



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)

Кафедра Специальной педагогики психологии и предметных методик

Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного
возраста с расстройством аутистического спектра в процессе
коррекционной работы

Выпускная квалификационная работа

по направлению: - 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) Дошкольная дефектология

Проверка на объем заимствований:

53,45 % авторского текста

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406/102-4-1

Орлова Юлия Александровна

Работа рекомендована защите

«13» 02 2019 г.

зав. кафедрой

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Осипова Лариса Борисовна

Челябинск 2019

Содержание

Введение.....	4
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	7
1.1. Понятие «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройством аутистического спектра.....	14
1.3. Характеристика коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра.....	23
1.4. Роль коррекционной работы в развитии коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	28
Выводы по 1 главе.....	34
ГЛАВА 2. Коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	37
2.1. Методика изучения коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра.....	37
2.2. Состояние коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра.....	40

2.3. Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра посредством карточек PECS на коррекционных занятиях.....	43
Выводы по 2 главе	46
Заключение.....	47
Список используемых источников	49
Приложения	53

ВВЕДЕНИЕ

В современном информационном обществе возрастают потребности человека в общении и взаимодействии с другими людьми, возрастает роль овладения человеком коммуникативными навыками. Это является актуальной проблемой, так как формирование личности, которая способна организовать межличностное взаимодействие, решить различные коммуникативные задачи, обеспечивает ей успешную адаптацию в современном социокультурном пространстве. Проблеме развития коммуникативных навыков посвящены работы ученых А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, Я.Л. Коломинского, А.Н. Леонтьева. Чаще всего, данный аспект, ученые рассматривают в контексте общения или коммуникации.

Уже с момента рождения, ребенок вступает в контакты с окружающими людьми, которые впоследствии преобразуются и усложняются. В дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет) ребенок учится взаимодействовать с другими людьми, в результате чего формируются его представления о себе и собственных возможностях. Согласно взглядам отечественных ученых (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), коммуникация выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, а также, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через посредство других людей. Важно отметить, что коммуникация присутствует во всех видах детской деятельности и оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формирует личность в целом.

Уровень и качество общения, а, следовательно, и успешность социально-психологической адаптации детей в обществе, зависят от уровня развития коммуникативных навыков. Исследователи отмечают,

что недостаточная степень овладения коммуникативных навыков детей приводит к трудностям, которые сложно преодолеваются и имеют серьёзные последствия в процессе образования и воспитания в дошкольной организации.

Необходимость более детального изучения коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с аутизмом, как основа становления индивидуальных и коррекционных программ по развитию самостоятельного общения.

Актуальность проблемы, ее научная и практическая значимость, обусловили выбор темы настоящего исследования: «Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в процессе коррекционной работы».

Объект исследования: процесс развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Предмет исследования: особенности коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков, с детьми старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить эффективные приемы, средства и формы коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования;
2. Изучить особенности коммуникативных навыков у детей старшего

дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра;

3. Показать специфику использования карточек PECS в контексте коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра.

Для решения поставленных задач мы использовали методы:

1. Теоретический анализ специальной педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования;
2. Наблюдение;
3. Беседа;
4. Анализ коммуникативной деятельности детей.

База проведения коррекционной работы с детьми с РАС:

Исследование проводилось на базе «МБОУ «С(К)ОШ» ДО №119 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 3 детей с расстройством аутистического спектра старшего дошкольного возраста.

Структура работы: в структуру работы входит введение, 2 главы и выводы по ним, заключение, список использованных источников и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Понятие «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе

У ребенка в деятельностном процессе мы формируем умения и совершенствуем коммуникативные навыки в процессе общения. Для дальнейшего исследования нам надо уточнить соотношение ключевых понятий, таких как: «коммуникация» и «общение», раскрыть понятие «коммуникативные навыки», применительно к детям дошкольного возраста.

Общение - это главное условие и основной способ жизни человека [1]. Целью общения является непосредственное установление контакта между людьми, который вносит определенные изменения в субъективные взаимоотношения; установление взаимопонимания, влияет на знания, мнения, отношения, чувства и другие проявления направленности личности; средством общения могут служить различные формы самовыражения личности.

Существуют три основные категории средств общения:

1. Экспрессивно - мимические средства общения (взгляд, мимика, различные движения рук и тела, различный тембр голоса, выразительные вокализации);

2. Предметно - действенные средства общения (предметные движения; приближение, вручение предметов, удаление, притягивание к

себе 7 и отталкивание от себя взрослого, протягивание взрослому различных вещей);

3. Речевые средства общения (используются вопросы, ответы, высказывание, реплики).

Данные категории средств общения возникают у детей в период раннего детства ребенка и составляют основные коммуникативные операции в детстве.

В общении с окружающими людьми дети используют средства общения всех категорий, которыми уже овладели, в совокупности, выдвигая на передний план те или иные из них, в зависимости от решаемой в данный момент задачи и своих индивидуальных особенностей. Из некоторых аспектов, которые характеризуют развитие разных структурных компонентов общения - потребностей, мотивов, операций и т.п., возникают интегральные, целостные образования, представляющие собой определенные уровни развития коммуникативной деятельности.

Упомянутые выше качественно специфические образования, которые представляют собой определенные этапы онтогенеза общения, были названы формами общения (А.В. Запорожец [20], М.И. Лисина [30]). Ученые говорят о наличии четырех форм общения детей со взрослыми, которые постоянно развиваются в онтогенезе (М.И. Лисина [30] и др):

1. Ситуативно-личностная (непосредственно эмоциональная).
2. Ситуативно - деловая (предметно-действенная).
3. Внеситуативно-познавательная.
4. Внеситуативно-личностная.

Наряду с понятием "общение", в науке в последнее время используется понятие "коммуникация". Согласно С.В. Борисневу, коммуникация – социально обусловленный процесс передачи и восприятия

информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам с помощью разных коммуникативных средств.

По мнению психологов, коммуникация – это навыки и умение общаться с людьми. Благодаря этим умениям и навыкам люди разного возраста становятся более успешными, несмотря на различный уровень образованности, уровень культуры и психологического развития, независимо от наличия или отсутствия жизненного опыта.

Для того чтобы определить, является ли тот или иной вид взаимодействия коммуникацией можно опираться на следующие четыре критерия, предложенные М.И. Лисиной [18].

Первый критерий: коммуникация предполагает внимание и интерес к другому, без которых любое взаимодействие невозможно. Взгляд в глаза, внимание к словам и действиям другого свидетельствуют о том, что субъект воспринимает другого человека, что он направлен на него.

Второй критерий: коммуникация – это не просто безразличное восприятие другого человека, это всегда эмоциональное отношение к нему.

Третьим критерием коммуникации являются инициативные акты, направленные на привлечение внимания партнера к себе. Поскольку коммуникация - процесс взаимный, человек должен быть уверен, что его партнер воспринимает его и относится к его воздействиям. Стремление вызвать интерес другого, обратить на себя внимание – наиболее характерный момент коммуникации.

Четвертым критерием коммуникации является чувствительность человека к тому отношению, которое проявляет к нему партнер. Изменение своей активности (настроения, слов, действий) под влиянием отношения партнера явно свидетельствует о такой чувствительности.

В совокупности, перечисленные критерии, по мнению М.И. Лисиной, могут свидетельствовать о том, что данное взаимодействие есть коммуникация.

Коммуникация решает такие задачи как: раскрытия, формирования и укрепления образа «Я», познания окружающего мира, установления взаимоотношений и смысловых связей с другими людьми, изменения установок и поведения (как собственных, так и партнера по общению), организации совместной деятельности, досуга и др. Естественно, что в каждом акте коммуникации могут решаться одновременно несколько задач [13].

Таким образом, по мнению большинства авторов, коммуникация - это процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга.

Понимая коммуникацию как деятельность, М.И. Лисина, Н.И. Леонов, С.Я. Рубинштейна и др., наряду с общением употребляют термин «коммуникативная деятельность», которая определяет структуру общения. Следуя учениям Л.С. Выготского, можно выделить этапы реализации коммуникативной деятельности:

1. Мотив (порождение мысли);
2. Мысль (оформление мысли);
3. Внутренняя речь (перевод мысли во внутреннее слово);
4. Семантический план (восприятие и передача информации в значении внешних слоев);
5. Внешний физический план (воплощение мысли в словах, переход к словесному синтаксису от синтаксиса значений. Внешняя речь).

