




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


ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Сюжетно-ролевая игра как средство формирования
коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами
аутистического спектра**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
92 % авторского текста

Работа рекомендован к защите
«16» 08 2024 г.
зав. кафедрой ППРОиГМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1
Сметанина Анастасия Александровна 

Научный руководитель:
д. пед. н., профессор
Алексей Викторович Савченков 

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ.....	9
1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования коммуникативных умений у дошкольников	9
1.2 Своеобразие коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра	17
1.3 Использование сюжетно-ролевой игры в процессе формирования коммуникативных умений у дошкольников	29
Выводы по главе 1.....	38
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ	40
2.1 Изучение уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра	40
2.2 Содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством сюжетно-ролевой игры	53
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы.....	67
Выводы по главе 2.....	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	75
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	79

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Важным этапом развития коммуникативных навыков является период дошкольного детства. Ребенок активно усваивает и реализует в коммуникативной практике разнообразные цели, средства и способы общения, приобретая и совершенствуя собственный социально-коммуникативный опыт и опыт продуктивного взаимодействия с окружающими людьми, достигая значимые для него цели в различных видах детской деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) выделена образовательная область «социально-коммуникативное развитие», где отражены задачи, которые направлены на развитие общения дошкольника, формирование эмоциональной отзывчивости, сопереживания, готовности к совместной деятельности с взрослыми и сверстниками.

Проблемой развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста занимались А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, М. И. Лисина, М. М. Алексеева, Т. А. Ладыженской, Л. В. Чернецкая и др. В данных работах рассматриваются особенности общения и коммуникации, развитие коммуникативных умений в онтогенезе, необходимость организации психолого-педагогической помощи детям в освоении коммуникативных навыков.

Данная проблема особенно актуальна для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Развитие коммуникативных умений у таких детей идет особым путем: при расстройствах аутистического спектра отмечаются нарушения социального и эмоционального взаимодействия детей с окружающим миром, нарушения психических функций, в том числе нарушение речи. Разнообразие клинической картины обуславливает речевое недоразвитие детей, в первую очередь коммуникативной функции:

имеющиеся речевые возможности обучающихся с расстройствами аутистического спектра не направлены на социальное взаимодействие.

Изучением расстройств аутистического спектра занимались такие зарубежные и отечественные ученые как Г. Аспергер, Б. Беттельхейм, Э. Блейлер, Л. Каннер, Э. Кречмер, Е. Минковский, Г. С. Салливан, Е. Р. Баянская, И. Т. Викторов, Е. С. Иванов, М. М. Либлинг, И. И. Мамайчук, О. С. Никольская, С. С. Морозова, С. Ф. Семенов и др.

Несмотря на постоянный интерес ученых к проблеме коммуникативного развития детей с расстройствами аутистического спектра и оптимизации коррекционной работы, существуют определенные противоречия между объективной значимостью проблемы и недостаточной разработанностью на современном этапе методики психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений дошкольников с расстройством аутистического спектра.

Одним из средств формирования коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра является сюжетно-ролевая игра. Проблема игры в психологии и педагогике рассматривается в работах Л. С. Выготского, Р. И. Жуковской, О. А. Карабановой, Д. Б. Эльконина и других. Различные аспекты методики обучения детей сюжетно-ролевым играм раскрываются в работах В. П. Арсентьевой, З. М. Богуславской, А. К. Бондаренко, Н. Ф. Губановой, Н. В. Краснощековой и других.

В результате анализа психолого-педагогической литературы можно выявить **противоречия** между:

– социальным заказом современного общества на формирование личности, обладающей необходимыми коммуникативными умениями и недостаточным уровнем сформированности данных умений у детей с РАС;

– необходимостью проведения коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений у детей с РАС и недостаточной разработанностью данной проблемы в научной литературе;

– значительным потенциалом сюжетно-ролевых игр в развитии коммуникативных умений у детей с РАС и недостаточной разработанностью методики данной работы.

Указанные противоречия определяют **проблему** нашего исследования: каково содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра?

Важность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность обусловили выбор **темы исследования**: «Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра».

Цель исследования: теоретическое изучение, разработка и апробация работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством сюжетно-ролевых игр.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством сюжетно-ролевых игр.

Гипотеза исследования: процесс формирования коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра будет более эффективным, если в содержание коррекционной работы включить сюжетно-ролевые игры.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в сюжетно-ролевой игре.

2. Выявить уровень сформированности коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

3. Разработать содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством сюжетно-ролевых игр.

4. Оценить эффективность проведенной работы.

Методы исследования: анализ литературы, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), наблюдение, математическая обработка результатов эксперимента.

Этапы исследования.

Первый этап – ориентировочно-поисковый – осуществлялся теоретический анализ литературы по изучаемой проблеме, определены проблема, объект, предмет, цель и задачи исследования, выдвигалась рабочая гипотеза.

Второй этап – эмпирический – реализовывалась программа исследования, осуществлялся сбор эмпирических данных по проблеме исследования, проводилась экспериментальная работа по формированию коммуникативных умений у дошкольников с РАС.

Третий этап – обобщающий – проводился анализ полученных эмпирических данных. Осуществлялось оформление диссертационного исследования и внедрение исследования в практику работы образовательного учреждения.

Положения, выносимые на защиту:

1. Коммуникативные умения – это умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения в процессе общения, с правильным выбором средств общения, рациональных и эффективных

коммуникативных действий и операций для решения коммуникативной задачи. Коммуникативные навыки – это автоматизированные компоненты коммуникативной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы коммуникативных действий и операций.

2. К старшему дошкольному возрасту активно формируются коммуникативные умения, которые проявляются в процессе общения со взрослыми и сверстниками. В старшем дошкольном возрасте коммуникативные умения включают умение поддержать общение; употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова вежливости; решать конфликты; замечать эмоциональное состояние партнера; проявлять отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению.

3. У детей с расстройствами аутистического спектра коммуникативные умения отличаются качественным своеобразием. Несформированность коммуникативных умений обусловлена нарушением речевого и эмоционального развития. Дети с РАС не пользуются речью как инструментом общественного взаимодействия. В случаях отсутствия речи исключается использование и невербальных средств коммуникации в качестве компенсаторных средств.

4. Сюжетно-ролевая игра – это вид деятельности, в основе которого лежит воспроизведение детьми действий взрослых и отношений между ними. В процессе сюжетно-ролевой игре формируются коммуникативные умения, связанные с определением общей цели, выстраивания плана совместных действий по достижению цели. Игра позволяет проявить такие коммуникативные умения и навыки, как умение договариваться, вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, умение использовать вербальные и невербальные средства общения, умение делиться своими чувствами, переживаниями настроением с товарищем, умение конструктивно разрешать конфликты в процессе общения и совместной игровой деятельности.

5. Коррекционная работа по формированию коммуникативных умений у дошкольников с РАС должна проводиться с учетом следующих принципов: системно-деятельностный, дифференцированный, пропедевтический. Коррекционная работа включает пропедевтический этап, этап организации сюжетно-ролевых игр, этап обогащения игровых сюжетов.

Научная новизна: изучены и обобщены различные научные подходы к пониманию проблемы формирования коммуникативных умений у дошкольников с РАС.

Теоретическая значимость состоит в теоретическом обосновании и разработке коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с РАС.

Практическая значимость: предложенное содержание коррекционной работы может использоваться педагогами ДОО в работе с детьми с РАС в процессе формирования коммуникативных умений у дошкольников посредством сюжетно-ролевой игры.

База исследования: МАДОУ «Детский сад № 473 г. Челябинска». В исследовании приняли участие дети 5-6 лет в количестве 5 человек (все дети имеют расстройство аутистического спектра).

Апробация результатов исследования: участие в III Международном научно-практическом конгрессе «Профессия, что дает всем начало: роль педагога в современном образовании» (г. Челябинск, 31 марта, 2023 г.), Международном научно-практическом форуме «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (г. Челябинск, 2022 г.).

Структура исследования: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования коммуникативных умений у дошкольников

Проблема развития коммуникативных умений дошкольников достаточно глубоко разработаны в концепции генезиса общения М. И. Лисиной и ее учениками-последователями – Л. Н. Галагузовой, Д. Б. Годовиковой, Т. А. Репиной, А. Г. Рузской, Е. О. Смирновой и др.

Коммуникативные навыки тесно связаны с понятием общения и коммуникации. Общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [2, с.19]. Изучением общения занимались такие отечественные ученые, как Б. Ф. Ломов, М. И. Лисина, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. А. Брудный, А. А. Леонтьев, Л. А. Карпенко и др.

Общение – это процесс, в ходе которого устанавливается контакт между людьми, обусловленный совместной деятельностью и проявляющийся на трех уровнях, которые включают восприятие партнеров друг друга (социальная перцепция), обмен информацией в процессе общения (коммуникация) и обмен действиями (интеракция) [12]. Коммуникация как одна из сторон общения – это акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации [14].

В работах Р. С. Буре, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, Т. А. Репиной подчеркивается, что общение является одним из важнейших показателей психического развития ребенка. Это связано с тем, что с первых дней

своего рождения ребенок включается в систему социальных связей, поэтому с раннего детства у детей процессе общения занимает важную роль.

С точки зрения концепции деятельности, разработанной А. Н. Леонтьевым и развитой А. В. Запорожцем, Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым, П. Я. Гальпериным, общение как деятельность есть реальный процесс, складывающийся из совокупности действий и операций, а основное отличие одной деятельности от другой состоит в специфике их предметов. Проанализировать любую деятельность – значит, указать, в чем состоит ее предмет, выяснить побуждающие ее потребности и мотивы, описать специфику составляющих ее действий и операций [19].

Применяя концепцию А. Н. Леонтьева к анализу общения как к особому виду деятельности, М. И. Лисина обозначила ее термином «коммуникативная деятельность» [36, с.9]. Структурные компоненты коммуникативной деятельности, по мнению М. И. Лисиной, выглядят следующим образом:

- предмет общения – это другой человек, партнер по общению как субъект;
- потребность в общении – стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке;
- коммуникативные мотивы – это то, ради чего предпринимается общение;
- действие общения – это 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.
- задачи общения – это та цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения;

– средства общения – это те операции, с помощью которых осуществляются действия общения;

– продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения [31, с.75].

Согласно представлениям А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, можно выделить следующие компоненты коммуникативной деятельности:

– мотив – предмет, на который направлена деятельность, или предмет потребности;

– цель – представление о результате действия (что должно быть достигнуто);

– коммуникативная задача – цель, данная в определенных условиях;

– коммуникативные действия – процессы, подчиняющиеся сознательно поставленным целям;

– коммуникативные операции – способы осуществления действий, непосредственно зависят от условий достижения конкретных целей [62].

Мотивация коммуникативной деятельности может быть внутренней или внешней по отношению к процессу общения, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта коммуникативной деятельности. М. И. Лисиной выделены следующие виды потребности в общении, которые лежат в основе мотивации коммуникативной деятельности детей:

– потребности в доброжелательном внимании (от 2 до 5 мес.) – ситуативно-личностная форма общения;

– потребности в сотрудничестве (от 6 мес. до 3 лет) – ситуативно-деловая форма общения;

– потребности в уважительном отношении взрослого (от 3 до 5 лет) – внеситуативно-познавательная общения;

– потребности во взаимопонимании и сопереживании (от 5 до 7 лет) – внеситуативно-личностная общения [35, с.59].

Важным компонентом коммуникативной деятельности является цель и коммуникативная задача. Коммуникативная задача предлагается как определенное задание (формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной коммуникативной ситуации, совокупностью которых представлен сам процесс общения в целом.

Коммуникативное действие – это способ взаимодействия участников коммуникации. Б. Ф. Ломов определяет коммуникативное действие как «передачу устного или письменного сообщения от одного (или нескольких) субъектов к другому (или другим) с целью определенным образом повлиять на их поведение» [39]. Коммуникативные операции – способы осуществления действий, непосредственно зависят от условий достижения конкретных целей.

Коммуникативные действия реализуются с помощью вербальных и невербальных средств общения. Вербальное средство коммуникации – это речь, благодаря ей реализуются коммуникативные функции языка. Невербальные средства коммуникации – это комплекс средств, знаков, посредством которых передаваемая с помощью речи информация дополняется или замещается. А. Леонтьев среди невербальных средств общения выделяет следующие:

– жесты, мимика, пантомимика, внешний вид собеседников – это оптико-кинетические невербальные средства общения;

– различные характеристики голоса – диапазон, тембр, тональность – это паралингвистические невербальные средства общения;

– смех, плач, покашливания, темп речи, паузы – это экстралингвистические невербальные средства общения [33].

Г.М. Андреева невербальные средства общения разделяет на другие группы:

- визуальные невербальные средства общения: жесты (кинесика), мимика, позы (пантомимика), кожные реакции (покраснение, побледнение, потоотделение), пространственно-временная организация общения (проксемика), контакт глазами;
- акустические невербальные средства общения: паралингвистические (тембр голоса, диапазон, тональность) и экстралингвистические (паузы, покашливание, смех, плач);
- тактильные невербальные средства общения (такесика): (прикосновения, пожатие руки, объятия, поцелуи);
- ольфакторные невербальные средства общения (приятные и неприятные запахи окружающей среды; искусственные и естественные запахи человека) [2].

Коммуникативные действия и коммуникативные операции требуют наличия у субъекта общения определенных умений, которые позволяют эффективно решать коммуникативные задания. Под коммуникативными умениями понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения в процессе общения, с правильным выбором средств общения, рациональных и эффективных коммуникативных действий и операций для решения коммуникативной задачи. Коммуникативные навыки – это автоматизированные компоненты коммуникативной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы коммуникативных действий и операций [2, с.24].

В отечественной и зарубежной научной литературе достаточно детально разработана проблема онтогенетического развития коммуникативных умений. Анализ литературы по данной проблеме показал, что в процессе онтогенетического развития нормально развивающийся ребенок последовательно овладевает набором определенных коммуникативных умений.

В научной литературе существуют различные подходы к определению коммуникативных умений и их классификации. Например,

Ю. М. Жуков среди коммуникативных умений детей дошкольного возраста выделяют следующие:

- умения звукового оформления речевого высказывания в соответствии с возрастными нормами;
- умение выбирать слова, необходимые для передачи смысла высказывания;
- умение грамматически правильно строить речевые высказывания в соответствии с нормами русского языка;
- умение применять различные виды высказываний в соответствии с мотивом, целью и условиям общения [1].

Е. Кормильцева рассматривает критерии сформированности коммуникативной сферы дошкольников – коммуникативные умения, которыми должен владеть ребенок старшего дошкольного возраста. Согласно данной классификации, выделяется 13 видов коммуникативных умений:

- умения приветствия – использование специальных слов и жестов, которые применяются при встрече, например, здравствуйте, привет, доброе утро, день, вечер, жесты приветствия;
- умения прощания – использование специальных слов и жестов, которые применяются при завершении общения, например, пока, до встречи, до завтра и т.д., жесты прощания (помахать рукой и т.д.);
- умения обратиться к собеседнику – обращение к взрослому и сверстнику по имени, использование определенных жестов (подойти, посмотреть, обратить на себя внимание);
- умения выразить просьбу, просить помощь, поддержку, услугу – умения подойти, обратиться, попросить о помощи, кратко объяснить суть проблемы;

– умения оказывать помощь, поддержку – умения оказать помощь с речевым комментарием «хорошо», «пожалуйста», умения проявлять сочувствие, выражать его вербально и невербально;

– умения выражать благодарность – умения отвечать за помощь как вербально (слова благодарности), так и невербально (улыбка, взгляд, кивок головы и т.д.);

– умение принимать благодарность – умение осуществлять обратную связь («пожалуйста», «на здоровье», жесты улыбка, кивок головы и т.д.), это показывает, что ребенок благодарность услышал и принял;

– умения выражать извинение – использование вежливых слов, отражающих признание вины и просьбы о прощении («извините», «простите», «прошу прощения»);

– умения принимать извинение – использование слов и жестов, которые показывают, что ребенок может принимать извинение, прощать другого, продуктивно решать конфликты;

– умение отказывать – умение сказать «нет», если просьба не соответствует интересам ребенка, его настроению, умение не поддаваться уговорам;

– умение высказывать требование – умение выражать свое желание приемлемыми способами, в том числе жестами, позой, словами, но без агрессивности;

– умение слушать – это умение следить за речью другого, понимать, о чем он говорит, не перебивать, переспрашивать, если мысль другого не понятна;

– умение строить развернутой высказывание – это умение излагать свои мысли, в соответствии с нормами русского языка, связно, полно, с использованием прилагательных, глаголов, наречий и т.д. [20]

М. М. Алексеева считает, что к старшему дошкольному возрасту должны быть сформированы следующие коммуникативные умения:

- умения вступать в общение, поддерживать его, завершать, умение слушать собеседника, доказывать свою точку зрения, высказывания строить связно и логически правильно;

- умение говорить в соответствии с нормами речевого этикета – использовать вежливые слова, речевые формулы приветствия, знакомства, извинения, прощания, просьбы и т.д.;

- умение строить общение как со взрослыми, так и со сверстниками, в том числе в процессе совместной деятельности в паре, в группе из нескольких человек;

- умение ставить цель общей совместной деятельности, планировать действия, обсуждать полученные результаты, участвовать в разговоре на определенную тему;

- умение использовать невербальные средства общения – это использование различных жестов в соответствии с ситуацией общения, мимики, позы, взгляда и т.д. [1]

Г. М. Бушуева считает, что в комплекс коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста входят:

- информационные умения – умения начать общение, привлечь внимание собеседника, поддержать общение, завершить общение, употреблять вербальные и невербальные средства общения;

- регулятивные умения – умения согласовывать свои действия с другими участниками коммуникативного процесса, умение помогать партнеру, принимать помощь, адекватно реагировать в конфликтных ситуациях;

- аффективные умения – умения замечать эмоциональное состояние других детей, проявлять отзывчивость, чуткость,

сопереживание, умение выстраивать общение с учетом эмоционального состояния партнера [19].

