на появление сверстника и на его желание вступить во взаимодействие;
- у 34% испытуемых преобладающим является нейтрально-деловой эмоциональный фон, они спокойно реагируют на появление сверстника и могут при желании вступить с ними во взаимодействие.

В результате изучения сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом был получен материал, анализ которого позволил заключить, что таким детям необходима правильно подобранная и организованная коррекционная работа, которая впоследствии поможет им овладеть коммуникативными умениями, что в свою очередь положительно скажется на социализации.

### **3.3. Организация и содержание коррекционной работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом на коррекционном занятии**

Коммуникативные умения играют значимую роль в развитии ребенка, особенно если это ребенок с нарушениями развития, в том числе с аутизмом. Дети самостоятельно, по подражанию не могут научиться вступать в контакты и выстраивать адекватные отношения с окружающими.

Коррекционная работа с детьми с аутизмом независимо от того проводится ли она в дошкольной образовательной организации или центрах развития и коррекции, осуществляется учителем-дефектологом.

Работа учителя-дефектолога осуществляется в форме:

- индивидуальных занятий;
- подгрупповых занятий;
- внеурочной деятельности.

Первый этап работы учителя-дефектолога с ребенком – индивидуальные занятия.

В рамках индивидуальных занятий по формированию коммуникативных умений дефектолог формирует у детей, изученные нами в рамках констатирующего эксперимента, умения.

Сначала работа направляется на формирование двух базовых для детей с аутизмом коммуникативных умений – установление контакта и обращение с просьбой. Их формирование происходит по принципам прикладного анализа поведения (АВА) и с использованием системы альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS).

В дальнейшем, когда эти умения доведены до определенного автоматизма и не требуют постоянных подкреплений, учитель-дефектолог вводит в среду ребенка с аутизмом его сверстника.

На сверстника постепенно переносятся отработанные на индивидуальных занятиях умения. В процессе такой работы ребенок с

аутизмом начинает усваивать, что получить желаемое он может только через контакт с окружающими.

Постепенно, в процессе отработки круг общения расширяется и коммуникативные умения начинают отрабатываться в группе из нескольких человек.

На подгрупповых занятиях начинают вводиться совместные игры. Это могут быть как дидактические, так и подвижные игры.

Во внеурочной деятельности также можно формировать и отрабатывать коммуникативные умения. И в нашей работе мы решили более подробно рассмотреть особенности коррекционной работы по формированию коммуникативных умений во внеурочной деятельности.

Ранее в работе нами упоминались АВА-лагеря для детей с аутизмом. Нами был осуществлен анализ организации и работы таких лагерей. Их проводят общественные организации города, области и страны, привлекая ведущих специалистов в данной области.

Сущность работы АВА-лагерей заключается в том, чтобы дать детям с аутизмом возможность полноценного детского отдыха, но при этом немаловажная роль уделяется коррекционной работе – проведению так называемых «коммуникативных групп» в рамках основных идей прикладного анализа поведения (АВА-терапия).

Коммуникативная группа – это групповое занятие с детьми, направленное на развитие у детей коммуникативных умений.

В занятие включены различные элементы:

- игры в кругу;
- игры за столом;
- игры для сенсорной разгрузки;
- перемены для самостоятельного выбора видов деятельности.

В нашей работе мы подробно остановимся на играх в кругу, играх за столом и играх для сенсорной разгрузки.

Игры в кругу занимают одно из ведущих мест среди игр на развитие коммуникативных умений, так как включают прямое взаимодействие детей, осуществляемое через физический контакт. Чаще всего используются хороводные и танцевальные игры (Приложение 3).

В рамках нашей работы мы хотим предложить следующие игры:

1. Золотые ворота.

Цель: Активизация и развитие двигательной деятельности детей при их тесной взаимосвязи друг с другом.

2. Трифан

Цель: Развитие способности смотреть на сверстников, чтобы осуществлять действия по подражанию, развитие умения ждать своей очереди

3. Подвижные игры-песенки Е.Железновой

Цель: Развитие способности смотреть на сверстников, чтобы осуществлять действия по подражанию, развитие умения взаимодействовать друг с другом.

Следующий элемент занятия – игры за столом. Особенностью данных игр является то, что они помогают усваивать определенные правила поведения: правила самой игры и правило очередности (Приложение 4).

Нами были подобраны следующие игры:

1. Лото

Цель: Развитие умения ждать (т.к фишки лото достаются в беспорядочном формате.)

