

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ–
филиал Сибирского федерального университета

Кафедра психологии развития личности

Утверждаю
Заведующий кафедрой
_____ Н.В.Басалаева
подпись инициалы, фамилия
« _____ » _____ 2021г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

44.03.02 Психолого-педагогическое образование
код-наименование направления

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ У РЕБЕНКА С РАС В УСЛОВИЯХ
ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Руководитель _____ зав. каф., канд. психол. наук Н.В. Басалаева
подпись, дата должность, ученая степень инициалы, фамилия

Выпускник _____ Е.Н. Трубникова
подпись, дата инициалы, фамилия

Лесосибирск 2021

Продолжение титульного листа БР по теме: «Развитие коммуникации у ребенка с РАС в условиях игровой деятельности»

Консультации по
разделам:

_____	_____	_____
наименование раздела	подпись, дата	инициалы, фамилия
_____	_____	_____
наименование раздела	подпись, дата	инициалы, фамилия

Нормоконтролер

подпись, дата

Т.В. Казакова
инициалы, фамилия

РЕФЕРАТ

Выпускная квалификационная работа по теме: «Развитие коммуникации у ребенка с РАС в условиях игровой деятельности» содержит 66 страниц текстового документа, 46 использованных источников, 2 приложения, 13 рисунков.

КОММУНИКАЦИЯ, ДОШКОЛЬНИК, РАССТРОЙСТВО АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС), НАВЫКИ, ИГРА, ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

На современном этапе образования важную роль отводят пересмотру обществом и государством основных ориентиров в образовании. Важным является создание условий, позволяющих войти человеку в окружающий его мир и адаптироваться в нем.

Наиболее сложным и часто встречаемым с разнообразием клинической картины является расстройство аутистического спектра (РАС). Проблема не только сугубо медицинская, но и социальная. РАС рассматривается как отклонение в психическом развитии, главным проявлением которого является нарушение процесса общения с внешним миром, трудности в формировании эмоциональных контактов и коммуникации с другими людьми.

Цель исследования – изучение и развитие коммуникации у ребенка с РАС в условиях игровой деятельности.

В результате исследования была проанализирована психолого-педагогическая литература; проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение коммуникативных навыков у детей с РАС; разработана и реализована система игр, направленная на развитие коммуникации у ребенка с РАС.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
1 Теоретические аспекты изучения развития коммуникации у ребенка с РАС в условиях игровой деятельности.....	8
1.1 Коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста.....	8
1.2 Особенности коммуникации у ребенка с РАС.....	12
1.3 Специфика организации игровой деятельности с детьми с РАС для развития коммуникации.....	16
2 Экспериментальное изучение и развитие коммуникации у ребенка с РАС в условиях игровой деятельности.....	22
2.1 Организация и методы исследования. Анализ результатов первичной диагностики.....	22
2.2 Описание организации игровой деятельности, направленной на развитие коммуникации у ребенка с РАС.....	33
2.3 Сопоставительный анализ результатов первичной и повторной диагностики.....	43
Заключение.....	52
Список использованных источников.....	54
Приложение А Классификация детского аутизма.....	60
Приложение Б Протоколы педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра.....	61

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы обусловлена тем, что за последние 20 лет в России и в мире наблюдается увеличение детей, имеющих особенности в развитии. Согласно мировым исследованиям, более 500 миллионов человек в мире являются инвалидами, в результате умственных, физических и сенсорных нарушений. В среднем, в мире 2,5 % детей имеют существенные нарушения здоровья и 8 % сложности с поведением, обучением. Важную роль, на современном этапе образования, отводится пересмотру обществом и государством основных ориентиров в образовании. Важно создать условия, которые позволят войти человеку в окружающий его мир и адаптироваться в нем. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечено, что «в целях эффективной реализации Программы должны быть созданы условия для: коррекционной с детьми с ограниченными возможностями здоровья, осваивающими Программу совместно с другими в Группах комбинированной направленности, должны создавать условия в соответствии с перечнем и планом реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья» [28].

Наиболее сложным и часто встречаемым с разнообразием клинической картины является расстройство аутистического спектра (РАС). Проблема не только сугубо медицинская, но и социальная. РАС рассматривается как отклонение в психическом развитии, главным проявлением которого является нарушение процесса общения с внешним миром, трудности в формировании эмоциональных контактов и коммуникации с другими людьми. Дошкольники с РАС испытывают трудности в коммуникации, которые проявляются в недостаточном стремлении к общению или полном его отсутствии.

В связи с актуальностью проблемы цель нашего исследования – изучение и развитие коммуникации у ребенка с РАС в условиях игровой деятельности.

Объект исследования – коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста.

Предмет исследования – развитие коммуникации у ребенка с РАС в условиях игровой деятельности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме изучения развития коммуникации у ребенка с РАС в условиях игровой деятельности.

2. Провести экспериментальное исследование, направленное на изучение коммуникативных навыков у детей с РАС.

3. Разработать и реализовать систему занятий, направленную на развитие коммуникации у ребенка с РАС, определить ее эффективность.

Методы исследования:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования.

2. Эмпирические методы: наблюдение («Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов)), опрос («Оценка коммуникативных навыков у детей расстройствами аутистического спектра» (автор – А. В. Хаустов)).

3. Методы количественной и качественной обработки результатов.

Методологической основой выступили труды отечественных исследователей по проблеме коммуникативного развития детей с РАС О. С. Никольской, М. В. Самойловой, А. В. Хаустова, а также работы, раскрывающие проблемы детей с РАС (Аmeliной Е. А., Братковой М. В., Гринспена С. и др.)

Экспериментальная база исследования представлена АНДОД «Частный детский сад «Солнышко» г. Красноярск. Исследование проводилось в декабре 2020 – мае 2021 г. Выборка представлена детьми дошкольного возраста, имеющими диагноз РАС. Возраст испытуемых 4 года. Количество испытуемых, принявших участие в исследовании, 3 человека.

Этапы исследования:

1 этап (ноябрь-декабрь 2020 г.) – изучение теоретических аспектов развития коммуникации у детей, имеющих РАС, определение категориального аппарата.

2 этап (декабрь 2020 г. – январь 2021 г.) – определение методов и выборки экспериментального исследования, проведение первичной диагностики коммуникативных навыков у детей с РАС.

3 этап (январь – апрель 2021 г.) – разработка и реализация системы занятий, направленных на развитие коммуникации у детей с РАС.

4 этап (май 2021 г.) – проведение повторной диагностики коммуникативных навыков у детей с РАС, анализ полученных результатов исследования, определение эффективности реализации системы занятий, направленных на развитие коммуникации у детей, имеющих РАС, оформление ВКР.

Результаты исследования были представлены на III Всероссийской научно–практической конференции сборник научных статей «Актуальные проблемы развития человека в современном обществе» (Лесосибирск, 2021). По теме работы опубликована 1 статья.

Практическая значимость выпускной квалификационной работы заключается в том, что в работе проанализирован и систематизирован материал по проблеме развития коммуникации у ребенка с РАС в условиях игровой деятельности. Полученные в ходе исследования данные можно использовать психологам, воспитателям для развития коммуникации у ребенка с РАС в условиях игровой деятельности, а также представленный нами материал могут использовать студенты при подготовке к занятиям, при написании рефератов, курсовых и дипломных работ.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, включающего 46 источников, и 2 приложения. В работе содержится 13 рисунков. Общий объем работы составляет 66 страниц.

Глава 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ У РЕБЕНКА С РАС В УСЛОВИЯХ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста

Коммуникация занимает одно из ведущих мест среди социальных процессов. Это необходимый элемент при передаче информации, чувств, оценок, ценностей.

Коммуникативное развитие у детей дошкольного возраста формируется через ведущий вид деятельности игру. Во время игры у ребенка формируются социальные взаимоотношения, взаимоотношения со сверстниками, так же и правила поведения в обществе.

Перед тем как нам рассмотреть понятие «коммуникативное развитие», важно изучить понятие «коммуникация».

В педагогическом словаре «коммуникация» рассматривается как «обмен информацией между людьми, в процессе которого человек сообщает о своих мыслях, чувствах, желаниях, переживаниях и эмоциональном состоянии» [14, с. 93].

С точки зрения Б. С. Волкова, коммуникация – это процесс передачи информации от точки передачи, к точке принятия без искажения структуры и изменения последовательности [9].

Как отмечает Д. Ю. Гуляев, понятие коммуникации содержит:

- передачу информации от одного человека другому, возможность общения;
- способ связи любых объектов физического и духовного мира;
- обмен информации и общение в обществе [11].

По мнению Б. С. Волкова, коммуникация – это социально договоренный процесс передачи и принятия информации, как в массовом, так и в межличностном общении по разного рода путям при помощи различных несловесных и словесных коммуникативных средств [9].

Согласно суждению А. Тойнби, коммуникация в переводе с латинского означало участие в каком-либо совместном деле, но, прежде всего, в какой-то политической связи [35]. В слово закладывалось содержание общения, коллективную жизнь, первоначальное понятие общества. Составляя свое понимание об обществе, античные философы употребляли его, организуя совершенную «коммуну» и применяя в качестве исторического образца, возникшего на новом месте, небольшое поселение [27].

По утверждению А. Г. Самохваловой, в современном мире у некоторых детей существуют трудности коммуникативного развития [30].

Как отмечает И. В. Диярова, коммуникативное развитие – способ получения информации о внешнем мире, фактор формирования личности ребенка, его успешная адаптация в обществе, нормальное психическое развитие [12].

По мнению А. М. Кондаковой, коммуникативное развитие – формирование осведомленности в общении, в том числе, осознание позиции на установку других людей как участников общения и взаимную деятельность, выстраивание диалога в соответствии с темой общения, умение слушать, сотрудничать со сверстниками взрослыми, коллективно обсуждать проблемы и принимать решения, владея разговорными и неразговорными способами общения выстраивать свободную коммуникацию [15].

Развитие коммуникации предполагает наличие единого коммуникативного пространства, участниками которого являются активные субъекты взаимного информирования. Активность субъектов коммуникации предполагает не формальное «движение информации», а обмен ею [8]. Именно поэтому важно развивать коммуникацию с раннего детства, поскольку дошкольный период является сенситивным.

По утверждению Г. Р. Хузеевой, в период дошкольного детства коммуникативное развитие направлено на:

– усвоение норм и ценностей, которые приняты в обществе, включающие моральные и нравственные ценности;

- становление самостоятельности, на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
- целенаправленность и саморегуляцию собственных действий;
- на развитие эмоционального и социального интеллекта;
- сопереживания;
- эмоциональную отзывчивость;
- сформированность к готовности к совместной деятельности со сверстниками;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;
- формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к собственной семье, к сообществу взрослых и детей [42].

На этапе выхода ребенка из детского сада, согласно целевым ориентирам, которые прописаны в ФГОС ДО, ребенок должен:

- обладать чувством собственного достоинства;
- уметь выражать свои мысли и желания;
- иметь положительное отношение к миру, другим людям и самому себе;
- активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми;
- стараться разрешать конфликты;
- уметь договариваться, сопереживать неудачам и радоваться успехам других людей, учитывать интересы и чувства других, активно проявлять свои чувства, в том числе чувство веры в себя [28].

По мнению Т. Р. Тенкачевой, при сформированных коммуникативных навыках дошкольник становится более образованным и легче адаптируется в социуме.

Начальный этап социальной жизни человека приходится на дошкольное детство, который влияет на его дальнейшую социализацию. Именно поэтому в дошкольном детстве особое внимание уделяется проблеме социального развития, коммуникативному развитию, его социально-личностным новообразованиям и основам человеческой культуры [33].

Развитие коммуникативности имеет приоритетное основание обеспечения преемственности дошкольного и начального образования, является необходимым условием для учебной деятельности и важным направлением личностного развития.

Как отмечает Ю. В. Бодрая, дети с развитой коммуникабельностью в меньшей степени сталкиваются с социальным одиночеством; они включены в игровую деятельность со сверстниками и часто занимают роль лидеров в своей возрастной группе.

При этом, дети, имеющие проблемы с коммуникацией, имеют ограниченный круг социального взаимодействия, сталкиваются с различными психологическими трудностями [5].

Н. В. Якса, отмечает такие признаки понятия «коммуникативного развития», как:

- установление взаимоотношений;
- способ организации деятельности;
- выработка общей стратегии взаимодействия;
- обмен информацией, чувствами, мыслями, эмоциями, переживаниями;
- взаимосвязь субъектов;
- восприятие друг друга;
- удовлетворение потребности в поддержке, солидарности, понимании;
- взаимовлияние;
- субъект-субъектный процесс передачи и декодирования информации и т.д. [44].

Коммуникативное развитие является одним из основных аспектов развития для детей дошкольного возраста, потому как дети учатся понимать себя, других; понимать свои чувства и чувства других, учатся находить конструктивное решение конфликтной ситуации, что ведет за собой развитие адекватных социальных установок.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы вслед за О. С. Никольской и А. В. Хаустовым, определяем, что

коммуникативное развитие – это процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его дальнейшего включения в систему общественных отношений.

1.2 Особенности коммуникации у ребенка с РАС

Нарушение коммуникации у ребенка с РАС является системным и отражается во всех аспектах и на всех уровнях развития.

По мнению исследователя О. С. Никольской, для детей с РАС при формировании социально принятых норм характерно нарушение коммуникации, отсутствие или стереотипность вербальной коммуникации.

Наблюдается, в большинстве случаев:

- сложность в регуляции поведения;
- нарушение в контроле и адекватности эмоциональных реакций;
- болезненность в принятии тактильных взаимодействий.

С точки зрения О. С. Никольской, нарушение коммуникации у детей с РАС отмечается на ранних этапах развития. Вне зависимости от типа дальнейшего развития, первичные биологические дефициты уже очевидны в раннем поведении и реакциях ребенка. При дальнейшем анализе коммуникативного поведения детей с РАС можно говорить о нарушении всех составляющих общения: мотива и средств общения и о его потребности [23].

С точки зрения Н. Н. Хлопиной, у ребенка с РАС первичные экспрессивно-мимические средства общения неразвиты, искажены, ребенок не реагирует эмоционально на присутствие матери. Кроме того, нарушено эмоциональное развитие, отсутствует антиципирующая поза и комплекс оживления. Находясь на руках у матери, ребенок чаще всего испытывает чувство дискомфорта, не происходит заражения улыбкой, не начинается общения. В одних случаях ребенок с РАС достигает стадии панических состояний, в других – избегания от контакта [41].

Нормально развивающиеся дети к трехлетнему возрасту очень активно стремятся к обогащению словарного запаса и к расширению социального пространства. Детям с РАС чужда тяга к сверстникам, они не испытывают необходимости в коммуникации с другими, в совместной деятельности и общению даже с близким окружением, нет интереса к познанию окружающего мира [2].

Как утверждает Л. В. Мардахаева, с младенчества у ребенка проявляется внимание, интерес к другому человеку.

