


**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

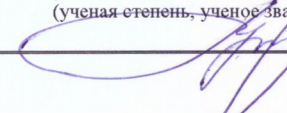
Перминова Алина Дмитриевна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ


**Невербальный театр как эффективный способ развития коммуникации
дошкольников с расстройствами аутистического спектра**


Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с нарушениями в развитии
и эмоционально-волевой сфере

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И.о. заведующего кафедрой
канд. мед. наук, доцент В.Ю. Потылицина
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
 14.12.2019
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
канд. пед. наук, доцент Е.А. Черенева
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
 14.12.2019
(дата, подпись)

Научный руководитель
канд. мед. наук, доцент В.Ю. Потылицина
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
 14.12.2019
(дата, подпись)

Обучающийся
Перминова А.Д.
(фамилия, инициалы)
 14.12.2019
(дата, подпись)

Красноярск, 2019

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы развития коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра	9
1.1. Развитие коммуникативных способностей в онтогенезе	9
1.2. Особенности формирования коммуникативного поведения детей с расстройствами аутистического спектра	18
1.3. Театр как особая форма межличностной коммуникации	25
Выводы по первой главе	34
Глава 2. Содержание экспериментального исследования коммуникативных особенностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра	35
2.1. Обоснование выборки и методов исследования	35
2.2. Анализ коммуникативных особенностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра	40
Выводы по второй главе	44
Глава 3. Экспериментальное обоснование развития коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра средствами невербального театра	45
3.1. Технология развития коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра средствами невербального театра	45
3.2. Динамика развития коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра средствами невербального театра	53
Выводы по третьей главе	61
Заключение	62
Список литературы	64
Приложения	

Введение

Актуальность исследования. В последние десятилетия у исследователей возрос интерес к проблеме коммуникации и стали детально изучаться такие аспекты общения, как коммуникативное поведение, культура общения и понимания, а также ряд теоретических и практических вопросов, в которых коммуникативные навыки человека приобретает особую значимость. Коммуникативная сфера детей рассматривается в общем контексте социализации с учетом особенностей выстраивания межличностных взаимоотношений как со сверстниками, так и со взрослыми (Дьяченко О. М., Кравцова Е.Е., Лисина М.И., Репина Т.А. и др.). Актуальность формирования коммуникативных навыков дошкольников на педагогическом уровне определяется социальным заказом общества - формированием социально развитой личности ребенка, что отражено в Законе «Об образовании», «Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта общего образования» и др.

В настоящее время коммуникацию можно считать одним из необходимых условий жизнедеятельности человека и фундаментальной основой существования общества. Начиная с первых дней своей жизни, в процессе эмоционального общения с матерью, дети принимают паттерны социального поведения, осваивают коммуникативные эталоны и способы социального реагирования. Посредством общения ребенок проходит инкультурацию и социализацию, учится соотносить свое поведение с действиями других людей.

Современными отечественными и зарубежными исследователями (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, Р. Джордан, Е. Шоплер, Г. Месибов и др.) подчеркивается, что нарушения коммуникативных навыков являются одним из главных недостатков, препятствующих успешной адаптации детей с расстройствами

аутистического спектра, препятствуя освоению моделей коммуникативного поведения и ограничивая возможности ребенка в способах переживания социального опыта.

Анализ исследований, посвященных проблемам развития детей с расстройствами аутистического спектра, показывает, что нарушения коммуникации при аутистических расстройствах проявляются еще в раннем детском возрасте и сохраняются на протяжении всей жизни человека. Диапазон нарушений коммуникативного развития при расстройствах аутистического спектра очень широк. Как правило, наблюдаются повреждения в формировании коммуникативных умений, они не владеют средствами коммуникации и темами актуальных интересов сверстников, кроме того, общение с людьми не мотивирует их к установлению контакта, поддержанию длительности взаимодействия.

Все вышеописанное актуализирует поиск реальных источников формирования коммуникативных навыков дошкольников, позволяющих помочь дошкольникам с расстройствами аутистического спектра и их семьям найти способы коммуникаций с внешним миром.

Анализ психолого-педагогической литературы по заявленной проблеме позволил нам выявить противоречия между заинтересованностью специалистов к специфике развития детей с расстройствами аутистического спектра, оказанию им комплексной помощи и недостаточно разработанными условиями и конкретными приемами практической работы по формированию коммуникативной деятельности у таких детей.

На основании выявленных противоречий сформулирована **проблема исследования**: будет ли невербальный театр являться эффективным средством развития коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра? А также выбрана тема настоящего исследования: «Невербальный театр как эффективный способ развития коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра».

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании процесса формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра средствами невербального театра.

Объектом исследования выступает процесс формирования коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предметом исследования является невербальный театр как средство формирования коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В основу исследования положена **гипотеза**, предполагающая, что невербальная театрализованная деятельность может повысить уровень сформированности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра при условии реализации всех этапов модели.

В соответствии с объектом, предметом и поставленной целью были определены следующие **задачи исследования**:

1. Раскрыть сущность и обосновать специфику формирования коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра средствами невербального театра.

2. Разработать и экспериментально апробировать модель формирования коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра на основе использования средств невербального театра.

3. Подобрать методики диагностики уровня сформированности коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

4. Экспериментально проверить эффективность предложенной модели.

Методы исследования включают теоретический анализ психолого-педагогической и медицинской литературы; психолого-педагогическое исследование; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; математическую обработку данных.

Теоретической основой для разработки исследования стали теории коммуникативной лингвистики (Н.Д. Арутюнова, Ван Дейк, И.А. Зимняя, Е.В. Ключев, Р. Мэй, Дж. Остин, Дж. Серль, А.А. Потебня и др.); особенности и закономерности психического развития у детей с аутистическим спектром (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, Л. Винг, Л. Каннер, Г. Аспергер и др.); особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (М.Л. Семенович, Н.Г. Манелис, А.В. Хаустов, А.И. Козорез, Е.В. Морозова и др.).