Э. А. Голубева, А. А. Леонтьев, О. Б. Асриян, Т. В. Капустина, В. М. Ларина выделили различные составляющие и компоненты

коммуникативных навыков. То есть, по их мнению, коммуникативные навыки можно рассматривать как комплексное новообразование в психике [2], [3], [4], [10].

Также в рамках комплексного подхода изучения навыков Э. А. Голубева определяет когнитивный, эмоциональный, самооценочный, коммуникативно-деятельностный компоненты коммуникативных навыков. Эти компоненты тесно связаны друг с другом, и взаимодействуя, образуют коммуникативные навыки [4].

1. Когнитивный компонент рассмотрен психическими процессами, а именно, познавательными функциями. Он участвует в том, чтобы индивид замечал, все происходящие события вокруг него, чтобы в дальнейшем раскрыть смысл и сохранять в своей памяти эти события. То есть, в большей мере, данный компонент представлен восприятием, вниманием и памятью.
2. Самооценочный компонент отвечает за умение человека адекватно оценивать свои качества и качества личности собеседника в процессе коммуникации.
3. Деятельностный компонент связан с полученными ранее знаниями и умениями в коммуникативной деятельности. К таким умениям можно отнести самостоятельность в конструировании социально одобряемых форм коммуникации, стремление управлять свои эмоциональные проявления, умения проявлять инициативу в общении со взрослыми и сверстниками и конструктивно себя вести в конфликтных ситуациях. Данный компонент представлен вербальными и невербальными средствами коммуникации.
4. Эмоциональный компонент представлен умением создавать и поддерживать эмоциональный контакт со своим собеседником,

навыками саморегуляции, умением не только контролировать себя, но и реагировать на эмоциональное состояние собеседника. Этот компонент позволяет создавать эмоциональный фон, который благоприятно или неблагоприятно влияет на ощущение того или иного вида общения

А. А. Леонтьев, в свою очередь, выделяет три компонента коммуникативных навыков.

Первый компонент является информационно-коммуникативным. Он содержит в себе основные умения начать, поддержать и закончить беседу, обменяться высказываниями, определенный опыт и знание собеседника об окружающем мире и о самом себе, на основе которых будет строиться высказывание с использованием основных средств вербального и невербального общения.

Второй компонент представлен аффективно-коммуникативной составляющей. Леонтьев сюда относит умение личности распознать эмоциональное состояние собеседника по общению и применить те образцы поведения, которые будут подчиняться заданным условиям общения. Это такие черты как отзывчивость, внимательность, уважительное отношение к личности собеседника, склонность к эмпатии.

И третий компонент — регулятивно-коммуникативный. Этот компонент характеризует умение личности устанавливать отношения сотрудничества во время общения, принимать и просить помощь, применять те адекватные методы урегулирования конфликта через компромисс [10].

Таким образом, в нашем исследовании под «коммуникативными навыками» детей старшего дошкольного возраста мы будем понимать - овладение в процессе онтогенетического развития доступными

невербальными и вербальными средствами общения ребенка с окружающими партнерами в определенной микросоциальной среде, сформированными путем восприятия, импринтинга и многократного повторения, с целью свободного применения для взаимопонимания, взаимодействия и удовлетворения возникающих потребностей.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройством аутистического спектра

Психолого-педагогическая характеристика РАС сложна, многообразна и необычна в сравнении с другими нарушениями психического развития.

Данная категория лиц очень многообразна, но чаще всего, при ее определении рассматривают как аутизм или расстройство детского аутизма. Благодаря исследованиям разных ученых, были предложены несколько классификаций данного нарушения.

Особого внимания заслуживает классификация К.С. Лебединской, поскольку в ее основе лежит причина возникновения аутизма у ребенка, что в значительной степени определяет биологические детерминанты развития аутистических синдромов. Используя этиопатогенетический подход к классификации раннего расстройства аутистического спектра, К.С. Лебединская выделяет пять его вариантов:

1. аутизм при различных заболеваниях центральной нервной системы;
2. психогенный аутизм;
3. аутизм шизофренической этиологии;
4. аутизм при обменных заболеваниях;
5. аутизм при хромосомной патологии.

Так же МКБ – 10 предлагает свою классификацию:

F84.0 Детский аутизм;

F84.1 Атипичный аутизм;

F84.2 Синдром Ретта;

F84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста;

F84.4 Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями;

F84.5 Синдром Аспергера;

F84.8 Другие общие расстройства развития.

О.С. Никольская, в свою очередь выделяет четыре основные группы аутичных детей с абсолютно разными типами поведения, которых далее, в нашей работе, мы будем придерживаться. Каждый из вариантов отличается от другого, тяжестью и характером аутизма, степенью дезадаптации ребенка и возможностями его социализации. Эти группы представляют собой ориентиры не только для оценки глубины дезадаптации ребенка с аутизмом, но и динамики нормализации развития взаимодействия ребенка со средой.

Детей первой группы характеризуют такие черты как, отсутствие речи и невозможность организовать ребенка: поймать взгляд на себе, добиться ответной улыбки, услышать жалобу, просьбу, получить отклик на зов, обратить его внимание на инструкцию, добиться того, чтобы ребенок выполнил поручения. Такие дети показывают в раннем возрасте наибольший дискомфорт и нарушение активности. Аутистические черты таких детей максимально глубоки, они проявляются как полная отрешенность от происходящего вокруг.

Дети второй группы изначально несколько более активны и чуть менее ранимы в контактах с окружающей их средой, и сам их аутизм менее пассивен, он проявляется уже не как отрешенность, а как отрицание большей части мира, любых контактов, доставляющих недовольство

ребенку. Родители чаще всего приходят в первый раз с жалобами на задержку психического развития таких детей, и прежде всего — развития речи; обо всех остальных трудностях они сообщают позже.

Детей третьей группы также проще всего отличить по внешним признакам, прежде всего — по способам аутистической защиты. Такие дети выглядят сверхзахваченными своими собственными стойкими интересами, проявляющимися в стереотипной форме. В данном случае родители вынуждены обращаться за помощью к специалистам не из-за отставания в речевом или интеллектуальном развитии, а в связи с трудностями взаимодействия с таким ребенком, его экстремальной конфликтностью, невозможностью с его стороны уступить, учесть интересы другого, поглощенностью одними и теми же занятиями и интересами. Одну и ту же тему, ребенок может повторять годами, рисовать или проигрывать один и тот же сюжет. Родителей часто беспокоит, что ребенку нравится, когда его ругают, он старается все делать назло. Содержание его интересов и фантазий часто связано со страшными, неприятными, асоциальными явлениями.

Детям четвертой группы присущ аутизм в его наиболее легком варианте. На первый план здесь выступают уже повышенная ранимость, тормозимость в контактах, неразвитость самих форм общения, трудности сосредоточения и организации ребенка. РАС, таким образом, предстает здесь уже не как загадочный уход от мира или его отвержение, не как поглощенность какими-то особыми аутистическими интересами. Туман рассеивается, и высвечивается центральная проблема: недостаточность возможностей в организации взаимодействия с окружающим миром. Поэтому родители детей с РАС приходят с жалобами не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в общем.

Одним из главных признаков РАС является нарушение в развитии речи. Речевые расстройства значительно отличаются по степени тяжести и

по своим проявлениям. Общими специфическими чертами речевых нарушений в целом являются:

1. Нарушение коммуникативной функции речи. Дети с РАС избегают общения, ухудшая возможности речевого развития. Их речь автономна, эгоцентрична, недостаточно связана с ситуацией и окружением.
2. Оторванность таких детей от мира, неспособность осознать себя в нем сказываются на становлении его самосознания. Следствием этого является позднее появление в речи местоимения «я» и других личных местоимений в первом лице. Многие дети с РАС говорят о себе в 3-м лице.
3. Стереотипность речи, склонность к словотворчеству, «неологизмам». Почти у всех детей с РАС, становление речи проходит через период эхоталий, частыми являются разнообразные нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи.