Однако, у ребенка с РАС отмечаются особенности в коммуникативном развитии:

- контактирует только для реализации собственных витальных потребностей;
- проявляется нарушение дифференцированных эмоциональных реакций;
- не выражает чувствительности в отношении с близкими;
- избегает предложенного взаимодействия;
- не является инициатором в общении;
- взрослый не является основным мотивом для общения (в условиях нормального развития основной мотив общения - другой человек) [19].

А. В. Хаустов считает, что у детей с РАС отмечается отсутствие эмоций на окружающую ситуацию, безразличие, холодность к близким людям. При этом, присутствует оживление на сенсорные воздействия – определенные музыкальные композиции, игру света, шуршание. Кроме того, искажены познавательные личностные и деловые мотивы. Очень заметно становится при исследовании средств общения, как в ситуативно-деловой формах, так и в ситуативно-личностной. Автор отмечает, что очень рано проявляются нарушения зрительного контакта, ритмичности, мимика не активна, отсутствует подражание, присутствует неприязнь к тактильным воздействиям. Это приводит к несформированности и недоразвитию более сложных форм коммуникативного поведения (пантомимика, мимика), к нарушению

пространственного стереотипа общения (дистанции, амплитуды и интенсивности жестового сопровождения) [40].

По мнению С. Гринспена, детям с РАС характерно искажение речевого развития. В одном случае, нарушение последовательности формирования этапов речевого развития, а в других случаях наблюдаются регрессии. Регрессии могут возникнуть на разных стадиях развития и в младенческом возрасте, на стадии развития вокализации, во время появления первых слов и во время формирования фразовой речи. С. Гринспер, обращаясь к особенностям раннего развития ребенка с РАС, отмечает особенность доречевого развития. Может отмечаться формирование эхολалии, штамовой речи, отсутствуют глагольные и описательные структуры, стереотипии, часто развивается только номинативный словарь [10].

Как отмечает Н. В. Левина, для детей с РАС характерны бедность речи, искажение лексико-грамматической стороны речи. Какие-то дети остаются мутичными. Предпочтение общению стереотипным играм. Игра не усложняется, не трансформируется, носит манипулятивный характер долгое время, внедрение в игру воспринимает болезненно, ребенок самодостаточен. С возрастом игра не усложняется, все больше носит стереотипный характер. Этот факт обусловлен своеобразием клинической картины, стереотипностью регуляторных механизмов, гиперсинситивностью [17].

С точки зрения Ю. П. Максимовой, несформированность коммуникативных умений и навыков особенно актуальна в младшем дошкольном возрасте, а именно, в тех семьях где дети, имеющие РАС, не посещают дошкольное образовательное учреждение, находясь на домашнем воспитании [18].

Взрослеющий ребенок с РАС склонен сохранить привычную модель контакта со средой. Ребенок с РАС может перенять некоторые способы коммуникации, которые предлагаются родителями или педагогом, в зависимости от уровня развития высших функций мозга (когнитивных способностей) [20].

Е. Н. Солдатенкова отмечает, что интересы сверстников дошкольного возраста ребенком с РАС не разделяются. Интересы своеобразны, сосредоточены в области неигровых форм, искажены. Развитие эмоциональной сферы затруднено. Происходит развитие грубой патологии эмоциональной сферы, на основе базовой потери самоконтроля. Для ребенка с РАС характерны нарушения понимания человеческих эмоций и чувств, собственные эмоциональные реакции минимальны, то есть эмоциональные реакции искажены [32].

А. И. Косонова считает, что развитие эмоциональной сферы происходит в течение длительного периода. Социальные нормы принимаются позже, в полной мере адекватные эмоциональные реакции не формируются. Отсутствует произвольное внимание, эмоциональный обмен [16].

У детей с РАС умственное развитие наблюдается от легкого недоразвития до более серьезного искажения. Возникают сложности в речевом развитии: интерпретация поступков затруднена, эмоциональный обмен нарушен, что приводит к непониманию ситуаций. Свойственно нарушение сенсомоторного развития, возникают сложности в выполнении произвольных и точных действий под контролем зрения, использовании экспрессивных жестов, при сохранении жестов, направленных на управление поведением другого человека (возьми, садись) [25].

При расстройстве аутистического спектра общение не является источником развития для ребенка. Наблюдается нарушение мотивации. Другой человек не становится мотивом для взаимодействия. Социальными и когнитивными формами поведения у детей с РАС внутренняя мотивация не регулируется. Удовлетворение витальных потребностей у детей с РАС являются ведущими. Таким образом, нарушение коммуникативного развития отмечается на самых ранних этапах [34].

С точки зрения И. А. Нигматуллиной, у матери наблюдается нарушение интуитивного родительского поведения. Общение не становится базой для реализации материнских потребностей, мешает развитию материнских

функций, не обуславливает запуск важнейших механизмов, затрудняет переход на более зрелые этапы и формы взаимодействия, сохраняются в течении длительного времени патологические установки. У детей с РАС с возрастом не происходит усложнения коммуникативного поведения, сохраняется стереотипия, которая обеспечивает для ребенка состояние стабильности. Нарушение развития ребенка с РАС носит системный характер, в результате, у ребенка в сознании не происходит формирования целостной картины мира. При рассмотрении нами нарушений развития детей с РАС, отмечается системный характер, в результате формирования целостной картины мира не происходит в сознании ребенка. Это приводит к препятствию принятия и присвоению общественного и социального опыта. Особенности восприятия, памяти и мышления препятствуют формированию гармоничного коммуникативного поведения [21].

Таким образом, изучая особенности коммуникации у детей с РАС, мы отмечаем, что у них нарушен эмоциональный обмен, характерна бедность речи, искажен лексико-грамматической стороны речи, общение не является источником развития, человек не вызывает у ребенка интереса (только для удовлетворения своих потребностей).

1.3 Специфика организации игровой деятельности с детьми с РАС для развития коммуникации

На сегодняшний день важным вопросом является разработка эффективных программ и методик для работы с детьми, имеющими РАС.

Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном детстве. По утверждению С. Петренко, она является эффективным средством формирования развития личности ребенка с РАС, его волевых, коммуникативных качеств [26].

Д. Б. Элькониним описаны этапы развития игровой деятельности, которые ребенок проходит в детстве (до трех лет – предметная игра, с трех до семи лет – сюжетно-ролевая, с шести до семи лет – игра с правилами). При нормальном развитии ребенок проходит все эти этапы. Дошкольное учреждение создает все условия для нормального развития игровой деятельности. Как правило, развитие игровой деятельности происходит без специального вмешательства со стороны взрослых. Личность не разовьется и не сформируется без игровой деятельности. Развитие игровой деятельности заложено в образовательную программу дошкольной организации – игры в группе, театрализация, игры на улице и т.д. [43].

К сожалению, у детей с РАС, как отмечает Е. Г. Амелина, игровая деятельность не развивается, остается на уровне манипуляции с предметами, присутствуют «сенсорные» манипуляции. Для детей с РАС должны быть созданы специальные условия для развития, именно поэтому особую роль отводят педагогу [1].

На первом этапе, как утверждает А. С. Васина, с ребенком, имеющим РАС, необходимо установить контакт, «заразить» положительными эмоциями, создать благоприятную психологическую обстановку между ребенком и педагогом. Метод наблюдения является самым эффективным для выявления интересов и пристрастий ребенка. Педагог определяет возможность вовлечения ребенка в совместную деятельность. Установление контакта должен быть непринужденным, не рекомендуется давить на ребенка, избегать длительного взгляда. Первые попытки контакта взрослого с ребенком проходят в спокойной обстановке. При этом необходимо следить за психическим состоянием ребенка, взрослый рискует потерять контакт, как тактильный, так и зрительный, если у ребенка возникнет тревожность [7].

По мнению С. И. Ильиной, существуют некоторые моменты, которые необходимы для привлечения внимания ребенка с РАС:

- не говорить громко;
- не делать резких движений;

- не смотреть пристально ребенку в глаза;
- не обращаться к ребенку прямо, если ребенок чувствует дискомфорт;
- не надо быть слишком навязчивым [13].

После того, как ребенок заинтересовался в контакте со взрослым, появляется возможность общения через коллективную игру или рисование. Основное в игре – завлечь ребенка в сюжетную линию, где он действует, радуется, переживает события.

Игры с детьми, имеющими РАС, основываются на базе сенсорных игр. Игре необходимо придавать смысловой контекст. Если ребенок начинает раскачиваться, взрослый начинает, обняв ребенка, раскачиваться вместе с ним, комментируя и фантазируя: «Мы – цветочки, которые колыхает ветер, лодочки на волнах». Сначала предлагаются ситуации стабильные, которые не требуют от ребенка большой активности. Для положительного контакта ребенка с РАС можно проводить такие игры как: «Догони меня», «Ку-ку», прослушивание песенок, звукоподражание животных.

Второй этап. Формирование начальных коммуникативных навыков, установление зрительного контакта.

Изначально коррекционная работа для развития коммуникации у детей дошкольного возраста, имеющих РАС, ведется в виде игротерапии: манипуляции с игрушками со светом, звуком, цветом. Необходимо вызвать интерес ребенка и закрепить фиксацию взгляда на объект, вызывающий у ребенка наибольший интерес [24]. Когда ребенок коснется взглядом интересующего его предмета, то этот предмет дают ребенку. Со временем фиксация взора на предложенные предметы будет возрастать, и ребенок будет замечать не только игрушку, но и педагога, который предлагает игрушку. Происходит отработка указательных жестов «да» и «нет». В повседневной жизни и на занятии специально созданные ситуации позволяют это освоить [29].

Затем добавляются танцы с речевыми ритмичными сопровождениями, вызывающие положительные эмоции у ребенка. Используются сенсорные игры,

которые активизируют новые ощущения (зрительные, слуховые, тактильно-двигательные, вкусовые), которые создают эмоционально положительный настрой. Как мы уже отмечали выше, что одна из особенностей детей с РАС – манипуляции с предметами без учета их функционального назначения. Мотивом являются привлекательные сенсорные свойства [36].

По наблюдениям Е. А. Янушко, необходимо учитывать те сенсорные качества предметов, которые приятны ребенку, для проведения с ним сенсорных игр, дающие новые ресурсы развития ребенка [46]. У ребенка с РАС присутствует стереотипность игры, которая характеризуется повторяемостью, неизменностью, длительностью, отсутствием сюжета.

Как отмечает В. М. Самойлова, можно использовать ее положительные стороны (комфортная ситуация для ребенка, возможность вернуть его в уравновешенное состояние), и тогда она станет основой построения взаимодействия [29].

Сенсорные игры позволяют ребенку переживать приятные эмоции, получать новую сенсорную информацию, контактировать со взрослым. Примерами таких игр могут быть: игры с водой («Переливание», «Купание кукол», «Запуск корабликов», «Мытье посуды»), игры с красками и водой, смешивание красок, игры с мыльными пузырями (пузыри могут быть и снегом, все зависит от игровой ситуации). Педагог должен вносить в игру новый смысл и новые элементы, в игру, которая уже сформировалась у ребенка с РАС. Позднее, добавлять новые сенсорные моменты, которые уже осмыслены и принимаются ребенком, что расширяет его игровую активность [29].

Конечной целью этого этапа является стимуляция собственной психической активности ребенка с РАС, направление этой активности на взаимодействие с другими детьми и взрослыми, а также на развитие игровых способностей ребенка [29].

Третий этап, с точки зрения В. М. Самойловой, направлен на формирование активного взаимодействия со взрослыми [29].

В процессе игровой коррекции решаются задачи:

- вызываются новые активные формы переживаний;
- воспитываются чувства по отношению к взрослому, сверстникам, самому себе;
- развивается самооценка, самосознание;
- обогащаются новые формы игровой и неигровой деятельности.

Как отмечает М. Селигман, очень важно вносить в жизнь ребенка с РАС эмоциональный смысл, в то, что он делает и чувствует, важна работа психолога для развития личности, для понятия происходящего вокруг, осознания его речи. Это достигается смысловым комментарием, который сопровождает его в течение всего дня, являясь основным элементом любой деятельности [31].

Исследователь О. С. Никольская пишет, что эмоционально-смысловой комментарий помогает заинтересовать ребенка, сфокусировать его на чем-то, чтобы достичь осмысления происходящего, понимания сказанного. Этот комментарий должен быть привязан к опыту ребенка, закреплять приятные ощущения и сглаживать неприятные, устанавливать причинно-следственные связи. Необходимо комментировать чувства как самого ребенка, так и окружающих, сказочных персонажей. Обсуждая отдельные эпизоды, педагог учит ребенка смысловому увязыванию между сюжетами, помогает ребенку установить логические связи между событиями, отношения между людьми. Таким образом, происходит процесс понимания речи, устанавливается связь между событиями. Кроме того, автор отмечает, что ребенка легче сосредоточить на рассказе о нем самом [23].

Для развития понимания речи помогает сюжетное рисование. Под сюжетным рисованием, по мнению В. М. Самойловой, понимается то, что взрослый подробно, не торопясь, рассказывает историю про самого ребенка и одновременно прорисовывает эту ситуацию, привлекая его дорисовывать, раскрашивать ситуацию по желанию ребенка. Главная цель, чтобы ребенок сосредоточил внимание на развитии событий, чтобы слушал и смог понять смысл рассказа [29].

Для формирования понимания речевых инструкций полезно проводить игры с крупами: «Пересыпаем крупу», «Прячем руки», «Найди в крупе игрушку». Также, отмечает Е. А. Янушко, полезны игры с пластичным материалом: пластилином, глиной, тестом. При этом можно обучить ребенка с РАС мять, отщипывать, раскатывать колбаски, резать на кусочки. Если ребенок принимает сюжетное рисование и проявляет интерес к сюжетам или сказкам, можно слепить героев и обыграть [46].

Следующим важным этапом будет переход ребенка от индивидуальных занятий к групповым, сначала, привлекая другого ребенка в занятие, и уже потом в группу.

Таким образом, особенностями организации игровой деятельности ребенка, имеющего расстройство аутистического спектра, являются: установление непринуждённого контакта, создание условий для формирования начальных коммуникативных навыков, активного взаимодействия со взрослыми, установление зрительного контакта, использование сенсорных игр.

Глава 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ У РЕБЕНКА С РАС В УСЛОВИЯХ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Организация и методы исследования. Анализ результатов первичной диагностики

Экспериментальное исследование, направленное на изучение и развитие коммуникации у ребенка с РАС в условиях игровой деятельности, проводилось на базе АНДОД «Частный детский сад «Солнышко» города Красноярск. Выборка представлена тремя детьми в возрасте 3-3,6 лет с диагнозом «расстройство аутистического спектра (РАС)», подтвержденным врачом-психиатром.

Анализируя классификацию О. С. Никольской, которая выделяет 4 основные модели поведения детей с аутизмом (представлена в Приложении А), 1го и 2го ребёнка (Эдуард Я., Вероника И.) можно условно отнести к 1 группе, 3го ребёнка (Яков Я.) – ко 2 группе. Опросники заполнялись на основе наблюдения за детьми во время их пребывания в ДООУ, бесед с узкими специалистами, работающими с детьми, и родителями. В целях сохранения конфиденциальности имена детей заменены на вымышленные. Протоколы обследования представлены в Приложении Б.