Для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра мы использовали следующие **диагностические методики**:

1. Методика экспертной оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой;
2. Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра А.В. Хаустова.

Практической базой исследования стал научно-практический центр «Клиника современных когнитивных и реабилитационных технологий» г. Красноярск. В исследовании приняло участие 25 дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятия «коммуникативные навыки», отграничении его от схожих понятий, между которыми установлена взаимосвязь, описании онтогенеза определенных областей коммуникативных навыков, раскрытии специфики особенностей коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра и выявлении сущностной характеристики и

специфики формирования коммуникативных навыков средствами невербального театра.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты позволяют более эффективно осуществлять процесс формирования коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Научная новизна заключается в следующем:

- раскрыта специфика формирования коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра средствами невербальной театрализованной деятельности, где дети используют различные символические средства (мимика, пантомима, пластика и т.п.) в межличностных отношениях с окружающими;

- разработана модель формирования коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра средствами невербального театра, способствующая социализации и адаптации в обществе.

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в период с 2017 г. по 2019 г. и включало следующие этапы:

Первый этап – поисково-аналитический (2017 - 2018 гг.). В течение данного этапа осуществлялся анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработки исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный (2018 - 2019 гг.). Разработка и апробация условий, направленных на формирование коммуникативной деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра; обработка, проверка и систематизация полученных результатов (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента).

Третий этап – заключительно-обобщающий (2019 г.). Данный этап предполагал анализ, обобщение и систематизацию результатов экспериментальной работы; оформление материалов диссертационного исследования.

Структура и объём магистерской диссертации. Работа состоит из введения, 3 глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 102 источников, включает 7 таблиц, 11 рисунков, 3 приложения.

Автором лично проведен: сбор материалов, подобраны методики диагностики, выявлен уровень сформированности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра, проанализированы результаты констатирующего эксперимента, разработана модель развития коммуникативных навыков посредством невербального театра и проведен сравнительный срез, отражающий положительную динамику проведенной работы.

Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы развития коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра

1.1. Развитие коммуникативных способностей в онтогенезе

Человек, будучи существом социальным, не имеет возможности полноценного формирования собственной личности, отдельных психических функций, процессов и свойств вне общества, вне общения. Реальность и необходимость общения определена совместной деятельностью: для выживания необходимо взаимодействие.

Теме общения как коммуникации уделяли и продолжают уделять внимание как отечественные - Ананьев Б.Г. (1977), Андреева Г.М. (2000), М.С. Андрианов (2007), Василик М.А. (2003), Леонтьев А.Н. (1983), Мясищев В.Н. (1995), так и зарубежные авторы – Graig R.T. (1999), Wood J.T. (2003). Общим во взглядах многих ученых является принятие и разработка идеи единства общения и деятельности.

В исследовательской литературе очень часто термины «общение» и «коммуникация» употребляются как синонимы, что ведет к искажению информации. Поэтому мы уделим внимание каждому из представленных понятий.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [26]. Таким образом, можно выделить некоторые составляющие процесса общения: коммуникативную (отражающую передачу информации между людьми, передачу или сообщение мыслей и чувств, обмен мыслями и чувствами) [11; 43]; интерактивную (отражающую главную характеристику

общения как деятельности - организацию взаимодействия между индивидами) [1]; перцептивную (т.е. установление взаимопонимания посредством восприятия партнерами по общению друг друга). Соответственно, общение включает в себя процессы коммуникации, взаимодействия и взаимопонимания [36].

Коммуникация является необходимой стороной общения и не возможна без других элементов общения.

Сам термин «коммуникация» имеет множество определений.

В одних источниках коммуникация рассматривается как специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности [30]; как механизм, посредством которого обеспечивается существование и развитие человеческих отношений, включающий в себя все мыслительные символы, средства их передачи в пространстве и сохранения во времени [16]; как информационная связь субъекта с тем или иным объектом - человеком, животным, машиной [22]. В других – как передача информации посредством языка и других знаковых систем [26]. В широком смысле коммуникация рассматривается как социальное объединение индивидов с помощью языка или знаков, установление общезначимых наборов правил для различной целенаправленной деятельности [14].

В литературных источниках можно встретить множество значений коммуникации: универсальное, как способ связи любых объектов материального и духовного мира; техническое, как путь сообщения (связь) одного места с другим, средство передачи информации и других материальных и идеальных объектов из одного места в другое; биологическое, как сигнальный способ связи животных, птиц, насекомых и т.д.; социальное, как многообразие связей и отношений, возникающих в человеческом обществе [69]. В нашей работе мы будем рассматривать социальную коммуникацию, коммуникационные процессы в обществе.

Таким образом, коммуникация - социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации, как в межличностном, так и в массовом общении по разным каналам при помощи вербальных и невербальных коммуникативных средств [48].

Вербальная коммуникация – целенаправленный процесс передачи некоторого мысленного содержания при помощи языка [47]. К вербальным средствам коммуникации относятся процессы передачи информации - письменная и устная речь, а также процессы восприятия текста, заложенной в нем информации - слушание и чтение.

Основным средством передачи информации является речь. Речь, будучи универсальным видом коммуникативной деятельности человека [54], имеет функцию передачи смысла сообщения посредством языка.

Однако в речевом общении, кроме артикуляционно-акустических или вербальных знаков используются дополнительные системы знаков неакустического и невербального характера [31].

Невербальная коммуникация – важная составляющая процесса коммуникации, осуществляющаяся без вербального сопровождения и параллельно с вербальной коммуникацией [12]. В качестве невербальной коммуникации рассматривается все поведение, атрибуты, предметы, не относящиеся к словам, которые передают сообщения и имеют общее социальное значение [27], а также сообщение, выражаемое нелингвистическими средствами. При невербальной коммуникации происходит воздействие на следующие системы: визуальную, акустическую, тактильную и ольфакторную [55].

К визуальным видам общения относятся жесты (кинесика), мимика, позы (пантомимика), кожные реакции (покраснение, побледнение, потоотделение), пространственно-временная организация общения (проксемика), зрительный контакт.