Л. М. Шипицына выделяет ряд этапов, в ходе которых происходит формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста:

- этап создания мотивации;
- этап формирования представлений детей о разнообразии средств и способов общения;
- этап творческого применения коммуникативных умений в процессе общения [24].

Л. В. Чернецкая также отмечает, что старший дошкольный возраст – это период активного формирования коммуникативных умений. Именно в этом возрасте расширяются контакты детей, формируется стремление к совместной деятельности, мотивы общения. В этом возрасте начинают формироваться первые дружеские отношения, дети группируются по интересам. Дошкольники начинают замечать эмоциональное состояние других, учитывать его в процессе совместной деятельности, оказывать помощь, проявлять сопереживание [31].

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту активно формируются коммуникативные умения, которые проявляются в процессе общения со взрослыми и сверстниками. В старшем дошкольном возрасте коммуникативные умения включают умение поддерживать общение; употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова вежливости; решать конфликты; замечать эмоциональное состояние партнера; проявлять отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению.

1.2 Своеобразие коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Распространенную и неоднородную группу детей с ограниченными возможностями здоровья составляют дети с расстройствами аутистического спектра. Под ними понимаются нарушения аффективно-эмоциональной сферы, которые приводят к искажению в психическом развитии.

Существуют следующие варианты скаженного развития:

- ранний детский аутизм – искажение преимущественно аффективно-эмоциональной сферы личности ребенка;
- атипичный аутизм – искажение преимущественно когнитивной сферы личности ребенка;
- смешанный вариант [7].

Первый вариант искаженного развития – это ранний детский аутизм. Проявлениями РДА являются нарушения социального взаимодействия, коммуникации, стереотипность в поведении, нежелание принимать изменения в привычных условиях жизни. Нарушение охватывает не только аффективно-эмоциональную сферу, но и интеллектуальную, сенсомоторную, речевую сферы. Трудности вызывает не только усвоение знаний и умений, а и их практическое использование при решении конкретных задач, особенно в процессе взаимодействия с другими людьми.

О. С. Никольская выделяет несколько групп раннего детского аутизма [28].

Группа первая – это дети, у которых проявляются отрешенность, отсутствие желания вступить в контакт, в том числе с близкими людьми, отсутствие реакции на обращение, зов, различные звуки. Предметы не провоцируют ребенка на действия с ним, при попытке взрослого наладить контакт и вступить во взаимодействие ребенок ведет себя пассивно, отрешенно, не реагирует. Удовольствие, смех у ребенка вызывают ритмичные тактильные воздействия, например, кружения, раскачивания.

Деятельность детей отличается непроизвольностью, низким темпом, низкой работоспособностью. Собственные действия не поддаются саморегуляции. Обучаемость детей низкая, в процессе обучения возникают различные трудности, но при этом отдельные действия ребенок способен осваивать легко.

Познавательные процессы детей отличаются разнообразием, у них могут быть хорошая механическая и сенсомоторная память, но при этом не сформированы мышление, внимание, словесная память. Можно выявить значительную неравномерность в развитии познавательных процессов, которые не формируются вследствие нарушения аффективного развития [11].

Группа вторая – это дети, которые отличаются демонстрацией стереотипных движений, напряженностью, скованностью действий, двигательным беспокойством. Речь детей эхололичная и стереотипная, в ней присутствуют монотонность, скандированность, стереотипность (повторение одних и тех же звуков, слогов). Прикосновения вызывают раздражение, дискомфорт, страх [29].

При попытке вступить в контакт у детей формируются различные виды аутистической защиты – эхोलалии, усиление стереотипных движений. Регуляция своих действий не сформирована, самоконтроль трудность проверить диагностическими методиками. Обучаемость оценить также трудно, так как возникают сложности в организации продуктивной деятельности. При этом детей можно обучить социальным и бытовым навыкам.

Группа третья – это дети с достаточно сформированными речевыми навыками, у них рано формируется словарь, фразовая речь. Но, несмотря на опережение своих сверстников в речевом развитии, дети с РДА не могут применить свои речевые навыки в общении с окружающими. Их речь является стереотипной, в ней присутствуют эхолоалии, до трех лет приоритетной формой речевой деятельности является монолог [28].

Физическое развитие детей данной группы характеризуется моторной неловкостью, нарушением мышечного тонуса, нарушением координации движений. У детей ярко проявляется бытовая неприспособленность, низкий уровень навыков самообслуживания. В поведении дети проявляют оживленность, многословность, что создает ощущение продуктивности их деятельности, но при этом темп и уровень работоспособности является высоким только в тех видах деятельности, которые интересны ребенку [35].

Уровень регуляции своего поведения недостаточно сформирован. ребенок не может соотносить свои действия в принятыми нормами и требованиями ситуации. Например, дети продолжают говорить, даже когда собеседник уходит. Недостаточно сформирована регуляция действий в крупной и мелкой моторике, в том числе при письме.

Дети данной группы со сложностями осваивают такие виды деятельности, как чтение сложных по структуре тестов, сложные виды вычислений, письмо и т.д. Дети с трудом понимают скрытый смысл текста, не способны понимать метафоры, сравнения [47].

Познавательная деятельность формируется по искаженному типу. Наиболее часто детям данной группы ставят диагноз «Синдром Аспергера» по МКБ-10. Это «вербальные» дети, речь которых включает многочисленные цитаты из книг, сложные слова. У детей достаточно хорошо сформирована слухоречевая память. При этом уровень развития мыслительной деятельности не позволяет им понимать закономерности и причины явлений, временно-пространственные представления находятся на низком уровне.

При данном варианте развития максимально нарушена аффективно-эмоциональная сфера. Дети не способны осуществлять адекватную коммуникацию с окружающими людьми, им трудно организовать общение как со взрослыми, так и сверстниками. Детей отличает трудность в понимании эмоций, наивность, принятие всего на веру, ориентирование на

оценку фрагментарных характеристик общения, например, громкий голос для детей означает, что человек сердится.

Группа четвертая – это дети, у которых проявляется пугливость, тормозимость, необходимость постоянной поддержки со стороны близких. У детей нарушения проявляются не только на эмоциональном уровне, но и на всех сферах психического развития [28].

Внешний вид детей отличается болезненностью, скованностью, хрупкостью, неловкостью движений. Речь замедленная, не плавная, нарушена просодическая сторона (темп, ритм, сила, высота голоса). Внешне производят впечатление робких и застенчивых детей. Контакт «глаза в глаза», как правило, кратковременный либо отсутствует. В то же время наблюдается чрезмерная привязанность к матери.

При наличии тревожащих ребенка ситуаций возникают двигательные стереотипные движения, чаще всего руками, речевые стереотипии. В деятельности дети проявляют замедленность, застревание на определенных действиях, быструю утомляемость. Замедленность может быть вызвана тем, что дети ожидают поддержку со стороны взрослых. Работа делается тщательно, так как есть боязнь сделать дело неправильно. При поощрении дети способны ускорять темп деятельности.

Регуляция собственных действий в достаточной мере сформирована, так как дети способны выполнять действия согласно инструкции. Но в то же время нельзя сказать, что произвольность движений соответствует возрастным нормам, нарушена регуляция своих действий на эмоциональном уровне. По отношению к результатам своей деятельности дети проявляют чрезмерную критичность, при этом главное внимание они акцентируют на оценке, которую дают взрослые [65].

Обучаемость детей может быть достаточной при грамотном педагогическом воздействии. Лучше всего воспринимаются невербальные инструкции, которые предполагают выполнение задания с помощью перцептивно-действенных и перцептивно-логических действий. У детей

проявляются проблемы речевого развития (нарушения звукопроизношения, грамматической стороны речи, бедность лексикона), с трудом понимаются сложные речевые конструкции, сложности вызывают вербальные инструкции. Способности детей могут проявиться в сферах деятельности, не связанных с речью, например, в музыке, изобразительной деятельности, конструировании.

В эмоциональной сфере у детей проявляются тревожность, неуверенность в себе, внешняя отрешенность. Часто имеются страхи. К специалистам, которые занимаются с детьми, формируется привязанность, прекращение сотрудничества вызывает переживание [7].

Прогноз развития детей всех четырех групп РДА зависит от многих факторов, в том числе от раннего начала коррекционной работы. При благоприятных условиях воспитания, квалифицированной медицинской и психолого-педагогической помощи дети третьей и четвертой группы могут освоить программу общеобразовательной школы.

Следующий вариант скаженного развития – это атипичный аутизм, или искажение преимущественно когнитивной сферы личности ребенка. В медицинской литературе дети при данном типе развития относятся к заболеванию «детская шизофрения».

Началом заболевания является спусковой механизм – это определенные события, которые послужили началом изменениям в психике ребенка. Чаще всего это инфекционные заболевания, последствия прививок, испуг и т.д. Ребенок теряет интерес к окружающему миру, у него снижается уровень интеллекта, «уходит» речь, появляются вялость либо чрезмерное возбуждение. Снижается эмоциональность, интерес к окружающему миру, ребенок становится молчаливым. Формируются различные страхи, которые сопровождаются бурными эмоциональными реакциями.

Началом проявления таких изменений в личности ребенка может быть как ранний возраст, так и старший дошкольным возраст. У детей

появляются стереотипность в движениях, неравномерность темпа в различных видах деятельности, частая потеря интереса к заданию. В поведении может проявляться неуверенность в незнакомой обстановке, неадекватность в эмоциональных реакциях [28].

Обучаемость детей может быть достаточно высокой. Хорошо выполняются задания конструктивного (схематизированного) плана, при этом сложности вызывают задания, требующие выявления конкретных взаимосвязей между предметами или явлениями. Прогноз развития зависит от тяжести заболевания, сроков начала лечения и обучения. При отсутствии грубых нарушениях в поведении дети могут обучаться в общеобразовательном классе.

Таким образом, расстройство аутистического спектра включает несколько вариантов скаженного развития: ранний детский аутизм – искажение преимущественно аффективно-эмоциональной сферы личности ребенка; атипичный аутизм – искажение преимущественно когнитивной сферы личности ребенка; смешанный вариант. Аутизм включает нарушение аффективно-эмоциональной сферы, а также искажение психического развития в целом.

Рассмотрим особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройством аутистического спектра.

При расстройстве аутистического спектра проявляются нарушения в развитии коммуникативной сферы, что вызывает сложности в организации общения с окружающими людьми, сложности во взаимодействии, ограниченный круг интересов. Это приводит к социальной дезадаптации детей с расстройством аутистического спектра, что не позволяет наладить контакт с близкими, сверстниками [3].

Вопросам развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра в современных исследованиях уделяется повышенное внимание. Одним из ключевых проявлений расстройств аутистического спектра у ребенка является нарушение речевого развития.

В первую очередь от расстройства страдает коммуникативная функция речи, когда ребенок не пользуется речью как инструментом общественного взаимодействия. В случаях отсутствия речи исключается использование невербальных средств коммуникации в качестве компенсаторных средств.

В арсенале детей с расстройствами аутистического спектра отсутствуют указательные жесты, активно используемые детьми без отклонений в развитии для указания на интересующий их объект или новый предмет их внимания. Мимика детей с расстройствами аутистического спектра характеризуется низкой выразительностью, зачастую они смотрят мимо или как бы «сквозь» своего собеседника. У таких детей на раннем этапе развития достаточно сложно интерпретировать характер плача.

Проблема общения выявляется уже на первых месяцах жизни ребенка с расстройствами аутистического спектра. Врожденная способность проявления универсальных эмоций, т.е. таких, которые понятны всем людям, свойственная адекватно развивающемуся ребенку, у детей с аутизмом или отсутствует вовсе, или очень рано утрачивается. Аутичного ребенка выделяет нехватка универсальных коммуникативных вокализаций, характерных для нормального онтогенетического развития первого года жизни.

К трем годам коммуникативные нарушения проявляются наиболее отчетливо. Некоторые дети с расстройствами аутистического спектра овладевают речью, в таком случае можно наблюдать задержки в развитии экспрессивной речи и ее отклонения от нормы. Можно выделить такие особенности: отсроченные и прямые эхолалии, сложности в применении личных местоимений, многократно повторяющиеся стереотипные высказывания, употребляемые без видимого значения. В случае сформированной речи зачастую отсутствует ее спонтанность в диалоге, а также употребление согласно ее функциональному значению.

Ключевой недостаток выражается в семантическом нарушении, характеризующемся непониманием значения слов, влекущем

невозможность их использования в определенной ситуации с конкретным намерением. Это является следствием когнитивных нарушений у аутичных детей, заключающихся в невозможности кодирования и декодирования информации и применения системы знаков и символов для передачи сообщения.

Дети с расстройствами аутистического спектра отличаются строгой избирательностью при запоминании слов. Их речь нередко изобилует мало употребляемыми в повседневном общении словами, которые возникнув, не накапливаются в лексиконе, а исчезают, заменяясь другими, внезапно появляясь снова, порой через значительный временной промежуток [1].

Детям с расстройствами аутистического спектра свойственны опережающие или запаздывающие появления фраз, которые одновременно могут характеризоваться своей необращенностью к собеседнику. Для таких детей нередко склонность к рифмованию, интонационной акцентуации ритма, декламации.

Аутичные дети отличаются врожденным нарушением способности к эмоциональному контакту. Первичный недостаток аффективности предполагает ограничение возможности личностного восприятия физических проявлений эмоционального состояния собеседников. У детей с расстройствами аутистического спектра отмечается сниженная способность к интерпретации сенсорных раздражителей и особый вид анализа эмоционально значимых стимулов, что является нарушением способа обработки информации.

Сложности в социализации могут обуславливаться когнитивным дефицитом, вызванным неправильным восприятием ребенком поведения окружающих людей и интерпретацией их эмоциональных состояний. Способность к пониманию мира с точки зрения другого человека определяется в литературе термином «theory of mind», или «теория психического». У нормально развивающегося ребенка к концу первого года жизни начинается процесс формирования «theory of mind». У детей с

расстройствами аутистического спектра такая способность почти не развивается.

О. С. Никольская при изучении особенностей развития детей с расстройством аутистического спектра выделяет следующие их особенности:

- нарушение механизма активного взаимодействия с окружающим миром вследствие нарушения аффективно-эмоциональной сферы;
- проявление аффективного дискомфорта при организации взаимодействия и контактов с другими людьми;
- наличие в речи коверканья слов, игр со звуками, слогами, словами, рифмовок;
- неумение детей обратиться к чужому человеку за помощью, выразить просьбу [28].

Т. И. Морозова в процессе коммуникации детей с расстройством аутистического спектра выделяет такие особенности, как различные патологии речи (эхолалии), трудности проявления эмоций и понимания эмоций других людей, наличие кататонии [61].

Активная речь детей с расстройствами аутистического спектра характеризуется склонностью к повторению стереотипных фраз, неправильным употреблением местоимений, перестановкой звуков. Пассивная речь проявляется в игнорировании речи взрослых, отсутствии реакции на свое имя, трудности в выполнении вербальных инструкций.

Главным показателем своеобразия коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра является то, что у них отсутствует стремление использовать речь для общения, коммуникации. Часто для сообщения своих намерений дети используют невербальные средства, например, для выражения просьбы используются крик, агрессивное поведение. Речь, даже при ее наличии, может и не использоваться в коммуникативных целях. Она может использоваться в качестве аутостимуляции.