2. Домино

Цель: Развитие умения ждать своей очереди

3. Башня (Jenga)

Цель: Развитие умения ждать своей очереди

Игры для сенсорной разгрузки нужны для эмоционального расслабления детей в группе. Данные игры помогают детям не только расслабиться и снизить возможность появления нежелательного поведения,

но и учиться вести себя социально приемлемо находясь в группе сверстников (Приложение 5).

Предлагаем использование следующих игр:

1. Качели

Цель: Получение сенсорной разгрузки и развитие умение ждать своей очереди находясь в непосредственной близости от других участников игры.

2. Кружение

Цель: Получение сенсорной разгрузки и развитие умение ждать своей очереди находясь в непосредственной близости от других участников игры.

3. Полотно

Цель: Получение сенсорной разгрузки и развитие умения спокойно находиться рядом со сверстниками.

При совмещении всех предложенных игр с учетом перемен выходит занятие на 40-50 минут.

Практика показывает значительный прогресс в коммуникации после проведения подобных занятий ежедневно. Уже по прошествии пяти дней дети могут просить педагога провести какую-то игру, привыкают к товарищам по игре и могут подойти к сверстнику, чтобы осуществить взаимодействие с ним.

На первых этапах проведения таких занятий каждому ребенку необходима помощь сопровождающего педагога-тьютора. Который будет помогать ребенку осваивать правила игры и развивать определенные коммуникативные навыки и социально-приемлемое поведение.

## ВЫВОДЫ ПО III ГЛАВЕ

Для правильной организации коррекционной работы, направленной на развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом, нужно определить исходный уровень развития данных умений.

На базе МБДОУ ДС №188 г. Челябинска нами был организован констатирующий эксперимент. В исследовании приняла участие группа детей с аутизмом, состоящая из 6 человек в возрасте 6-7 лет.

Для изучения уровня сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом мы использовали метод наблюдения по схеме Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой.

Целью данной методики являлось изучение особенностей проявления в контексте коммуникативной деятельности (общения) следующих групп коммуникативных умений как инициативность, чувствительность к воздействиям сверстников, преобладающий эмоциональный фон.

Исследование показало, что:

- у всей испытуемой группы отсутствует инициативность, они не стремятся вступать в контакты с окружающими и взаимодействовать с ними;
- у 83% испытуемых отсутствует чувствительность к сверстникам, они не реагируют на предложения сверстников или реагируют несоответственно сложившейся ситуации;
- у 17% испытуемых чувствительность к сверстникам находится на низком уровне, они проявляют реакцию на появление сверстника и эта реакция соответствует ситуации.
- у 66% испытуемых преобладает негативный эмоциональный фон, они проявляют агрессию на появление сверстника и на его желание вступить во взаимодействие;
- у 34% испытуемых преобладающим является нейтрально-деловой эмоциональный фон, они спокойно реагируют на

появление сверстника и могут при желании вступать с ними во взаимодействие.

Также в главе мы подробно рассмотрели одну из внеурочных форм работы учителя-дефектолога с детьми с аутизмом – коммуникативные группы.

Для проведения коммуникативной группы нам был подобран ряд игр: игры в кругу, игры за столом и игры для сенсорной разгрузки.

Игры в кругу занимают одно из ведущих мест среди игр на развитие коммуникативных умений, так как включают прямое взаимодействие детей, осуществляемое через физический контакт. Чаще всего используются хороводные и танцевальные игры.

Особенностью игр за столом является то, что они помогают усваивать определенные правила поведения: правила самой игры и правило очерёдности.

Игры для сенсорной разгрузки нужны для эмоционального расслабления детей в группе. Данные игры помогают детям не только расслабиться и снизить возможность появления нежелательного поведения, но и учиться вести себя социально приемлемо находясь в группе сверстников.

Практика показывает значительный прогресс в коммуникации после проведения подобных занятий ежедневно. Уже по прошествии пяти дней дети могут просить педагога провести какую-то игру, привыкают к товарищам по игре и могут подойти к сверстнику, чтобы взаимодействовать с ним.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коммуникативные умения, их формирование и развитие у детей дошкольного возраста в настоящее время рассматривается учеными как актуальная проблема, включающая теоретические и практико-ориентированные аспекты. Объясняется это значением сформированности у детей вербальных и невербальных умений, позволяющих конструктивно взаимодействовать с социумом и определяющих развитие дошкольников в коммуникативной сфере.

Формирование коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, у детей с аутизмом, является важной составляющей его развития, поскольку сформированные умения помогут им в социализации.

Целью нашей работы стало теоретическое изучение и практическое обоснование необходимости коррекционной работы в формировании коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом.