В акустической системе выделяют: паралингвистическую систему (тембр голоса, диапазон, тональность) и экстралингвистическую систему (это включение в речь пауз и других средств, таких как покашливание, смех, плач и др.).

Невербальная коммуникация представляется также тактильной (такесика) через прикосновения, пожатие руки, объятия, поцелуи; и ольфакторной системами посредством восприятия запахов окружающей среды.

Существует огромное многообразие коммуникативных процессов, охватывающих различные аспекты человеческой деятельности, а также осуществляющихся среди людей с различными индивидуальными особенностями. Поэтому разнообразие коммуникаций требует проведения их классификации.

Опираясь на понятие «коммуникативное пространство» можно выделить: визуальные, вербальные, перформансные, мифологические, художественные виды коммуникации [46].

Ученые выделяют несколько типов коммуникации в зависимости от состава и количества ее участников:

- интраперсональная, равноценная разговору с самим собой, она сопровождает любую человеческую деятельность в виде внутренней речи, но может протекать и в специфической форме (монолог, дневник, записи) [15].

- межличностная коммуникация связана с идеальной моделью общения, поскольку в ней участвуют двое коммуникантов [48].

- групповая коммуникация - усложненный вариант межличностной коммуникации, когда коммуникантами являются более чем два человека [37]. Данный вид коммуникации осуществляется внутри группы, между группами, индивид – группа.

- массовая коммуникация осуществляется в том случае, если сообщение получает или использует большое количество людей,

различающихся по своим интересам, групповому коммуникативному опыту [48].

Онтогенез коммуникативной способности представляет собой сложное взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых с ребенком, с другой - процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Е.И. Исенина, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.). При организации коммуникативного процесса важную роль играет учет личностных и возрастных особенностей детей дошкольного возраста.

В развитии коммуникативной функции общения выделяется ряд этапов:

1 этап – характеризуется установлением взаимоотношений ребенка со взрослым, где взрослый является носителем нормативов деятельности и образцом для подражания;

2 этап – совместная деятельность ребенка и взрослого как равных партнеров;

3 этап – совместная деятельность детей как равных партнеров;

4 этап – коллективная деятельность, где ребенок выступает в роли носителя образцов и нормативов деятельности [32].

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных умений и навыков в развитии ребенка дошкольного возраста. Способность человека к коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях как коммуникативность [43; 60]. Для того, чтобы обладать коммуникативностью необходимо овладеть определенными коммуникативными умениями. Опираясь на концепцию общения, можно выделить комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной продуктивному общению [50]:

- использование невербальных средств общения, передача рациональной и эмоциональной информации и т.д.;
- способность к установлению обратной связи и к интерпретации смысла в связи с изменением окружающей среды;
- умение воспринимать позицию собеседника, слышать его, а также импровизационным мастерством, что включает в себя умение без предварительной подготовки включаться в общение, организовывать его.

Коммуникативные навыки – это навыки общения, взаимодействия людей между собой, т.е. умение понимать себя и другого, умение слышать собеседника, умение помогать друг другу в затруднительных ситуациях, умение устанавливать дружеские отношения [13].

Коммуникативные способности развиваются в различных формах общения в системе «ребенок-взрослый», «ребенок-сверстник» на протяжении первых семи лет жизни ребенка.

Рассматривая формы общения ребенка в системе «ребенок-взрослый» можно выделить следующие этапы:

- ситуативно-личностное общение (от рождения до 2,6 месяца) осуществляемое благодаря предметным действиям матери с их озвучиванием, что является лишь предпосылками, но не самим актом коммуникации.

- непосредственно-эмоциональное общение (от 2–2,6 до 5–6 месяцев) возникает индивидуально «обращенный» монолог матери к ребенку, где мать подстраивает свое поведение (как вербальное, так и невербальное) с реакцией младенца. Обращенный монолог матери имеет особую звуко-жестово-мимическую структуру.

Некоторые авторы полагают, что информация, содержащаяся в невербальном сигнале, является не просто значимым коммуникативным сигналом, но и оказывает решающее значение для социального взаимодействия [21].

Важной составляющей невербальной коммуникации является мимика, особенно улыбка – сильный стимул [51] для ответной реакции ребенка. Большое значение приобретают жесты, особенно выразительными бывают движения рук.

Как правило, жесты и мимика сопровождаются речевыми и неречевыми звуками голоса с различной ритмикой и мелодикой звучания. При общении с ребенком матери часто вокализируют, неосознанно рифмуя, растягивая и удлиняя слоги. При обращенном монологе создается впечатление большей рельефности и эмоциональной насыщенности, что оказывает положительное, успокаивающее воздействие на ребенка.

В данный временной период ребенок уже готов к диалогу с матерью и пытается ответить общей двигательной активностью (комплексом оживления), вокализациями гуденья, улыбкой, т.е. возникает общение.

- ситуативно-деловое общение (от 5-6 месяцев до 3 лет), где ведущим видом деятельности становится предметно-манипулятивная деятельность и, соответственно, контакты детей с взрослыми связаны деловым мотивом, практическим сотрудничеством [28]. На данном этапе можно выделить несколько периодов, важных для становления коммуникативных умений детей.

Лепетный монолог (от 5 – 6 до 10 – 11 месяцев), где непосредственный эмоциональный контакт постепенно отходит на второй план; мать и малыш попеременно, а иногда одновременно выражают свое эмоциональное состояние, тем самым выстраивая коммуникативные партии. Используемые невербальные звуковые средствами еще не используются ребенком для передачи информации, а лишь выражают увлеченность чем-либо, игровую активность [48]. Детские вокализации характеризуются незавершенностью интонации, перепадом частоты основного тона, удлинением ударных гласных. Общение ребенка с матерью имеет функции сродни монологу, а по своей форме – диалогу [50].