Этапы экспериментального исследования:

1 этап (декабрь 2020 г. – январь 2021 г.) – определение методов и выборки экспериментального исследования, проведение первичной диагностики коммуникативных навыков у детей с РАС.

2 этап (январь – апрель 2021 г.) – разработка и реализация системы занятий, направленных на развитие коммуникации у детей с РАС.

3 этап (май 2021 г.) – проведение повторной диагностики коммуникативных навыков у детей с РАС, анализ полученных результатов исследования, определение эффективности реализации системы занятий,

направленных на развитие коммуникации у детей, имеющих РАС, оформление ВКР.

В качестве диагностического исследования мы использовали следующие методики:

– «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов) [38].

– «Оценка коммуникативных навыков у детей расстройствами аутистического спектра» (автор – А. В. Хаустов) [40].

Ниже опишем содержание методик.

1. Методика «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов).

Цель – изучение актуального развития по таким областям развития, как: коммуникация, речь, поведение, восприятие, познавательная сфера, мелкая моторика, крупная моторика, самообслуживание, игра – у ребенка, имеющего расстройство аутистического спектра.

Обследование позволяет провести качественную и количественную оценку уровней актуального развития по таким областям развития, как: коммуникация, речь, поведение, восприятие, познавательная сфера, мелкая моторика, крупная моторика, самообслуживание, игра. Сопоставляются результаты здорового ребенка и ребенка, имеющего РАС, с возрастными показателями для выявления отставания или опережения в развитии.

2. Методика «Оценка коммуникативных навыков у детей расстройствами аутистического спектра» (автор – А. В. Хаустов).

Цель – изучение уровня развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

Данная методика разработана на основе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore) и ориентирована на детей дошкольного и младшего школьного возраста, владеющих минимальным уровнем экспрессивной речи; представлена в форме опросника [3], [40].

Проанализируем результаты первичной диагностики детей с РАС, полученные с помощью методики «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов).

Анализируя результаты первичной диагностики, полученные в области развития «Социальное поведение», мы отмечаем, что Эдик реагирует на свое имя, на слово «нельзя», по просьбе машет «до свидания», использует взрослого для удовлетворения своей потребности (достать игрушку). Умения, которые соответствуют возрасту: ребенок может за взрослым повторить движения (хлопки, поднять руки, развести в стороны).

Наблюдая за Вероникой при изучении социального поведения, мы пришли к выводу, что реакция на имя отсутствует, по просьбе взрослого может помахать «до свидания», не плачет при расставании с родителями. Умения, соответствующие возрасту, у девочки отсутствуют.

Следует отметить, что Яков реагирует на свое имя, на слова запреты «нельзя» в виде протеста, тянет руки к близким людям, по просьбе машет «до свидания», подражает действиям взрослых, просит помощи взрослых жестами, по просьбе не делится чем-либо, на групповых занятиях не выполняет синхронные действия с детьми, нет сочувствия к детям (не старается утешить и помочь). Умения, которые соответствуют возрасту: ребенок повторяет движение за взрослыми.

Проанализировав результаты первичной диагностики в области «Коммуникация», мы констатируем, что Эдик улыбается при взаимодействии с родителями, использует невербальную коммуникацию, к сверстникам и взрослым проявляет интерес скорее, как к предмету (поглаживает, пощипывает). Результаты первичной диагностики развития Эдуарда по методике «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов) представлены на рисунке 1.

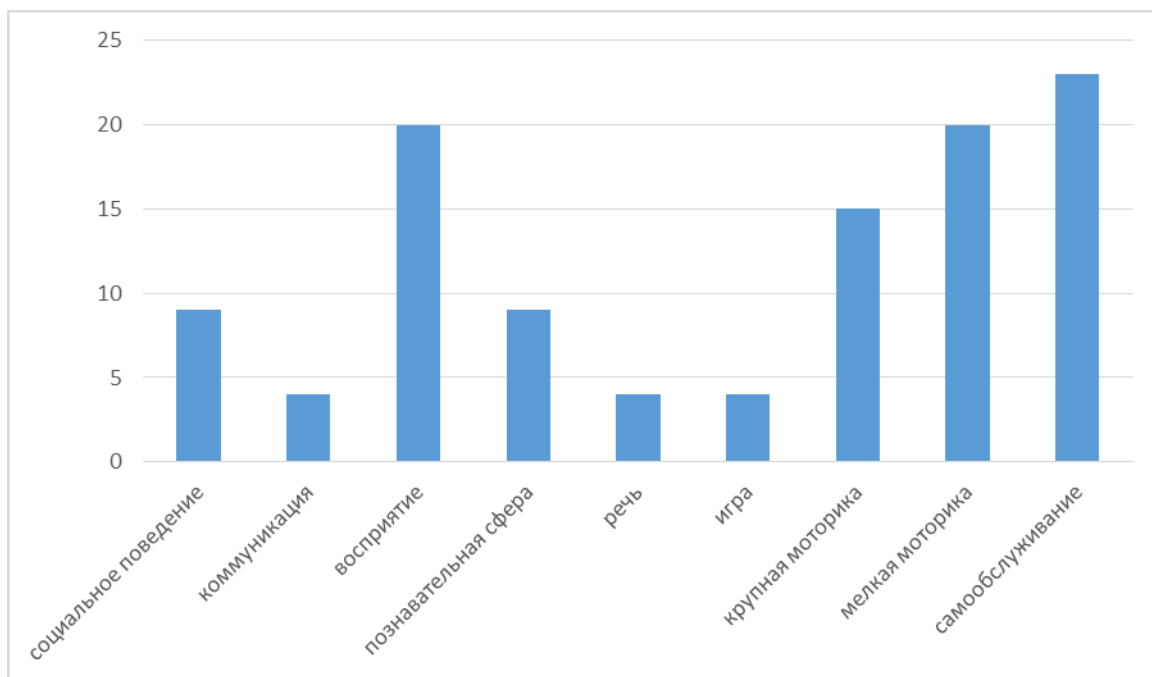


Рисунок 1 – Результаты первичной диагностики развития Эдуарда по методике «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов)

Следует отметить, у Вероники, по нашим наблюдениям, коммуникативных навыков не выявлено.

Мы пришли к выводу, что Яков может привлекать внимание, отказаться, поддерживает простой диалог со взрослыми.

Анализируя результаты первичной диагностики, полученные в области развития «Восприятие», мы отмечаем, что Эдик: рассматривает предмет в руке, находит спрятанную при нем игрушку, отличает кирпичик от кубика, смотрит в сторону называемого человека, складывает картинку из двух частей. Следует отметить, ребенок не узнает свою одежду, не показывает названные части тела, не выполняет инструкцию по поиску пары картинок. Кроме того, соотносит и показывает названные цвета, составляет картинку из 4 элементов. Не может назвать предметы разных длин, правила игры не воспринимает на слух. Проанализировав результаты развития Вероники, мы отмечаем, что девочка рассматривает предмет в руках, находит спрятанный на глазах предмет.

Анализируя результаты первичной диагностики развития Якова, в области «Восприятие» мы отмечаем, что Яков рассматривает предмет в руке, находит спрятанную при нем игрушку, отличает кирпичик от кубика, смотрит в сторону называемого человека, складывает картинку из двух частей, соотносит предметы с их изображением, выбирает из девяти картинок ту, которую ему назвали. Кроме того, ребенок не соотносит предметы трех разных длин, не воспринимает правила игры на слух.

Анализируя результаты первичной диагностики, полученные в области «Познавательная сфера», мы констатируем, что Эдик не складывает игрушки в корзину, взрослым игрушку не дает, не может определить кому из членов семьи принадлежит предмет, может отсортировать кубики от шариков, собирает пирамидку по порядку (если на ней написаны цифры). Однако, не может сравнить и объяснить отличия в предметах, находя их, не классифицирует по признакам действия (летает, плавает и т.д.), не находит на картинке изображенные нелепицы. У Вероники результаты первичной диагностики в области «Познавательная сфера» относятся к низкому уровню развития. Следует отметить, девочка проявляет желание получить предмет, в течении 10 минут может увлечься игрой. Результаты первичной диагностики развития Вероники по методике «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов) представлены ниже на рисунке 2.

Проанализировав результаты Якова в области «Познавательная сфера», мы пришли к следующим выводам: проявляет желание получить что-либо, присутствует самостоятельная игра в течении 10 минут, дает и показывает игрушку взрослым, определяет кому из членов семьи принадлежит вещь, сортирует предметы по форме, после увиденного действия с игрушкой подражает. Собирает матрешку из 4 частей, пирамидку собирает частично.

Проанализировав результаты первичной диагностики, полученные в области развития «Речь», мы отмечаем, что у Эдика в первый год жизни

отмечалось отсутствие выразительности в мимике и интонации, вокализация присутствовала, первые слова начали появляться после трех лет.

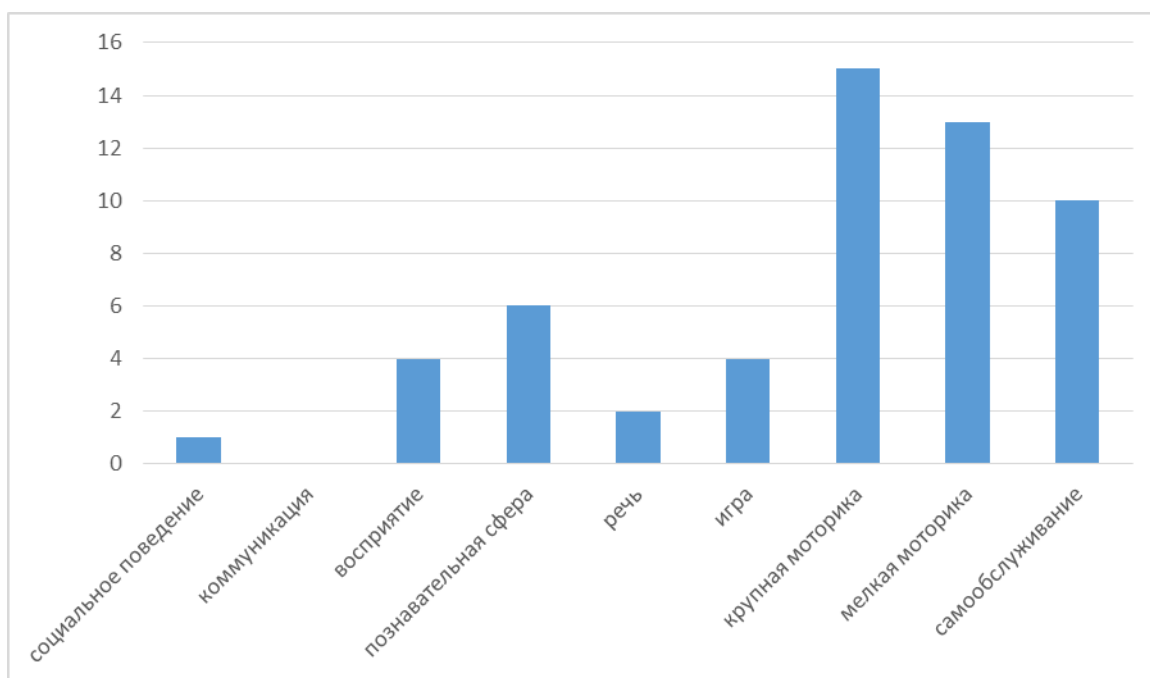


Рисунок 2 – Результаты первичной диагностики развития Вероники по методике «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов)

Кроме того, Эдик может слушать короткие стихи, во время рисования «головонога» комментирует фрагментом стихотворения. Следует отметить, что у Вероники речь отсутствует, существует вокализация. Проанализировав результаты первичной диагностики, полученные области развития «Речь» Якова, мы пришли к выводам. Вокализация, лепет появились в соответствии с возрастом, первые слова произнес в год, на данный момент привлекает внимание с помощью речи, присутствуют простые словосочетания. Однако, возникают сложности с передачей эмоций, о себе к трем годам говорит в третьем лице, отсутствует понятие времени, вопросом «Почему?» не пользуется, предложения составляет простые, слушает и запоминает короткие стихи.

Анализируя результаты первичной диагностики, полученные в области развития «Игра», мы пришли к следующим выводам. Эдик не играет в

социальные игры с взрослыми («ку-ку», «ладушки»), в сюжетной игре не использует предметы–заменители, присутствует манипулятивная игра, роли в игре не выделяет. У Вероники присутствует только манипуляция с предметами, игровая деятельность отсутствует. Наблюдая за Яковом, мы отмечаем, что в совместной игре со сверстниками не участвует, не играет в сюжетные игры.

Проанализировав результаты первичной диагностики, полученные в области развития «Крупная моторика», мы отмечаем, что у Эдика, Вероники и Якова первые два года развития соответствовали норме: вовремя переворачивались со спинки на живот, сели, поползли, пошли в соответствии с возрастом, влезали на возвышенность, бегали. Однако, Эдик, на данный момент не стоит на одной ноге, не ездит на велосипеде, не бросает мяч в цель и в руки, спускается по ступенькам приставным шагом, при помощи взрослого. Мы пришли к выводу, у Вероники нет попыток стоять на одной ноге, бросать мяч в цель и в руки, велосипед не освоен, спускается по ступенькам при помощи взрослого. Яков не владеет велосипедом и возникает сложность с бросками в цель (в руки).

Анализируя результаты первичной диагностики, полученные в области развития «Мелкая моторика», мы констатируем, что Эдик сжимает предмет в руке, перекладывает предмет из руки в руку, стучит предметом о предмет, опускает мелкие предметы в прорезь коробочки, строит башню из четырех кубиков, переливает воду из емкости в емкость, нанизывает крупные бусы на нить. Следует отметить, что Эдуард не держит кружку одной рукой, не соединяет две точки линией, лепкой не владеет. Мы пришли к выводам, Вероника сжимает и перекладывает предмет из одной руки в другую, использует пинцетный захват, стучит игрушкой об игрушку, может строить пирамиду из четырех кубиков. Но возникает сложность в открытии спичечного коробка, не может объединить две точки линией, лепкой не владеет. У Якова отмечается сложность в соединении точек линией, лепить получается только змейку.

Результаты первичной диагностики развития Якова по методике «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов) представлены на рисунке 3.