Дети с расстройствами аутистического спектра не способны к диалогу, они не различают функции «говорящего» и «слушающего», могут говорить, даже если собеседник ушел. Дети не могут обеспечить обратную связь в процессе общения. В процессе коммуникации невербальные средства общения используются редко и не всегда подчинены задачам коммуникативного процесса.

Сложности в использовании вербальных и невербальных средств общения объясняется не только недоразвитием речи на всех уровнях (фонетический, лексический, грамматический), но и на смысловом уровне, который обеспечивает понимание значения используемых речевых средств.

Психолого-педагогический подход в специальной педагогике и психологии является одним из подходов, применяемых для моделирования необходимых навыков речевой коммуникации у детей с аутизмом. Наличие подобных нарушений представляет серьезную, требующую решения проблему, ввиду снижения и без того ограниченных коммуникативных возможностей ребенка с РАС, что затрудняет процесс его адаптации в современном обществе. Помимо этого, дети с недостаточным пониманием обращенной речи представляют собой наиболее сложную категорию учеников. Несмотря на их внешнее внимание к словам педагога, из-за непонимания смысла сказанного, они не могут, например, начать работу.

На сегодняшний день клиническое состояние детей с расстройствами аутистического спектра описано достаточно подробно, с характеристикой специфических речевых особенностей. Но стоит обратить внимание на недостаточную изученность особенностей формирования предпосылок к общению у таких детей.

Собранный практический опыт специалистов разных стран позволяет назвать одной из ключевых проблем нарушения психоречевого развития детей с расстройствами аутистического спектра именно

нарушение формирования навыков общения. Это обуславливает пристальное внимание исследователей к формированию навыков общения у детей с РАС как к ведущему направлению психолого-педагогического воздействия.

Принимая во внимание ведущее влияние общения на формирование речи, личности детей с РАС, а также слабые способности их к социализации в обществе, можно назвать исследование особенностей предпосылок общения у детей с расстройствами аутистического спектра, определение направлений и технологий коррекционно-логопедической работы с такими детьми приоритетным и актуальным для специальной педагогики и специальной психологии.

На сегодняшний день расстройства аутистического спектра становятся не только социальной, клинической, но и психолого-педагогической проблемой, что обусловлено учатившимися запросами родителей ввести в образовательное пространство категории детей, ранее признаваемых необучаемыми. В основе адаптации детей к требованиям коллектива образовательного учреждения лежат коммуникативные способности.

Практически все исследователи феномена расстройств аутистического спектра склоняются к мнению, что одним из основных нарушений, препятствующих успешной адаптации, социализации и развитию ребенка с таким типом дизонтогенеза, является недостаточное развитие и отсутствие потребности и способности к общению, что может проявляться в виде уклонения от контакта, в отсутствии разговорной речи или ее отставании, неспособности поддержать разговор, в отсутствие диалоговых форм взаимодействия, непонимании собственных и чужих эмоциональных переживаний, а также дисгармоничность когнитивного развития и другие специфические особенности.

Следовательно, образовательная организация оказывается перед необходимостью создания соответствующих условий для развития

коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра для их успешной адаптации.

Таким образом, у детей с расстройствами аутистического спектра коммуникативные навыки отличаются качественным своеобразием. Несформированность коммуникативных навыков обусловлена нарушением речевого и эмоционального развития. Дети с РАС не пользуются речью как инструментом общественного взаимодействия. В случаях отсутствия речи исключается использование и невербальных средств коммуникации в качестве компенсаторных средств.

1.3 Использование сюжетно-ролевой игры в процессе формирования коммуникативных умений у дошкольников

Игровая деятельность является важнейшим видом деятельности детей дошкольного возраста. Особый вклад в разработку теории детской игры внес Л. С. Выготский, он впервые выделил ролевую игру как ведущий вид деятельности дошкольника и вывел ряд отличий в игре детей раннего и дошкольного возраста. Он отмечает, что игра дошкольника – это воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых желаний [7].

Д. Б. Эльконин считает игру видом деятельности дошкольников, в которой ребенок сначала на эмоциональной, а затем и на интеллектуальной основе осваивает систему межличностных отношений. Игра является наиболее интересным для детей видом деятельности [53].

А. Н. Леонтьев считал игру ведущим типом деятельности дошкольников, в которой ребенок сначала на эмоциональной, а затем и на интеллектуальной основе осваивает систему межличностных отношений [23].

В. С. Мухина определяет игру как средство социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста. Посредством игры дети осваивают социальный и культурный опыт. В игровой

деятельности дети приобщаются к системе общечеловеческих ценностей [28].

Важное значение игры подчеркивается не только в психолого-педагогических исследованиях. ООН определяет игру как универсальное и неотъемлемое право ребенка, что подчеркивается важность игровой деятельности в развитии личности [1].

В структуре игровой деятельности выделяются следующие компоненты:

- сюжет,
- роль,
- игровые действия,
- игровые правила,
- игровое употребление предметов,
- реальные отношения между играющими детьми.

Под сюжетом игры понимается моделируемая область окружающей действительности, которая воспроизводится детьми в процессе игровой деятельности. В дошкольном возрасте основными являются бытовые, общественно-политические и производственные сюжеты. В дошкольном возрасте сюжеты игры расширяются от бытовых к производственным и общественно-политическим.

Важным элементом игры является роль, под которой понимается определенная социальная позиция, выражаемая посредством игровых действий. Посредством роли моделируются социальные отношения. Роль тесно связана с сюжетом игры и игровыми правилами. Игровые правила – это установленные в рамках игры требования к реализации ролевых игровых действий.

Важным элементом игры является роль, под которой понимается определенная социальная позиция, выражаемая посредством игровых действий. Посредством роли моделируются социальные отношения. Роль

тесно связана с сюжетом игры и игровыми правилами. Игровые правила – это установленные в рамках игры требования к реализации ролевых игровых действий.

Игровые действия в дошкольном возрасте на первом этапе воспроизводят реальные действия, которые дети моделируют в процессе игры в условиях заданного сюжета. В дальнейшем игровые действия становятся более обобщенными, расширенными. Игровые действия детей реализуются с помощью различных игровых предметов и атрибутов (предметов-заместителей).

Замещение – это важнейшая характеристика игровой деятельности детей дошкольного возраста. В процессе игры используются разнообразные предметы:

- игрушки – предметы, представляющие собой уменьшенную копию реальных предметов, созданные взрослыми специально для игровой деятельности детей;

- предметы, которые дети используют как средства замещения, в воображаемом плане, например, кубик может использоваться как дом, машина или другой предмет [10].

При переносе игрового действия с одного предмета на другой и его переименовании ребенком происходит превращение предмета в игрушку. Благодаря символизации дети дошкольного возраста могут не связывать предмет и игровые действия, а использовать предметы в рамках той или иной игровой ситуации.

Следующий компонент игры – это реальные отношения между играющими детьми как партнерами по совместной игровой деятельности.

Функции реальных отношений включают:

- планирование сюжета игр;
- распределение ролей, игровых предметов;
- контроль за развитием сюжета и выполнением ролей сверстниками-партнерами;

– коррекция игры [7].

В игровой деятельности дети учатся взаимодействовать друг с другом, осуществлять совместные игровые действия, распределять роли, общаться и налаживать контакт. В ходе игры дети обмениваются социальным опытом, выражают свои эмоции, отношение к сверстникам, оказывают помощь.

Классификация игр включает в себя разделение на игры творческие и игры с правилами. К творческим относятся сюжетно-ролевые и театрализованные игры, к играм с правилами относятся дидактические и подвижные игры.

Сюжетно-ролевая игра – это вид творческой игры, в основе которой лежит игровая деятельность детей в рамках определенного сюжета и игровых ролей. Сюжетно-ролевая игра отражает социальные и межличностные отношения, в игре развиваются умения планировать, осуществлять замысел игры, распределять роли, использовать замещение.

Обучение детей игровой деятельности осуществляется на основе планирования, в котором предусмотрены различные виды игр, методы и приемы обучения детей с учетом возрастных особенностей.

В работе с детьми дошкольного возраста важной задачей обучения игровой деятельности является формирование ролевого поведения. Важно сформировать у детей потребность играть с взрослым в сюжетно-ролевые игры. Подбираются игры, в которых основная роль (мама, врач, продавец, педагог) требует для своего воплощения дополнительной роли (дочка, больной, покупатель, ученик). С детьми организуется ролевая игра, в которой педагог обучает ребенка выполнять игровые действия в соответствии с ролью.

В дальнейшем у детей формируются навыки самостоятельной ролевой игры, выполнения ролевых действий, активизации ролевой речи. Игры организуются со сверстниками, в ходе которых дети учатся называть свою роль, вести короткий игровой диалог. Таким образом, в младшей

группе основное значение имеют прямые методы руководства игрой, которые позволяют младшим дошкольникам осваивать ролевые игры [6].

В работе с детьми среднего дошкольного возраста ставится задача по формированию ролевых действий со сверстниками, умений играть с группой детей, изменять игровые действия в соответствии с сюжетом игры. В средней группе дети знакомятся с разнообразными сюжетами игры, в основном, это бытовые сюжетно-ролевые игры, а также игры, в которых отражаются различные производственные сюжеты. Педагог осуществляет как прямое, так и косвенное руководство игрой [8].

В работе с детьми старшего дошкольного возраста педагог осуществляет, как правило, косвенное руководство игрой. Обогащаются сюжеты игры, осваиваются новые игровые роли и действия. Дети самостоятельно объединяются в группы, осуществляют игровой замысел, распределяют роли. Усложняются все виды игр – сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные, дидактические.

В развитии игры Д.Б. Эльконин выделяет четыре уровня, или этапа, на протяжении которых изменяются все компоненты игровой деятельности – игровой сюжет и содержание игры, роли и игровые действия детей дошкольного возраста, отношение к игровым правилам, использование предметов-заместителей [53].

Первый уровень – это этап развития игры в раннем возрасте. Основу игры составляют предметные действия, операции с игрушками, реальными предметами, окружающими ребенка. Игровая роль явно не выделена, она не определяет игровые действия. На данном этапе еще не сформированы умения целеполагания, планирования игровых действий. Однообразность игровых действий подчиняется, как правило, сюжетам бытового характера. Логика игровых действий часто нарушается, сложные ролевые действия для ребенка на данном этапе недоступны. Общение со сверстниками сводится к игре «рядом», предметы-заместители не используются.

Второй уровень – это этап развития игры в младшем дошкольном возрасте. Игра носит не только предметный, но и сюжетный характер. Предметные действия по-прежнему составляют основное содержание игры. Сюжет в основном бытовые. Логика игровых действий определяется их последовательностью в реальных жизненных ситуациях, поэтому на передний план выдвигаются действия, которые встречаются в реальной жизни ребенка. Использование предметов-заместителей пока ограниченное, их новое значение быстро теряется, игровое переименование предметов нестойкое. Дошкольники могут называть игровые роли, но при этом не всегда им соответствуют. В этом возрасте игровое взаимодействие носит ситуативный характер.

Третий уровень – это этап развития игры, который приходится на средний дошкольный возраст. Тематика сюжетов расширяется, содержание игры наполняется новыми ролями и игровыми действиями. Ребенок способен назвать роль, выбрать и выполнить игровые действия в соответствии с правилами игры. На данном этапе у детей начинают формироваться умения ставить цели и планировать игровую деятельность, осуществлять навыки контроля выполнения ролей, коррекции. В отличие от предыдущих этапов роли назначают до игры, а не во время игры. Игровые действия уже моделируют социальные отношения, игровое взаимодействие носит не только ситуативный, но и познавательный характер, появляются предпочтения дошкольников в выборе партнеров по игре. Активно развивается ролевая речь как средство общения детей между собой в процессе игровой деятельности.

Четвертый уровень – это этап игры, приходящийся на старший дошкольный возраст. Сюжеты игр достаточно разнообразные, в том числе по теме социальных взаимоотношений. Старшие дошкольники умеют самостоятельно выбирать игру, определять ее цель, планировать, распределять роли, действовать в соответствии с правилами, осуществлять контроль и самоконтроль игровой деятельности, коррекцию и

самокоррекцию игровых действий. Дети широко используют предметы-заместители, обыгрывают их в различных игровых ситуациях. Игровое взаимодействие детей переходит на новый уровень, формируются устойчивые дружеские взаимоотношения, предпочтения и симпатии. Форма общения – внеситуативно-личностная. На высоком уровне сформирована ролевая речь как средство речевого общения детей со сверстниками.

Рассмотренные этапы развития игры по Д.Б. Эльконину показывают, что на протяжении дошкольного детства можно наблюдать динамику развития игры от первых уровней (в раннем, младшем дошкольном возрасте) к последнему (в старшем дошкольном возрасте). На каждом этапе дети проявляют умения, связанные с игрой в соответствии с возрастными особенностями. Игра на протяжении дошкольного возраста постепенно развивается, усложняется, отражает закономерности формирования личности ребенка.

Сюжетно-ролевая игра оказывает значительное влияние на развитие коммуникативных способностей у старших дошкольников. В игре коммуникативные способности развиваются лучше, так как она даёт свободу самовыражения, простор творчеству детей и служит коррекционным целям. Игра побуждает к использованию жестов, мимики, поз. Значение игры обусловлено возникающей необходимостью для играющего ребенка вступать в контакт и диалог с партнером, выражать свое отношение к разыгрываемым событиям как речевыми, так и неречевыми средствами, организовывать свое поведение в соответствии с общепринятыми социальными нормами.

В сюжетно-ролевой игре создаются условия для развития коммуникативных навыков. Структура коммуникативных навыков старших дошкольников включает компоненты:

– когнитивный (наличие представлений о роли человека в окружающем мире, в системе взаимоотношений с другими людьми, о

вербальных и невербальных средствах общения, об эмотивной сфере человека; наличие знаний о нормах и правилах поведения в различных жизненных ситуациях);

– мотивационно-потребностный (наличие потребности использовать социально одобряемые формы общения, устанавливать эмоциональный контакт в процессе общения; наличие социально- и личностно-позитивной мотивации вступления в контакт с окружающим миром);

– деятельностный (использование коммуникативных умений и навыков в процессе общения; способность к эмпатии, эмоциональной идентификации; адекватность поведения в конфликтных ситуациях; владение вербальными и невербальными средствами коммуникации);

– оценочный (адекватная самооценка; адекватное восприятие действий партнера по общению).

В процессе сюжетно-ролевой игре формируются коммуникативные навыки, связанные с определением общей цели, выстраивания плана совместных действий по достижению цели. Игра позволяет проявить такие коммуникативные умения и навыки, как умение договариваться, вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, умение использовать вербальные и невербальные средства общения, умение делиться своими чувствами, переживаниями настроением с товарищем, умение конструктивно разрешать конфликты в процессе общения и совместной игровой деятельности.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что под игровой деятельностью понимается вид деятельности, в основе которого лежит воспроизведение детьми действий взрослых и отношений между ними. В структуре игровой деятельности выделяются такие компоненты, как сюжет, игровые правила и игровые действия, роль, использование предметов-заместителей, реальные игровые взаимоотношения детей в процессе игры. В старшем дошкольном возрасте

дети могут формулировать замысел игры, распределять роли и игровые предметы, выполнять игровые действия, широко использовать замещение. На первый план выходят мотивы межличностного общения со сверстниками, игровые действия отражают социальные отношения.

Выводы по главе 1

Под коммуникативными умениями понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения в процессе общения, с правильным выбором средств общения, рациональных и эффективных коммуникативных действий и операций для решения коммуникативной задачи. Коммуникативные навыки – это автоматизированные компоненты коммуникативной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы коммуникативных действий и операций.

К старшему дошкольному возрасту активно формируются коммуникативные умения, которые проявляются в процессе общения со взрослыми и сверстниками. В старшем дошкольном возрасте коммуникативные умения включают умение поддерживать общение; употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова вежливости; решать конфликты; замечать эмоциональное состояние партнера; проявлять отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению.

Расстройство аутистического спектра включает несколько вариантов скаженного развития: ранний детский аутизм – искажение преимущественно аффективно-эмоциональной сферы личности ребенка; атипичный аутизм – искажение преимущественно когнитивной сферы личности ребенка; смешанный вариант. Аутизм включает нарушение аффективно-эмоциональной сферы, а также искажение психического развития в целом.

У детей с расстройствами аутистического спектра коммуникативные умения отличаются качественным своеобразием. Несформированность коммуникативных умений обусловлена нарушением речевого и эмоционального развития. Дети с РАС не пользуются речью как инструментом общественного взаимодействия. В случаях отсутствия речи

исключается использование и невербальных средств коммуникации в качестве компенсаторных средств.