В возрастной период от 8–9 до 12–14 месяцев вокализации, жесты, мимика ребенка приобретают собственно коммуникативную значимость. Ребенок начинает осознавать мелодику речи матери, она становится знаковым феноменом, позволяющим дифференцировать основные интонационно-коммуникативные контуры речи взрослых (Аксарина, 1961; Болинджер, 1972; Кольцова, 1967; Smith, Muller, 1966; Dalle, 1972).

Многими авторами подчеркивается, что коммуникативное развитие ребенка начинается с овладения интонационной системой языка (Лурия, 1977; Тонкова-Ямпольская, 1973; Шахнарович, 1979; Kaczmarek, 1955; Onesorg, 1959).

Переход от лепета к словесной речи – появляется потребность в передачи информации не только о своих желаниях и эмоциях, но и информировать о предметах и действиях, привлекающих внимание детей. Ситуативно-деловое общение - это период, в течение которого дети переходят от неспецифических примитивных манипуляций с предметами к все более специфическим, а затем к культурно-фиксированным действиям с ними [29].

- внеситуативно-познавательная форма общения (от 3 до 5 лет) – характеризует совместную познавательную деятельность или «теоретическое» сотрудничество. Общение приобретает внеситуативный характер. Ребенок инициирует общение со взрослыми задавая различные вопросы, ведущим становится познавательный мотив.

- внеситуативно-личностная форма общения (от 5 до 7 лет) – высшая форма коммуникативной деятельности. На первый план выходит личностный мотив общения. Взрослый становится для дошкольника социально значимым лицом, интерес приобретают детали из жизни взрослого, которые никак их не касаются, но позволяют воссоздать в полноте конкретных подробностей образ этого человека. Дети стремятся к взаимопониманию и сопереживанию со взрослыми. Дошкольники научаются ориентироваться в социальной

сфере, устанавливают многообразные сложные отношения с окружающими людьми, усваивают правила, права и обязанности, приобщаются к морально-нравственным ценностям общества. Усвоенный опыт и знания дети моделируют в сюжетно-ролевых играх и применяют в своей реальной жизненной практике под контролем и руководством взрослого. Благодаря достижениям детей во внеситуативно-личностном общении они приходят в состояние готовности к школьному обучению.

Общение со сверстниками возникает у детей лишь на третьем году жизни. Среди форм общения ребенка в системе «ребенок-сверстник» встречаются следующие:

- эмоционально-практическое общение (2-4 года жизни) – у детей возникает потребность в общении со сверстниками, они активно интересуются, узнают друг друга [53], стремятся к соучастию в общих забавах (манипуляции, переодевание, подползание, убежание). Этот период является благоприятным для развития коммуникативных навыков;

- ситуативно-деловая форма общения (4-5 лет) – стремление к деловому сотрудничеству, возникает стремление в деятельности достичь общий результат. Сверстник становится более привлекательным партнером, что связано с преобразованием сюжетно-ролевой игры. Также в данном возрасте не менее выражена потребность в признании и уважении со стороны сверстников, появляется соревновательное начало, и проявляются такие эмоциональные состояния, как зависть, ревность, обида на сверстника [52];

- внеситуативно-деловая форма общения детей со сверстниками (6-7 лет) – игры по правилам, возникает потребность сотрудничества. В дошкольном возрасте происходит одно из важных «приобретений» ребенка в его коммуникативном развитии круг его общения расширяется. Ребенок осознает, что другие дети такие же, как он.

Таким образом, на каждом возрастном этапе происходит смена качественно-своеобразных целостных образований, представляющих собою

определенный генетический уровень коммуникативной деятельности и называемых формами общения. Каждая форма общения характеризуется по ряду параметров, из которых главными являются дата возникновения, содержание коммуникативной потребности, ведущие мотивы, основные операции и место общения в системе общей жизнедеятельности ребенка. Взрослый является ключевым звеном в возникновении и развитии у детей коммуникации.

Далее мы рассмотрим особенности коммуникативного поведения дошкольников с РАС.

1.2. Особенности формирования коммуникативного поведения детей с расстройствами аутистического спектра

Понимание современных подходов к определению расстройств аутистического спектра (РАС) невозможно без краткого экскурса в историю становления этого вопроса.

Первый этап можно охарактеризовать как донозологический период конца XIX – начала XX вв. с отдельными упоминаниями о детях со стремлением к уходам и одиночеству.

Второй (доканнеровский период) - 20–40 гг XX в., характеризуется возможностью выявления у детей шизоидии (Гуревич М.О., 1925, 1937; Сухарева Г.Е., 1925, 1937; Симеон Т.П., 1929), а также сущности «пустого» аутизма (Lulz J., 1937).

Третий - каннеровский период - 1943–1970 гг., ознаменован интенсивным изучением феномена детского аутизма и выделением этого синдрома в качестве самостоятельной клинической единицы (Kanner L., 1943). Не малый вклад в развитие проблемы аутизма внес Asperger H. (1944). Первоначально ранний детский аутизм (РДА) рассматривался в качестве шизофренического спектра (Kanner L., Wing, 1972; Башина В.М.,

Пивоварова, 1970), в последующем - как конституциональное особое состояние (Rimland B., 1964; Башина В.М., 1974); как аутистическое, постприступное, после приступа шизофрении (Вроно М.Ш., Башина В.М., 1975; Bender, 1972; Rutter, 1979), как детский, инфантильный психоз (Mahler, 1952). В этот период имели место концепция органического происхождения (Arn van Krevelen, 1952; Мнухин С.С., 1967) и полиэтиологичность происхождения аутизма (Mahler M., 1952 г.; Nissen G., 1971 г.; Rutter M., 1982 г. и мн. др).

Четвертый - послеканнеровский период - 1980–1990 гг. – аутизм стал рассматриваться, как неспецифический синдром разного происхождения (Башина, Пивоварова, 1970; Башина, 1980; Мнухин, Зеленецкая, Исаев, 1967; Rimland, 1964; Wing L., 1976; Rutter, 1972; Gillberg, 1992). В данный период в отечественной и зарубежной литературе стал появляться термин «аутистикоподобные расстройства» (Szatamari, 1992; Башина В.М., 1999).