Для достижения поставленной цели нам было необходимо решить ряд определенных задач.

В рамках решения первой задачи нами был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Раскрыли понятие «коммуникативные умения», традиционно под коммуникативными умениями понимают группу умений, характеризующих личностные качества ребёнка, необходимые для организации и реализации процесса общения, взаимодействия. Рассмотрели составляющие коммуникативных умений (умение устанавливать контакт, умение обращаться с просьбой, умение предлагать совместную деятельность, умение слушать, наличие реакции на сверстника, адекватность реакции и т.д.) и дали им подробную характеристику.

В рамках решения второй задачи мы изучили психолого-педагогическую литературу, в которой была отражена специфика коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с аутизмом.

Было выявлено, что при аутизме коммуникативные умения нарушаются в наибольшей степени: отсутствует интерес к совместной игре и другим видам деятельности; нарушено умение слушать и воспринимать обращенную речь; отсутствует адекватное эмоциональное реагирование на ситуацию; нарушена коммуникативная функция речи.

Наряду с этим нами было организовано практическое изучение уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом по методу наблюдения по схеме Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой. Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ ДС №188 г. Челябинска. В исследовании приняла участие группа детей с аутизмом, состоящая из 6 человек в возрасте 6-7 лет.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить следующие особенности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом:

- у всей испытуемой группы отсутствует инициативность, они не стремятся вступать в контакты с окружающими и взаимодействовать с ними;
- у 83% испытуемых отсутствует чувствительность к сверстникам, они не реагируют на предложения сверстников или реагируют несоответственно сложившейся ситуации;
- у 17% испытуемых чувствительность к сверстникам находится на низком уровне, они проявляют реакцию на появление сверстника и эта реакция соответствует ситуации.
- у 66% испытуемых преобладает негативный эмоциональный фон, они проявляют агрессию на появление сверстника и на его желание вступить во взаимодействие;
- у 34% испытуемых преобладающим является нейтрально-деловой эмоциональный фон, они спокойно реагируют на появление сверстника и могут при желании вступать с ними во взаимодействие.

Данные особенности детей указывают на то, что дети нуждаются в коррекционной работе, которая нами также была рассмотрена в рамках третьей задачи.

В рамках индивидуальных занятий работа направляется на формирование двух базовых для детей с аутизмом коммуникативных умений – установление контакта и обращение с просьбой. Их формирование происходит по принципам прикладного анализа поведения (АВА) и с использованием системы альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS).

В дальнейшем, когда эти умения доведены до определенного автоматизма и не требуют постоянных подкреплений, учитель-дефектолог вводит в среду ребенка с аутизмом его сверстника.

Постепенно, в процессе отработки круг общения расширяется и коммуникативные умения начинают отрабатываться в группе из нескольких человек.

На подгрупповых занятиях начинают вводиться совместные игры. Это могут быть как дидактические, так и подвижные игры.

В нашей работе мы решили более подробно остановиться на особенностях коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом во внеурочной деятельности.

За основу мы взяли одну из внеурочных форм работы учителя-дефектолога с детьми с аутизмом – коммуникативные группы (групповое занятие с детьми, направленное на развитие у детей коммуникативных умений).

Для проведения коммуникативной группы нам был подобран ряд игр: игры в кругу, игры за столом и игры для сенсорной разгрузки.

Таким образом, задачи исследования решены, цель достигнута.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баенская, Е. Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития: Методическое пособие [Текст] / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Экзамен, 2004. – 128 с.
2. Башина, В. М. Ранний детский аутизм [Текст] / В. М. Башина – М.: Исцеление, 1993. – 230 с.
3. Башина, В.М. Аутизм в детстве [Текст] / В.М. Башина – М.: Медицина, 1999. – 236 с.
4. Богдашина, О. Б. Аутизм: определение и диагностика [Текст] / О. Б. Богдашина – Донецк: Лебедь, 1999. – 112 с.
5. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А. А. Бодалев – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
6. Бодалев, А.А. Восприятие человека человеком [Текст] / А.А. Бодалев – 2-е изд. – М.: Издательский дом «Энциклопедист-Максимум», 2015. – 240 с.
7. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет [Текст]: учеб. пособие / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М., 2005.- 44 с.
8. Гилберг, К Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие: Кн. для педагогов-дефектологов [Текст] / Пер. с англ. О. В. Деряевой; под науч. ред. Л. М. Шипицыной; Д. Н. Исаева – М.: Владос, 2002, 144 с.
9. Дубровина, И. В. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия для пед. Вузов [Текст] / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В.В. Зацепин. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 368с.
10. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
11. Жуков, Ю. М., Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст] / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М.: МГУ, 1990. – 104 с.