Сюжетно-ролевая игра – это вид деятельности, в основе которого лежит воспроизведение детьми действий взрослых и отношений между ними. В структуре игровой деятельности выделяются такие компоненты, как сюжет, игровые правила и игровые действия, роль, использование предметов-заместителей, реальные игровые взаимоотношения детей в процессе игры. В старшем дошкольном возрасте дети могут формулировать замысел игры, распределять роли и игровые предметы, выполнять игровые действия, широко использовать замещение. На первый план выходят мотивы межличностного общения со сверстниками, игровые действия отражают социальные отношения.

В процессе сюжетно-ролевой игре формируются коммуникативные навыки, связанные с определением общей цели, выстраивания плана совместных действий по достижению цели. Игра позволяет проявить такие коммуникативные умения и навыки, как умение договариваться, вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, умение использовать вербальные и невербальные средства общения, умение делиться своими чувствами, переживаниями настроением с товарищем, умение конструктивно разрешать конфликты в процессе общения и совместной игровой деятельности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

2.1 Изучение уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Экспериментальная работа по формированию коммуникативных умений у дошкольников с расстройством аутистического спектра проводилась на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 473 г. Челябинска». В исследовании приняли участие дети 5-6 лет в количестве 5 человек (все дети имеют расстройство аутистического спектра).

Работа проводилась в три этапа:

1 этап – констатирующий, проведение диагностики по изучению уровня сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с РАС;

2 этап – формирующий, определение содержания коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с РАС посредством сюжетно-ролевой игры;

3 этап – контрольный, оценка эффективности проведенной работы путем проведения повторной диагностики уровня сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с РАС.

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с РАС.

В процессе исследования использовалась методика А. В. Хаустова – опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» [86].

Данный опросник разработан на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002) и ориентирован на детей дошкольного и младшего школьного возраста, владеющих минимальным уровнем экспрессивной речи.

Опросник представляет собой таблицу. В первой колонке перечислены коммуникативные умения, которые должны быть сформированы у ребенка. Данные умения разделены на несколько блоков:

- просьбы;
- социальной ответной реакции;
- названия, комментирования и описания;
- привлечения внимания и запроса информации;
- выражения эмоций, чувств и сообщения о них;
- социального поведения;
- диалоговые умения.

Во второй колонке выставляется балльная оценка уровня сформированности коммуникативных умений. Шкала оценки:

- 0 баллов – коммуникативное умение не сформировано (ребенок никогда не использует данное коммуникативное умение);
- 1 балл – коммуникативное умение сформировано частично (ребенок иногда использует данное коммуникативное умение при определенных условиях или использует его с подсказкой);
- 2 балла – коммуникативное умение сформировано полностью (ребенок использует данное коммуникативное умение в разных условиях и коммуникативных ситуациях без подсказки взрослого).

После оценки каждого коммуникативного умения указывается сумма баллов по каждому блоку в сопоставлении с максимально возможной суммой баллов, средний балл по каждому блоку, оценивается уровень сформированности коммуникативных умений данного блока в процентном выражении. В конце опросника указывается средний балл по всем блокам,

оценивается общий уровень сформированности коммуникативных умений в процентном выражении (таблица 1).

Помимо опросника, родителям была предложена анкета, в которой они должны были отметить особенности раннего речевого развития детей (особенности общения в младенческом и раннем возрасте, появление речи – гуления, лепета, первых слов, особенности коммуникации с близкими).

Таблица 1 – Опросник по изучению уровня сформированности коммуникативных умений дошкольников с РАС (методика А.В. Хаустова)

Блок умений	Коммуникативное умение	Баллы
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Умение выражать просьбы и требования	Просит повторить понравившееся действие	
	Просит один из предметов в ситуации выбора	
	Просит поесть/попить	
	Требует предметы/игрушки	
	Требует выполнения любимой деятельности	
	Просит о помощи	
	Средний балл	
Умение социальной ответной реакции	Откликается на свое имя	
	Выражает отказ от предложенного предмета и деятельности	
	Отвечает на приветствия других людей	
	Выражает согласие	
	Отвечает на личные вопросы	
	Средний балл	
Умение называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события	Дает комментарии в ответ на неожиданное событие	
	Умеет называть различные предметы	
	Умеет называть различных персонажей из книг, мультфильмов	
	Определяет принадлежность собственных вещей (мой)	
	Умеет называть знакомых людей по имени	

Продолжение таблицы 1

1	2	3
	Комментирует действия, сообщение информацию о действиях	
	Описывает местонахождение предметов, людей	
	Описывает свойства предметов	
	Описывает прошедшие события	
	Описывает будущие события	
	Средний балл	
Умение привлекать внимание и задавать вопросы	Умеет привлекать внимание другого человека	
	Задаёт вопросы о предмете («Что?»)	
	Задаёт вопросы о другом человеке («Кто?»)	
	Задаёт вопросы о действиях («Что делает?»)	
	Задаёт общие вопросы, требующие ответа да, нет	
	Задаёт вопросы о местонахождении предметов («Где?»)	
	Задаёт вопросы, связанные с понятием времени («Когда?»)	
	Средний балл	
Умение выражать эмоции, чувства и сообщать о них	Выражает радость, сообщает о радости («ура», «весело»)	
	Выражает грусть, сообщает о грусти («мне грустно», «грустит»)	
	Выражает страх, сообщает о страхе («мне страшно»)	
	Выражает гнев, сообщает о гневе («сердитый», «сердится»)	
	Сообщает о боли («Больно», «болит»)	
	Сообщает об усталости («Устал»)	
	Выражает удовольствие/недовольство («нравится/не нравится»)	
	Средний балл	
Умения социального поведения	Просит повторить социальную игру	
	Просит поиграть вместе	
	Выражает вежливость	

	Умеет поделиться чем-либо с другим человеком	
	Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	
	Умеет утешить другого человека	
	Средний балл	
Умение вести диалог	Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени	
	Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы	
	Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы	
	Умеет поддержать диалог, делясь информацией с собеседником	
	Умеет поддержать диалог, организованный собеседником	
	Умеет поддержать диалог на определенную тему	
	Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях	
	Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)	
	Средний балл	

Опросник заполняется родителями.

По среднему баллу делается вывод об уровне сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с РАС:

- низкий уровень – большинство коммуникативных умений не сформированы;
- средний уровень – коммуникативные умения сформированы частично;
- высокий уровень – большинство коммуникативных умений сформированы.

После того, как опросники были заполнены родителями, результаты были обработаны, посчитан средний балл по каждому коммуникативному умению. Данные, полученные в ходе исследования, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования коммуникативных умений дошкольников с РАС

Коммуникативные умения	Оценка коммуникативных умений (средний балл)					Средний балл
	Лера	София	Никита	Даша	Есения	
Умение выражать просьбы и требования	1,1	0,5	0,4	1,6	0,2	0,8
Умение социальной ответной реакции	1,1	0,6	0,5	1,5	0,2	0,8
Умение называния, комментирования и описания	0,5	0,3	0,4	1,2	0,3	0,5
Умение привлекать внимание и задавать вопросы	1,0	0,1	0,5	0,9	0,3	0,6
Умение выражать эмоции, чувства и сообщать о них	1,2	0,2	0,3	0,8	0,2	0,5
Умения социального поведения	1,1	0,2	0,3	1,1	0,2	0,6
Умение вести диалог	1,1	0,3	0,3	1,1	0,3	0,6
Средний балл	1,0	0,3	0,4	1,2	0,2	
Уровень	средний	низкий	низкий	средний	низкий	

Наглядно результаты исследования коммуникативных умений дошкольников с РАС представлены на диаграмме (рисунок 1).

Самые высокие баллы получены по коммуникативным умениям просьбы и требования (средний балл по группе – 0,8) и социальной ответной реакции (средний балл по группе – 0,8).

Самые низкие баллы получены по коммуникативным умениям называния, комментирования и описания (средний балл по группе – 0,5) и выражения эмоций, чувств (средний балл по группе – 0,8).

Остальные коммуникативные умения также имеют невысокую оценку – умения привлекать внимание и задавать вопросы, умения социального поведения, умение вести диалог (средний балл по группе – 0,6).

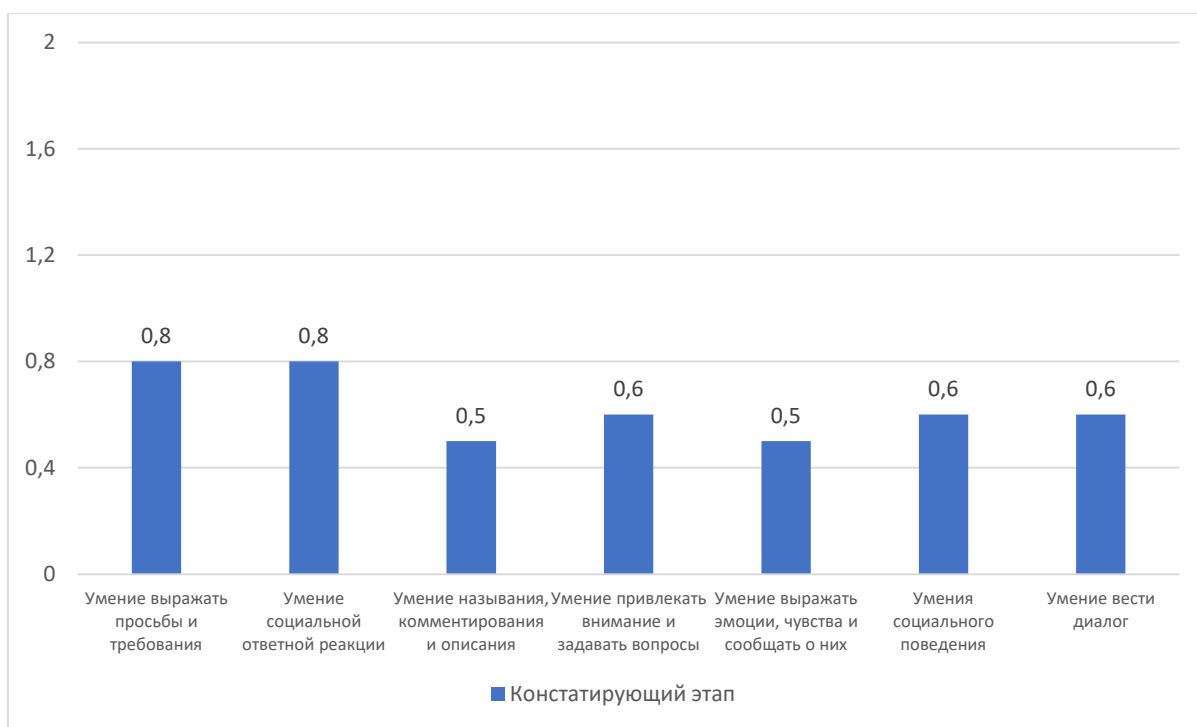


Рисунок 1 – Коммуникативные умения детей с РАС (средний балл по группе)

Результаты исследования коммуникативный умений по каждому ребенку представлены на рисунке 2.

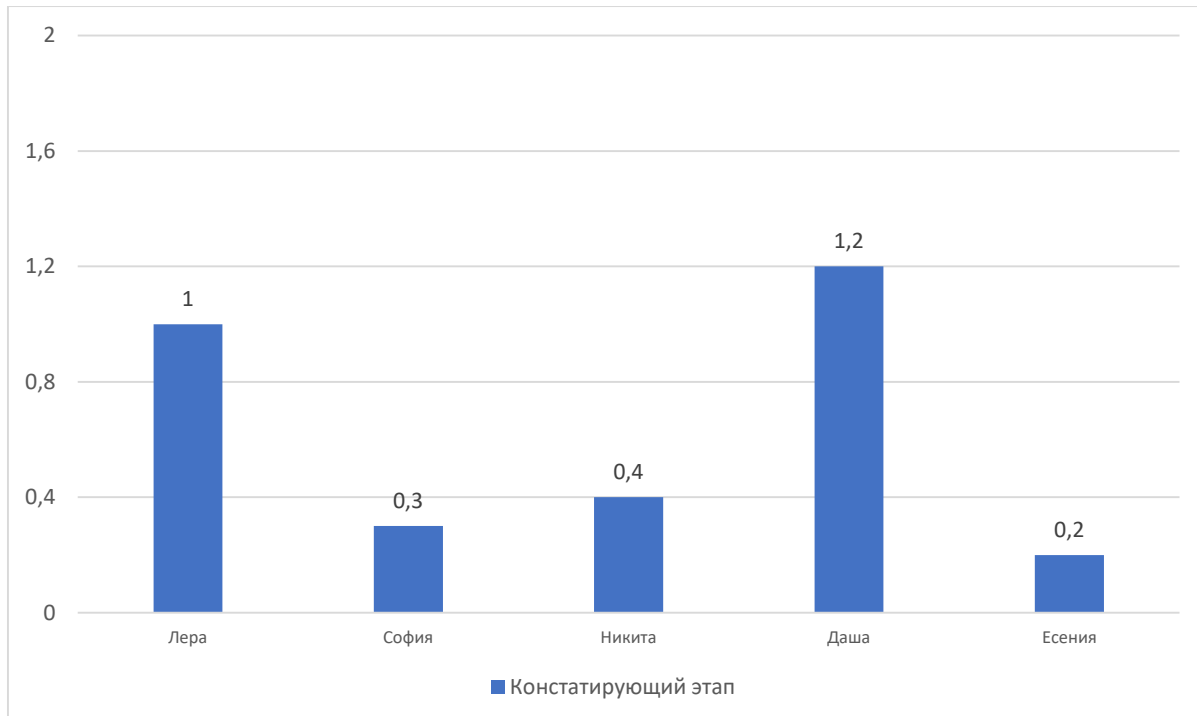


Рисунок 2 – Коммуникативные умения детей с РАС (средний балл по умениям)

Подсчитав средний балл по всем коммуникативным умениям, мы выявили две подгруппы детей – дети с низким уровнем (София, Никита, Есения) и дети со средним уровнем (Лера, Даша).

По данным опроса родителей было выявлено, что раннее развитие детей первой подгруппы имело ряд особенностей. Многие родители отмечали отсутствие гуления, отсутствие ответной улыбки и зрительного контакта. Детей привлекали яркие предметы, но не лица близких людей. Дети не протягивали руки, чтобы их подняли, т. е. у них отсутствовали предваряющие жесты. Многие родители отмечали, что при попытке обнять своего ребенка терпели неудачу, т. к. ребенок мог напугаться и заплакать. Отмечалось, что плач ребенка было трудно интерпретировать. Дети не имитировали звуки, жесты, выражения. У большинства детей не было указательного жеста. Некоторые родители отмечали странности в поведении, детей, страх перед изменениями, например, если мама сворачивала с постоянного прогулочного маршрута, ребенок мог впасть в истерику. Многие родители отмечали у детей стереотипное поведение, например, раскачивания в разные стороны, или бег по кругу и др.

У большинства детей к году появились первые слова, но родители жаловались, что часто они не использовались со значением. К двум годам у детей появилась фразовая речь, но дети не использовали ее для общения с близкими, не задавали и не отвечали на вопросы.

К двум с половиной годам у большинства детей произошел регресс в развитии. Как отмечают родители, это происходило на фоне каких-либо событий, например, мама вышла на работу и оставила ребенка с бабушкой, после этого у ребенка пропала речь, перестал собирать пирамидку хотя раньше делал это с легкостью, перестал отзываться на свое имя, перестал отличать родителей от других людей и т.д. У детей отмечались страхи, фобии, нарушения сна. У некоторых детей наблюдалась повышенная сенсорная слуховая гиперчувствительность.

В возрасте от 2,5 до 3 лет большинству детей из первой подгруппы был поставлен диагноз аутизм неврологом поликлиники, а в дальнейшем диагноз был подтвержден психиатром психоневрологического диспансера.

Психическое, эмоциональное и речевое развитие детей второй подгруппы тоже проходило с особенностями. Отличие от детей первой группы состояло в том, что до трех лет дети развивались нормально, не были явно заметны нарушения в сфере социального взаимодействия и общения. Заболевание отчетливо проявилось в возрасте старше 3 лет. У части детей второй подгруппы отмечались проявления аутизма до 3 лет, но отсутствовала полная клиническая картина, например, у ребенка после 4 лет случился регресс. Наблюдалось грубое нарушение понимания речи, фразовая речь распалась, ребенок стал общаться отдельными словами. Появились поведенческие нарушения в виде немотивированных прыжков, хлопаний в ладоши. Взгляд стал скольльзящим, кратковременным и избирательным, мимика – маловыразительной. В итоге у ребенка, у которого сначала не было полной клинической картины аутизма, после регресса в развитии появились все его основные симптомы.