В России в 1999 году, после пересмотра ВОЗ (1994), вариант МКБ-10 был адаптирован для психиатрической практики с включением детского аутизма в раздел F84.0 – общие (первазивные) нарушения психического развития. В данном разделе аутизм рассматривался как обособленное расстройство, и как целый ряд других видов аутистических расстройств (например, F84.1 – атипичный аутизм) [6].

С точки зрения современных авторов, аутизм является сложным дезинтегративным нарушением психического развития, проявляющееся в выраженном и всестороннем дефиците социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями [65]. Это спектр расстройств, проявляющийся как синдром дефицита социальных навыков и активной отстраненности (изоляции) от внешнего мира, заключающийся в неспособности к непосредственному контакту и взаимодействию с другими людьми, а также сопереживанию [10].

Частота встречаемости при РАС у мужского и женского пола составляет 4,3:1 [76]. Представления о наследственной отягощенности занимают одно из ведущих мест среди этиологических факторов. Несмотря на то, что генетическая картина РАС крайне разнообразна и до конца не определена [73], принято считать, что вклад наследственности в патогенез заболевания составляет не менее 90% [2].

Данные современных исследований отражают следующие риски развития аутизма: возраст родителей (особенно отцов) или наличие диабета у матери во время беременности [74]; наличие определенных генетических нарушений [102]; эпилепсии [75]; врожденных дефектов [71]; умственной отсталости [72]. Также имеются данные отражающие роль средовых факторов в развитии аутистических расстройств [76].

Предположения о развитии аутизма вследствие токсического воздействия на мозг ртутьсодержащего консерванта вакцин не нашло научно обоснованных подтверждений и до сих пор считается спорным [10; 65; 79].

Оценка распространенности аутизма зависит от многих факторов и широко варьируется, опираясь на данные диагностических критериев, возраст обследованных детей и географическое положение страны [100; 101]. Согласно сведениям за 2012 год, глобальная медианная распространенность РАС составляет более 54 случаев на 10000 человек [78].

Согласно последней классификации аутистических расстройств (Тиганов А.С., 2005), выделены эндогенный и неэндогенный виды аутизма. Эндогенный детский аутизм включает в себя детский аутизм, эволютивный и непроцессуальный (синдром Каннера, инфантильный аутизм, аутистическое расстройство), а также процессуальный детский аутизм (с приступами ранней детской шизофрении в периоды от 0 до 3 лет и от 3 до 6 лет) [58]. Неэндогенные формы аутизма включают атипичные его виды (генетические, обменные, органические группы атипичного аутизма). В отдельных рубриках

классификации также выделяются синдромы Аспергера, Ретта и психогенный аутизм [6].

По мнению современных авторов, симптомы РАС можно заметить в раннем возрасте до первого года жизни [2]. Среди ранних признаков аутизма выявляют затрудненность формирования эмоциональных контактов ребенка с внешним миром, проявляющуюся, в первую очередь, в нарушении коммуникации с матерью, отсутствии способности к пониманию чужих мыслей и намерений [20]. Как показали наблюдения за детьми первого года жизни, младенцы недостаточно используют жесты, мимику для обращения к родным, не стремятся на руки ко взрослому, не устремляют внимание к интересующей их вещи, не вовлекаются в игры [56]. Значительная часть детей с РАС (от 25 до 50%) имеют сопутствующую умственную отсталость, часто у них имеются расстройства моторики и координации, проблемы с желудочно-кишечным трактом и нарушения сна [2].

Среди общих признаков, наблюдающихся у большинства детей и взрослых, попадающих в спектр аутистических расстройств, можно выделить следующую триаду: трудности в сфере социального взаимодействия (нарушения вербальной и невербальной коммуникации); трудности социального воображения (нарушение процессов символизации); ограниченные повторяющиеся и стереотипные интересы, модели поведения и виды деятельности [38].

Качественные нарушения в сфере социального взаимодействия являются основным признаком при РАС. Дети с РАС испытывают трудности и боязнь в установлении контакта с людьми, игнорируют общение со сверстниками, стремятся к территориальному уединению, одинаково относятся к одушевленным и неодушевленным предметам, испытывают гиперчувствительность к физическому воздействию, прикосновению и т.д. Исследования за детьми с РАС более старшего возраста выявили, что они не в состоянии длительно задерживать свое внимание на человеческом лице.

При этом взгляд ребенка выражает одновременно желание приблизиться и уйти. На протяжении многих лет считалось, что люди с аутизмом избегают коммуникации, но в последние годы специалисты утверждают, что они избегают не коммуникации, а перегрузок, вызванных перцептивными и сенсорными особенностями, такими как гиперчувствительность к звуку, свету и т.д. [9]. Коммуникативные нарушения специфическим образом отражаются в речи.

Нарушение речевого развития ребенка с РАС проявляется еще на уровне формирования невербальной коммуникации: на первом году жизни отмечается задержка развития предречевых вокализаций (отсутствует интонационная выразительность и специфический сигнальный плач). В раннем возрасте отмечается запаздывание сроков появления первых слов и фраз, при этом, впервые произнесенные слова не типичны для детей, а эмоционально произнесенные фразы могут не появиться вновь, длительно сохраняются эхολалические речевые формы. Отсутствует навык социальной ответной реакции (не откликаются на собственное имя, не отвечают на заданные вопросы). Эхολалия может полностью замещать обращенную речь, поскольку возникает заикленность на одних и тех же фразах, не связанных с ситуацией общения. Высказывания не передают эмоционального тона переживаний, отмечается нарушение интонации, иногда ударение ставится на последних слогах, слоги произносятся с напевом. Относительно специфической является автономная речь, разговоры с собой или полный мутизм. Как правило, дети с РАС не могут распознавать невербальные сигналы другого человека.

Говоря о трудностях социального воображения, мы имели в виду дефицит гибкого понимания ситуации, затрагивающий интересы других людей, изменение привычного хода событий, перспективы развития ситуации, понимание общепринятых правил [45].