«Для аутичного ребенка, характерна врожденная неспособность устанавливать контакт посредством взгляда и мимики, но интеллектуальный уровень, при этом, может быть нормальным» [7].

В речевом нарушении детей с РАС, ученые выделяют такие признаки как:

- полное отсутствие навыков речи или замедление в их развитии;
- если ребенок с РАС использует разговорную речь, то при этом он упоминает себя в третьем лице;
- дети с РАС не слышат просьбы взрослых, игнорирование, отсутствует реакция;
- проявления отрешенности от внешнего мира, пустой взгляд в пространство;

- ребенок с РАС не реагирует, когда называют его имя, особенно, если оно перечисляется вместе с несколькими другими именами;
- даже если ребенок говорит, то он не понимает, что произносит;
- ребенку с РАС свойственны необычайный тембр голоса или монотонная речь;
- ребенок плохо усваивает навыки общения.

Дети с РАС, стараются избегать общения с людьми. Кажется, что они не понимают или совсем не слышат, что им говорят. «Как правило, эти дети, либо вообще не говорят, а если такое случается, то чаще всего, для общения с другими людьми, такие дети словами не пользуются» [14].

При расстройствах аутистического спектра, наиболее отчетливо проявляются явления асинхронии формирования функций и систем: развитие речи, зачастую обгоняет развитие моторики, «абстрактное» мышление опережает развитие наглядно-действенного и наглядно-образного.

Главные особенности интеллектуального развития детей с РАС — своеобразная неравномерность, парциальность развития.

По данным зарубежных и отечественных авторов, большинство детей с РАС (от 2/3 до 3/4) страдают той или иной степенью интеллектуальной недостаточности. И во многих концепциях аутизма именно нарушения когнитивного развития считаются центральными в патогенезе; нередко высказывается мнение, что РАС следует рассматривать как своеобразный вариант интеллектуальных расстройств. Даже те авторы, которые, не отрицая первичного, т.е. тотального, «всепроницающего» характера аутистического дизонтогенеза, считают РАС преимущественно аффективным нарушением (Л. Каннер, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, Р. Хобсон, О.С. Никольская и др.), признают исключительно большую

роль особенностей интеллектуального развития в их клинической картине, в разработке стратегии и тактики коррекционных воздействий, направленных на возможно более полную интеграцию детей и подростков с РАС в общество.

При описании стереотипии хорошо видны недостатки чисто поведенческого подхода к определению аутизма: стереотипии явно неоднородны по своей природе и требуют дифференцированного подхода к коррекции. В ряде случаев они имеют характер двигательных или иных персевераций, не зависят от окружающей обстановки и обусловлены недоразвитием или органическим поражением центральной нервной системы. В других случаях они представляют собой аутоstimуляцию, направленную на повышение тонуса, устойчивости психики ребенка по отношению к различным воздействиям. И наконец, в некоторых случаях стереотипии (чаще при неглубоких аутистических нарушениях) являют собой невротические навязчивости, усиливающиеся в состоянии психического напряжения, волнения и совершенно исчезающие в состоянии увлеченности, эмоционального комфорта.

Неоднородность происхождения аутизма отражается на оценке роли страхов. Многие отечественные авторы считают страхи неотъемлемой частью клинической картины и патогенеза аутизма.

Наиболее развернутая картина особенностей аффективной сферы при РАС дана в работах В.В. Лебединского, О.С. Никольской и других. В недавних исследованиях В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской в организации базальной системы эмоциональной регуляции поведения выделены пять уровней:

1. Оценки интенсивности средовых воздействий;
2. Аффективных стереотипов;

3. Аффективной экспансии;
4. Аффективной коммуникации;
5. Символических регуляций [15]

Относительно мало исследованы память и внимание при РАС.

В большинстве случаев дети и подростки с РАС обладают способностью к запоминанию и большим объемом памяти, что, возможно, является следствием ее постоянного непроизвольного упражнения: не обладая умением выделять объект из фона, ребенок с РАС вынужден один и тот же объект запоминать многократно в связи с деталями фона и различными особенностями самого объекта как понятия. Например, имея достаточно четко сформированное понятие «стакан», человек с РАС не может активно отторгнуть второстепенные на данный момент характеристики, в результате чего понятие мультиплицируется и появляется множество стаканов: гладкий круглый, четырехгранный, шестигранный, многогранный и т.д. (а также стаканы дома, на даче, у бабушки, в школе и т.д.). Это невольно тренирует память, но ограничивает ее операционные возможности: вербальное опосредование недоразвивается и искажается, что затрудняет хранение информации в абстрактной форме, осложняет переход от первичной к вторичной памяти (особенно при сниженных возможностях интеллекта).

Внимание при РАС развивается по-разному. В одних случаях в полном соответствии с одновременностью восприятия дети трудно на чем-либо сконцентрированы, бегают от объекта к объекту; в других — сильно фиксируются на чем-либо, и переключить их внимание бывает очень трудно.

Приводимые разными авторами характеристики своеобразия речевого развития аутичных детей многочисленны, но в основном похожи. Среди этих особенностей можно выделить следующие:

- мутизм (отсутствие речи) большей части детей;
- эхолалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отставленные (т.е. воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время) и смягченные (сказанное другим человеком несколько видоизменяется: добавляются или переставляются отдельные слова, меняются некоторые флексии и т.п.); иногда эхолалии могут нести коммуникативную нагрузку, что является хорошим прогностическим признаком в плане дальнейшего речевого развития;
- обилие слов и фраз-штампов, фонографичность речи («попугайность»), что при нередко хорошей памяти создает иллюзию развитой речи;
- отсутствие в речи обращений, плохая диалогическая речь (хотя монологическая речь иногда развита хорошо);
- автономность речи;
- позднее появление личных местоимений (особенно «я») и не правильное их употребление (о себе — «он» или «ты», о других — иногда «я»);
- нарушения семантики различного вида — метафорическое замещение, расширение или чрезмерное (до буквальности) сужение толкований значений слов, неологизмы;
- неправильность грамматического строя речи;
- отклонения звукопроизношения.

Все эти отклонения в речевом развитии могут встречаться и при других вариантах патологии развития, однако при РАС из них большая часть имеют свои особенности. Кроме того, они, как правило, обусловлены недоразвитием коммуникативной функции речи, что накладывает весьма характерный отпечаток. В любом случае речевые

нарушения при РАС требуют специальной коррекции или хотя бы учета своеобразия психического развития таких детей.

Таким образом, вследствие разнообразия состава детей с РАС диапазон различий в нужном уровне должен быть максимально широким, подходящий возможностям и потребностями всех детей с РАС: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием детей с нормой, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего дошкольного возраста. Важно добавить, что для получения начального образования даже наиболее успешные дети с РАС нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей. Для этого, детям с РАС необходимо овладение коммуникативным навыкам, которые мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.3. Характеристика коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра

Практически всем детям с РАС присущи те или иные особенности развития речи при недостаточном ее коммуникативном использовании. Коммуникативные нарушения при РАС варьируют: дети могут быть и полностью неговорящими, и бегло говорящими, но имеющими особенности прагматической стороны речи [26]. Это проявляется в следующем: отсутствие реакции на речь других людей (ребенок может не реагировать на собственное имя); стереотипное использование речи; использование обычных слов в необычном контексте; не понимают смысл слов и соответственно неправильно их употребление; неспособность начинать и поддерживать диалог; нарушение в ударении

слов; замена местоимений; задержка или остановка речевого развития; нарушения невербальной коммуникации.

Как известно, у детей с нормой диалогическая речь начинается раньше монологической и именно диалог имеет социальную значимость для ребенка. У детей с РАС эта последовательность искажена и в ряде случаев при наличии монологической речи диалог отсутствует.

Коммуникативные нарушения обусловлены нарушениями социального взаимодействия, которые проявляются в следующем:

1. Дети с РАС не могут регулировать внимание другого человека и отслеживать направление его внимания: они не способны показывать на вещи, которые привлекли их внимание, чтобы разделить свою заинтересованность с другим человеком;
2. Могут быть определенные трудности с подражанием и имитацией движений по образцу;
3. У них затруднено опознавание эмоционального состояния других людей [18].