12. Запорожец, А. В. Развитие общения у дошкольников [Текст] / А. В. Запорожец, М. И. Лисина – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.
13. Иванов, Е. С. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие [Текст] / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук – Санкт-Петербург: Дидактика плюс, 2004, 210 с.
14. Истратова, О. Н. Большая книга детского психолога [Текст]: психологический практикум [Текст] / О. Н. Истратова, Г. А. Широкова, Т. В. Эксакусто; 2-е изд. – Ростов на Дону: Феникс, 2008. – 568 с.: ил.
15. Истратова, О. Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет [Текст]: психологический практикум / О. Н. Истратова. – Ростов на Дону: Феникс, 2008. – 317с.: ил.
16. Каган В. Е. Аутизм у детей [Текст] / В. Е. Каган – Л.: Медицина, 1981. – 190 с.
17. Каляева, Ю. А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов школы-интерната [Текст]: диссертация канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. А. Каляева Магнитогорск, Магнитогорский государственный университет, 2002. – 144 с.
18. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К. С. Лебединская, О. С. Никольская – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.
19. Лебединская, К. С. Медикаментозная терапия раннего детского аутизма [Текст] / К. С. Лебединская // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 3–8.
20. Лебединская, К. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение I [Текст]/ К. С. Лебединская, О. С. Никольская // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 10–16.
21. Лебединская, К. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение II [Текст]/ К. С. Лебединская, О. С. Никольская // Дефектология. – 1988. – № 2. – С. 10–15.

22. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская – М.: Просвещение, 1991. – 53 с.
23. Лебединский, В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.
24. Леонтьев, А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1979. – С. 13 – 25.
25. Леонтьев, А. А. Психология общения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
26. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М. И. Лисина. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 98 с.
27. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина – М.: Питер СПб, 2009. – 320 с.
28. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика. Ранний дошкольный возраст [Текст] / Е. М. Мастюкова – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
29. Мелешкевич, О. В. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития [Текст] / О. В. Мелешкевич, Ю. М. Эрц – М.: Самара: Издательский дом «Бахрах – М», 2014, 208 с.
30. Морозов, С. А. Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу) [Текст] / С. А. Морозов – М.: СигналЪ, 2002. – 108 с.
31. Морозова, Т. И. Формирование коммуникативной функции речи у детей, страдающих ранним детским аутизмом, как профилактика вторичной школьной дезадаптации [Текст] / Т. И. Морозова // Социальная и клиническая психиатрия. – 1992. Т.2, вып.2. 135 с.

32. Морозова, Т. И. Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме. // Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции [Текст] / Под ред. С. А. Морозова. – М., 2001, 210 с.
33. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания : учеб. пособие [Текст] / А. В. Мудрик – М.: Педагогическое общество России, 2001. — 320 с.
34. Немов, Р. С. Психология [Текст]: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн / Р.С. Немов – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
35. Никольская, О. С. Проблемы обучения аутичных детей [Текст] / О. С. Никольская // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 8–17.
36. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская [и др.]. – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2008. – (Особый ребенок). – 368 с.
37. Питерс, Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию Кн. для педагогов-дефектологов [Текст] / Пер. с англ. М. М. Щербаковой; под науч. ред. Л. М. Шипицыной; Д. Н. Исаева – М.: Владос, 2003, 240 с.
38. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст]: практическое пособие / Е. И. Рогов. – М.: Юрайт, 2012. – 412 с.
39. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е. В. Сидоренко – СПб.: Речь, 2008. 208 с.
40. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками [Текст] / Е. О. Смирнова – М.: Академия, 2012
41. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) [Электронный ресурс]. –

- [\(http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/\)](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/).
42. Фонд содействия решению проблем Аутизма в России «Выход» [Электронный ресурс]. – (<http://outfund.ru>).
43. Фонд помощи детям «Обнаженные сердца» [Электронный ресурс]. – (<https://www.nakedheart.org/ru/>).
44. Ширшов, В. Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы [Текст]: диссертация докт. пед. наук: 13.00.01: / В. Д. Ширшов – Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет, 1994. –128 с.
45. Эстербрук С. Эффективные методы диагностики, обучения и психотерапии детей с аутистическими нарушениями / С. Эстербрук, Р. Эстербрук // Развитие личности. – 2013. – № 3. – С. 152 – 163.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 6