Через игру детей с РАС можно научить правилам поведения и навыкам адекватного общения.

Игровая деятельность детей с РАС также имеет определенные особенности. С раннего возраста характерны элементарные формы игры: либо полное игнорирование игрушек, либо их рассматривание без стремления манипулировать. Обычно наблюдаются эпизодичные и стереотипные действия с такими предметами обихода, как веревочки, ключи, гайки, бутылки и т.д. Реже проявляется интерес к манипулированию игрушками. Отсутствует сюжетный замысел в игровой деятельности [57].

Как уже отмечалось выше, характерными для детей с РАС являются стереотипии – повторяющиеся, нефункциональные формы поведения, деятельности, не направленные на выполнение социально значимой функции [39]. По причинам проявлений можно выделить следующую классификацию стереотипий:

- стереотипии, возникающие вследствие нарушения процессов развития нервной системы (это продолжительные определенные примитивные движения, свойственные развитию на ранних этапах онтогенеза);

- стереотипии в рамках кататонического синдрома, проявляющегося в повышенном и пластичном мышечном тоне – кататоническое возбуждение и кататонический ступор;

- компенсаторные стереотипии, направленные на повышение психического тонуса через аутоstimуляцию;

- стереотипии, усиливающиеся в условиях дискомфорта и исчезающие при устранении причин тревожности [38].

Для детей с РАС характерно изменение чувствительности – она либо избирательно повышена, либо явно снижена реакция на тактильные и сенсорные раздражители, что приводит к снижению или повышению порогов чувствительности [18]. Авторами отражены особенности восприятия информации, трудности с концентрацией внимания и раздражительность

[33]. Также специалисты отмечают трудности в произвольном обучении. Дети с РАС не сосредотачиваются на осмыслении причинно-следственных связей в происходящем, присутствуют трудности переноса освоенных навыков в новую ситуацию, конкретность мышления. Ребенку сложно понять последовательность событий и логику другого человека [40].

Первазивность РАС отражает, что нарушение охватывает не только все психические функции, но и весь организм, включая нервную систему и многие соматические системы [38]. Обнаружено, что для детей с РАС характерна дисфункция системы «зеркальных» нейронов и повышенный уровень синтеза белков в ткани головного мозга [2], а также ассоциированы мутации в гене, кодирующем фактор инициации трансляции eIF4E, приводящие к возрастанию общего уровня белкового синтеза в клетках головного мозга [10]. Также неврологами установлено, что нейроны в головном мозге детей и подростков с РАС не подвергаются нормальному прунингу из-за избытка синапсов, оказывая глубокое влияние на функции мозга [64].

Специалисты, работающие с ребенком с РАС, должны представлять себе не только клинические признаки и биологические причины раннего детского аутизма, но и логику развития этого странного нарушения. Важна очередность появления проблем, особенности поведения ребенка. Именно понимание психологической картины, в целом, позволяет специалисту работать не только над отдельными ситуативными трудностями, но и над нормализацией самого хода психического развития [41].

Таким образом, речевой онтогенез детей с РАС имеет ряд особенностей, обусловленных триадой проблем: нарушение социализации, нарушение коммуникации, стереотипное поведение и интересы. В силу данных особенностей коммуникативные навыки формируются не в полном объеме, искаженно. Дети не могут овладеть ими самостоятельно и требуется своевременная коррекционная помощь.

1.3. Театр как особая форма межличностной коммуникации

Умение общаться является важнейшим условием успешного социального, интеллектуального и творческого развития ребенка. Следует отметить, что формирование коммуникативной деятельности дошкольников является условием реализации ФГОС дошкольного образования.

Ведущим видом деятельности дошкольников является игра. Игровая деятельность выступает неотъемлемым компонентом гармоничного всестороннего развития детей дошкольного возраста, позволяя познавать окружающий мир, развивать коммуникативные способности, адаптироваться в социуме. На данный момент отмечается нехватка методических игровых механизмов, учитывающих индивидуальный подход к формированию коммуникативной культуры детей дошкольного возраста.

Театрализованная игра, являясь эффективным видом игровой активности, выступает в качестве действенного средства развития общения дошкольников всех возрастных групп, раскрывая творческий потенциал детей, воспитывая творческую направленность их личности.

В детских образовательных учреждениях среди всего многообразия театра можно выделить следующие его виды:

- стендовый;
- театр на руке;
- верховой;
- напольный;
- настольный;
- театр живой куклы [25].

Но в литературе представлена более широкая классификация видов театра для дошкольников:

- картонажный театр;
- магнитный театр;

- настольный театр;
- книжка-театр;
- театр пяти пальцев;
- театр масок;
- театр ручных теней;
- пальчиковый теневой театр;
- театр «живых» теней;
- театр кукол для одного исполнителя [4].

Стендовый театр представляет собой какую-либо поверхность, на которую крепятся фигурки-персонажи и декорации, это может быть театр на фланелеграфе, теневой и магнитный театры, стенд-книжка, театр куклы с «живой рукой» и театр на фартуке.

При помощи стендового театра могут быть реализованы следующие задачи:

1. Развивать у детей интерес к театрально-игровой деятельности;
2. Воспитывать умение следить за развитием действия в спектакле;
3. Развивать речь, обогащать словарный запас детей, работая над формированием умения строить предложения, четко произносить слова;
4. Учить детей импровизировать;
5. Учить детей правилам элементарного кукловодства.

Особенностью *верхового театра* является то, что куклы находятся выше роста кукловода. Можно выделить следующие его виды: театр «Би-ба-бо», тростевый, ложковый, штоковый, руковичный театры, театр кукол-выскочек и театр кукол на гапите.

С помощью верхового кукольного театра можно решать следующие задачи:

1. Развивать устойчивый интерес к театрально-игровой деятельности;
2. Развивать мышцы плечевого пояса, укреплять позвоночник;

3. Побуждать к поиску выразительных особенностей данного вида театра;

4. Развивать творческую самостоятельность;

5. Научить правилам манипуляции верховыми куклами.