При овладении навыками у детей с расстройствами аутистического спектра возникает целый ряд трудностей, связанных с особыми нарушениями коммуникации и организации произвольного поведения. Часто такому ребенку легче научиться делать что-либо самому, нежели через подражание или по инструкции. Отмечаются сложности освоения программы действий: трудность ее самостоятельного запуска, перехода от одной операции к другой. Препятствием обучению служат и особенности сенсорной сферы: сверхизбирательность в еде или одежде, повышенная брезгливость, повышенная чувствительность к тактильному воздействию, страхи; наблюдается сверхреакция на неудачу, стремление отказаться от обучения при возникновении малейшей трудности. Аутичный ребенок, даже освоив навык, с трудом применяет его в реальной жизни.

Существуют различные подходы к развитию коммуникативных способностей детей с аутизмом: поведенческая терапия (оперантный

подход); ТЕАССН-подход; эмоционально-уровневый подход и др. [18], [24], [Однако в настоящее время в России испытывается острый недостаток практических разработок по социально-бытовой реабилитации, которые позволили бы детям с аутизмом адаптироваться в повседневной жизни.

Вышеизложенное актуализирует проблему специально-организованного психолого-педагогического сопровождения, способствующего формированию и развитию коммуникативных способностей у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Далее мы рассмотрим развитие коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с младенческого возраста.

В норме к 3 мес. появляется устойчивый "комплекс оживления" - предвосхищение ребенком ситуации контакта, в котором он становится его активным инициатором, требующим внимания, эмоциональной активности взрослого, младенец принимает антиципирующую позу, протягивает ручки по направлению к взрослому, то подобные проявления не характерны для маленьких аутичных детей. На руках матери многие из них чувствуют себя дискомфортно: они не принимают позу готовности, ощущается безразличие ребенка, или его напряжение, или даже сопротивление.

Способность дифференцировать выражение лица, интонации обычно возникает при нормальном развитии между 5 и 6 мес. Существуют экспериментальные данные Файлда, свидетельствующие о наличии такой способности и у новорожденного. Аутичные дети хуже различают выражение лица близких и даже могут неадекватно реагировать на улыбку или на грустное выражение лица матери.

Таким образом, по мнению Адамсона и Бакемана, в первое полугодие жизни у детей с РАС наблюдаются нарушения в развитии

начальной фазы коммуникативных навыков, основным содержанием которой является налаживание возможности обмена эмоциями, выработка общих эмоциональных смыслов.

К 6 месяцам у детей с нормой, имеется четкое разделение "своих" и "чужих", и среди "своих" наибольшая привязанность возникает к матери как основному ухаживающему лицу или заменяющему ее человеку, что говорит о нормальной разработанности индивидуальных стереотипов эмоционального общения. По данным историй развития, многие из аутичных детей во втором полугодии жизни все же выделяют близкого. По результатам эксперимента, М. Сигман и ее коллеги заключают, что привязанность формируется, потому что аутичный младенец дает реакцию на отделение от матери так же, как и другие дети.

Привязанность у детей с РАС проявляется, однако, чаще всего лишь как негативное переживание отлучения от матери. В положительных эмоциях привязанность, как правило, не выражается.

Недостаточность развития эмоциональной связи, разработки индивидуальных стереотипов коммуникации с близкими проявляется и в характерном для многих аутичных детей отсутствии наблюдаемого в норме к концу первого года жизни "страха чужого". Такие дети могут с полным безразличием идти на руки и к близким, и к чужим, незнакомым людям.

К концу первого года у детей с нормой, обычно складываются дифференцированные стереотипы отношений с разными членами семьи, со своими и незнакомыми людьми. У детей с РАС симбиотическая привязанность к одному лицу обычно растет и сопровождается с появлением трудностей контакта с другими близкими.

После полугода у детей с норманой, благодаря развитию стереотипов, ритуалов общения, игр, во взаимодействиях ребенка со взрослым появляется возможность взаимного сосредоточения внимания не только друг на друге, но и на внешних объектах. Через некоторое время ребенок сам начинает использовать указательный жест, вокализацию не только как ответ, но и как активное привлечение внимания матери к интересующему его событию или к объекту. П. Манди и М. Сигман считают неспособность к объединению внимания, к общему сосредоточению на объекте одним из наиболее ранних явных проявлений детского аутизма.

Нарушения активности, сенсорная ранимость, недостаточность развития аффективных стереотипов взаимодействия, эмоционального контакта - все это толкает ребенка на поиски дополнительной аутоstimуляции, ведет к развитию гиперкомпенсаторных механизмов, позволяющих ребенку заглушить, сделать менее доступным ощущение аффективного дискомфорта. На доступном ему уровне он создает различные ему способы аутоstimуляции стенических аффективных состояний. Одержимое стремление аутичных детей к постоянному воспроизведению одних и тех же стереотипных действий, вызывающих приятные ему ощущения, вносит большой вклад в развитие их однообразного поведения. Эти гиперкомпенсаторные действия, доставляя временное облегчение, только усиливают общую дезадаптацию ребенка.

В норме к полутора годам появляются признаки истинной имитации, подражания, которые выражаются в отсроченном воспроизведении ребенком характерных для его близких интонаций, жестов, манеры поведения. У детей с РАС развитие этих форм намного отстает. Подобное тяжелое повреждение аффективного развития

показывает и формирование особого искажения интеллектуального и речевого развития ребенка.

Современные отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что одним из главных недостатков, препятствующих успешной адаптации детей с РАС, является нарушение коммуникативных навыков.

Данное нарушение проявляется в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать или поддержать диалог, а также в виде стереотипных высказываний и многих других специфических особенностей (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М. М. Либлинг, С.А. Морозов, Р. Джордан, Е. Шуплер и др.).

Виды или средства коммуникации являются необходимым элементом коммуникативного процесса, в состав которого входят и другие компоненты. Для успешного овладения коммуникативными навыками детям с расстройствами аутистического спектра необходима коррекционная работа, роль которой мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.4. Роль коррекционной работы в развитии коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраст с расстройством аутистического спектра

Основным недостатком при РАС является нарушение коммуникативных навыков ребенка с окружающим миром (Лебединская, Никольская, Баенская). Поэтому их формирование – одно из ведущих направлений психолого-педагогической коррекции расстройств аутистического спектра.

Результаты анализа литературы по проблеме формирования коммуникативных навыков показывают, что существуют различные подходы к проблеме развития коммуникативных навыков у детей с РАС.

Согласно концепции О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, формирование навыков коммуникации необходимо осуществлять через развитие аффективного отношения ребенка к окружающему миру и создание потребности в речевом общении. Авторы рекомендуют проводить дифференцированную работу по развитию речевой коммуникации в зависимости от уровня аффективного развития ребенка. Данный подход получил широкое распространение в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике.

С целью формирования навыков речевой коммуникации у детей с аутизмом в специальной педагогике и психологии разрабатываются три основных подхода: психоаналитический, бихевиористский и психолингвистический.

Сторонники психоаналитического подхода рассматривали речь аутичных детей как средство выражения конфликтов, которые, по мнению психоаналитиков, были причиной их аутистических симптомов. Например, Джексон, рассматривал аутизм, в целом, и отсутствие реакции на социальные раздражители, в частности, как защитный механизм в ответ на то, что воспринимается как экстремальная опасность.

Автор наиболее известного психоаналитического подхода Бетлхим уделил особое внимание феномену перестановки местоимений в речи детей с РАС. Он считал, что данное явление отражает отсутствие у этих детей личного «Я» и указывает на отрицание своего собственного существования. Таким образом, их специфическая речь не рассматривалась Бетлхим как языковое нарушение. Более того, Бетлхим считал, что у детей с РАС, речь развита настолько хорошо, что они могут использовать ее речь для символического выражения своих внутренних психических конфликтов.

Таким образом, психоаналитические подходы не рассматривали язык, как цель терапии. Анализ речи детей с РАС был важен для определения характера их внутренних конфликтов. В то же время, целью терапии было разрешение этих внутренних конфликтов, связанных с самосознанием. Считалось, что по мере формирования знаний и представлений о себе, речь ребенка спонтанно изменяется и становится более адекватной.