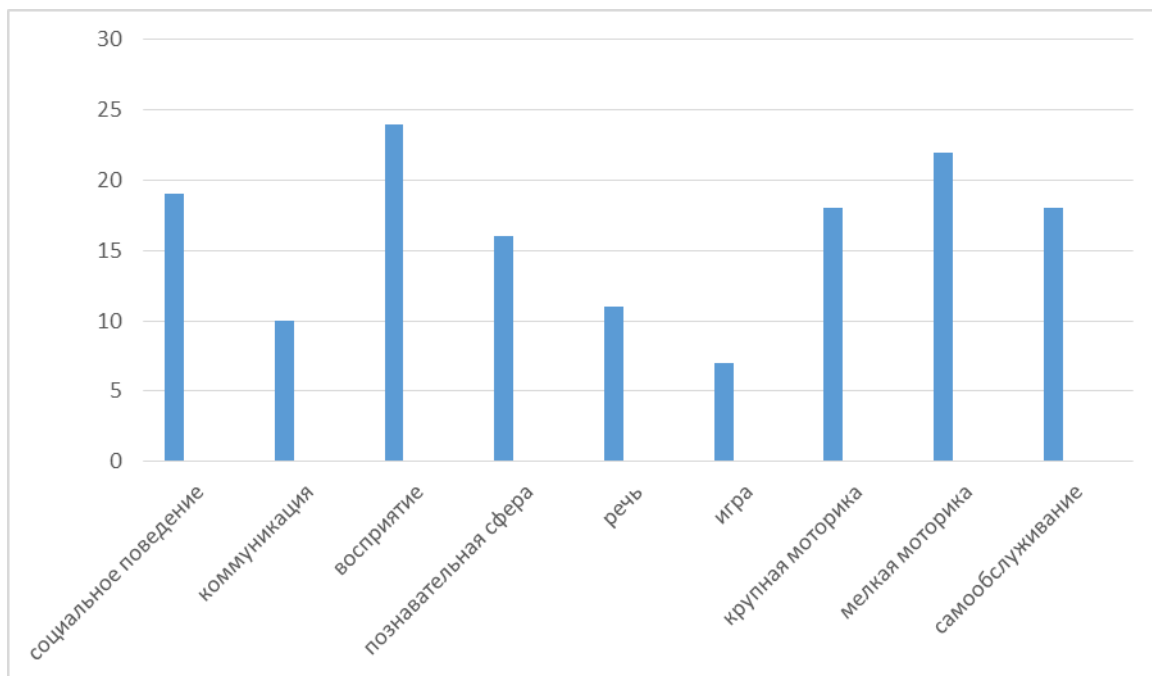


Рисунок 3 – Результаты первичной диагностики развития Якова по методике «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов)

Проанализировав результаты, полученные в ходе первичной диагностики в области развития «Самообслуживание», мы пришли к следующим выводам. Эдик не эмитирует работу по дому, расстегнутую одежду сам не снимает, в домашних условиях пользуется вилкой, ест аккуратно почти не пачкаясь, не одевается, ботинки обувает, чистит зубы, моет руки. Наблюдая за Вероникой, мы отметили, что посещение туалета приходится контролировать взрослым, столовыми приборами не пользуется, принимает пищу не аккуратно, самостоятельно полотенцем не пользуется, возникает сложность с одеванием и раздеванием, не обувается. Отмечено, что Яков принимает пищу не аккуратно, не пользуется самостоятельно полотенцем, возникает сложность в одевании, снять расстёгнутые вещи не доставляет труда, сам обувается.

Проанализировав результаты первичной диагностики, полученные в области форм «Дезадаптивного поведения», мы констатируем, что у Эдика присутствует агрессивное поведение (может ударить детей по лицу, тянет за одежду, волосы, щипает окружающих). Характеризуется стереотипным поведением (раскачиванием, вращением, потряхиванием), интересом к неигровым предметам, ритмичным повторением звуков, слов, фраз, проявлением чрезмерного интереса к цифрам, буквам, головоломке (в виде тетрис). Отмечается прерывание деятельности в виде вскакивания из-за стола. Кроме того, Эдик сбрасывает предметы, проявляет нежелание заниматься какой-либо деятельностью, издает громкие звуки, выражает протест. Для ребенка характерна избирательная активность: манипулирует только любимой игрушкой, сложно переключается с одного вида деятельности на другой, концентрация внимания слабая, импульсивен, вскакивает, хватается предметы. У Вероники отмечается аутоагрессивное поведение (бьет себя по голове, тянет за волосы). Агрессивное поведение по отношению к другим отсутствует. Замечается стереотипное поведение в виде потряхивания, вращения, ритмичного повторения звуков. Всккивает из-за стола в процессе какой-либо деятельности, сбрасывает предметы, кричит, выражая протест. С трудом переключается с одного вида деятельности на другой, внимание не устойчиво. У Якова проявляется стереотипное поведение (взмахи руками, вращение, перебегание из одного угла, в другой), стереотипно повторяет слова и фразы, проявляет чрезмерный интерес к буквам (составляет слова в виде названий телеканалов). Кричит и плачет при малейших требованиях, вскакивает из-за стола во время выполнения деятельности, дурачится, проявляет нежелание заниматься каким-либо видом деятельности, кричит выражая протест. Манипулирует только любимой игрушкой, переключается на другой вид деятельности с трудом, проявляет выраженную импульсивность, соскакивает с места.

Результаты первичной диагностики развития детей по методике «Протокол педагогического обследования детей с расстройством

аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов) представлены на рисунках 1, 2, 3.

Проанализировав результаты первичной диагностики, полученные с помощью методики «Оценка коммуникативных навыков у детей расстройствами аутистического спектра» (автор – А. В. Хаустов), мы пришли к выводу, что у Эдика и Вероники выявлен низкий уровень коммуникативных навыков (рисунки 4, 5).

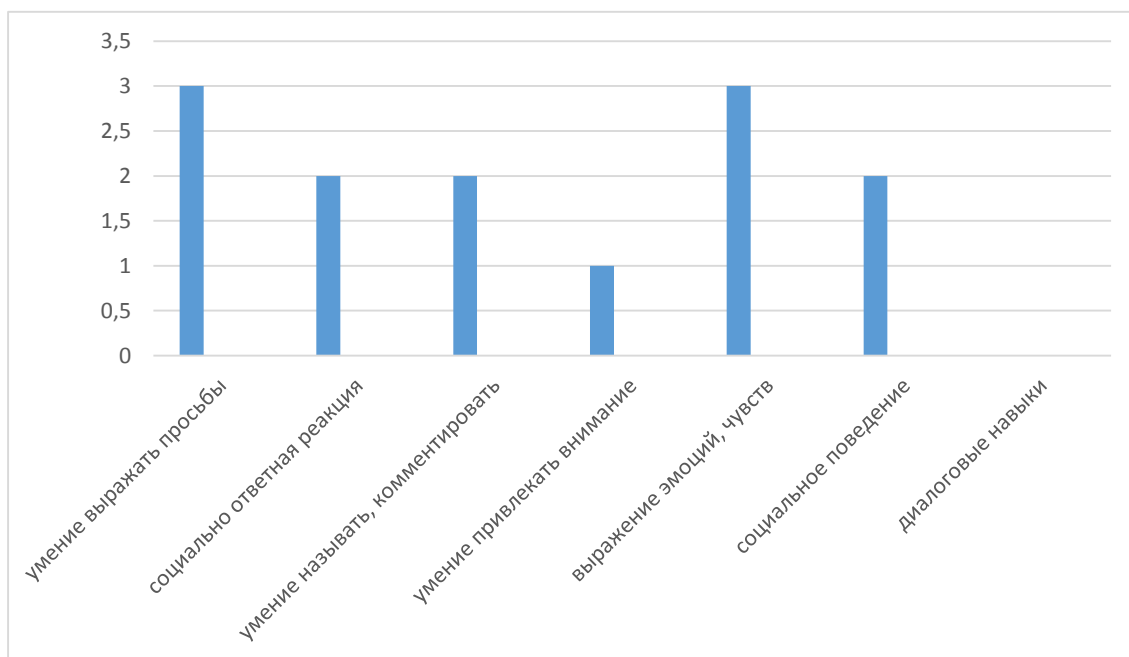


Рисунок 4 – Результаты первичной диагностики коммуникативных навыков Эдуарда

Данный факт свидетельствует о том, что у Вероники и Эдуарда проявляется умение выразить требования, отказ, привлекают на себя внимание окружающих людей (тактильно). Кроме того, Эдик реагирует на свое имя, просит повторить понравившееся действие.

У Якова отмечен средний уровень коммуникативных навыков, что проявляется в следующем: просит повторить понравившееся действие, откликается на свое имя, называет различные предметы, знакомых людей по имени, персонажей из мультфильмов, книг, отмечает принадлежность собственных вещей.

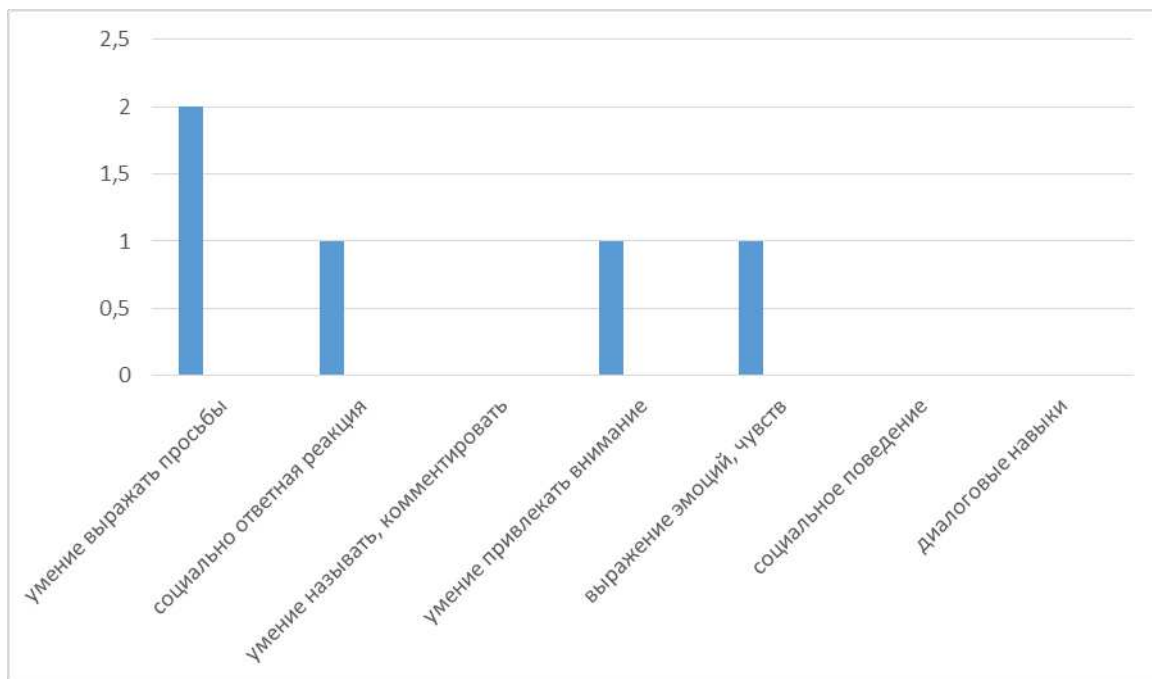


Рисунок 5 – Результаты первичной диагностики коммуникативных навыков Вероники

Результаты первичной диагностики коммуникативных навыков Якова представлены ниже на рисунке 6.

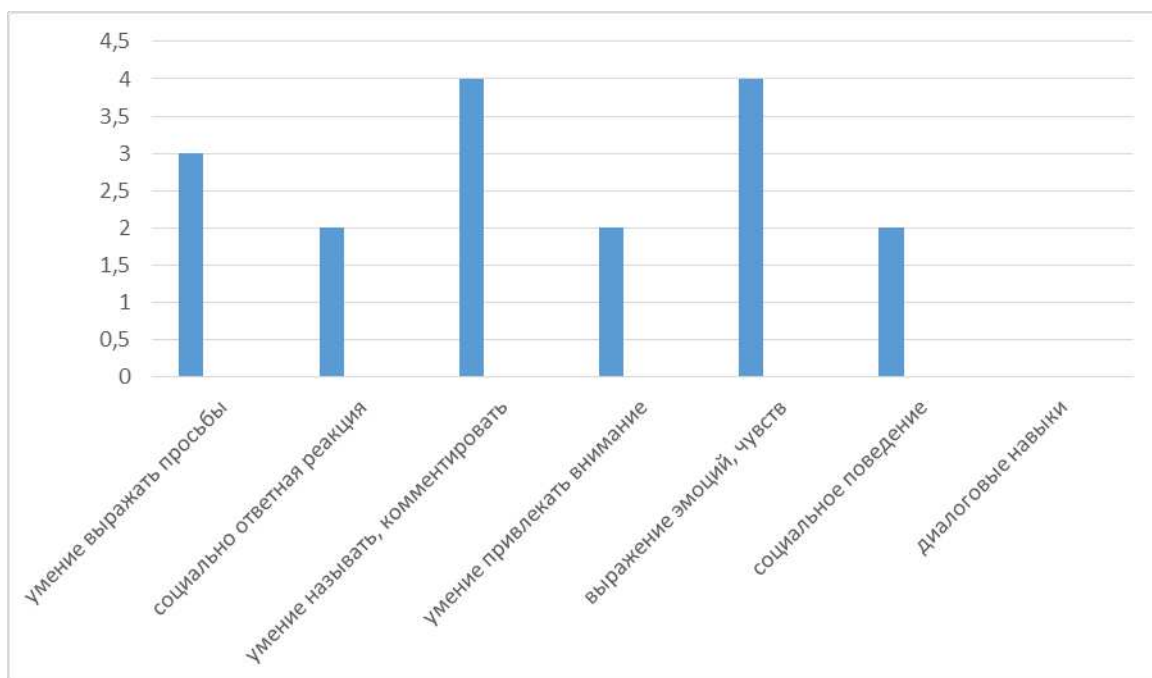


Рисунок 6 – Результаты первичной диагностики коммуникативных навыков Якова

Проанализировав и обобщив результаты первичной диагностики, мы пришли к выводу, что уровень развития детей с РАС не соответствует уровню развития детей без особенностей: у испытуемых нашей выборки нарушена коммуникация, игровые способности, отмечается отставание в речевом развитии, в других областях развития отмечается несоответствие возрасту, а также у детей прослеживается дезадаптивное поведение. В связи с этим необходимо организовывать игровую деятельность, направленную на развитие коммуникации у детей, имеющих РАС.

2.2 Описание организации игровой деятельности, направленной на развитие коммуникации у ребенка с РАС

На основе результатов первичной диагностики мы разработали и реализовали систему игр, направленную на развитие коммуникации у детей с РАС.

Первоначально мы установили контакт с детьми. Один из действенных способов варианты игры «ку-ку» (закрывать лицо руками, издавая звуки, ребенок пытается убрать салфетку или руки). Наблюдали за интересующими детей предметами и в дальнейшем начинали взаимодействие с ним, вызывая у ребенка положительные эмоции. Например, Эдику понравилась заводная сова, мы читали короткий стих о сове, пока заводили механизм и запускали, ребенок радовался и вновь подавал игрушку. Веронике нравится кружиться вокруг себя и танцевать. Чтобы наладить с ней контакт взаимодействия, мы взяли ее за руки и повторяли за ней движения. Затем постепенно замедляли ее движение, чтобы отвлечь ее от активной деятельности, которая мешала ей наладить саморегуляцию и самоорганизацию. У Якова особых сложностей с налаживанием контакта не отмечалось.

Мы поставили перед собой задачу развить инициативу детей, не просто предлагая им любимую игрушку или желаемую конфету, а, не скрывая, прятали

при детях объект, чтобы они проявили активность и инициативу в обладании им, чтобы использовали нас как проводника или же самостоятельно добивались цели.