Настольный театр предполагает проведение игровой деятельности на столе. Это может быть бумажный (картонный) плоскостной театр, магнитный настольный театр, конусный, театр игрушек (вязанных или сделанных из природных материалов).

Настольный театр призван решать следующие задачи:

1. Развивать бережное отношение к театральным игрушкам;

2. Развивать чувство ритма (при кукловождении театральная игрушка движется в ритме повествования или стихотворения);

3. Вызывать эмоциональный отклик на музыку и желание поиграть под нее с театральной игрушкой;

4. Формировать умение концентрировать свое внимание;

5. Закреплять правильное произношение всех звуков, отрабатывать дикцию, работать над интонационной выразительностью речи;

6. Учить приемы кукловождения в настольном театре.

«Наручный» театр – это вид театрализованной деятельности, для проведения которой требуются такие атрибуты, как пальчиковые куклы или игрушки — «перчатки».

Особенностью *напольного театра* является использование кукол-марионеток, попрыгунчиков или ростовых напольных кукол.

Напольный театр позволяет решить следующие задачи:

1. Совершенствовать умение создавать игровые и танцевальные импровизации;

2. Изучить приемы вождения напольных кукол;

3. Расширять словарь, добиваясь качественного театрального произношения;

4. Решать вопросы нравственного воспитания, социализации ребенка.

Театр живой куклы предполагает использование головы кукловода, а туловище, ручки и ножки – кукольные. Также это может быть игровая деятельность с использованием масок.

При выборе вида кукольного театра должны учитываться возрастные особенности дошкольников.

Стендовый театр может быть использован педагогами 1-й младшей группы для рассказывания сказок, потешек, стихов. Для них больше подходит пальчиковый театр, т.к. с его помощью улучшается моторика рук. Со 2-й младшей группой данный вид театра может быть использован уже для показа детьми на различных видах занятий и в самостоятельной деятельности. Для этой группы детей рекомендован театр кукол на столе, позволяющий овладеть техникой управления кукол для настольного театра и формирует простейшие образно-выразительные умения, например способность, имитировать характерные звуки животных. Куклы можно сделать из коробочек, бумажных цилиндров, конусов, игрушки из ткани, поролона, меха и т.п.

Верховой театр можно использовать с детьми, начиная со средней группы. Спектакли должны быть подобраны соответственно возрасту и программным задачам, решаемым в детском саду. Театральные игрушки верхового театра изготавливаются легкими, небольшими, т.к. ребенку еще трудно удерживать ее на вытянутой руке. Идеальным вариантом для начала работы с верховыми куклами является ложковый театр. Также могут быть использованы куклы бибабо и куклы на гапите. Дети обучаются элементам художественно-образных выразительных средств, таких как интонация, мимика и пантомима.

Напольный театр используется, в основном, детьми старшего дошкольного возраста. В старшей группе детей знакомят с куклами «живой руки», марионетками, обучают работе с этими куклами. При этом

совершенствуется художественно-образные исполнительские умения дошкольников.

Театр является не только одним из самых ярких, красочных и доступных восприятию человека сфер искусства [70], но и сложной коммуникативной системой [19]. Театр – это проверка мышления, памяти, речи, внимания, коммуникативных навыков [42]. Театрализованная игра, будучи эмоционально насыщенной деятельностью, способствует развитию творческих способностей, воображения, познавательной активности, а также нравственному развитию дошкольников. В процессе театрализованной деятельности расширяются и углубляются знания детей об окружающем мире; развиваются психические процессы (внимание, память, восприятие, воображение); совершенствуются различные анализаторные системы (зрительная, слуховая, речедвигательная, кинестетическая); активизируется и совершенствуется словарный запас, грамматический строй речи, звукопроизношение, навыки связной речи, мелодико-интонационная сторона речи, темп и выразительность речи; совершенствуется моторика, координация, плавность, переключаемость, целенаправленность движений; развивается эмоционально - волевая сфера; формируются процессы саморегуляции и корректируется поведение; развивается чувство коллективизма, ответственности друг за друга, формируется опыт нравственного поведения; стимулируется развитие творческой, поисковой активности, самостоятельности; формируется мотивация и расширяется сфера интересов детей [42]. Театрализованная игра позволяет усваивать идейное содержание, логику, последовательность событий рассказа, сказки. Помимо этого, он знакомит с яркими выразительными средствами языка, обогащает словарь и развивает речь [61].

Целительство через игру, через роль, было очень активно развито еще со времен Шекспира. В наши дни коммуникативные театральные процессы также применяются в ролевой психотерапии, где посредством творческих

потенций освобождается личность от неадекватных реакций на жизненные ситуации, прививаются навыки общения, повышается коммуникативность. [5].

Театрализованная деятельность считается самым распространенным видом детского творчества, близким и понятным ребенку, глубоко лежащим в его природе и связанным с игрой. Играя, выражая свою задумку, подражая тому, что видит и что его заинтересовало, ребенок получает огромное эмоциональное наслаждение [3]. Театрализованная деятельность – обобщенное понятие, включающее понятие в себя разные виды театрализованных игр, организуемые совместно со взрослым или самостоятельно детьми [34]. Однако самостоятельно в театрализованные игры даже дети старшего дошкольного возраста не играют. Интерес к играм возникает лишь по предложению и под руководством взрослого [68]. Индивидуальность и желание привносить что-то свое в процессе театрализованной деятельности возникает у дошкольников на 5 году жизни. В старшем дошкольном возрасте становится возможным специальное обучение детей способам художественно-образной выразительности [59].

Театрализованную игру принято делит на две группы: игры-драматизации и режиссерские [4].

В играх-драматизациях ребенок, исполняя роль в качестве «артиста», создает образ с помощью комплекса средств выразительности (интонация, мимика, пантомима), производит собственные действия исполнения роли, исполняет какой-либо сюжет с заранее существующим сценарием, но импровизация. Игры-драматизации - это ролевые диалоги на основе текста, в которых ребенок стремится познать собственные возможности в перевоплощении, в поиске нового и в комбинациях знакомого. Игра-драматизация благотворно влияет на развитие речи детей, на способность к их самовыражению и самореализации. Драматизации могут исполняться без зрителей или носить характер концертного исполнения.