Основателями бихевиористского подхода к проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом стали Ловас и его коллеги. Они предприняли первые попытки для развития речи аутичных детей, используя оперантную тренировочную технику. Программы данного направления начинались, в основном, с обучения ребенка сидеть на стуле в течение определенного промежутка времени, устанавливать глазной контакт по инструкции, и имитировать движения взрослого. Затем, ребенка обучали имитации отдельных звуков, слов и пониманию значения слов: ребенок должен был выбрать соответствующий объект или картинку, в ответ на вербальную инструкцию педагога. После этого ребенка учили называть объекты или картинки, или их признаки в ответ на вербальный стимул (например, «Что это?» или «Где кубик?»).

Большую популярность за рубежом получил психолингвистический подход. Сторонники данного подхода уделяют большое внимание изучению онтогенетического развития детей в норме, применяя данные знания при обучении детей с аутистическими расстройствами.

Анализ современной специализированной литературы показал, что авторами разных теоретических направлений изложены описания конкретных методов и приемов развития коммуникативной речи у детей с аутизмом (Никольская, Баенская, Либлинг, 2007). Рассматриваются способы формирования отдельных групп коммуникативных навыков у ограниченной категории детей с одним из видов аутистических расстройств. Наиболее часто делается акцент на развитии речи в целом

(Башина, Нуриева, Морозова). В англоязычной литературе представлены методики формирования коммуникативных навыков, которые сложно адаптировать к социокультурным условиям и особенностям русского языка.

В рамках поведенческой терапии разработаны различные методики дополнительной и альтернативной коммуникации (augmentative and alternative communication). Распространено, в частности, обучение аутичных людей языку жестов, как и при нарушении слуховой функции.

В ходе поведенческого тренинга детей обучают показывать на одну из нескольких картинок или протягивать карточку или объект, обозначающие соответствующее желание. Например, если предполагается, что ребенок хочет пить, то взрослый рукой ребенка показывает на карточку с изображением чашки. В следующий раз в подобной ситуации может оказаться достаточным уже лишь подтолкнуть руку ребенка в направлении нужной картинке, в дальнейшем предоставляя ему все большую самостоятельность. Удовлетворение желания служит, таким образом, естественным подкреплением.

Исследователи акцентируют важность создания облегчающих условий взаимодействия индивидуально для каждого ученика: то, что помогает одному, может помешать другому. Упоминаются такие приемы для концентрации внимания и переключения с одной операции на другую, как подстраивание под ритм движений ребенка или прикосновение к плечу, а кому-то для инициирования произвольного действия необходима картинка с изображением результата деятельности.

Существуют различия между традиционными подходами зарубежных и отечественных коллег к проблемам облегчения коммуникации: поведенческие терапевты при обсуждении средств коммуникации и мотивов их использования делают акцент преимущественно на практической заинтересованности ребенка в контакте, в то время как отечественные специалисты выделяют также

эмоциональное заражение ребенка взрослым, развитие привязанности и способности к сопереживанию, эмоциональную заинтересованность в совместной деятельности. Без подобной «внепрагматической» заинтересованности, желание взаимодействовать может остаться ограниченным лишь ситуациями, когда ребенку действительно что-то очень нужно.

Некоторые специалисты предупреждают от разработки альтернативных средств коммуникации со слишком маленькими аутичными детьми. Так, по мнению Т.И. Морозовой, это следует делать только в том случае, если работа по развитию устной речи не дала положительных результатов до 8-9 лет.

Надо отметить, что проблемы формирования альтернативных вербальной речи способов общения разрабатываются не только специалистами по аутизму. Так, Л.М. Шипицына приводит рекомендации по развитию жестовой и карточной коммуникации в работе с глубоко умственно отсталыми детьми. Обосновывается важность обучения «неговорящих» умственно отсталых простым приемам естественной жестикуляции, жестовым знакам для некоторых ключевых слов.

Таким образом, в отечественной литературе отмечается недостаток детально проработанной, последовательной системы коррекции, направленной на формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. В результате, у психологов, дефектологов, логопедов, педагогов дополнительного образования, воспитателей, работающих с аутичными детьми, и у их родителей возникают проблемы с подбором содержания и методов обучения навыкам коммуникации.

Коррекционная педагогическая помощь детям с РАС сопряжена с определенными трудностями в силу того, что аутизм характеризуется патологией нервной системы и затрудняет формирование эмоционального общения и социальную адаптацию ребенка. Сосредоточенность на своих

переживаниях, уход от внешнего мира преобладают в поведении ребенка и занимают доминирующее место в его развитии. При РАС часто события настоящего смешиваются с событиями прошедшего, реальное — с фантастическим. Большинство исследователей (Коган В. Е., Лебединский В. В., Лебединская К. С, Никольская О. С, Баенская Е. Р., Либлинг М. М. и др.) считают, что РАС является следствием особой патологии, в основе которой могут лежать врожденная аномальная конституция; врожденные обменные нарушения; органические поражения центральной нервной системы в результате патологии беременности и родов; рано начавшийся шизофренический процесс. РДА может проявиться в 3—4-летнем возрасте. Нормально развивавшиеся до этого дети начинают замыкаться в себе, становятся все более беспокойными и озабоченными, характер их изменяется, они теряют контакт со своими сверстниками и взрослыми. Аутизм проявляется также в уменьшении речевого контакта, иногда ребенок совсем перестает пользоваться речью (мутизм) и не реагирует на речь окружающих (сурдомутизм).

Диагностика РАС базируется на выраженных в большей или меньшей степени основных специфических признаках: уход в себя, нарушение коммуникативных способностей, проявление стереотипии в поведении, различные страхи и сопротивление изменениям в окружающей обстановке, боязнь телесного (зрительного) контакта, характерное особое нарушение развития речи (эхолалия при ответах на вопросы, рассказ о себе в третьем лице, нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи), раннее проявление патологии психического развития.

Рассмотрим наиболее распространенные системы альтернативной коммуникации.

1. Система PECS

Коммуникационная система обмена изображениями или PECS — это модифицированная программа прикладного поведенческого анализа (АВА) по раннему обучению невербальной символической коммуникации.

Данная программа не учит устной речи напрямую, однако такое обучение способствует развитию речи у ребенка с аутизмом — некоторые дети после начала программы PECS начинают использовать спонтанную речь. Программа PECS была разработана Программой Делавера по аутизму. Обучение системе PECS происходит в естественной для ребенка среде, в классе или дома, во время его типичных занятий в течение дня. Обучение ребенка такой коммуникации происходит с использованием положительной поведенческой поддержки, которую называют подход пирамиды. Техники обучения включают различные стратегии АВА, такие как объединение в цепь, подсказки, моделирование и модификации окружающей среды.

2. Блиссимволика

Блисс-метод широко распространен и используется в 37 странах мира как вспомогательное средство общения людей, которые по разным причинам не могут говорить или их речь остается непонятной для окружающих, чаще всего в сочетании с физической инвалидностью. Блисс - семантическая языковая система, способная замещать любой другой естественный язык. Алфавитом служат не буквы, а определенное количество графических базовых символов, представляющих значения, которые легко запомнить даже ребёнку.

3. Леб-система

Леб-система — система, охватывающая 60 символов (пиктограмм) с напечатанными под рисунками значениями слов.

Может быть использована для работы с детьми, имеющими умственные и физические отклонения в развитии; предназначена также для детей дошкольного возраста.

4. Жестовый язык Макатон

Макатон — уникальная языковая программа, предполагающая структурный многофункциональный подход с использованием знаков и

символов и направленная на обучение коммуникации, языку и навыкам чтения людей с особыми нуждами.

Выводы по 1 главе

В данной главе, мы определили, что такой коммуникативные навыки в психолого-педагогической литературе. Таким образом, в нашем исследовании под «коммуникативными навыками» детей старшего дошкольного возраста, мы будем понимать – овладение в процессе онтогенетического развития доступными невербальными и вербальными средствами общения ребенка с окружающими партнерами в определенной микросоциальной среде, сформированными путем восприятия, импринтинга и многократного повторения, с целью свободного применения для взаимопонимания, взаимодействия и удовлетворения возникающих потребностей.