По итогам анкетирования родителей можно отметить, что их чаще всего тревожили следующие особенности своих детей: стремление уйти от общения, отсутствие живого интереса к окружающему миру, стереотипность в поведении, страхи, нарушения сна, а также нарастающая с возрастом задержка речевого и интеллектуального развития. Раннее развитие детей первой подгруппы по основным диагностическим критериям МКБ-10 напоминало синдром Каннера (F84.0 – Детский аутизм (аутистическое расстройство, инфантильный аутизм; инфантильный психоз; синдром Каннера), раннее развитие детей второй подгруппы по основным диагностическим критериям было похоже на атипичный аутизм (F84.1 – Атипичный аутизм (атипичный детский психоз; умеренная умственная отсталость с аутистическими чертами).

Обследование показало, что собственная речь детей первой подгруппы была представлена несложными фразами, как правило, аграмматичными. Дети не говорили о себе в первом лице. Диалогическая речь была недостаточно развита, что в большей мере проявлялось в нежелании вступать в диалог. У некоторых детей имелись отсроченные эхолалии.

Звукопроизношение было без особенностей. Моторное развитие в пределах нормы. Фонематическое восприятие в основном было сформировано, но незначительно затруднена слухопроизносительная дифференциация оппозиционных звуков в словах-квазиомонимах.

Недостаточность импрессивной речи проявлялась в незначительных трудностях понимания логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения. У детей было затруднено понимание скрытого смысла, сложного сравнения.

Активный словарный запас был ограничен, особенно в условиях самостоятельной речи. Пассивный словарь – близок к норме. Дети владели первичными навыками письма и чтения (написание и чтение отдельных простых по структуре слов).

Собственная речь детей второй подгруппы была представлена преимущественно вокализациями, отдельными слогами и словами. Порождение высказываний у некоторых детей было затруднено и вследствие имеющихся нарушений в эфферентной организации моторной сферы, т.е. наблюдались сложности перехода от слога к слогу, слова к слову.

Диалогическая речь у этих детей также грубо нарушена. Для общения дети в основном использовали жесты. У многих детей наблюдались речевые ауто стимуляции.

Было нарушено звукопроизношение. У некоторых детей произношение большинства звуков было сформировано в процессе

специальных занятий, и большая часть из них закреплена с помощью кинетических и визуальных опор.

Исследование импрессивной речи выявило грубое ее нарушение. Понимание ограничивалось простыми, часто повторяющимися социально-бытовыми инструкциями. У детей отмечалось нарушение формирования навыков письма и чтения вследствие интеллектуальной недостаточности и грубого речевого недоразвития.

Таким образом, по итогам логопедического обследования у испытуемых выявлено системное недоразвитие речи средней и тяжелой степени.

По итогам исследования коммуникативных умений двух групп детей мы можем отметить следующее.

Исследование коммуникации у первой подгруппы детей (низкий уровень) выявило нарушение базовых коммуникативных функций. Чтобы сообщить просьбу дети брали за руку взрослого и подводили его к желаемому предмету. Некоторые для сообщения просьбы использовали предметы. Отвечать на вопросы дети могли с помощью картинок или с помощью действий. Вопросы «задавали» с помощью пристального вопросительного взгляда. Комментирование, обращение, инициация и поддержание диалога для детей этой подгруппы недоступны. Отмечались сложности контакта глаза в глаза. Тем не менее, родители и педагоги отмечали, что у детей все же присутствует мотивация к общению, но нарушения экспрессивной речи делают коммуникативные возможности детей сильно ограниченными для общения.

У детей второй подгруппы (средний уровень) также наблюдалось нарушение коммуникативных умений. Дети владели вербальными средствами общения, они могли выражать просьбы, отвечать на вопросы, могли комментировать какие-то события, хотя и нередко использовали в речи штампы. При этом дети затруднялись сказать о своем эмоциональном состоянии. Наибольшие трудности они испытывали при иницировании и

поддержании диалога. Также были заметно выражены сложности контакта глаза в глаза. Тем не менее, родители и педагоги отмечали, что у детей была мотивация к общению, но из-за типичных нарушений, которые сопровождают РАС, коммуникативные возможности детей были ограничены.

В целом исследование показало, что дошкольники с РАС неоднородны по проявлениям нарушений коммуникативных умений. У детей второй подгруппы (средний уровень) базовые коммуникативные функции более развиты, чем у детей первой группы (низкий уровень). Основная трудность у детей второй подгруппы (средний уровень) состояла в том, что они не могли инициировать и поддержать диалог. Основная трудность детей первой подгруппы (низкий уровень) заключалась в отсутствии словесной формы коммуникации.

Результаты изучения сформированности коммуникативных умений дошкольников с РАС представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни сформированности коммуникативных умений дошкольников с РАС

Количество детей	Уровни		
	высокий	средний	низкий
человек	-	2	3
%	-	40	60

Наглядно результаты исследования уровня сформированности коммуникативных умений дошкольников с РАС представлены на рисунке 3.

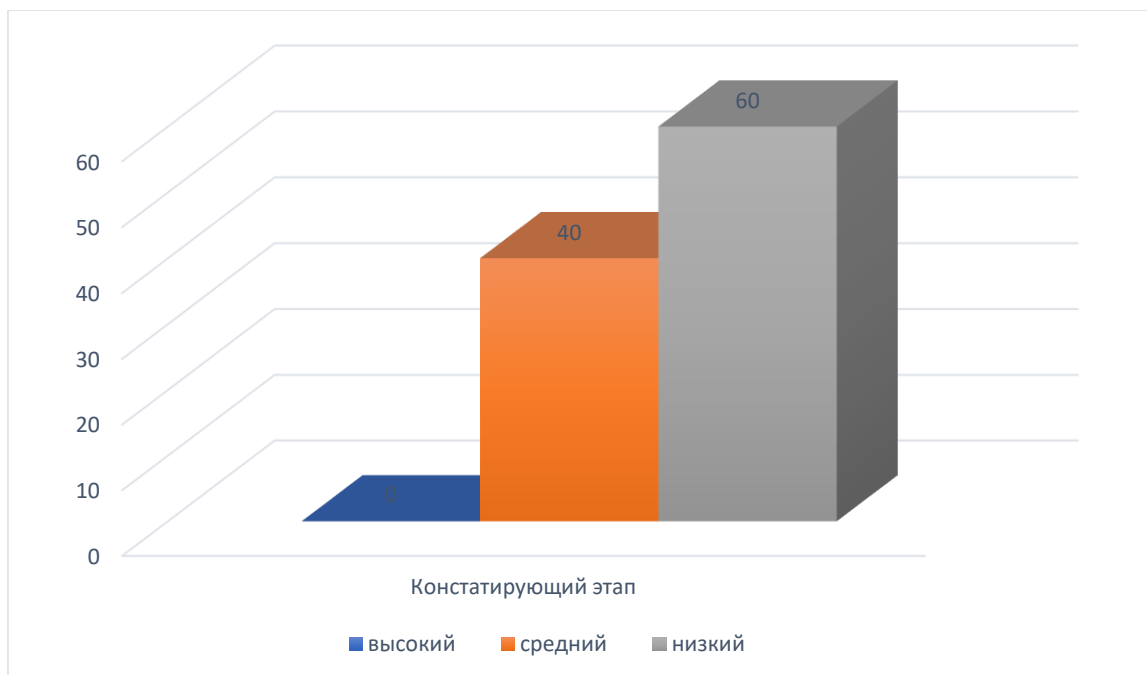


Рисунок 3 – Уровни сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с РАС, в %

Высокого уровня коммуникативных умений дошкольников с РАС не выявлено. Среди опрошенных средний уровень коммуникативных умений имеют 40% детей, низкий уровень – 60%.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что для детей дошкольного возраста с РАС характерен низкий уровень владения коммуникативными умениями. У детей не сформированы умения выражать просьбы, социальной ответной реакции, называния, комментирования и описания предметов, явлений и событий, привлечения внимания и запроса информации, выражения эмоций, чувств и сообщения о них, социального поведения, умения вести диалог. У большинства детей не сформированы основные коммуникативные умения, которыми дети должны овладеть к старшему дошкольному возрасту. Полученные результаты обуславливают необходимость проведения коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством сюжетно-ролевой игры.

2.2 Содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством сюжетно-ролевой игры

Цель коррекционной работы – формирование коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством сюжетно-ролевой игры.

Задачи коррекционной работы:

1. Обучение детей простым навыкам контакта, развитие вербальных и невербальных навыков общения, формирование интереса к совместной игровой деятельности со сверстниками.

2. Планирование и организация сюжетно-ролевых игр в группе с учетом уровня сформированности коммуникативных умений детей с расстройствами аутистического спектра.

3. Взаимодействие с родителями для повышения педагогической компетентности по вопросам формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Коррекционная работа проводилась с учетом следующих принципов:

– системно-деятельностный (Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин): коррекционная работа проводится поэтапно, последовательно, на основе ведущего вида деятельности детей старшего дошкольного возраста – сюжетно-ролевой игре;

– принцип поэтапной организации деятельности (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев), основанный на положении о ведущей коррекционно-развивающей роли обучения, позволяет учесть зоны актуального и ближайшего развития. Принцип поэтапности определяет структуру и содержание коррекционной работы по совершенствованию коммуникативных способностей у детей с РАС на основе ознакомления с

окружающим миром и определяет постепенный переход к более сложному учебному материалу;

- дифференцированный: работа с детьми строится с учетом уровня сформированности коммуникативных умений детей;

- пропедевтический: подготовка детей к формированию у них коммуникативных умений в сюжетно-ролевой игре, расширение представлений об окружающем мире, индивидуальный подход к каждому ребенку.

Коррекционная работа состояла из трех этапов:

- пропедевтический этап – индивидуальная работа с детьми, имеющими низкий уровень развития коммуникативных умений, проигрывание игровых сюжетов;

- планирование и организация сюжетно-ролевых игр. На данном этапе отдельные игровые сюжеты, отработанные на подготовительном этапе, были объединены в единый игровой сюжет;

- этап обогащения игровых сюжетов. На этом этапе игра дошкольников обогащается сюжетами, содержание которых требует коммуникативной активности, построения диалогов. На данном этапе в коррекционную работу были включены родители детей.

Рассмотрим более подробно содержание каждого этапа.

Пропедевтический этап. На данном этапе проводилась работа по организации предметно-развивающей среды, индивидуальная работа с детьми в зависимости от уровня сформированности коммуникативных умений детей.

К организации сюжетно-ролевых игр предъявляется ряд специальных требований коррекционной направленности, которые проявляются в подборе игрушек, необходимых для манипулятивных, предметно-игровых, ролевых и сюжетных действий.

В работе с детьми необходимо использовать комплексные игрушки, выполненные на определенную сюжетную тему, задача которых

обеспечить детям возможность воспроизведения сюжетно-образительных действий жизни взрослых. Это комплекты посуды, муляжи овощей, фруктов, пищевых продуктов, комплекты-наборы: кухня, парикмахерская, столовая, магазин, витрины с набором различных товаров, моечное устройство с набором посуды, различные комплекты для приготовления пищи (коктейли, торты), комплекты для уборки помещений, комплекты по уходу за куклой, для стирки, глажения кукольного белья являются готовыми сюжетными ситуациями, сооружениями, позволяющими детям почувствовать себя в той или иной роли.

В уголок сюжетно-ролевой игры мы добавили игрушки, имитирующие электробытовые приборы (утюги, кофеварки, миксеры, мясорубки, швейные машинки, машинки для стрижки волос, фены, стиральные машины). Такой подбор игрушек и игровых комплексов способствует формированию ролевого поведения.

Принципиально важно для развития сюжетно-ролевой игры использование специальных игровых комплексов, предназначенных для выполнения предметно-игровых действий по отдельным темам: «Кухня», «Приготовление отдельных видов пищи», «Все для куклы» (уход за ней, наборы одежды, туалета, сна куклы). Так, прежде чем сложится длительная игра в семью, дети должны проиграть отдельные ее сюжеты.

Особый раздел организации сюжетно-ролевых игр представляют игры, имитирующие строительство и ремонт. При этом необходимо обеспечить игровое поле наборами специального инструмента, строительных деталей, тележек, конструктивного строительного материала, чтобы дети смогли овладеть предметно-игровыми действиями и разыгрывать различные сюжеты. Например, прежде чем играть в театр они могут заняться сооружением сцены театра, построить ширму кукольного театра, соорудить тележку для театра на колесах, а затем показать спектакль, разыграть игру-драматизацию, показать кукольный театр и т.д.

При проведении сюжетно-ролевых игр мы учитывали:

- взаимосвязь и последовательность выбранного материала;
- постепенное усложнение игровых действий;
- разнообразие, чередование различных видов активности (речевая активность чередовалась с двигательной, спокойные игры с подвижными);
- временные рамки (игра длилась 20-25 минут).

В зависимости от имеющихся коммуникативных нарушений, коррекционная работа осуществлялась в двух взаимосвязанных направлениях: предупреждение и преодоление мотивационных трудностей у дошкольников в общении с взрослым и предупреждение и преодоление мотивационных трудностей общения у детей со сверстниками.

Сюжетно-ролевые игры:

- игры на формирование умений договариваться в процессе сюжетно-ролевой игры, навыков сотрудничества в совместной деятельности – игры «Строим дом», «Поездка на автобусе в кукольный театр», «Уборка квартиры», «Поликлиника» и другие;
- игры на формирование умений выбирать средства общения в процессе игры, на формирование представлений о нормах и правилах этикета – игры «Подарок другу», «День рождения», «В гостях», «В кафе», «В театре», «Детский сад» и другие.

Для освоения каждой сюжетно-ролевой игры отводится одна неделя. В играх детей использовались выполненные ими поделки (чеки, деньги, таблетки, вывески). Это способствовало повышению интереса к игре, делало ее более привлекательной.

В группе организованы игровые уголки – кукольные квартиры, гараж, домики для животных и т.п. Совместно с детьми были созданы дополнительные уголки в соответствии с темой игры, игрушки в уголке обыгрывались, назывались, при этом мы старались формировать положительное эмоциональное отношение к ним.

Предназначенные для игр игрушки были расположены в удобном для разворачивания игры и доступном для ребенка месте, чтобы он имел возможность самостоятельно выбрать необходимую игрушку и, закончив игру, поставить ее обратно на место. Распределение игрушек по своим местам помогали воспитанию у детей таких ценных качеств, как дисциплинированность и организованность, упорядоченность в действиях. Среди игрушек нами были добавлены специализированные игрушки (куклы, машины, животные, посуда, мебель и др.) и многофункциональные (конструкторы, позволяющие разворачивать различные игры).

В работе использовались прямые и косвенные приемы руководства игрой, причем преобладали прямые, которые предполагали непосредственное вмешательство взрослого в игру детей.

Этапы работы с детьми:

1. Установление контакта с детьми.

Цель: создание положительного эмоционального климата и комфортной психологической атмосферы, диагностика сформированности речи, установление эмоционального контакта с ребенком.

2. Выработка учебного стереотипа.

Цель: формирование установки на занятие путем их организации в специально организованном месте, в определенное время, с четким соблюдением этапов работы.

3. Установление зрительного контакта, формирование начальных коммуникативных умений.

Цель: формирование начальных коммуникативных умений в процессе игр, активизирующих новые чувственные ощущения (зрительные, слуховые, тактильно-двигательные, обонятельные, вкусовые), создающие эмоционально положительный настрой.

4. Формирование активного взаимодействия со взрослым.

Цель: формирование базовых коммуникативных умений, социоэмоциональных навыков, диалоговых навыков.

Базовые коммуникативные умения включают:

– умения выражения просьбы, требования – наиболее важные коммуникативные умения для детей с РАС. Это умения, направленные на просьбу о помощи, перерыве, выражающие определенные потребности детей, их желания;

– умения социальной ответной реакции. Это коммуникативные умения, которые помогают детям откликаться на свое имя, выражать адекватно отказ или согласие, реагировать на приветствия. Данные умения особенно важны для полноценной коммуникации в повседневной жизни, в том числе в детском саду;

– умения комментирования. Это умения дать комментарий на определенное событие, например, на просмотр мультфильма. Данные умения сопровождают действия ребенка в процессе различных видов деятельности, в том числе в процессе взаимодействия с другими людьми, в режимных моментах, в описании собственных действий и действий других людей;

– умения сообщения информации. Это умения отвечать на вопросы «Кто, что это?», «Чей», «Где?», «Какой?». Они направлены на формирование умений сообщать детьми информацию об окружающих явлениях и предметах, их признаках. В обучении умение отвечать на вопросы является формой проверки усвоенных знаний;

– умения запроса информации. Эти коммуникативные умения ориентированы на привлечение к себе внимания, возможность задать вопрос.