Мы организовывали индивидуальную и игру в подгруппах для развития навыка коммуникации у детей. В подгрупповой игра с детьми велась параллельно (рисунок 7).

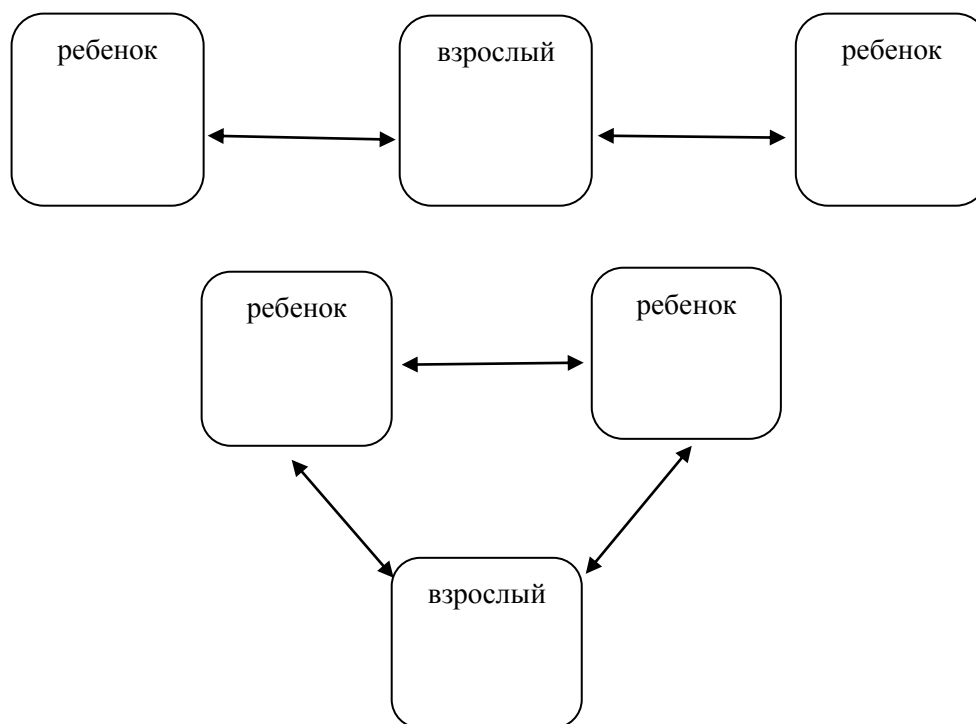


Рисунок 7 – Организация игровой деятельности с детьми, имеющими РАС

Для разработки системы игр мы использовали работы А. В. Хаустова, Е. А. Янушко [39], [46]. В ходе работы использовали такие виды игр: хороводные, имитационные, перед зеркалом, с переходом ходов, ролевые, сенсорные. Ниже опишем содержание перечисленных игр.

Хороводные игры

1. Игра «Карусель»

Цель – формирование синхронных навыков через народную хороводную игру.

На первоначальном этапе игра организуется так, чтобы взрослых участников было больше, чем детей на одного участника. Взрослые и дети

становятся в круг через одного, берутся за руки и начинают движение по кругу, постепенно ускоряя темп движений со словами:

Еле-еле, еле-еле

Закружились карусели (все участники медленно движутся по кругу),

А потом-потом-потом

Всё бегом-бегом-бегом (все быстро бегут по кругу).

Тише-тише, не спешите,

Карусель остановите («карусель» замедляется).

Раз-два, раз-два (все останавливаются, раскачивают руками)

Закружилась голова (все участники раскачивают голову руками).

При многократном повторении игры необходимо провоцировать детей на повторение слов, недопеванием последних слов. Если дети не повторяют, подсказывать. Необходимо, чтобы дети могли петь в унисон.

2. Игра «Ровным кругом»

Цель – формирование синхронных навыков через народную хороводную игру.

Дети и взрослые через одного становятся в круг, берутся за руки. В центр выходит ведущий, одевает шапку. Хоровод начинает движение по кругу со словами:

Ровным кругом, друг за другом,

Мы идем за шагом шаг,

Стой на месте (все останавливаются и смотрят на того, кто в центре круга),

За Сашей (имя того, кто стоит в центре)

Дружно сделали вот так ...

Ведущий показывает какое-то движение, все повторяют. Необходимо помогать детям, если у них не получается. Затем ведущий передает шапку следующему участнику (пока игра не освоена, ведущими могут быть только взрослые). При многократном повторении игры, необходимо провоцировать

детей на повторение слов, недопеванием последних слов. Если дети не повторяют, подсказывать. Создать условия чтобы дети могли петь в унисон.

3. Игра «Каравай»

Цель – формирование синхронных навыков через народную хороводную игру.

Дети и взрослые через одного становятся в круг, берутся за руки. В центр выходит ведущий, одевает шапку. Хоровод начинает движение по кругу со словами:

Как на Сашины (имя ведущего) именины испекли мы каравай:

Вот такой вышины (все, кто идут по кругу, останавливаются, поднимаются на носочки, и тянут соединенные руки вверх),

Вот такой нижины (все приседают на корточки),

Вот такой ширины (те, кто образует круг, расходятся как можно шире, не расцепляя рук),

Вот такой ужины (круг сходится как можно ближе к тому, кто стоит по середине, не касаясь его, а затем все расходятся на привычное место и останавливаются),

Каравай, каравай, кого хочешь – выбирай!

Затем ведущий передает шапку следующему участнику (пока игра не освоена, ведущими могут быть только взрослые). При многократном повторении игры, необходимо провоцировать детей на повторение слов, недопеванием последних слов. Если дети не повторяют, подсказывать. Помочь детям чтобы в дальнейшем могли петь в унисон.

Имитационные игры

1. Игра «Машинки»

Цель – формирование умения имитировать простые действия с одним предметом.

Положить перед ребенком и собой машинку. Взрослый возит игрушечную машинку по столу и произносит звук «у-у», стараясь вызвать

интерес у ребенка, когда он заинтересуется, предложить ему и побуждать его озвучивать автомобиль.

2. Игра «Зайка и мишка»

Цель – создание условий для развития коммуникации между ребенком и взрослым, побуждение к речевому высказыванию.

Взрослый показывает игрушки мишки и зайца. Говорит ребенку – «Мишка и зайка мягкий». Дает ребенку потрогать. Потом показывает действия, и сопровождает фразой: «Зайка прыгает» (взрослый прыгает и помогает ребенку прыгнуть, взяв его за руки «прыг-прыг»), «мишка топает» (показывая ребенку движения, сопровождая «топ-топ»). Постоянно хвалить ребенка, если у него есть попытки к коммуникации.

3. Игра «Молоточки»

Цель – создание условий для развития коммуникации между ребенком и взрослым, побуждение к речевому высказыванию, подражанию.

Постукивать кулачек об кулачек «тук-тук», добиваться чтобы ребенок повторял действия и слова.

4. Игра «Метла»

Цель – создание условий для развития коммуникации через подражание взрослому.

Рассыпать LEGO DUPLO (для детей до 5-ти лет), кубики или мелкие игрушки, взять игровые метелки показать ребенку как подметаешь. Дать ему метлу и добиваться, чтобы ребенок повторил за вами.

5. Игра «Брось в меня»

Цель – создание условий для развития коммуникации и ручной координации движение через игру в «снежки».

Взрослый бросает в ребенка легкие и мягкие снежки, или изготовленные из комканой бумаги, побуждая ребенка бросать в ответ. После игры побуждать ребенка сложить снежки в корзину.

Игры с переходом ходов

1. Игра «Кубики»

Цель – создание условий для формирования зрительного контакта, через чередование действий между взрослым и ребенком (сверстником).

Поочередно с ребенком ставить кубик на кубик. Когда будет понятен алгоритм, привлечь для игры второго ребенка, добиваясь коммуникации между детьми.

2. Игра «Разноцветная башня»

Цель – формирование умения передавать ход партнеру по игре.

Посередине стола наклеить липкую ленту, положить на одну половину желтые кубики, на другую зеленые, посадить напротив друг друга детей, самому сесть сбоку стола и начать строить попеременно, разными кубиками и руками башню. Получилась башня с чередованием цвета. Затем предложить это сделать детям, если им сложно, помочь строить его руками, постепенно помощь свести на минимум. Постоянно при успехе хвалить детей. Наградой и положительными эмоциями, для детей будет, когда башня упадет.

3. Игра «Горка»

Цель – формирование умения передавать ход партнеру по игре.

Для игры понадобится горка. Необходимо научить детей действовать поочередно, подниматься и скатываться с горки. Называть ребенка по имени: «Саша, иди кататься», «Теперь Маша, иди кататься». Если ребенок замешкался, другому надо предложить подождать, что катаемся по очереди. Многократное повторение игр приводит к автоматизации навыка, умение действовать по очереди.

4. Игра «Водители»

Цель – формирование умения передавать ход партнеру по игре.

Посадить детей друг напротив друга, самому сесть сзади ребенка, второй взрослый находится сзади другого ребенка. Толкнуть машинку к паре, ассистент разворачивает машинку и возвращает обратно. У ребенка должен возникнуть интерес к игре, помочь ему если не получается. Когда дети усвоили игру, свою помощь необходимо минимализировать.

Игры перед зеркалом

1. «Игра с зеркалом»

Цель – создание условий для развития речевого дыхания и коммуникации ребенка с взрослым.

Подышать на зеркало и предложить это сделать ребенку. Можно предложить нарисовать на зеркале.

2. «Зеркало»

Цель – создание условий для узнавания своего изображения в зеркале и отклика на свое имя.

Эта игра подходит для детей, которые уже знают свое имя. Для игры нам понадобится зеркало в полный рост. Встать перед зеркалом и задать вопрос – «Где...?». Показать на свое изображение – «Вот...». Предложить повторить эту игру ребенку, поставив его перед зеркалом – «Где Саша?», указать ребенку его рукой – «Смотри, там Саша». Необходимо эту игру проводить несколько раз в день, пока ребенок не начнет узнавать свое отражение в зеркале. Если ребенок боится, необходимо в течении дня проходить мимо зеркала, обращать на него внимание, пока ребенок не привыкнет. Если ребенок не откликается на свое имя, необходимо в течении двух минут повторять его имя (спокойным, громким голосом), пока у ребенка не заметите ответную реакцию, похвалите ребенка. Когда он начал реагировать на имя с короткого расстояния, постепенно отходите подальше.

Ролевые игры

1. Игра «Строители»

Цель – создание условий для развития коммуникации между ребенком и взрослым через игру.

Предложить ребенку построить дом для кукол или животных из кубиков или LEGO DUPLO (для детей до 5-ти лет). Положить перед собой и ребенком одинаковые материалы и показывать свои действия при этом комментировать игру, повторять слова для того чтобы ребенок их начал повторять и запомнил. Если у ребенка не получается, помочь ему, постепенно помощь должна быть минимальна, помочь ребенку действовать самостоятельно.

2. Игра «Зоопарк»

Цель – создание условий для развития коммуникации между ребенком и взрослым через игру.

Для этой игры понадобятся фигурки животных или мягкие игрушки. Предложить ребенку ухаживать за животными: кормить, укладывать спать, дружить друг с другом, лечить если заболеют.

3. Игра «Парикмахер»

Цель – создание условий для развития коммуникации между ребенком и взрослым через игру.

Если ребенок был в парикмахерской, то эта игра может ему понравиться. Дать ему расческу, ножницы (пластиковые для игр), приготовить пустые яркие флаконы для игры, посадить куклу, накинуть ей фартук как в парикмахерской. Когда игра знакома ребенку, можно самой стать в качестве клиента.

Внутренний мир ребенка, имеющего РАС, наполнен мрачностью и страхом, задача педагога (взрослого) наполнить его мир положительными эмоциями, яркими красками. Необходимо побуждать ребенка исследовать окружающий мир, стать его союзником и проводником. В этом нам поможет внесение в мир ребенка сенсорных игр.

Сенсорные игры

1. Игры с красками «Окрашивание воды»

Цель – создание условий для позитивного эмоционального взаимодействия ребенка со взрослым, через сенсорное воздействие.

Взрослый расставляет стаканчики с водой, берет краски, набирает на кисть, комментируя свои действия – «Я беру желтую краску, окунаю кисть в воду, вода теперь желтая.» И так, проделывать с другим цветом. Необходимо наблюдать за реакцией ребенка, поддерживать его инициативу, если ребенок сам потянулся за кистью. В дальнейшем, при помощи этой игры можно отрабатывать бытовые навыки, такие как: «открой кран», «налей воду в стакан», «вытри руки, тряпкой воду». Когда ребенок освоит эту игру, необходимо дать ему самостоятельность при выполнении заданий.

Очень интересна для детей будет и игра со смешиванием цветов, показать ему как при смешении желтого и красного получился оранжевый и т.д. Намочив лист бумаги, коснуться кистью с краской к нему, и показать ребенку «волшебство». Необходимо экспериментировать вместе с ребенком.

2. Игра «Кукольный ресторан»

Цель – создание условий для позитивного эмоционального взаимодействия ребенка с взрослым, через сенсорное воздействие.

Смешать краски в цвет напитков, играя с ребенком «Мишка заказал чай, заяц – молоко, белочка – апельсиновый сок», комментировать действия, «вызывая» на диалог ребенка. В дальнейшем в этой игре соотносить количество напитков (столько же, равное количество), жидкости много – мало («Мишка выпил») взяв разного размера кружечки можно знакомить с понятием величины, отрабатывать большая – маленькая.

3. Игры «С водой»

Цель – создание условий для позитивного эмоционального взаимодействия ребенка со взрослым, через сенсорное воздействие.

Ребенку доставляет удовольствие игры с водой не только переливание из емкости в емкость, но и на улице бросить в лужу камень, посмотреть, как расходятся круги, увидеть собственное отражение в воде. Игры с водой для ребенка несут успокоительное воздействие, а, соответственно, и терапевтический эффект.

4. Игра «Открой – закрой»

Цель – создание условий для развития коммуникации между ребенком и взрослым, побуждение к речевому высказыванию, подражанию.

Взрослый набирает воду в бутылку, поливает на руку ребенка. Ребенку должна быть эта игра приятной. Открывает воду, комментируя свои действия: «Катя открыла воду, закрыла воду». Побуждать ребенка к просьбе: «Скажи, Катя, открой воду». В дальнейшем, чтобы ребенок сам мог открывать и закрывать бутылку.

Если ребенок не повторяет действия за взрослым, взрослый, берет легонышко ребенка за руки и помогает ему, показывая действия, затем снова повторяет. Постепенно помощь ребенку уменьшается, только направляется.

5. Игра «Мыльные пузыри»

Цель – создание условий для развития коммуникации между ребенком и взрослым через игру.

Взрослый выдувает мыльные пузыри и побуждает ребенка ловить их, создавая благоприятную атмосферу, «заражая» положительными эмоциями. Игра возможна с участием еще одного ребенка, когда игра уже для них знакома.

Дидактические игры

1. Игра «Найди и спрячь»

Цель – создание условий для развития коммуникации через настольную игру «лото».