Так же мы дали психолого-педагогическую характеристику детям с РАС:

1. Нарушение коммуникативной функции речи;
2. Оторванность ребенка от мира, неспособность осознать себя в нем;
3. Стереотипность речи, склонность к «словотворчеству», неологизмам;
4. Врожденная неспособность устанавливать контакт посредством взгляда и мимики;
5. Интеллектуальное развитие имеет особенности парциальности и своеобразной неравномерности. Страдают той или иной степенью интеллектуальной недостаточности.

Далее мы рассмотрели характеристику коммуникативных навыков у детей с РАС и выделили общее для всех: особенности развития речи при недостаточности ее коммуникативного пользования. И сделали заключение, что для успешного овладения коммуникативными навыками детям с РАС необходима коррекционная работа.

Т.о., мы рассмотрели роль коррекционной работы в развитии коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС. Выделили несколько подходов, которые разрабатывались для формирования коммуникативных навыков в детей с РАС – психоаналитический, бихевиористский и психолингвистический. Так же мы рассмотрели наиболее распространенные системы альтернативной коммуникации для детей с РАС: система PECS, блиссимволика, Леб – система и жестовый язык Макатон.

ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Методика изучения коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Для изучения коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста мы использовали методику изучения умений вести диалог, предложенной И.А. Бизиковой.

Оценка осуществляется в процессе наблюдения за речью ребенка в повседневном общении, самостоятельной игровой деятельности на прогулке и на занятии. Предложение ситуаций педагогом. Например: Любимая игрушка; Научи меня, как вести себя в лесу. Кроме того, педагог предлагает ситуацию, чтобы дети могли выразить просьбу. Например: Попроси у друга цветные карандаши. Спроси у друга, как правильно ухаживать за комнатными цветами.

Критерии диагностики:

- умение задавать вопросы;
- умение отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения;
- умение сообщать собеседникам свое мнение;
- умение выражать просьбы, советы, предложения;
- умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями;
- умение вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета.

Для диагностики каждого умения были определены показатели и способы оценки (таблица 1).

Содержание диагностики умений вести диалог (методика И.А. Бизиковой) [9]

№ п/п	Умение	Характеристика	Баллы
1	Умение задавать вопросы	В речи присутствуют вопросы диалогового, познавательного и социально-личностного содержания	5
		Наличие вопросов делового и познавательного характера, изредка используются вопросы социально-личностного характера	4
		Вопросы однообразны (по поводу деятельности)	3
		Крайне редко задает вопросы	2
2	Умение отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения	Отвечает охотно, целесообразно, по теме	5
		Изредка уходит от ответа на вопросы сверстников	4
		Может оставить без ответа вопросы как взрослых, так и сверстников, ответы не отличаются исчерпанностью	3
		Отвечает неохотно	2
3	Умение сообщать собеседникам свое мнение	Спокойной, аргументированно высказывают свое мнение	5
		Не всегда может аргументировать свое мнение	4
		Редко прибегает к словесным аргументам	3
		С трудом формулирует мнение	2
4	Умение выражать просьбы, советы, предложения	Легко и свободно обращаются к собеседнику (с просьбами, советами, предложениями и другими видами побуждений)	5
		Чаще всего может выразить побуждения, но изредка наблюдаются затруднения в формулировании некоторых побуждений (разъяснении, приглашении и др.)	4
		Затрудняется в использовании побуждений, не всегда адекватно формулирует их	3
		Слабое проявление умения или его полное отсутствие	2
5	Умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями	Всегда охотно сообщает о своих чувствах, впечатлениях, делится новостями	5
		Делится впечатлениями со сверстниками, близкими взрослыми, высказывает жалобы на сверстников	4
		Редко по своей инициативе вступает в общение, жалуется на сверстников	3
		Почти не использует реплик – сообщений	2
6	Умение вести диалог в соответствии с	Разнообразные варианты формул речевого этикета используется адресно и	5

правилами речевого этикета	мотивированно, доброжелательным тоном	
	Ребенок использует единичные формы речевого этикета, не всегда их адресует и мотивирует. Изредка наблюдается недоброжелательная интонация в выражениях побуждений	4
	Использует формы речевого этикета не во всех ситуациях побуждений, редко обращается по имени к детям и воспитателю. Доброжелательность проявляет ситуацию	3
	Почти не прибегает к формулам речевого этикета, преобладает недоброжелательность в обращениях	2

Характеристика умений вести диалог представлены в таблице 2

Таблица 2

Характеристика уровней развития вести диалог (Методика И.А. Бизиковой) [9]

Уровень	Характеристика	Средний балл
Высокий	Сформированность умений задавать вопросы и отвечать на них, знанием правил речевого общения, умений реагировать на сообщения, выражать в общении со сверстниками и взрослыми просьбы, советы, предложения; выразить готовность к выполнению побуждения или отказываться от выполнения	4-5
Средний	Недостаточная сформированность умений задавать вопросы и отвечать на них, знание отдельных правил речевого общения, эпизодическое проявление умений выразить в общении со сверстниками и взрослыми просьбы, советы, предложения; отсутствие готовности к выполнению побуждения; недостаточный интерес к процессу общения, ограниченное использование средств общения	3-3,9
Низкий	Отсутствие умений задавать вопросы и отвечать на них, знания отдельных правил речевого общения, эпизодическое проявление умение выразить в общении со сверстниками и взрослыми просьбы, советы, предложения; отсутствие готовности к выполнению побуждения; отсутствие интереса к коммуникативной деятельности и безразличие в окружающим	2-2,9

Оценка осуществляется в процессе наблюдения за речью ребенка в повседневном общении, самостоятельной игровой деятельности детей.

2.2. Состояние коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Нами были определены критерии диагностики:

- умение задавать вопросы;
- умение отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения;
- умение сообщать собеседникам свое мнение;
- умение выражать просьбы, советы, предложения;
- умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями;
- умение вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета.

Ранжирование результатов проводилось в течении недели в различных условиях: на занятиях, в процессе общения со сверстниками, в игровой деятельности, на прогулке.

Ниже, представлены результаты диагностирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (таблица 3).

Состояние коммуникативных навыков детей старшего
дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Имя ребенка	Умение 1		Умение 2		Умение 3		Уровень
	<i>Умение задавать вопросы</i>	<i>Умение отвечать на вопросы</i>	<i>Умение сообщать собеседникам свое мнение</i>	<i>Умение сообщать о своих чувствах</i>	<i>Умение выразить просьбы, советы</i>	<i>Умение вести диалог</i>	
Артем	н	ср	н	н	ср	ср	ср
Маша	н	н	н	ср	н	н	н
Даян	н	в	ср	в	в	в	в

В ходе исследования, Даян показал самые высокие результаты. Он себя хорошо чувствует в общей игровой комнате, незамедлительно входит в контакт со сверстниками, может поддержать беседу. На занятиях проявляет активность, но быстро утомляется, несмотря на это, он показывает хороший уровень познавательного развития.

Артем показал средние результаты, по сравнению с другими детьми. На занятиях не проявляет активность, без дополнительных разъяснений, не может выполнить задание. С детьми общается не охотно, больше времени проводит сам. Если при выполнении какого-либо задания, у него возникали трудности, он обязательно обращался за советом.

Самый низкий результат, показала Маша. Она не проявляла интерес к играм, к общению со сверстниками. На занятиях не выполняла задания. Не отвечала на поставленные вопросы.

Глядя на таблицу можно сделать выводы:

- Умение 1, у всех детей развито меньше, чем все остальные умения;
- Умение 2 развито в средней степени у всех детей одинаково.
- Умение 3, по сравнению с остальными умениями, развито больше.

По данным исследования, детям труднее всего давалось *умение задавать вопросы, умение отвечать на вопросы и умение сообщать собеседникам свое мнение.*

Несмотря на это, дети с легкостью проявляли *умение выражать просьбы, советы, умение сообщать о своих чувствах и умение вести диалог.*

У 100% диагностированных детей отсутствует умение задавать вопросы собеседнику.

Низкий уровень показал такой навык как умение сообщать собеседнику свое мнение.