Социоэмоциональные умения включают:

– умения адекватного выражения эмоций. Это коммуникативные умения использования невербальных средств общения (мимика, интонация, жесты) в выражении своих эмоций (радости, грусти, гнева и т.д.);

– умения сообщения о своих чувствах и чувствах других людей (вербально). Это умение сообщать окружающим о своем эмоциональном состоянии – радости, грусти, страхе, боли.

Диалоговые умения включают:

– умения детей установить контакт, инициировать диалог, обратиться к другому человеку;

– умение поддержать разговор, использовать различные вопросы, адекватно реагировать на реплики;

– умение высказывать свое мнение, отвечать на вопросы, делиться эмоциями;

– умения соблюдать правила общения (смотреть на собеседника, стоять рядом с ним, повернувшись лицом, слушать его, называть по имени);

– умения завершать диалог.

Работа по формированию коммуникативных умений у детей с РАС должна осуществляться с учетом следующих условий.

1. Учет личных интересов и потребностей ребенка.

Коррекционная работа должна быть проведена с учетом интересных для ребенка видов деятельности. Например, обучая ребенка умению выражать просьбы, необходимо использовать его любимые продукты питания, игрушки; формировать умение отвечать на вопросы и комментировать изображения на картинках нужно при помощи любимой книги ребенка. В этом случае он будет отвечать с большим желанием, а эффективность работы значительно возрастет. При обучении умению поддержать диалог так же лучше использовать интересные для ребенка темы разговора.

2. Использование подсказок.

Большинство детей с расстройствами аутистического спектра могут пользоваться подсказками очень эффективно, поскольку для них

характерна эхολалическая речь – автоматическое повторение чужих слов, значение которых ребенок чаще всего не понимает. Эхολалии необходимо использовать как основное средство формирования навыков речевой коммуникации у аутичного ребенка. Это называется эхо-подсказка. Для этого нужно демонстрировать ребенку образцы речевых высказываний и стимулировать его к их повторению. Ребенку нужно подсказать слова, подходящие к данной ситуации: «Помоги!», «Давай играть!» и т.д. При формировании коммуникативных умений у неговорящих детей часто используются невербальные подсказки. Например, ребенку помогают показать при помощи указательного жеста и кивания головой, что он хочет или не хочет.

3. Подкрепление коммуникативных высказываний.

Подкрепление коммуникативных попыток приводит к усилению мотивации. Подкрепление может быть двух видов: искусственное и естественное. В качестве искусственного подкрепления может служить использование конфет, леденцов для поощрения правильного ответа. Естественное подкрепление, напротив, напрямую связано с контекстом взаимодействия и включено в совместную деятельность ребенка и взрослого. Примером может служить игра с использованием карточек лото (при условии, что такая деятельность нравится ребенку): педагог показывает карточку и спрашивает: «Что это?»; если ребенок отвечает правильно, тогда в качестве вознаграждения взрослый отдает ему карточку, которую ребенок кладет на соответствующую клетку. В данном случае подкреплением является сама карточка, включенная в практическую деятельность. Использование естественного подкрепления наилучшим образом способствует закреплению коммуникативных умений.

4. Использование повседневных, естественно возникающих ситуаций.

В процессе коррекционной работы применяется метод сопровождающего обучения, который основан на использовании

коммуникативных, повседневных ситуаций. Обучение в естественной среде (на занятиях, в режимных моментах) позволяет ребенку использовать формирующиеся коммуникативные умения.

5. Использование альтернативных и поддерживающих коммуникативных систем.

Необходимо применение альтернативных коммуникативных систем, основанных на использовании: карточек с изображениями, жестов (речь идет преимущественно не о жестовой речи, а об использовании общеупотребительных жестов, понятных для большинства людей).

Алгоритм обучения коммуникативных умений включает:

1. Выбор цели обучения: определение коммуникативных умений, которые необходимо сформировать.

2. Моделирование ситуации, провоцирующей коммуникативное высказывание ребенка и/или его ответной реакции.

3. Предоставление ребенку времени для формулировки самостоятельного высказывания.

4. Предоставление подсказки в случае затруднения.

5. Подкрепление коммуникативной попытки ребенка.

6. Закрепление и генерализация навыков в различных ситуациях при участии нескольких человек (детей, педагогов ДОО).

Для формирования навыков выражения просьбы эффективно использование метода коммуникативных провокаций. Его суть заключается в подборе предметов и видов деятельности, в которых ребенок испытывает потребность (например, любимая игрушка, шарик, сок и т.д.), и размещение их в труднодоступных ребенку местах (например, на высоком шкафу). Эти предметы должны находиться в зоне видимости ребенка, но быть недоступными. Это провоцирует его на использование коммуникативных умений (сказать, что он хочет, или показать с помощью указательного жеста или карточки).

При формировании умения просить о помощи взрослые специально моделируют затруднительные для ребенка ситуации (например, дают обклеенную бумажным скотчем коробку с любимым конструктором «лего») и ждут его реакцию. Когда ребенок начинает проявлять признаки усталости, специалист подсказывает: «Перерыв», «Хочу отдохнуть» или помогает ребенку показать карточку «перерыв» или нажать на соответствующую кнопку коммуникатора.

Формирование социальной ответной реакции включает обучение ребенка умению откликаться на свое имя. Для этого используются следующие стратегии и приемы: стараться не звать ребенка по имени в тех ситуациях, которые неприятны для него или не вызывают особого интереса; всегда называть ребенка по имени в приятной для него ситуации; создавать как можно больше таких приятных ситуаций (например, игровых); подкреплять каждую адекватную реакцию ребенка (например, как только он повернулся, давать любимые игрушки и т.д.).

При формировании умения выразить отказ моделируются специальные ситуации, провоцирующие у детей недовольство. Например, ребенку специально систематически предлагают различные вещи, которые неинтересны ему или вызывают отрицательную реакцию. Как только он начал выражать первые признаки недовольства, ему сразу дается подсказка – как правильно выразить отказ («Нет», «Не хочу», «Не надо», помотать головой, отодвинуть ладонью предложенный предмет, скрестить руки перед грудью и т.д.).

Формирование навыков комментирования осуществляется в ходе различных видов деятельности на занятиях. Навыки комментирования включают два основных направления: комментирование интересных окружающих событий, разделяя информацию с другим человеком; комментирование в ходе самостоятельной деятельности. Особенности формирования навыков комментирования интересных событий заключаются в следующем: ребенка учат комментировать именно то, что

ему интересно, а не просто называть окружающие предметы, события действия; ребенка учат комментировать, делаясь информацией с другим человеком.

Для формирования этих умений используется метод обучения в естественной среде. При использовании такого метода алгоритм действий взрослого включает:

1. Наблюдение за направлением взгляда ребенка.
2. Подсказку подходящего комментария.
3. Стимулирование ребенка к его повторению.
4. Предоставление положительной реакции ребенку на его слова (подкрепление).

Навыки запроса информации формируются по следующему плану:

1. У детей формируется мотивация для взаимодействия с другими людьми. Это осуществляется с помощью систематической организации интересной совместной деятельности и при доброжелательном отношении.

2. Систематически организуются следующие эпизоды: педагог играет с ребенком (детьми), а затем резко прерывает деятельность, притворяясь занятым. Когда ребенок подходит, тьютор помогает ему адекватно привлечь внимание педагога. После чего игра продолжается.

3. Используются эпизоды повседневной жизни. Например, на перемене педагог вместе с ребенком заходят к разным специалистам, привлекают их внимание (зовут, трогают за плечо, машут рукой) и здороваются. Когда ребенок научился адекватно привлекать внимание других людей и отвечать на их вопросы, их обучают умению задавать вопросы.

Примеры обучающих ситуаций.

Вопрос «Кто?»:

– просить людей, с которыми у ребенка сложились эмоционально теплые отношения, стучать в дверь во время занятия. Дверь не открывается, пока ребенок не спросит: «Кто там?». Когда этот человек

заходит, то совершает приятное для ребенка действие-подкрепление (например, качает его на стуле);

- класть на стол перевернутые карточки с любимыми персонажами из мультфильмов и не переворачивать их, пока ребенок не спросит: «Кто на картинке?» или «Кто нарисован на картинке?»;

- прятать любимые игрушки из «Киндер-сюрпризов» и ждать, когда ребенок спросит: «Кто в руке?».

Вопрос «Что?»:

- класть в матовый пластиковый контейнер интересные для ребенка предметы. Контейнер открывается, когда ребенок спрашивает: «Что там?»;

- родителям, которые приходят за ребенком, следует каждый раз покупать что-нибудь вкусное и класть в сумку. Сумка открывается, и ребенок получает это после того, как спросит: «Что в сумке?».

Вопрос «Что делает?»:

- для детей, которые любят работать с карточками, можно класть картинки с изображением разных людей на парту, загораживая основное изображение, так чтобы было видно только лицо изображенного человека. Картинка переворачивается, когда ребенок задает вопрос (например, «Что делает мальчик?»).

Вопрос «Где?»:

- сначала приучать ребенка к тому, что вещи, которыми он пользуется, всегда находятся на одном и том же месте. Потом прятать их, провоцируя ребенка задавать вопрос (например, «Где конструктор?»).

В ходе формирования диалоговых умений используются разнообразные методы и приемы:

- ведение ролевого диалога в сюжетно-ролевой игре;
- речевое комментирование игровых действий;
- тематическое рисование по итогам игровой деятельности.

Для формирования умения инициировать, поддержать и завершить диалог совместно с ребенком готовятся бланки с правилами «Как правильно начать разговор?», «Как правильно завершить разговор?», «Правила общения». Данные бланки представляют собой отдельные листы с иллюстрациями правил поведения. Правила отрабатываются в ходе сюжетно-ролевых игр и переносятся в повседневную жизнь.

Этап обогащения игровых сюжетов

После освоения игровых сюжетов мы переходили к игре, привлекая всех детей группы. Решение о переходе к более сложным сюжетно-ролевым играм, требующим большей организованности и лучших навыков коммуникации, принималось, исходя из возможностей группы. Так, если часть детей свободно владеет первоначальными навыками сюжетно-ролевой игры, достаточным уровнем развития коммуникативных способностей, то это обеспечивает им достаточно свободный переход к играм с обогащенным сюжетом. Если некоторые дети по-прежнему испытывали трудности в овладении игрой, то их вводили в игры детей, находящихся на более высоком этапе овладения сюжетно-ролевой игрой. Это стимулировало «отстающих» и способствовало развитию чувства терпимости и уважения по отношению к ним «преуспевающих». На данном этапе взрослый не принимал ролевого участия в игре, а использовал при необходимости косвенные приемы руководства: создание игровой обстановки, помощь в распределении ролей, совет по ходу игры.

На протяжении всей работы осуществлялось взаимодействие с родителями. Формы организации взаимодействия:

1. Наглядно-информационные: ознакомление родителей с работой по развитию коммуникативных умений детей с РАС. Это информационные стенды «Высокий уровень развития речи как условие готовности ребенка к школе», «Задачи развития речи в дошкольной образовательной организации», уголок для родителей «Копилка игр для развития коммуникативных умений», «Проведите дома...» и другие.

2. Информационно-аналитические: выявление запросов, интересов, уровня знаний родителей по проблеме развития речи детей. Это проведение опросов, анкетирование, педагогические беседы с родителями по запросу.

3. Познавательные: ознакомление родителей с методикой развития коммуникативных умений у детей с РАС, важностью взаимодействия с педагогами. Это консультирование, изготовление картотек, игротек, рассказов детей, сюжетных картинок, книжек-малышек; участие в создании предметно-развивающей среды группы, пополнение библиотечного фонда, посещение открытых занятий.

4. Досуговые: установление эмоционального контакта и взаимодействия детей, педагогов и родителей. Это такие формы, как мероприятия, акции, совместные игры с детьми.

Таким образом, нами была проведена поэтапная коррекционная работа по развитию коммуникативных умений в сюжетно-ролевой игре у детей старшего дошкольного возраста с РАС. Работа строилась на основе принципа постепенного усложнения. Задачи коррекционной работы: обучение детей простым навыкам контакта, развитие вербальных и невербальных навыков общения, формирование интереса к совместной игровой деятельности со сверстниками; планирование и организация сюжетно-ролевых игр в группе с учетом уровня сформированности коммуникативных умений детей с расстройствами аутистического спектра; взаимодействие с родителями. Коррекционная работа проводилась с учетом следующих принципов: системно-деятельностный, дифференцированный, пропедевтический. Коррекционная работа состояла из трех этапов: пропедевтический, организация сюжетно-ролевых игр, этап обогащения игровых сюжетов. В коррекционную работу были включены родители детей.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Эффективность коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством сюжетно-ролевой игры оценивалась по итогам повторного диагностического исследования. Данные опроса родителей представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования коммуникативных умений дошкольников с РАС

Коммуникативные умения	Оценка коммуникативных умений (средний балл)					Средний балл
	Лера	София	Никита	Даша	Есения	
Умение выражать просьбы и требования	1,7	1,1	1,1	1,7	0,3	1,2
Умение социальной ответной реакции	1,4	0,7	0,7	1,5	0,3	0,9
Умение называния, комментирования и описания	0,8	0,6	0,6	1,4	0,3	0,7
Умение привлекать внимание и задавать вопросы	1,2	0,4	1,0	0,9	0,4	0,8
Умение выражать эмоции, чувства и сообщать о них	1,4	0,2	0,5	0,8	0,4	0,7
Умения социального поведения	1,3	0,2	0,7	1,1	0,2	0,7
Умение вести диалог	1,3	0,5	0,9	1,3	0,4	0,9
Средний балл	1,3	0,5	0,8	1,2	0,3	
Уровень	средний	низкий	средний	средний	низкий	

Наглядно результаты исследования коммуникативных умений дошкольников с РАС представлены на диаграмме (рисунок 4).

Самые высокие баллы получены по коммуникативным умениям просьбы и требования (средний балл по группе – 1,2), социальной ответной реакции и умений вести диалог (средний балл по группе – 0,9).

Самые низкие баллы получены по коммуникативным умениям называния, комментирования и описания, умения социального поведения и выражения эмоций, чувств (средний балл по группе – 0,7),

Коммуникативные умения привлекать внимание и задавать вопросы имеют средний балл 0,8.

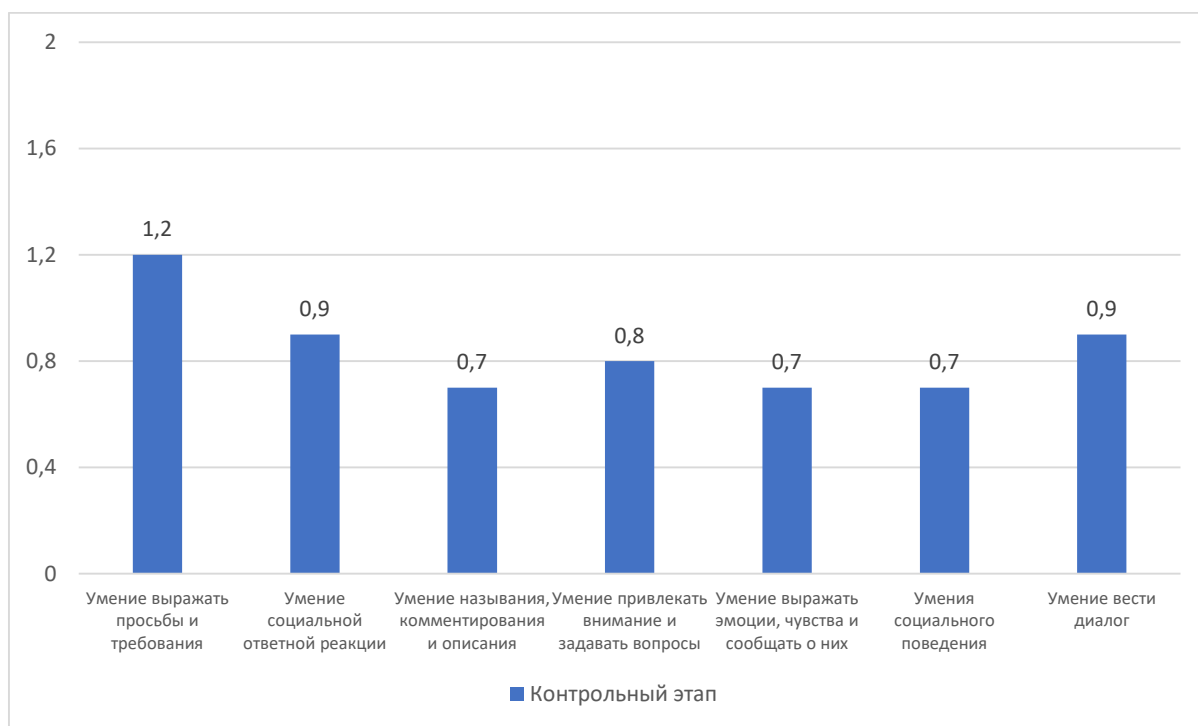


Рисунок 4 – Коммуникативные умения детей с РАС (средний балл по группе)

Динамика коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра представлена на рисунке 5.