Перед ребенком положить карточку из лото. Выложить картинки, которые закрывают окошечки этой карты. Задавать ребенку вопросы «Где собачка?», «Где на картинке собачка?», «Спрячь собачку» и т.д. Можно брать разные предметы и классифицировать (посуда, птицы, рыбы и т.д.), побуждать ребенка к повторению.

Может быть и вариант игры с нарисованными животными и фигурками животных. Задавая вопросы «Где корова? где слон?» и т.д. чтобы, ребенок мог сопоставить рисунок с объемным образом.

Мы использовали в деятельности с детьми, имеющими РАС, потешки, пестушки в зависимости от режимного момента, во время умывания: «Водичка, водичка», во время рисования человека: «Точка, точка два крючочка...».

1. Игра «Идет коза...».

Цель – создание условий для формирования позитивного эмоционального взаимодействия через тактильные игры.

Взрослый шагает пальцами по столу или в воздухе, продвигается к ребенку (животику), проговаривая слова потешки: «Идет коза рогатая...», в конце потешки щекочет.

2. Игра «Сорока»

Цель – создание условий для формирования позитивного эмоционального взаимодействия через тактильные игры.

Взрослый водит по ладони ребенка своим пальцем, проговаривая слова «Сорока ворона, кашку варила...», когда кормит своих воронят, по тексту, загибает пальчики у ребенка, ленивому «вороненку–пальчику» взрослый грозит пальцем.

Таким образом, система игр, направленная на развитие коммуникации у ребенка с РАС, позволяет развивать целостное представление о мире, о самом себе, о мире эмоций, о партнерских отношениях, а также позволяет совершенствовать коммуникативные навыки через игру.

2.3 Сопоставительный анализ результатов первичной и повторной диагностики

Анализируя результаты повторной диагностики, полученные с помощью методики «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов), мы пришли к следующим выводам.

Мы отмечаем, что у Эдика в области развития «Социальное поведение» появились подражание взрослым, интерес к книгам (стал их рассматривать «читать»), выполняет легкие жестовые гимнастики вместе с детьми (повторяет за взрослым), начал слушать короткие стихи и истории, пришло понимание ограниченности территории (знает группу, участок, не выходит за пределы). Таким образом, у Эдика в области социального развития произошли значительные улучшения (рисунок 8).

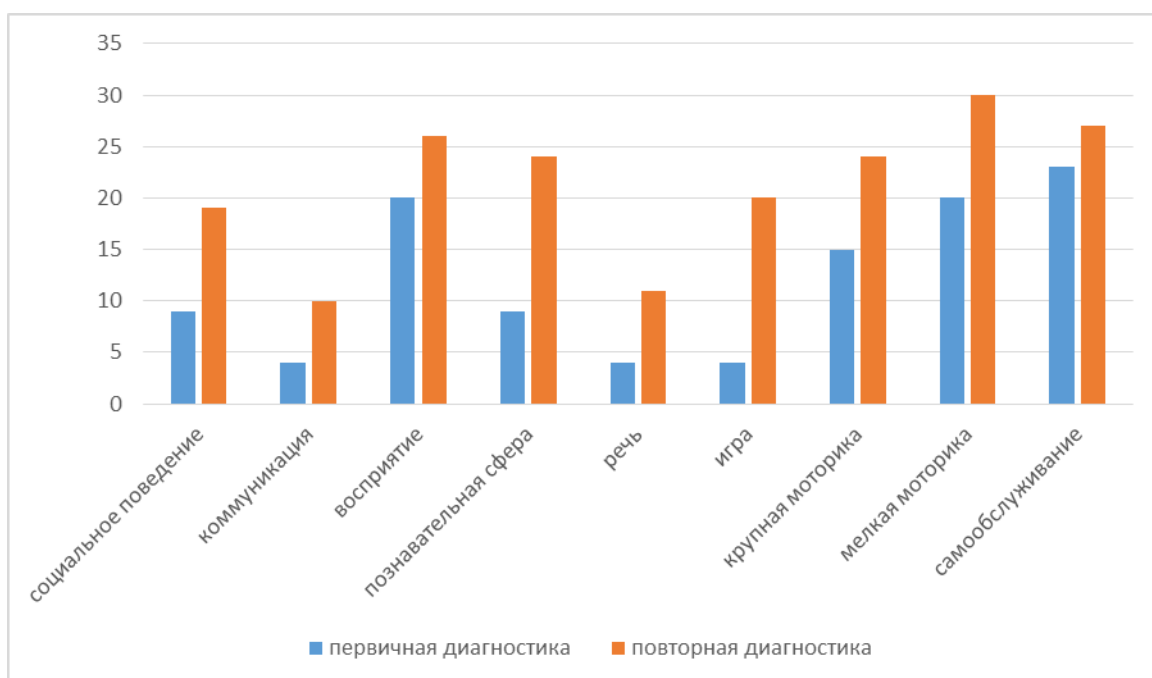


Рисунок 8 – Результаты первичной и повторной диагностики развития Эдуарда (методика «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов))

Мы констатируем, что Вероника начала реагировать на свое имя, появилась реакция на запреты, начала вести за собой взрослого, для оказания помощи, возникла реакция на показ взрослого в виде повторения. Кроме того, девочка не стала выходить за территорию группы, однако, на прогулке еще возникают сложности для определения территории.

Следует отметить, что Яков делится игрушками по просьбе взрослого, выполняет несложные синхронные действия и повторяет движения за взрослыми, слушает короткие истории, стихи, выполняет несложные поручения взрослого (закрой дверь, неси игрушку).

Проанализировав результаты повторной диагностики, полученные в области развития «Коммуникация», мы констатируем, что Эдик обращает внимание на тот же предмет, что и взрослый, может фокусировать внимание на предложенной взрослым игрушке. Кроме того, он начал имитировать слова, произнесенные взрослым; появилась демонстрация предпочтения в ситуации выбора. Следует отметить, что Вероника проявляет эмоции при взаимодействии

с близкими людьми. Яков начал повторять слова сразу как их услышит, отмечается демонстрация предпочтения в ситуации выбора.

Анализируя результаты повторной диагностики, полученные в области развития «Восприятие», мы отмечаем, что у Эдика, Вероники и Якова, отмечается позитивная динамика. Так, Эдик начал выполнять инструкцию, воспринимая на слух, находить названные картинки (слова), подбирать парные картинки. Вероника начала видеть и отделять кубик от кирпичика, появился интерес к картинкам, складывает картинку из двух частей, в домашних условиях отделяет названную картинку из других предложенных. Следует отметить, что Яков узнает свою одежду, свой шкаф, подбирает парные картинки, собирает картинку из четырех частей, безошибочно показывает и называет некоторые части тела у себя (у игрушки), воспринимает правила на слух.

Проанализировав результаты повторной диагностики, полученные в области развития «Познавательная сфера», мы констатируем, что Эдик оказывает помощь в уборке игрушек, начал давать и показывать игрушку взрослым, различать кому из членов семьи принадлежит предмет, появились подражательные манипуляции с игрушками, классифицирует предметы. Мы отмечаем, что Вероника подражает увиденному действию с игрушкой, может отличить и отсортировать геометрические фигуры, с помощью взрослого собрать матрешку и пирамидку, правильно кладет книгу и листает. Яков помогает складывать игрушки, манипулирует игрушкой по образцу, рассматривает книгу, узнает предметы по изображению, классифицирует предметы.

Анализируя результаты, полученные при повторной диагностике в области развития «Речь», мы отмечаем, что у Эдика начали появляться слова для комментирования действия, обращается к знакомым взрослым по имени, чисто произносит слова, короткие стихи. У Вероники пока изменений в развитии речи не отмечается (рисунок 9). У Якова появилось больше слов в словаре, речь чистая (рисунок 10).

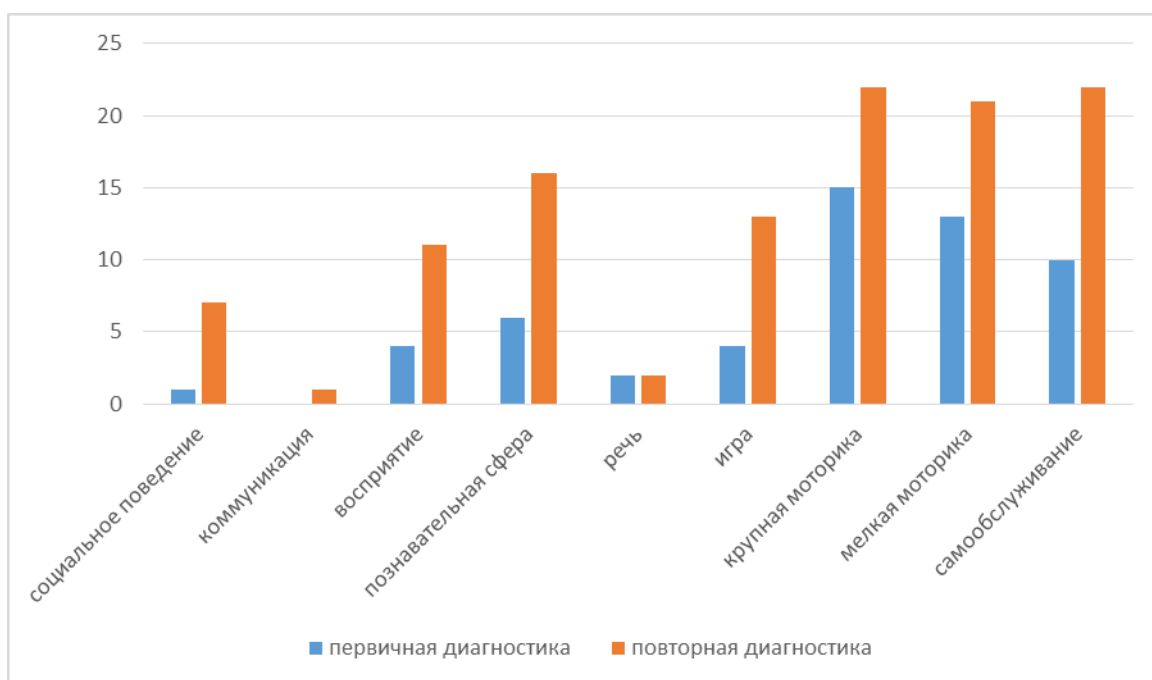


Рисунок 9 – Результаты первичной и повторной диагностики развития Вероники (методика «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов))

Анализируя результаты, полученные при повторной диагностике в области развития «Игра», мы отмечаем, что у детей значительно увеличились показатели. Эдик начал с радостным выражением лица взаимодействовать с близкими, играть в несложные игры со взрослыми и детьми, играть параллельно и повторять действия с игрушками за детьми. Строить попеременно башню из кубиков, начала появляться сюжетная игра (грузить кубики в машину и катать, выстраивать фигурки животных имитировать между ними разговор). Мы констатируем, что Вероника выражает положительные эмоции к знакомым взрослым, начала реагировать на игры «ку-ку», «ладушки», имитировать работу по дому (трет тряпочкой, метет), появилась попеременная игра (по очереди ставить кубик на кубик с другим человеком), может играть рядом с другим ребенком в свою игру. Кроме того, у Якова расширяется навык игровой активности (играет со взрослыми с удовольствием), играет в свою игру рядом и может повторять игровые действия за другими детьми, появление сюжетной игры (катает машины гудит, возит игрушки в кабине) и попеременной.

Проанализировав результаты, полученные при повторной диагностике в области «Крупная моторика», мы констатируем, что у детей отмечается развитие в этой области. У Эдика и Вероники возникли попытки к прыжкам, дети начали стоять на одной ноге непродолжительное время, более уверенно спускаться по лестнице, без помощи взрослого. У Якова появились прыжки на месте, стойка на одной ноге, попытки бросить мяч в руки, увереннее катается на велосипеде.

Анализируя результаты, полученные при повторной диагностики в области «Мелкая моторика», мы отмечаем, что у детей так же отмечаются изменения. Так, Эдик уверенно складывает пуговицы в прорезь коробочки, строит башню из кубиков, уверенно нанизывает бусы на шнурок, занимается переливанием из емкости в емкость, листает страницы за уголок, правильно держит кружку одной рукой, появились навыки в лепке (катает шар и «змейку»). Наблюдая за Вероникой, мы отмечаем попытки положить пуговицу в прорезь банки, строит башню из кубиков, переливает жидкость, листает книгу, начала рисовать круги, в домашних условиях держит кружку за ручку.

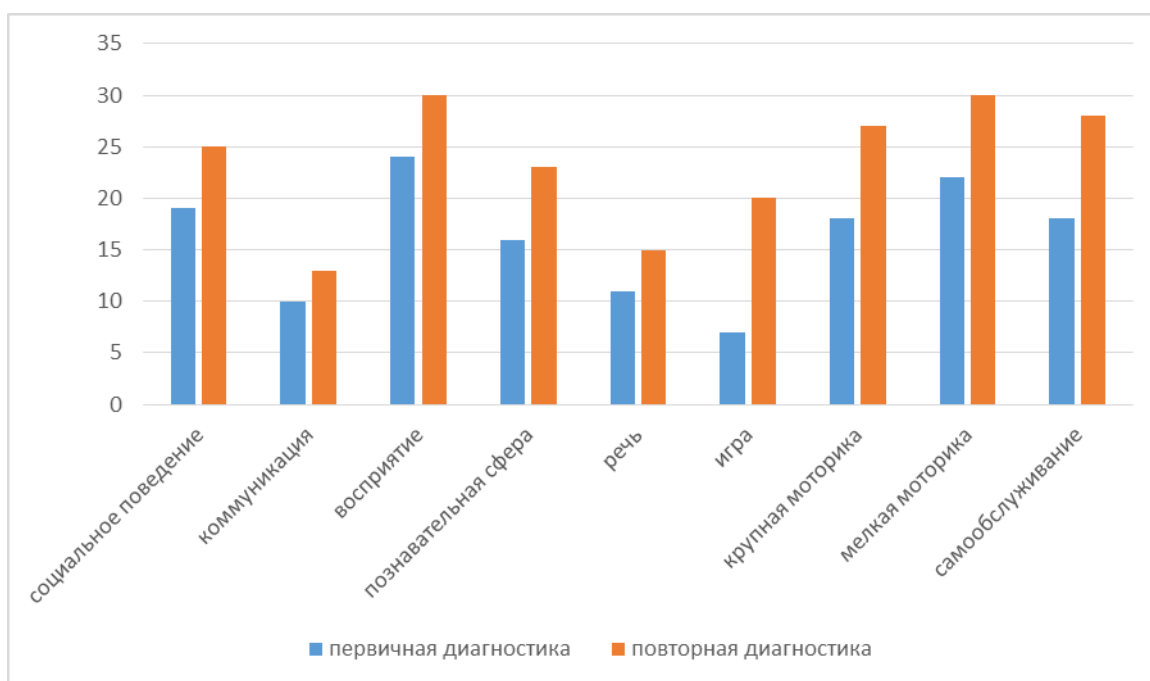


Рисунок 10 – Результаты первичной и повторной диагностики развития Якова (методика «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов))

Яков показывает указательным пальцем на заинтересовавший его объект, более уверенно: строит башню из четырех кубиков, переливает воду из емкости в емкость, нанизывает крупные бусы на нить.