Обработав данные диагностирования, можно прийти к выводу, что:

- 22, 2% детей, имеют высокий уровень сформированности коммуникативных навыков;
- 27, 7% детей имеют средний уровень сформированности коммуникативных навыков;
- 49, 9 % детей имеют низкий уровень сформированности коммуникативных навыков.

В ходе диагностирования, дети показали средний уровень владения коммуникативными навыками.

Для повышения уровня овладения коммуникативными навыками, требуется дальнейшая коррекционная работа по развитию ЭТИХ НАВЫКОВ.

2.3. Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра посредством карточек PECS на коррекционных занятиях

Анализ теоретических источников позволил нам выделить ряд трудностей у детей с РАС при овладении коммуникативными навыками:

1. Нарушение способности целенаправленно использовать речь для коммуникации;
2. Узость и ограниченность интересов, стереотипное поведение;
3. Трудности в выражении своих эмоций и понимании эмоций других людей.

Для успешного овладения этими навыками, на наш взгляд, является использование карточек PECS.

Программа PECS начинается с обучения втроем — ребенок (или взрослый), который будет передавать сообщение; человек, который получает сообщение (например, мама или учитель) и взрослый помощник, который осознанно помогает человеку в выполнении целевой реакции.

Фаза I программы начинается с того, что взрослый показывает или демонстрирует предмет или еду, которую предпочитает ребенок (или взрослый ученик). Когда он или она начинает тянуться к желаемому объекту, помощник помогает ученику взять изображение желаемого предмета или еды. Он или она с помощью физических подсказок помогает ребенку отдать изображение другому человеку, который в этот момент находится в непосредственной близости от ребенка или взрослого. Физическая близость позволяет легко провести обмен. Взрослый, который получает сообщение (картинку), ничего не говорит, пока ему не протянут изображение. После нужного действия получатель сообщения произносит что-то вроде: «О, ты хочешь кренделек» (в зависимости от того, что

изображено на картинке) и дает то, о чем его попросили. Во время первой фазы просьбы включают несколько разных предметов, при этом люди, получающие сообщение, помощники и окружающая обстановка тоже должны меняться. Цель этой фазы — добиться примерно 80 обменов в течение дня.

Фаза II. Во время второй фазы обмен продолжается, при этом предпринимаются попытки повысить самостоятельность ученика. Помощник до сих пор присутствует для поддержки обмена. Ученик начинает самостоятельно снимать изображение со страницы для обмена изображениями. От него требуется больше физических движений, чем во время первой фазы. Предпочтительно, чтобы ребенок или взрослый, использующий PECS, привык всегда носить книжку с изображениями с собой и нести за это ответственность.

Фаза III. Во время третьей фазы ученик начинает сам выбирать нужное изображение из множества картинок, относящихся к разным сферам. На этой фазе применяются стратегии коррекции при ошибочных ответах.

Фаза IV. Во время четвертой фазы ученик помещает изображение предмета на полоску для предложения, на которой написана фраза «Я хочу», после чего отдает полоску с предложением взрослому.

Фаза V. Во время пятой фазы ученик начинает отвечать на вопрос «Что ты хочешь?» с помощью полоски с предложением. До пятой фазы ученику не задаются вопросы, потому что к этому моменту поведение по обмену изображениями должно стать автоматическим. Если адресат сообщения начнет слишком рано задавать вопросы или использовать указательный жест, то это может стать нежелательными подсказками, мешающими целевому поведению.

Фаза VI. Во время шестой фазы ученик начинает отвечать не только на вопрос «Что ты хочешь?», но и на «Что ты видишь?» и «Что у тебя

есть?» Последние фразы должны познакомить начинающего пользователя коммуникации с комментированием, в то время как первые фазы имели дело только с просьбами.

Для реализации коррекционной работы с карточками, нами была определена форма занятий – индивидуальные занятия. Для каждого ребенка был составлен перспективный план по развитию коммуникативных навыков, на 1 неделю (Приложение 1). При составлении данного плана, мы опирались на работы таких авторов как Бабкина Н.В., Мамайчук И.И., Каган В.Е.

Исходя из результатов диагностики состояния коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, нами были определены цели и задачи на каждого ребенка. Для реализации коррекционных мер, мы составили по 3 игры по развитию коммуникативных навыков для каждого ребенка.

Для каждого ребенка, мы определили название и содержание индивидуальных занятий.

Так, например, у Маши целью является развитие умений элементарной вербальной коммуникации. Исходя из этого, мы составили план игр, которыми будем обучать Марию, опираясь на выделенные наши задачи. Например, игра «Найди место для игрушки» - вначале игры, мы проговариваем с Машей ее условия. Далее показываем карточку «Кукла» и кладем ее на карточку «Коробка». Ребенку предлагается повторить за педагогом задание на карточках. Далее, если ребенок справляется, мы усложняем задачу и проводим тоже самое, но уже на реальных предметах.

К каждому занятию была определена цель и задачи, которые необходимо реализовать на данных занятиях, образовательные и дидактические игры и упражнения, в том числе, с использованием карточек PECS.

Аналогичные наборы для закрепления знаний и умений, предлагались использовать как воспитателям в процессе занятий, так и родителям в домашней обстановке.

Выводы по 2 главе

В данной главе мы рассмотрели методику изучения коммуникативных навыков у детей с РАС «Методика изучения умений вести диалог», предложенной Бизиковой И.А. Выделили содержание умений вести диалог и характеристику умений вести диалог. Опираясь на эти данные, мы провели исследование на 3 детей в возрасте 6-7 лет с РАС и пришли к выводу, что в ходе диагностики дети показали средний уровень владения коммуникативными навыками. Детям труднее всего давалось умение задавать вопросы, умение отвечать на вопросы и умение сообщать собеседникам свое мнение. Не смотря на это, дети с легкостью проявляли умение выражать просьбы и умение вести диалог. У всех детей отсутствует умение задавать вопросы собеседнику.

Так же, мы выстроили коррекционную работу по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС на коррекционных занятиях. Показали, как можно использовать карточки PECS на занятиях с детьми с РАС и в ходе игр.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе коррекционной работы.

Для достижения данной цели, нами был решен ряд задач.

Для решения первой задачи, нами был осуществлен анализ общей и специальной психолого-педагогической и медицинской литературы коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Нами было рассмотрено понятие «коммуникативные навыки» в современной литературе. Под коммуникативными навыками мы понимаем навыки, позволяющие человеку получать и передавать информацию. Так М.И. Лисина выделила основные критерии коммуникации.

Мы рассмотрели развитие коммуникативных навыков в старшем дошкольном возрасте. Установили, что к концу дошкольного возраста завязываются крепкие избирательные привязанности между детьми, возникают первые всходы настоящей дружбы. Дошкольники концентрируются в небольшие группы (по 2-3 человека) и проявляют открытое предпочтение своим друзьям. Они больше всего волнуются о своих друзьях, останавливают свой выбор на играх с ними, сидят вместе за столом, гуляют на прогулке и т. п. Друзья рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и действиям других.

Для решения второй задачи, мы изучили особенности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Нами была рассмотрена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Выявили своеобразие коммуникативных навыков детей с

расстройствами аутистического спектра, которые проявляются в следующем: обнаруживается избирательный интерес к социальным стимулам; имеются проблемы в формировании механизмов уровневой аффективной регуляции; нарушается становление эмоционального контакта. Так же нами была рассмотрена коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Рекомендованные приемы по развитию взаимодействия аутичного ребенка со взрослыми и особенности организации занятий (игр) актуальны для детей с любым вариантом аутизма. Тем не менее, коррекционная целенаправленная работа позволяет достичь значительных результатов, следовательно, необходимость ее неоспорима.

Для решения третьей задачи, мы показали специфику использования карточек PECS в контексте коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей с РАС. Составили индивидуальные планы занятий с использованием игр и карточек PECS.