Как видно из представленных данных, по всем коммуникативным умениям повысился средний балл, что подтверждает эффективность сюжетно-ролевых игр как средства формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

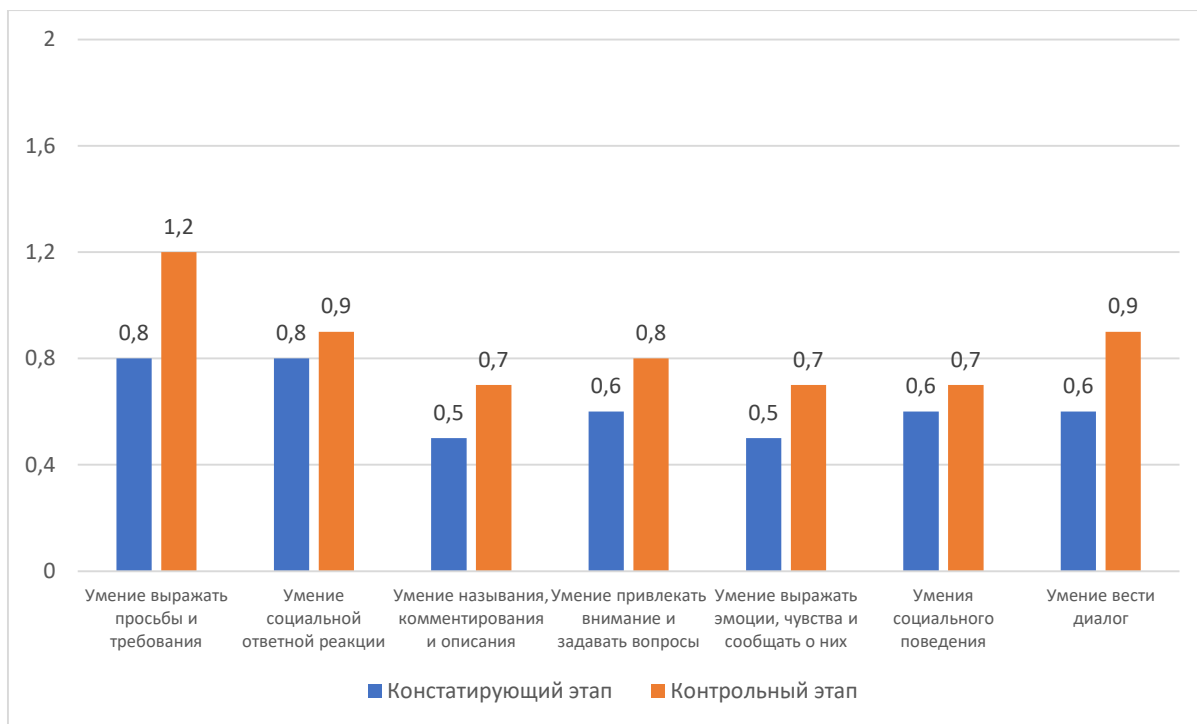


Рисунок 5 – Коммуникативные умения детей с РАС (средний балл по группе)

Результаты исследования коммуникативный умений по каждому ребенку представлены на рисунке 6.

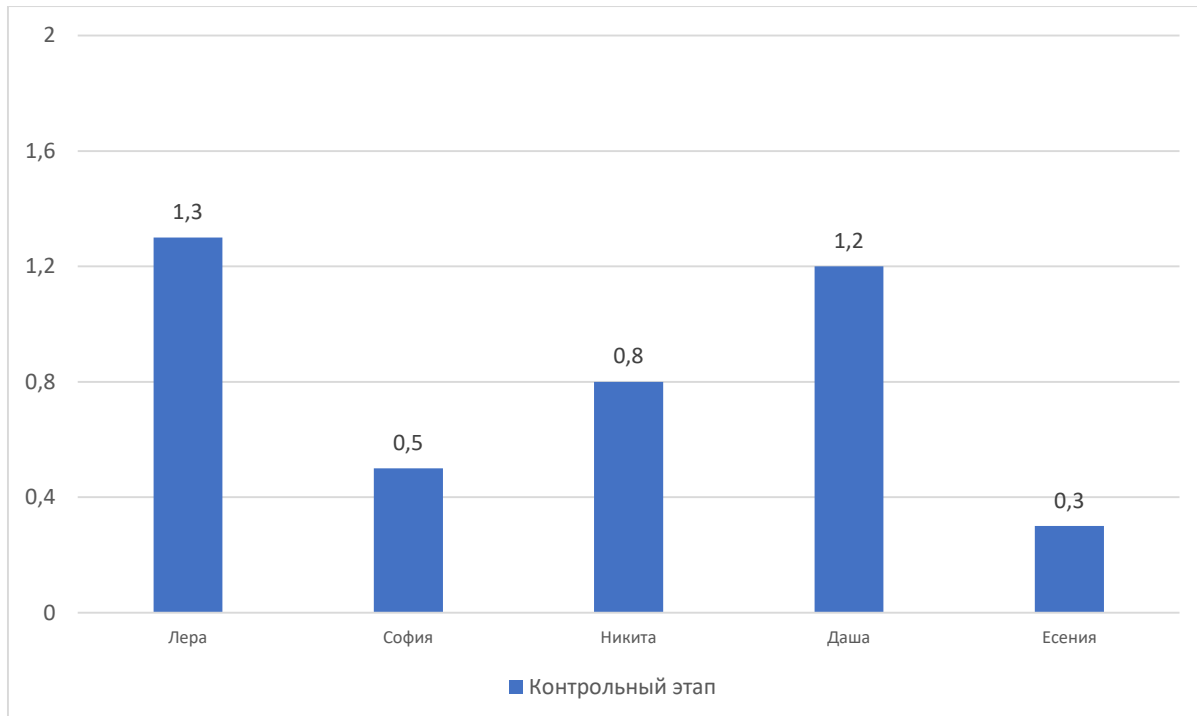


Рисунок 6 – Коммуникативные умения детей с РАС (средний балл по умениям)

По сравнению с констатирующим этапом у большинства детей повысился средний балл по коммуникативным умениям, кроме Даши (рисунок 7).

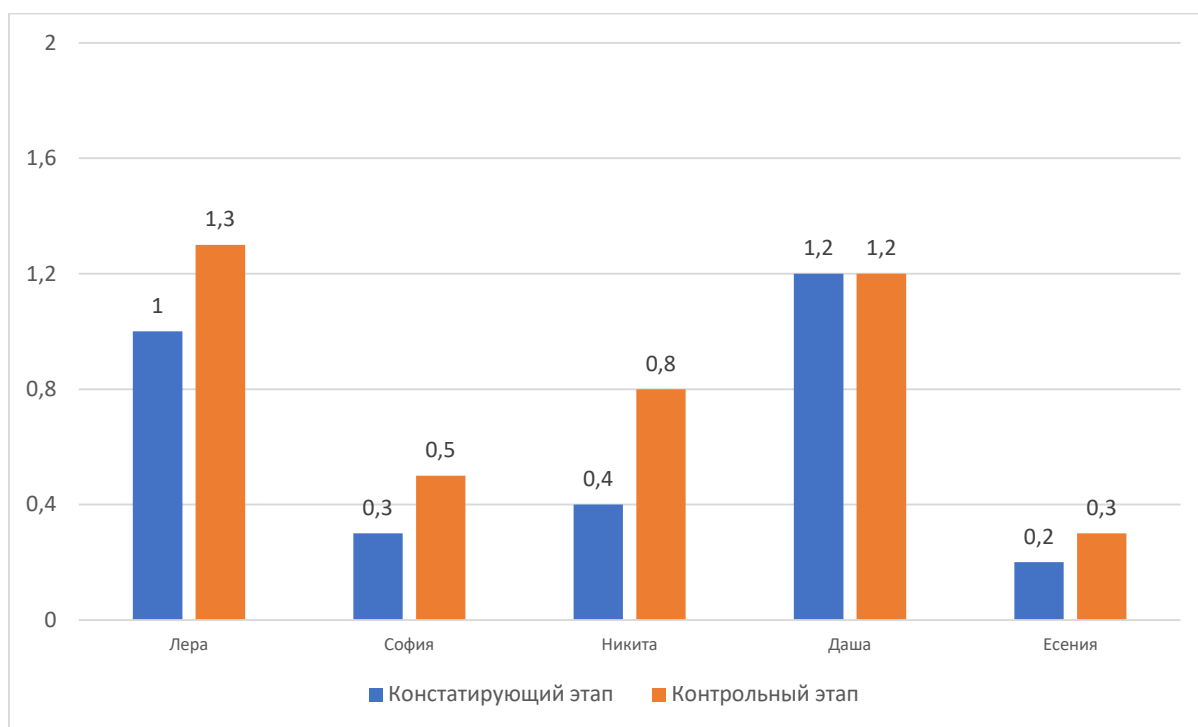


Рисунок 7 – Коммуникативные умения детей с РАС (средний балл по умениям)

Подсчитав средний балл по всем коммуникативным умениям, мы выявили две подгруппы детей – дети с низким уровнем (София, Есения) и дети со средним уровнем (Лера, Даша, Никита).

Дети стали больше использовать в своей речи оценочные суждения, научились согласовать со взрослым отношение к обсуждаемому. Общение со взрослыми и сверстниками в процессе сюжетно-ролевых игр стало более выраженным, стали разнообразными мотивы общения, потребность в общении, заинтересованность, умение ориентироваться в ситуации общения.

Например, Лера стала больше использовать в процессе общения вербальные средства, стала более активной и инициативной. Даша и Есения стали проявлять такие коммуникативные умения, как начать общение, привлечь внимание собеседника, употреблять средства вербального общения, замечать эмоциональное состояние партнера.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что проведенная в группе работа была эффективной, сюжетно-ролевые игры оказали положительное влияние на развитие коммуникативных умений детей с РАС. Но работу по развитию коммуникативных умений необходимо продолжить, так как у детей умения и навыки общения на данном этапе остаются недостаточно сформированными и не соответствуют возрастным нормам.

Результаты изучения сформированности коммуникативных умений дошкольников с РАС представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Уровни сформированности коммуникативных умений дошкольников с РАС

Количество детей	Уровни		
	высокий	средний	низкий
человек	-	3	2
%	-	60	40

Наглядно результаты исследования уровня сформированности коммуникативных умений дошкольников с РАС представлены на рисунке 8.

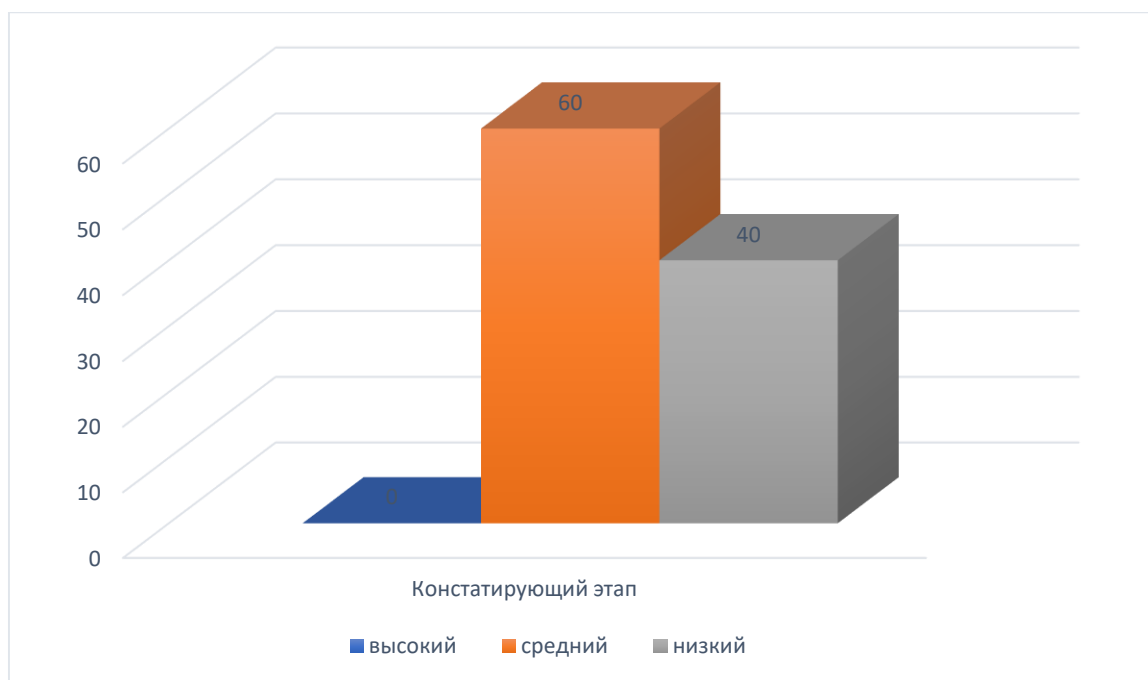


Рисунок 8 – Уровни сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с РАС, в %

Высокого уровня коммуникативных умений дошкольников с РАС не выявлено. Среди опрошенных средний уровень коммуникативных умений имеют 60% детей, низкий уровень – 40%.

По сравнению с констатирующим этапом количество детей со средним уровнем увеличилось на 20% (рисунок 9).

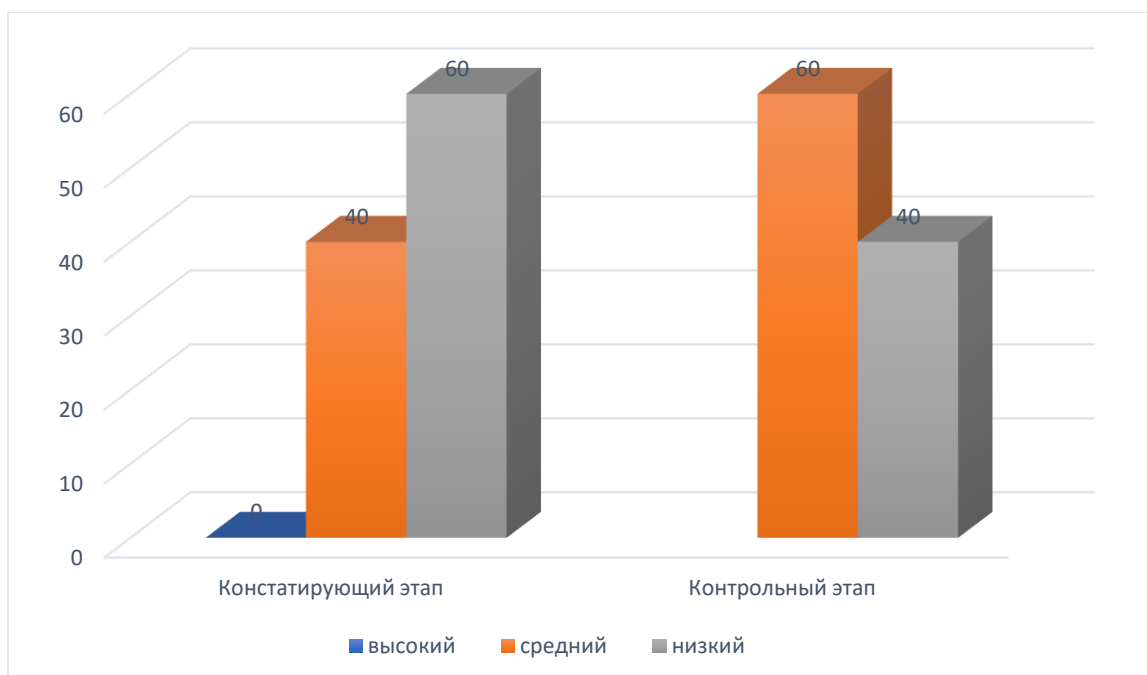


Рисунок 9 – Динамика уровней сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с РАС, в %

Таким образом, проведенная коррекционная работа способствовала формированию у детей коммуникативных умений в сюжетно-ролевой игре.

Выводы по главе 2

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с РАС. Результаты исследования свидетельствуют о том, что для детей дошкольного возраста с РАС характерен низкий уровень владения коммуникативными умениями. У детей не сформированы умения выражать просьбы, социальной ответной реакции, называния, комментирования и описания предметов, явлений и событий, привлечения внимания и запроса информации, выражения эмоций, чувств и сообщения о них, социального поведения, умения вести диалог. У большинства детей не сформированы основные коммуникативные умения, которыми дети должны овладеть к старшему дошкольному возрасту.