Проанализировав результаты, полученные при повторной диагностике в области «Самообслуживание», мы констатируем, что у Эдика, Вероники и Якова отмечается подражание, имитация работы по дому (трут тряпкой, метут), посещают туалет по необходимости, увереннее пользуются столовыми приборами, сами моют руки, пользуются полотенцем, Яков еще и салфеткой, Вероника начала обуваться.

Анализируя результаты повторной диагностики, полученные в области «Деадаптивное поведение», мы отмечаем, что у детей поведенческие отклонения еще присутствуют. Наблюдаем, что Эдик, Вероника и Яков стали меньше вскакивать из-за стола в процессе деятельности, появился большой интерес к выполнению какой-либо деятельности. Вероника в редких случаях причиняет себе боль (бьет себя по голове, тянет за волосы).

Проанализировав результаты первичной и повторной диагностики, полученные с помощью методики «Оценка коммуникативных навыков у детей расстройствами аутистического спектра» (автор – А. В. Хаустов), мы пришли к выводу, что у Эдика и Вероники по-прежнему выявлен низкий уровень коммуникативных навыков (рисунки 11, 12). Данный факт свидетельствует о том, что у детей проявляется умение выражать требования, отказ, привлекают на себя внимание окружающих людей (тактильно). Кроме того, Эдик реагирует на свое имя, но в развитии Эдика появились значительные изменения: начал просить предмет, в ситуации выбора, узнавать, звать (обращаться) по имени знакомых людей, называть предметы, персонажей книг и сказок отвечает на приветствие родных, описывает свойства предметов.

В развитии коммуникативных навыков Вероники произошли незначительные изменения (рисунок 12).

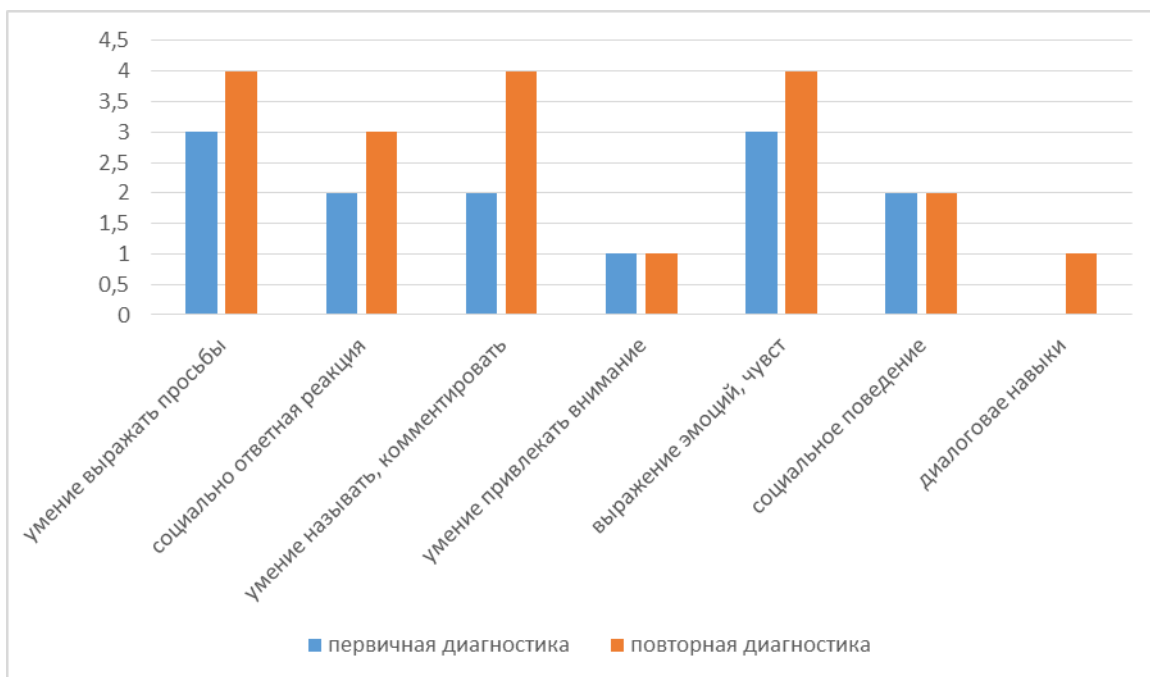


Рисунок 11 – Результаты первичной и повторной диагностики коммуникативных навыков Эдуарда

Начала выбирать предложенный предмет в ситуации выбора, начала откликаться на свое имя. Данный факт свидетельствует о том, что у Вероники низкий уровень развития коммуникации.

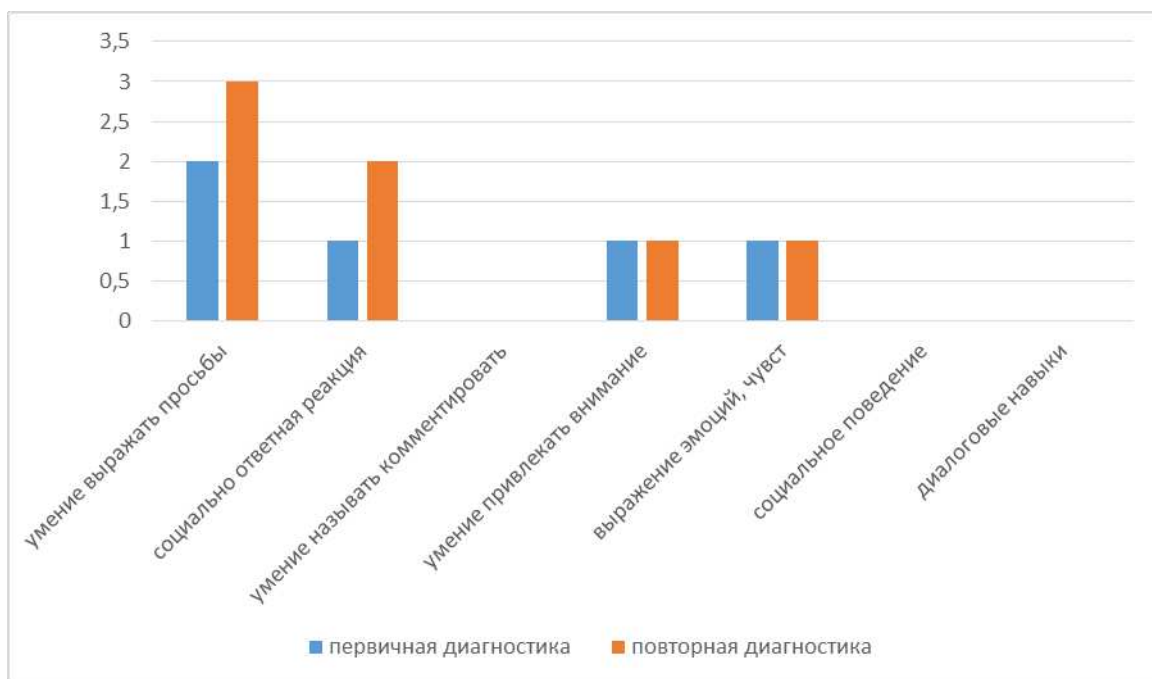


Рисунок 12 – Результаты первичной и повторной диагностики коммуникативных навыков Вероники

У Якова отмечен средний уровень коммуникативных навыков, что проявляется в следующем: называет различные предметы, знакомых людей по имени, персонажей из мультфильмов, книг, отмечает принадлежность собственных вещей (рисунок 13).

После проведенной повторной диагностики Якова выявили следующее: начал приветствовать знакомых (хлопком по ладони), появились комментарии своих действий (рисую, сижу), начал сообщать о грусти, к человеку обращаться по имени.

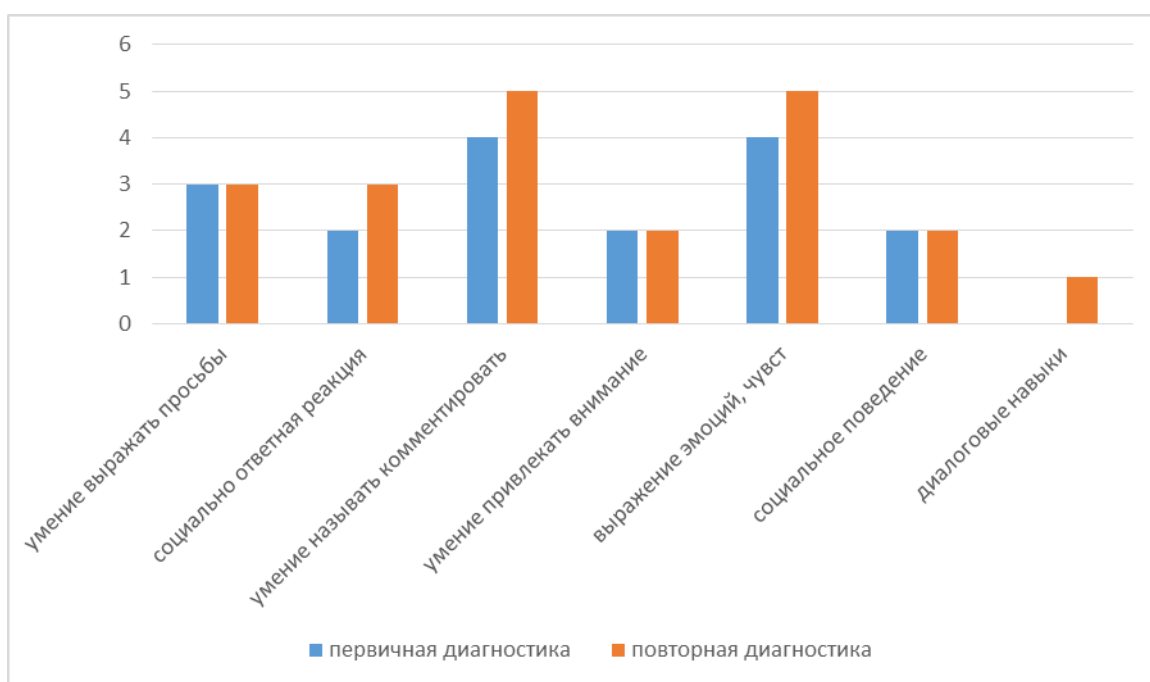


Рисунок 13 – Результаты первичной и повторной диагностики коммуникативных навыков Якова

Таким образом, сопоставив результаты первичной и повторной диагностики, мы пришли к выводу, что в процессе специально организованной игровой деятельности у детей с расстройством аутистического спектра произошли изменения в коммуникативных навыках: (слушают короткие стихи и истории, повторяют слова за взрослыми, выполняют инструкцию, воспринимая на слух, собирают картинки из четырех частей, манипулируют игрушками по образцу, участвуют в сюжетных играх и др.). Следовательно, для

развития коммуникации у детей с РАС необходима организация целенаправленной игровой деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы вслед за О. С. Никольской и А. В. Хаустовым, определяем, что коммуникативное развитие – это процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его дальнейшего включения в систему общественных отношений.

Изучая особенности коммуникации у детей с РАС, мы отмечаем, что у них нарушен эмоциональный обмен, характерна бедность речи, искажен лексико-грамматической стороны речи, общение не является источником развития, человек не вызывает у ребенка интереса (только для удовлетворения своих потребностей).

Особенностями организации игровой деятельности ребенка, имеющего расстройство аутистического спектра, являются: установление непринуждённого контакта, создание условий для формирования начальных коммуникативных навыков, активного взаимодействия со взрослыми, установление зрительного контакта, использование сенсорных игр.

Экспериментальное исследование, направленное на развитие коммуникации у ребенка с РАС в условиях игровой деятельности, проводилось на базе АНДОД «Частный детский сад «Солнышко» города Красноярск. Выборка представлена тремя детьми в возрасте 3-3,6 лет с диагнозом «расстройство аутистического спектра (РАС)», подтвержденным врачом-психиатром. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: «Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС)» (автор – А. В. Хаустов), «Оценка коммуникативных навыков у детей расстройствами аутистического спектра» (автор – А. В. Хаустов).

Проанализировав и обобщив результаты первичной диагностики, мы пришли к выводу, что уровень развития детей с РАС не соответствует уровню развития детей без особенностей: у испытуемых нашей выборки нарушена

коммуникация, игровые способности, отмечается отставание в речевом развитии, в других областях развития отмечается несоответствие возрасту, а также у детей прослеживается дезадаптивное поведение. В связи с этим необходимо организовывать игровую деятельность, направленную на развитие коммуникации у детей, имеющих РАС.

Система игр, направленная на развитие коммуникации у ребенка с РАС, позволяет развивать целостное представление о мире, о самом себе, о мире эмоций, о партнерских отношениях, а также позволяет совершенствовать коммуникативные навыки через игру.

Сопоставляя результаты первичной и повторной диагностики, мы пришли к выводу, что в процессе специально организованной игровой деятельности, у детей с расстройством аутистического спектра произошли изменения в коммуникативных навыках: (слушают короткие стихи и истории, повторяют слова за взрослыми, выполняют инструкцию, воспринимая на слух, собирают картинки из четырех частей, манипулируют игрушками по образцу, участвуют в сюжетных играх и др.). Следовательно, для развития коммуникации у детей с РАС необходима организация целенаправленной игровой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Амелина, Е. Г. Нейропсихологическая дифференциация и коррекция РАС у дошкольников / Е. Г. Амелина // Современное дошкольное образование. – 2015. – № 6. – С. 50-55.
2. Балака, Л. П. Развитие социально-коммуникативных навыков детей с РАС в условиях инклюзивного образования / Л. П. Балака, Д. Н. Сихра // Академический вестник. – 2020. – № 2. – С. 46-49.
3. Белова, А. Н. Шкалы, опросники и методики наблюдения для оценки эффективности коррекции расстройств аутистического спектра у детей дошкольного возраста / А. Н. Белова, В. В. Дворянинова // Психическое здоровье. – 2020. – № 9. – С. 92-104.
4. Бессмертная, Ю. В. Особенности развития коммуникативных способностей дошкольников с РАС / Ю. В. Бессмертная // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2018. – № 6. – С. 392-398.
5. Бодрая, Ю. В. Развитие коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / Ю. В. Бодрая, Г. И. Давыдова // Психология в меняющемся мире : проблемы, гипотезы, исследования. – 2019. – № 4. – С. 295-299.
6. Браткова, М. В. Особенности организации обучения и воспитания ребенка дошкольного возраста с овз в условиях дошкольной образовательной организации общеразвивающего вида / М. В. Браткова // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. – 2015. – № 8. – С.15-19.
7. Васина, А. С. Развитие коммуникации у детей с РАС средствами игровой терапии / А. С. Васина, Л. А. Тишина // Психология в меняющемся мире : проблемы, гипотезы, исследования. – 2019. – № 3. – С. 313-318.
8. Вершинина, Н. В. Коммуникативное развитие младших школьников / Н. В. Вершинина // Молодой ученый. – 2015. – № 20. – С. 10-12.