Результаты изучения уровня сформированности инициативности

Имя ребенка	Установление контакта (в баллах)	Обращение с просьбой (в баллах)	Способность предложить совместную деятельность (в баллах)	Итоговый балл (среднее значение)
Родион	1	2	0	1
Максим	0	0	0	0
Толя	0	0	0	0
Миша	0	0	0	0
Маша	1	2	0	1
Марина	0	0	0	0

## Результаты изучения уровня сформированности чувствительности к сверстнику

Имя ребенка	Наличие реакции на сверстника (в баллах)	Адекватность реакции (в баллах)	Умение слушать (в баллах)	Итоговый балл (среднее значение)
Родион	0	0	0	0
Максим	0	0	0	0
Толя	0	0	0	0
Миша	0	0	0	0
Маша	3	3	0	2
Марина	0	0	0	0

Особенности проведения игр в кругу

1. Золотые ворота.

Выбираются два игрока (ребенок и педагог-тьютор), которые встают друг напротив друга, берутся за руки и поднимают их вверх, образуя «ворота».

Остальные игроки встают цепочкой (берутся за руки или кладут руки на плечи друг к другу) и проходят под воротами.

Все игроки поют: *«Золотые ворота Проходите господа Я и сам пройду И друзей проведу. Первый раз прощается, Второй раз запрещается, А на третий раз Не пропустим вас!»*.

На последних словах ворота резко опускают руки и ловят тех, кто оказался под ними. Пойманные образуют новые «ворота».

Игра заканчивается, когда всех игроков поймают.

2. Трифан

Дети с педагогами-тьюторами встают в хоровод и идут по кругу. В центр выходит один ребенок вместе со своим педагогом-тьютором (они идут в противоположном направлении).

Все игроки поют: *«Как у дяди Трифона было семеро детей, было семеро детей, было семь сыновей. Они не пили, не ели, друг на друга все смотрели. Разом делали ВОТ ТАК!»*.

На последних словах ребенок в центре показывает движение. Все остальные дети повторяют.

Следующий ребенок со своим педагогом-тьютором выходит в центр круга, а предыдущие игроки становятся в общий хоровод. И игра продолжается пока все игроки не окажутся в кругу.

3. Подвижные игры-песенки Е.Железновой

Выполнение движений под песни: Жираф, Автобус, Капуста и др.

## Особенности проведения игр за столом

### 1. Лото

Участникам игры раздаются карточки. Фишки (картинки) складываются в мешочек и перемешиваются. Ведущий достаёт из мешка по одной фишке, называет и показывает её игрокам.

Игрок, на чьей карточке находится соответствующая картинка, забирает фишку и накрывает ею совпавший рисунок.

Выигрывает тот, кто первым закрыл фишками лото всю карточку.

### 2. Домино

Участникам раздаются фишки в количестве 5-7 штук. Ведущий заранее кладет одну фишку (дубль) на игровое поле. Определяется последовательность игроков и игра начинается. Если в момент хода у игрока нет подходящей фишки, то право хода передается следующему игроку.

Игра продолжается до тех пор, пока один из игроков не выложит все фишки на игровое поле.

### 3. Башня (Jenga)

Участникам раздаются бруски в количестве 5-7 штук. Ведущий заранее кладет три бруска рядом друг с другом на игровое поле. Определяется последовательность игроков и игра начинается.

Первоначально нужно собрать башню из брусков, выкладывая их перпендикулярно друг другу по три штуки. Второй этап игры – поочередное вынимание брусков (по одному за раз) с любого этажа башни и перемещать его наверх.

Для маленьких детей возможно выполнение только первого этапа.

Игра продолжается до тех пор пока башня не упадет.

Особенности проведения игр для сенсорной разгрузки

1. Качели

Определяется очередность и первый ребенок садится в качель-гамак.

Его педагог-тьютор качает его в течение одной минуты.

Все остальные сидят на стульях и ждут своей очереди.

Игра заканчивается, когда все дети прошли два круга.

2. Кружение

Определяется очередность и первый ребенок выходит на центр комнаты со своим педагогом-тьютором, который крутит его: по три полных оборота вокруг себя в каждую сторону.

Все остальные сидят на стульях и ждут своей очереди.

Игра заканчивается, когда все дети прошли два круга.

3. Полотно

Включается медленная музыка, все дети ложатся на татами. Педагоги-тьюторы берут в руки полотно (легкий прозрачный тюль) и медленно поднимают и опускают его, образуя купол.

Продолжительность: 3-5 минут.