Полученные результаты показали необходимость проведения коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством сюжетно-ролевой игры. Работа строилась на основе принципа постепенного усложнения. Задачи коррекционной работы: обучение детей простым навыкам контакта, развитие вербальных и невербальных навыков общения, формирование интереса к совместной игровой деятельности со сверстниками; планирование и организация сюжетно-ролевых игр в группе с учетом уровня сформированности коммуникативных умений детей с расстройствами аутистического спектра; взаимодействие с родителями. Коррекционная работа проводилась с учетом следующих принципов: системно-деятельностный, дифференцированный, пропедевтический. Коррекционная работа состояла из трех этапов: пропедевтический, организация сюжетно-ролевых игр, этап обогащения игровых сюжетов. В коррекционную работу были включены родители детей.

Эффективность коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами

аутистического спектра посредством сюжетно-ролевой игры оценивалась по итогам повторного диагностического исследования. Уровень коммуникативных умений стал выше по сравнению с констатирующим этапом экспериментальной работы. Общение со взрослыми и сверстниками в процессе сюжетно-ролевых игр стало более выраженным, стали разнообразными мотивы общения, потребность в общении, заинтересованность. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что проведенная в группе работа была эффективной, сюжетно-ролевые игры оказали положительное влияние на развитие коммуникативных умений детей с РАС.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под коммуникативными умениями понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения в процессе общения, с правильным выбором средств общения, рациональных и эффективных коммуникативных действий и операций для решения коммуникативной задачи. Коммуникативные навыки – это автоматизированные компоненты коммуникативной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы коммуникативных действий и операций.

К старшему дошкольному возрасту активно формируются коммуникативные умения, которые проявляются в процессе общения со взрослыми и сверстниками. В старшем дошкольном возрасте коммуникативные умения включают умение поддерживать общение; употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова вежливости; решать конфликты; замечать эмоциональное состояние партнера; проявлять отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению.

Расстройство аутистического спектра включает несколько вариантов скаженного развития: ранний детский аутизм – искажение преимущественно аффективно-эмоциональной сферы личности ребенка; атипичный аутизм – искажение преимущественно когнитивной сферы личности ребенка; смешанный вариант. Аутизм включает нарушение аффективно-эмоциональной сферы, а также искажение психического развития в целом.

У детей с расстройствами аутистического спектра коммуникативные навыки отличаются качественным своеобразием. Несформированность коммуникативных навыков обусловлена нарушением речевого и эмоционального развития. Дети с РАС не пользуются речью как инструментом общественного взаимодействия. В случаях отсутствия речи

исключается использование и невербальных средств коммуникации в качестве компенсаторных средств.

Сюжетно-ролевая игра – это вид деятельности, в основе которого лежит воспроизведение детьми действий взрослых и отношений между ними. В структуре игровой деятельности выделяются такие компоненты, как сюжет, игровые правила и игровые действия, роль, использование предметов-заместителей, реальные игровые взаимоотношения детей в процессе игры. В старшем дошкольном возрасте дети могут формулировать замысел игры, распределять роли и игровые предметы, выполнять игровые действия, широко использовать замещение. На первый план выходят мотивы межличностного общения со сверстниками, игровые действия отражают социальные отношения.

В процессе сюжетно-ролевой игре формируются коммуникативные навыки, связанные с определением общей цели, выстраивания плана совместных действий по достижению цели. Игра позволяет проявить такие коммуникативные умения и навыки, как умение договариваться, вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, умение использовать вербальные и невербальные средства общения, умение делиться своими чувствами, переживаниями настроением с товарищем, умение конструктивно разрешать конфликты в процессе общения и совместной игровой деятельности.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа. На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с РАС. Результаты исследования свидетельствуют о том, что для детей дошкольного возраста с РАС характерен низкий уровень владения коммуникативными умениями. У детей не сформированы умения выражать просьбы, социальной ответной реакции, называния, комментирования и описания предметов, явлений и событий, привлечения внимания и запроса информации, выражения эмоций, чувств и сообщения

о них, социального поведения, умения вести диалог. У большинства детей не сформированы основные коммуникативные умения, которыми дети должны овладеть к старшему дошкольному возрасту.

На формирующем этапе экспериментального исследования была проведена коррекционная работа по формированию коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством сюжетно-ролевой игры. Работа строилась на основе принципа постепенного усложнения. Задачи коррекционной работы: обучение детей простым навыкам контакта, развитие вербальных и невербальных навыков общения, формирование интереса к совместной игровой деятельности со сверстниками; планирование и организация сюжетно-ролевых игр в группе с учетом уровня сформированности коммуникативных умений детей с расстройствами аутистического спектра; взаимодействие с родителями. Коррекционная работа проводилась с учетом следующих принципов: системно-деятельностный, дифференцированный, пропедевтический. Коррекционная работа состояла из трех этапов: пропедевтический, организация сюжетно-ролевых игр, этап обогащения игровых сюжетов. В коррекционную работу были включены родители детей.

На контрольном этапе экспериментального исследования была оценена эффективность коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством сюжетно-ролевой игры по итогам повторного диагностического исследования. Уровень коммуникативных умений стал выше по сравнению с констатирующим этапом экспериментальной работы. Общение со взрослыми и сверстниками в процессе сюжетно-ролевых игр стало более выраженным, стали разнообразными мотивы общения, потребность в общении, заинтересованность. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что проведенная в группе работа была эффективной,

сюжетно-ролевые игры оказали положительное влияние на развитие коммуникативных умений детей с РАС.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены. Гипотеза исследования о том, что процесс формирования коммуникативных умений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра будет более эффективным, если в содержание коррекционной работы включить сюжетно-ролевые игры, подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдеева, Л. Х. Применение средств арт-терапии в развитии навыков вербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра / Л. Х. Абдеева, Л. В. Фархутдинова // Наукосфера. – 2023. – № 1-1. – С. 98-102.
2. Агофонова, Е. Л. Педагогическое обследование детей младшего школьного возраста с синдромом детского аутизма (характеристика по результатам диагностического и динамического обследования) / Е. Л. Агофонова // Коррекционная педагогика. – 2016. – № 1. – С. 12-30.
3. Александрова, О. А. Формирование коммуникативных умений общения / О. А. Александрова. – Москва : Просвещение, 2015. – 26 с.
4. Алиева, С. К. Исследование речевой коммуникации у школьников с расстройством аутистического спектра / С. К. Алиева // Студенческий вестник. – 2023. – № 19-2 (258). – С. 17-22.
5. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. пособие / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект-пресс, 2017. – 363 с.
6. Баянская, Е. Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития : аутизм / Е. Р. Баянская, М. М. Либлинг. – Москва : Полиграф сервис, 2011. – 156 с.
7. Беттельхейм, Б. Пустая крепость : детский аутизм и рождение Я / Б. Беттельхейм. – Москва : Академический проект : Традиция, 2014. – 784 с.
8. Богдашина, О. Аутизм : стать профессиональным родителем : книга для родителей / О. Богдашина. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2019. – 156 с.
9. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – Москва : Лабиринт, 1998. – 336 с.

10. Бумаженко, Н. И. Специфика проявления коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Н. И. Бумаженко, М. В. Швед // Вестник Белгородского института развития образования. – 2021. – Т. 8. № 1 (19). – С. 123-133.
11. Бушуева, Г. М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. М. Бушуева. – Калининград, 2003. – 19 с.
12. Викари, С. Если у ребенка аутизм : практическое руководство для родителей после постановки диагноза / С. Викари ; перевод с итальянского М. А. Троцило. – Санкт-Петербург : Эко-Вектор, 2020. – 124 с.
13. Воронков, Б. В. Аутизм. Диагностика у взрослых и детей / Б. В. Воронков, Л. П. Рубина. – Санкт-Петербург : Наука и техника, 2018. – 220 с.
14. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 160 с.
15. Гальперин, П.Я. Введение в психологию : учеб. пособие / П.Я. Гальперин. – Москва : КДУ, 2018. – 219 с.
16. Галянт, И. Г. Коррекция детского аутизма средствами арт-педагогики : монография / И. Г. Галянт. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2019. – 301 с.
17. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие / К. Гилберт, Т. Питерс. – Москва : Владос, 2012. – 144 с.
18. Губанова, Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду : старшая группа : 5-6 лет : сюжетные игры, театрализованные игры, дидактические игры / Н. Ф. Губанова. – Москва : Мозаика-Синтез : Мозаика, 2023. – 197 с.
19. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2008. – 224 с.

20. Детский аутизм : хрестоматия / сост. Л. М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2011. – 368 с.
21. Жарикова, И. А. Формирование коммуникативной функции речи у дошкольников с расстройством аутистического спектра / И. А. Жарикова, С. А. Крюченкова // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4. № 3. – С. 187-191.
22. Жуков, Ю. М. Эффективность обратной связи при совершенствовании коммуникативных умений / Ю. М. Жуков // Журнал практического психолога. – 2012. – № 5. – С. 79–101.
23. Иванов, Е. С. Детский аутизм : диагностика и коррекция : учеб. пособие / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. – Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2004. – 80 с.
24. Ивченко, Ю. В. К вопросу изучения коммуникативных функций дошкольников с РДА / Ю. В. Ивченко // Актуальные проблемы науки : взгляд студентов : материалы Всероссийской с международным участием студенческой научной конференции. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 397-399.
25. Игровые технологии в инклюзивном образовании дошкольников : учебно-методическое пособие / Л. Н. Волошина, М. В. Садовски, Г. Е. Воробьева, О. Г. Галимская. – Белгород : Белгород : НИУ «БелГУ», 2018. – 102 с.
26. Каган, В. Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – Москва : Смысл, 2020. – 383 с.
27. Карпенко, Л. А. Категориальный анализ понятий общение и коммуникация / Л. А. Карпенко // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 77-84.
28. Кондратьева, С. Ю. Ранний детский аутизм : вопросы, проблемы, методические рекомендации / С. Ю. Кондратьева, И. В. Зенченко, О. В. Тарасова // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 9 (94). – С. 35–43.

29. Красильникова, Л. В. Сюжетно-дидактические игры в развитии речи дошкольников : учебно-методическое пособие / Л. В. Красильникова. – Нижний Новгород : Гладкова О. В., 2021. – 117 с.

30. Кузнецова, Е. В. Формирование коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с аутизмом / Е. В. Кузнецова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : проблемы, перспективы, технологии : материалы IX Международной научно-практической конференции / под общей редакцией А. И. Ахулковой, науч. редактор Е. Г. Речицкая. – Орел, 2022. – С. 207-212.

31. Кук, К. Воспитание детей с аутизмом : 90 упражнений для вовлечения ребенка в общение, взаимодействие и игру : для родителей детей в возрасте 1-11 лет / К. Кук, MED, ВСВА ; перевод с английского Т. И. Роулингс. – Москва : Диалектика ; Санкт-Петербург : Диалектика, 2021. – 231 с.

32. Лебединская, К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте / К. С. Лебединская, В. В. Лебединский. – Москва : Академический проект, 2019. – 303 с.

33. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.

34. Леонтьев, А. А. Развитие целостной личности ребенка / А. А. Леонтьев. – Москва : Амрита, 2023. – 280 с.

35. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – Москва, 2020. – 130 с.

36. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 383 с.

37. Ломов, Б. Ф. Психические процессы и общение / Б. Ф. Ломов // Психологическая регуляция деятельности : избранные труды / Б. Ф.

Ломов ; отв. ред. В. А. Барабанщиков. – Москва : Институт психологии РАН, 2006. – С. 556-574.

38. Мицан, Е. Л. Карточки PECS как альтернативная система коммуникации : учебно-методическое пособие / Е. Л. Мицан, Е. А. Кораблева. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, 2022. – 47 с.

39. МКБ-10. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. Десятый пересмотр. – Москва : Медицина, 2003. – 180 с.

40. Морозов, С. А. Клинико-психологическая структура аутизма : современный взгляд : научный доклад / С. А. Морозов, С. С. Морозова. – Москва : Дело, 2022. – 62 с.

41. Морозова, С. С. Аутизм : коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 176 с.

42. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития и бытия личности. Том 1 / В. С. Мухина. – Москва : Наука, 2022. – 671 с.

43. Никольская, О. С. Дети с расстройствами аутистического спектра : учеб. пособие / О. С. Никольская, С. А. Розенблюм. – Москва : Просвещение, 2023. – 42 с.

44. Никольская, О. С. Специальный федеральный государственный стандарт специального образования детей с нарушениями развития аутистического спектра / О. С. Никольская. – Москва : Просвещение, 2013. – 29 с.

45. Панасенкова, М. М. Особенности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с аутистическими расстройствами / М. М. Панасенкова // Педагогическая перспектива. – 2022. – № 2. – С. 20-27.

46. Паршина, А. И. Оценка уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с РАС / А. И. Паршина, В. Н. Зиновьева, А. П. Демидова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2020. – Т. 3. № 1 (6). – С. 113-123.

47. Пашковский, В. Э. 10 лекций об аутизме / В. Э. Пашковский. – 2-е изд. – Москва : МЕДпресс-информ, 2023. – 129 с.

48. Пехтелева, А. В. Изучение состояния коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС / А. В. Пехтелева // Интернаука. – 2021. – № 4-1 (180). – С. 62-64.

49. Питерс, Т. Аутизм. Аутизм : от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – Москва : Владос, 2012. – 237 с.

50. Платохина, Н. А. Развитие коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Н. А. Платохина, Н. Н. Абашина // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2018. – № 7. – С. 343-344.

51. Подольская, О. А. Ранний детский аутизм : особенности и коррекция : учеб. пособие / О. А. Подольская, И. В. Яковлева. – Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2020. – 83 с.

52. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе : коллективная монография / под ред. Л. В. Трубайчук. – Челябинск : ЧИПКРО, 2014. – 204 с.

53. Ригина, Н. Ф. Организация работы с ребенком с аутизмом : взаимодействие специалистов и родителей / Н. Ф. Ригина, С. Ю. Танцюра. – Москва : ТЦ Сфера, 2018. – 64 с.

54. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Аст, 2023. – 960 с.

55. Рудик, О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком : методическое пособие / О. С. Рудик. – Москва : ВЛАДОС, 2021. – 188 с.

56. Саржанова, Г. Б. Формирование коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра / Г. Б. Саржанова // Образование XXI века: подходы, технологии, методики : сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – Курган, 2022. – С. 236-240.

57. Скворцов, И. А. Детский аутизм в неврологии / И. А. Скворцов. – Москва : МЕДпресс-информ, 2020. – 591 с.

58. Скуратовская, М. Л. Развитие речевой коммуникации у детей с ранним детским аутизмом в условиях группы инклюзивного образования / М. Л. Скуратовская, Л. М. Кобрина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 146-161.

59. Солнцева, О. В. Дошкольник в мире игры : педагогическое сопровождение детей 5-7 лет в сюжетных играх / О. В. Солнцева. – Москва : ТЦ Сфера, 2021. – 109 с.

60. Танцюра, С. Ю. Формирование речи у детей с аутизмом : рекомендации для специалистов и родителей / С. Ю. Танцюра, И. Н. Кайдан. – Москва : ТЦ Сфера, 2020. – 64 с.

61. Теоретико-прикладные подходы к изучению проблем формирования коммуникативной сферы у лиц с ограниченными возможностями здоровья : коллективная монография / И. А. Алексеев, А. А. Вебер, М. Н. Кропачева. – Шадринск : ШГПУ, 2021. – 198 с.

62. Тюлина, В. Б. Воспитание ребенка с аутизмом в семье : пособие для родителей и педагогов общеобразовательных организаций, реализующих ФГОС НОО ОВЗ и АООП НОО обучающихся с РАС / В. Б. Тюлина. – Москва : ВЛАДОС, 2018. – 168 с.

63. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва : ТЦ Сфера, 2023. – 48 с.

64. Филина, Н. А. Особенности коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра как социально-психологическая проблема / Н. А. Филина, А. С. Фролова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2022. – Т. 21. № 1 (162). – С. 53-61.
65. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – Москва : ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.
66. Цыганова, О. Ф. Особенности коммуникативных компетенций у детей с расстройствами аутистического спектра / О. Ф. Цыганова // Детская реабилитация. – 2023. – Т. 5. № 1. – С. 58-60.
67. Шипицына, Л. М. Социальная реабилитация детей с аутизмом / Л. М. Шипицына, И. Л. Первова // Детский аутизм : хрестоматия. – Санкт-Петербург : Дидактика-плюс, 2001. – С. 269–295.
68. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА : терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Р. Шрамм ; пер. З. Измайлова-Камар. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.
69. Щербакова, Д. Е. Методики исследования коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста / Д. Е. Щербакова, Е. А. Филимонова // Системный анализ и синтез моделей научного развития общества : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Стерлитамак, 2021. – С. 56-66.
70. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : RUGRAM, 2022. – 228 с.