9. Волков, Б. С. Психология общения в детском возрасте / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – Москва : Питер, 2008. – 272 с.
10. Гринспен, С. На ты с аутизмом : использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – Москва : Терфин, 2018. – 512 с.
11. Гуляев, Д. Ю. Коммуникация как тип социальной связи : к вопросу о теоретической идентификации / Д. Ю. Гуляев // Вестник Воронежского государственного университета. – 2008. – № 4. – С. 274-280.
12. Диярова, И. В. Особенности логопедической работы по развитию речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра / И. В. Диярова, И. А. Нигматуллина // Альманах Казанского Федерального университета. – 2019. – № 3. – С. 68-73.
13. Ильина, С. К. Лекотека в ДОУ. Организация, документация / С. К. Ильина. – Москва : ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.
14. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2001. – 176 с.
15. Кондакова, А. М. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования ; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – Москва : Просвещение, 2008. – 39 с.
16. Косогова, А. И. Возможности использования стандартных шкал измерения интеллекта у детей с расстройствами аутистического спектра / А. И. Косогова, Ю. В. Шапошникова // Актуальные вопросы фундаментальной и клинической медицины. – 2020. – № 3. – С. 391-394.
17. Левина, Н. В. Социализация детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Н. В. Левина // Молодежь XXI века : образование, наука, инновации. – 2019. – № 5. – С. 94-98.
18. Максимова, Ю. П. Влияние родительско-детских отношений на коммуникацию дошкольников с расстройствами аутистического спектра /

Ю. П. Максимова // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии. – 2019. – № 2. – С. 319-322.

19. Мардахаева, Л. В. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. В. Мардахаева, Е. А. Орлова. – Москва : Юрайт, 2018. – 343 с.

20. Мясагутова, А. Ф. Развитие речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра средствами PECS / А. Ф. Мясагутова, Г. В. Валиуллина // Казанский вестник молодых ученых. – 2019. – № 4. – С. 25-36.

21. Нигматуллина, И. А. Особенности логопедической работы по формированию коммуникативной функции речи у детей с расстройствами аутистического спектра / И. А. Нигматуллина, Т. В. Солихова // Молодой ученый. – 2020. – № 40. – С. 228-231.

22. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Электронный ресурс] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва, 2007. – Режим доступа: <https://static.my-shop.ru/product/pdf/110/1096364.pdf>

23. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2005. – 224 с.

24. Носенко, Н. П. Содержание модели совершенствования физических качеств, навыков сенсорного восприятия, речевого развития у детей дошкольного возраста с РАС / Н. П. Носенко // Научный журнал КубГАУ. – 2017. – № 125(01). – С. 1-11.

25. Первушина, О. Н. Опыт развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра / О. Н. Первушина, А. Н. Трубицына // Психологическая наука и образование. – 2018. – № 3. – С. 67-76.

26. Петренко, С. Игры с аутичным ребенком / С. Петренко, Е. Сорокина // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 5. – С. 62-70.

27. Платон. Законы / Платон. – Москва : Мысль, 1999. – 450 с.

28. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>

29. Самойлова, В. М. Игра как неотъемлемая часть коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / В. М. Самойлова, Е. Е. Малахова // Психология и образование. – 2017. – № 5(35). – С. 4-9.

30. Самохвалова, А. Г. Психологические аспекты затрудненного общения в детстве / А. Г. Самохвалова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 6. – С. 45-55.

31. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети / М. Селигман. – Москва : Теревинф, 2009. – 29 с.

32. Солдатенкова, Е. Н. Обзор зарубежных подходов к развитию коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Н. Солдатенкова // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 3. – С. 52-64.

33. Тенкачева, Т. Р. Особенности коммуникативного развития дошкольников с задержкой речевого развития, обучающихся в условиях дошкольной образовательной организации / Т. Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 34-39.

34. Тишина, Л. А. Формирование моделей коммуникативного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра / Л. А. Тишина, Н. А. Голобородько // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – № 5. – С. 47-56.

35. Тойнби, А. Постигание истории / А. Тойнби. – Москва : Айрис Пресс, 1991. – 360 с.

36. Туктарова, А. М. Особенности детей с расстройствами аутистического спектра / А. М. Туктарова // Общетеоретические отраслевые проблемы науки и пути их решения. – 2019. – № 7. – С. 101-103.

37. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/

38. Хаустов, А. В. Дети с расстройством аутистического спектра. Протокол педагогического обследования [Электронный ресурс] / А. В. Хаустов, Е. Л. Красносельская // Практика управления ДОУ. – 2014. – № 1. – С. 32-50. Режим доступа: http://centr45.ru/data/protokol_pedagogicheskogo_obsledovaniya_detej_s_ras.pdf

39. Хаустов, А. В. Практические рекомендации по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / А. В. Хаустов, И. М. Хаустова // Практика управления ДОУ. – 2013. – № 1. С. 41-47. Режим доступа: http://www.xnitbwcgbegr1b4bxb.xnp1ai/files/docs/resursnij_centr/praktitch_rekom_po_soz_igre.pdf

40. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / А. В. Хаустов. – Москва : ЦПМССДиП, 2010. – 87 с. – Режим доступа: <https://fgosovz24.ru/assets/files/usloviya-realizacii/metod-kopilka/haustov-a.v.-formirovanie-navykov-rechevoj-kommunikacii-u-detej-s-ras.-uchebno-metodicheskoe-posobie-.pdf>

41. Хлопина, Н. Н. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра / Н. Н. Хлопина // Новые технологии в образовании. – 2017. – № 4. – С. 186-191.

42. Хузеева, Г. Р. Становление коммуникативной компетентности дошкольника согласно ФГОС ДО / Г. Р. Хузеева // Воспитатель. – 2015. – № 2. – С. 46-49.

43. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Владос, 1999. – 360 с.
44. Якса, Н. В. Социально-коммуникативное развитие дошкольников в поликультурной образовательной среде / Н. В. Якса, И. В. Зотова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. – 2020. – № 1. – С. 117-122.
45. Якупов, П. В. Коммуникация : определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры / П. В. Якупов // Вестник университета. – 2016. – № 3. – С. 143-149.
46. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – Москва : Теревинф, 2004. – 136 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица А.1 – Классификация детского аутизма

	первая группа	вторая группа	третья группа	четвертая группа
общая характеристика	Полная отрешенность от происходящего. Данная группа аутизма считается самой тяжелой	Активное отвержение происходящего	Погружение в аутистические интересы	Имеются трудности в организации общения и взаимодействия
речь	Дети практически не говорят. При аффектах могут произнести короткие слова и однотипные фразы, от чего складывается впечатление, что они частично понимают речь. Используют звуки не речевого характера: щебет, свист, бормотание	Характерны эхолалии. О себе говорит в третьем лице. Часто предпочитают обходиться без речи, свои просьбы высказывают криком, или показывают на интересующий предмет пальцем	Много говорят и часто цитируют любимые произведения. Собеседника не слышат, не склонны к диалогам. Речь смазана, тороплива, могут переставлять слова по смыслу. Речь отличается сложностью, интеллектуальностью. Смотрит на собеседника, но обращаются, не учитывая интересы партнера по общению	Речь тихая, нечеткая. Общаясь прибегает к речи и диалогу, пересказ затруднен. Складывается впечатление, ребенок не понимает простую инструкцию, живо реагируют на задевшую его (по непонятной причине) ситуацию или образ
поведение	Не реагируют на внешние раздражители: боль, холод, голод. Не проявляют испуга, даже в ситуациях, угрожающих их жизни. Не используют целенаправленного взгляда. Время проводят бесцельно пассивно, передвигаясь по комнате: лазают, карабкаются по мебели. При попытке заставить обратить внимание на кого-либо, что-либо возникает реакция самоагрессии	Проявляется как неприятие мира, если не укладывается в понимании ребенка. Моторно не ловкие (руки, ноги не слушаются). Иногда достигают большого мастерства в действиях определенного характера (нарисовать любимое животное, играть на фортепиано). Мышление буквально, не символично, указание на наличие подтекста вызывает напряжение.	Рано набирают знания, словарный запас по определенной теме. Не организованы в быту. Не стремятся к новому. Боятся перемен в жизни. Новшество принимают под своим контролем. «зацикливаются» на удовольствии от проговаривания, проигрывания неприятных ситуаций. Говорят, о пожарах, бандитах, пиратах. Пугающая ситуация становится аутостимулирующей.	На первый план выходит ранимость детей. В отличие от других групп, дети способны установить контакт глаз. Но взаимодействие прекращается при появлении препятствия. Способны обратиться за помощью и эмоциональной поддержкой к близким. Сверх зависимость от взрослого выражается в безмолвном вопросе: «Какого ответа вы ждете от меня?», «Что вы считаете правильным?»
стереотипы	Стереотипы выражаются в монотонности ролевого поведения. Могут часами наблюдать луч света, падающий на пол, или улицу за окном	Проявляют явные предпочтения в еде (только длинный рис, белый шоколад в виде квадрата). Если не соответствие-отказ от еды. Прогулка по привычному маршруту, ботинки со шнурками определенного цвета. Существуют только в узких рамках распорядка, привычном укладе жизни, разрушение которого вызывают панический страх.	Захвачены определенным действием. Годами говорить на волнующую тему, рисовать любимых животных. В отличие от детей 2 группы, не столь склонны к сохранению постоянства, сколько к желанию отстоять стереотипность собственного поведения	В стереотипах, как средствах защиты, на первое место выходит «правильность». Словчить, схитрить, обмануть для них не приемлемо. Дети делают все так как учили их учили взрослые, от чего зачастую выглядят туповатыми.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Протоколы педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра

Фамилия, имя ребенка Эдуард Я.

Дата рождения ребенка 29.07.17

Ф.И.О. педагога, заполнившего протокол Трубникова Е.Н.

Ф.И.О. респондента Карина Я.

Дата обследования:	Возраст ребенка (годы и месяц)	Общий результат развития (средний балл по Таблицам 1–9)	Деадаптивное поведение (суммарный балл)
«11» января 2021 г. _____	29.07.17	12	32
«10» мая 2021 г. _____		21,2	30

Фамилия, имя ребенка Вероника И.

Дата рождения ребенка 22.05.17

Ф.И.О. педагога, заполнившего протокол Трубникова Е.Н.

Ф.И.О. респондента Татьяна И.

Дата обследования:	Возраст ребенка (годы и месяц)	Общий результат развития (средний балл по Таблицам 1–9)	Деадаптивное Поведение (суммарный балл)
«12» января 2021 г. _____	22.05.17	6,1	20
«11» мая 2021 г. _____		12,7	17

Фамилия, имя ребенка Яков Я.

Дата рождения ребенка 01.08.17

Ф.И.О. педагога, заполнившего протокол Трубникова Е.Н.

Ф.И.О. респондента Мария Я.

Дата обследования:	Возраст ребенка (годы и месяц)	Общий результат развития (средний балл по Таблицам 1–9):	Деадаптивное поведение (суммарный балл)
«14» января 2020 г. _____	01.08.17	16,1	25
«13» мая 2021 г. _____		23,4	23

Таблица Б.1 – Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС) (автор – А. В. Хаустов) Эдуарда

Профиль развития ребенка																			
возраст ребенка (год)	балл	Первичная диагностика	Повторная диагностика	Первичная диагностика	Повторная диагностика	Первичная диагностика	Повторная диагностика	Первичная диагностика	Повторная диагностика	Первичная диагностика	Повторная диагностика	Первичная диагностика	Повторная диагностика	Первичная диагностика	Повторная диагностика	Первичная диагностика	Повторная диагностика	Первичная диагностика	Повторная диагностика
		7 лет	56																
6,5 лет	52																		
6 лет	48																		
5,5 лет	44																		
5 лет	40																		
4,5 года	36																		
4 года	32																		
3,5 года	28																		
3 года	24																		
2,5 года	20																		
2 года	16																		
1,5 года	12																		
1 год	8																		
0,5 года	4																		
исследуемые сферы		социальное поведение		коммуникация		восприятие		познавательная сфера		речь		игра		крупная моторика		мелкая моторика		самообслуживание	

Таблица Б.2 – Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС) (автор – А. В. Хаустов) Вероники

Профиль развития ребенка																			
возраст ребенка (год)	балл	Первичная	Повторная	Первичная	Повторная	Первичная	Повторная	Первичная	Повторная	Первичная	Повторная	Первичная	Повторная	Первичная	Повторная	Первичная	Повторная	Первичная	Повторная
		диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика	диагностика
7 лет	56																		
6,5 лет	52																		
6 лет	48																		
5,5 лет	44																		
5 лет	40																		
4,5 года	36																		
4 года	32																		
3,5 года	28																		
3 года	24																		
2,5 года	20																		
2 года	16																		
1,5 года	12																		
1 год	8																		
0,5 года	4																		
исследуемые сферы		социальное поведение	коммуникация	восприятие	познавательная сфера	речь	игра	крупная моторика	мелкая моторика	самообслуживание									

Таблица Б.3 – Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра (РАС) (автор – А. В. Хаустов) Якова

		профиль развития ребенка																		
возраст ребенка (год)	балл	первичная диагностика	повторная диагностика	первичная диагностика	повторная диагностика	первичная диагностика	повторная диагностика	первичная диагностика	повторная диагностика	первичная диагностика	повторная диагностика	первичная диагностика	повторная диагностика	первичная диагностика	повторная диагностика	первичная диагностика	повторная диагностика	первичная диагностика	повторная диагностика	
7 лет	56																			
6,5 лет	52																			
6 лет	48																			
5,5 лет	44																			
5 лет	40																			
4,5 года	36																			
4 года	32																			
3,5 года	28																			
3 года	24																			
2,5 года	20																			
2 года	16																			
1,5 года	12																			
1 год	8																			
0,5 года	4																			
исследуемые сферы		социальное поведение		коммуникация		восприятие		познавательная сфера		речь		игра		крупная моторика		мелкая моторика		самообслуживание		

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
филиал Сибирского федерального университета

Кафедра психологии развития личности

Утверждаю
Заведующий кафедрой
Н.В. Басалаева
подпись инициалы, фамилия
« 05 » ИЮНЯ 2021г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

44.03.02 Психолого-педагогическое образование
код-наименование направления

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ У РЕБЕНКА С РАС В УСЛОВИЯХ
ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Руководитель Н.В. Басалаева
подпись, дата

зав. каф., канд. психол. наук
должность, ученая степень

Н. В. Басалаева
инициалы, фамилия

Выпускник Е. Н. Трубникова
подпись, дата

Е. Н. Трубникова
инициалы, фамилия

Лесосибирск 2021


Продолжение титульного листа БР по теме: «Развитие коммуникации у ребенка с РАС в условиях игровой деятельности».

Консультанты
по разделам:

_____ Наименование раздела	_____ подпись, дата	_____ инициалы, фамилия
-------------------------------	------------------------	----------------------------

_____ Наименование раздела	_____ подпись, дата	_____ инициалы, фамилия
-------------------------------	------------------------	----------------------------

Нормоконтролер



подпись, дата

Т.В. Казакова
инициалы, фамилия