Список используемых источников

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 2001С.
2. Асриян О. Б. Комплаенс как результат коммуникативной компетентности врача // Тихоокеанский медицинский журнал. — 2016. — № 4. — С. 93–9
3. Асриян О. Б., Капустина Т. В., Ларина В. М. Коммуникативная компетентность студентов на разных курсах обучения в медицинском вузе // Молодой ученый. — 2016. — № 20. — С. 631–635.
4. Бабаева, Т.И.
Общение ребенка со сверстниками как пространство социального развития старших дошкольников/ Бабаева Т.И., Римашевская Л.С. // Детский сад: теория и практика. - 2016. - № 1. - С.74-85.
5. Бабкина Н.В.
Радость познания. Программа занятий по развитию познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. — М.:АРКТИ, 2000.
6. Баенская Е. Р.
Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет // Дефектология. — 1995. — № 5. — С. 76–83.
7. Бакушева В.Ю.
Коррекционно-воспитательная работа с аутичными детьми. М.: Лотос. 2004. с. 91.
8. Башина В. М.
Ранний детский аутизм // Исцеление. — М., 1993. — С. 154–165.
9. Бизикова, И. А.
Развитие диалогической речи дошкольников в игре / И.А. Бизикова. — М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. — 136 с.
10. Бычкова, С.С.

Формирование умения общаться со сверстниками у старших дошкольников/ С.С. Бычкова. - М.: Аркти, 2015. - 96 с.

11. Варга А.Я.
Психологическая коррекция нарушений общения младших школьников \ \ Семья в психологической консультации \ \ Под редакцией А. А. Бодалева, В.В. Столина.- М.,1989.
12. Веденина М.Ю.,
Окунева О.Н. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. Сообщение II // Дефектология. – 1997. – № 3. – С. 15–20.
13. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик. М: Просвещение, 1984.
14. Волкова С.М.
Детский аутизм. Проблемы обучения. М: Тритон. 2002. С.74
15. Голубева Э. А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10 — № 4. — С. 75.
16. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.
17. Ихсанова С. В.
Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011.—208 с.
18. Ихсанова С.В.
Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. 208 с.
19. Каган В. Е.
Аутизм у детей. Л., 1981.

20. Каменская Е. Н.
Социальная психология: учебное пособие / Е. Н. Каменская – Ростов
– н/Д: Феникс . 2005. – 827 с.
21. Клюева Н.В.,
Касаткина Ю.В. Учим детей общению.- Ярославль, 1997.
22. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. М., 2002. 416
с.
23. Лебединская К.С. Медикаментозная терапия раннего детского
аутизма // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 3–8.
24. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы
раннего детского аутизма. Сообщение I // Дефектология. – 1987. – №
6.
25. Лебединская
К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. и др. Дети с
нарушением общения. М.: Просвещение, 1989.
26. Лебединский В.В.
Нарушения психического развития у детей. М.: Изд-во Моск. ун-та,
1985., Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. М.: Теревинф,
2003
27. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 94
с.
28. Леонтьев А.А.,
Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с, С. 289.
29. Либлинг М. М.
Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье,
имеющей аутичного ребенка // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 56–
66.
30. Лисина, М.П.
Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / М.И.
Лисина. – М.: Академия, 2012. – 270 с.

31. Лисина М.П.
Общение, личность и психика ребенка [Текст] / Под ред. А.Г. Рузской. - Москва-Воронеж, 2001. - 383с.
32. Мамайчук И. И.
Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.,2003.
33. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. - М., 1986.
34. Никольская О. С,
Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.
35. Никольская О.С.
Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 8–17.
36. Овчарова Р.В.
Практическая психология в начальной школе.- М.,1998
37. Санькова, О.А. К
вопросу формирования коммуникативных умений/ О.А. Санькова // Среднее профессиональное образование. - 2015. - № 10. - С. 21-22.
38. Сафонова, О.
Активизация речевого общения старших дошкольников / О. Сафонова // Дошкольное воспитание. - 2016. - № 1. - С. 50-56.
39. Смирнова, Е.О.
Особенности общения с дошкольниками / Е.О. Смирнова. - М.: Академия, 2014. - 151 с.
40. Соломко А.Д.
Формирование игровых навыков и эмоционально-перцептивной сферы у детей с расстройствами аутистического спектра средствами физического воспитания: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. - Краснодар, 2012. – 24 с.
41. Сырова Н. В.,

Бережанская Н. С. Проблемы общения детей с синдромом раннего детского аутизма [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). — Уфа: Лето, 2014. — С. 71-73.

42. Терещук, Р.К.
Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников / Р.К. Терещук. - Кишинев: Штиинца, 2015. - 99 с.
43. Урунтаева, Г.А.
Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение, 2010. – 291 с.
44. Хаустов А.В.
Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма // Дефектология. 2004. № 4. С. 69-74.
45. Чернецкая, А.В.
Развитие коммуникативных способностей у дошкольников/ А.В. Чернецкая. - Ростов-н/Д.: Феникс, 2014.- 512 с.
46. Шоплер Э.,
Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН. Минск: Издательство БелАПДИ «Открытые двери», 1997. – 256 с.
47. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., ЛиблингМ.М. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.

Перспективных план по развитию коммуникативных навыков (Маша)

Цель: развивать умение элементарной вербальной коммуникации

Задачи:

1. Учить выявлять потребность в помощи;
2. Развивать умение выражать просьбы, советы, с опорой на карточки PECS;
3. Развивать умение вести диалог.

Игра	Ход игры	Наглядный материал
«Найди место для игрушки»	Педагог предлагает поочередно положить игрушки в нужную по цвету коробку и в соответствующее вырезанное в коробке отверстие. Если у ребенка не получается, педагог предлагает свою помощь.	Тематические карточки PECS «Игрушки», «Ребенок собирает игрушки», «Коробка»
«Собери фигурки»	Ребенок по команде собирает и разбирает кубики.	Кубики
«Расскажи»	Ребенку предлагается серия карточек. Посмотрев на них, ребенок должен рассказать, что увидел	Тематические карточки PECS с изображением действия

Перспективных план по развитию коммуникативных навыков (Артем)

Цель: развивать умение выражать свои эмоции и настроение

Задачи:

1. Научить определять свои эмоции с использованием карточек PECS;
2. Учить высказывать свое мнение;
3. Развивать умение сообщать о своих чувствах в процессе беседы.

Игра	Ход игры	Наглядный материал
«Что изображено?»	Перед ребенком выкладываются несколько карточек, с изображением эмоций. Педагог поочередно проговаривает эти эмоции вместе с ребенком. Далее ребенку предлагается повторить эмоции, которые изображены на карточках	Карточки PECS: «Улыбка», «Грусть», «Радость»
«Собери картинку»	Перед ребенком находится разрезная картинка, собранная педагогом неправильно. Педагог просит рассмотреть картинку и ответить на вопрос: «Все ли правильно на картинке?». Далее ребенок должен собрать картинку правильно	Разрезная картинка
«Закончи фразу»	Педагог предлагает ребенку закончить фразу и рассказать какие эмоции можно испытать, относительно фразы	Карточки PECS: «Улыбка», «Грусть», «Радость»

Перспективных план по развитию коммуникативных навыков (Даян)

Цель: развивать умение элементарной вербальной коммуникации

Задачи:

1. Развивать разнообразные способы общения с окружающими;
2. Учить опосредованно (с использованием карточек PECS) взаимодействовать с окружающими с постепенной вербализацией;
3. Учить задавать вопросы с опорой на карточки PECS с вербализацией

Игра	Ход игры	Наглядный материал
«Ручки»	Ребенок располагается перед педагогом. Педагог берет ребенка за руку и ритмично похлопывает своей рукой по руке ребенка, повторяя «Рука моя, рука твоя...». Если ребенок активно сопротивляется, отнимает свою руку, тогда педагог продолжает похлопывание себе или с другим ребенком. При согласии ребенка на контакт с помощью рук продолжается похлопывание руки педагога по руке ребенка	Карточки PECS: «Ладшки», «Держаться за руки»
«Погладь кошку»	Педагог вместе с ребенком подбирают ласковые и нежные слова для игрушки «Кошка Мурка», при этом дети ее гладят, могут взять на руки, прижаться к ней.	Карточки PECS: «Кошка», «Объятия»
«Поиграй с куклой»	Проведение сюжетно–ролевой игры на различные темы, например: «Идем за покупками», «В гостях». Кукла в этом случае является помощником в развитии социальных ролей ребенка.	Тематические карточки: «Магазин», «Куклы» и т.д.