К видам драматизаций относятся:

- игры-имитации образов животных, людей, литературных персонажей;
- игра-имитация цепочки последовательных действий в сочетании с передачей основных эмоций героя (веселые матрешки захлопали в ладошки и стали танцевать; зайчик увидел лису, испугался и прыгнул за дерево);
- игры-импровизации под музыку;
- ролевые диалоги на основе текста;
- инсценировки произведений;
- постановки спектаклей по одному или нескольким произведениям;
- игры-импровизации с разыгрыванием сюжета без предварительной подготовки [4].

Режиссерская игра — это разновидность творческой игры, где ребенком создается собственный миниатюрный мир со сказочными персонажами. Ребенок проявляет творчество и фантазию, самостоятельно придумывая содержание игры, действует от имени всех персонажей, не идентифицируя себя с отдельной ролью и находясь над игровой ситуацией. Ребенок является режиссером событий, происходящих в такой игре, самостоятельно выстраивает игровой сюжет и отношения между персонажами. Взяв какую-либо тему, дети развивают ее в зависимости от того, как понимают отражаемое событие, что считают наиболее значимым для себя [25]. Как правило, режиссерская игра — это игра одного или двух детей. Дети говорят от имени своих персонажей, комментируют их действия. Режиссерская игра может иметь свободный сюжет, а может развиваться на основе известного литературного, сказочного произведения. Виды режиссерских игр определяются в соответствии с разнообразием театров: настольный, плоскостной и объемный, кукольный теневой, пальчиковый и т.д.

Рассмотрение театра в качестве коммуникативной системы получает развитие под влиянием семиотического подхода, сложившегося в 20 веке. Одной из важных особенностей театрального искусства в данном случае

выступает одновременность визуального и аудиального воздействий, т.е. многоканальность и одновременность передачи сообщения [19]. Активная позиция – основополагающая характеристика театральной коммуникации. Коммуникативный театр снимает психическую напряженность, способствует преодолению деформации процессов общения, позволяет лучше адаптироваться к сложному миру.

Для работы с детьми с особенностями в развитии в XXI веке был разработан физический театр [82]. В обход общепринятому мнению, что театрализация – это в первую очередь оживление предметов звуком [3], невербальный театр основан на методе невербальной коммуникации. Используя приемы актерского мастерства, такие как пантомима, пародия, драма, удается вызывать коммуникацию даже у детей с низкофункциональным аутизмом. Благодаря невербальному физическому театру у детей с РАС появляется глазной контакт, пародирование, игра и радость, преодолеваются основные проблемы когнитивной и эмоциональной сферы [68]. Используя приемы невербального физического театра, удается преодолеть трудности в коммуникации, в эмоционально-волевой сфере у детей с нарушениями.

Театрализованные невербальные занятия служат детям жизненно важной поддержкой и источником доступной коммуникации, а также средством выразить себя на доступном ему уровне. Благодаря театру у детей появляется возможность выходить за рамки своего ролевого поведения, у него возникает возможность изменения своего привычного поведения в формате игры [49]. Театральная игра помогает дошкольнику быстрее адаптироваться к окружающему миру в результате двусторонней невербальной коммуникации. Вследствие игровых действий реакция детей на окружающую обстановку и общение становится положительным и обретает смысл. Театральная игра выводит ребенка из одиночества, учит общению с окружающим миром. Театр как вид деятельности включает в себя широкий

спектр творческих возможностей для понимания своих способностей ребенком, а также для его активного взаимодействия с окружающей средой. Средства театральной деятельности способствуют развитию коммуникативных навыков у детей с РАС, формируя принятие собеседника; снижая напряженность в коммуникативном процессе; повышая интерес к общению [17].

Таким образом, театральная игра, будучи близкой и понятной дошкольникам, способствует не только всестороннему развитию их личности, но и способствует переработке, выражению впечатлений и эмоций. Театрализованная деятельность незаменима при работе с детьми с особыми возможностями здоровья.

Выводы по первой главе

В последние годы, за счет расширения первоначальных представлений об аутизме, специалистами многих стран мира отмечается увеличение количества детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Расстройства аутистического спектра представляют собой нарушения детского психического развития, в клинической картине которых искажение коммуникативных функций сочетается с нарушением когнитивной сферы, воображения и наличием стереотипных форм поведения. Формирование коммуникативных навыков в онтогенезе у детей с РАС и у типично развивающихся детей различно. В основном для них характерна триада нарушений: социализация, коммуникация, поведение. Данная триада сфер соотносится с ключевыми понятиями, рассмотренными нами ранее, что подтверждает необходимость поиска методов и средств для формирования коммуникативных навыков у данной категории детей.

Многими авторами подчеркивается, что театрализованная деятельность является эффективным средством формирования коммуникативных навыков дошкольников. А невербальный театр, основанный на методе невербальной коммуникации, будет являться доступным и эффективным средством развития коммуникативных навыков детей с РАС.

Глава 2. Содержание экспериментального исследования коммуникативных особенностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра

2.1. Обоснование выборки и методов исследования

В настоящее время в отечественной литературе существует дефицит методик, направленных на выявление коммуникативных навыков детей с РАС. В зарубежной литературе представлены некоторые методики диагностики общего развития ребенка, в состав которых входят блоки, позволяющие дать оценку состояния коммуникативных навыков: методика оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) Дж. Партингтона и М. Сандберга [85]; программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства (VB-MAPP) [93], в основе которой лежат разработки Б.Ф. Скиннера [91].

Среди зарубежных методик, позволяющих оценить уровень вербальных коммуникативных навыков детей с РАС, но не адаптированных для нашей страны, можно выделить следующие: The Rossetti Infant-Toddler Language Scale (L.Rossetti, 1990), Functional Communication Profile (L.Kleiman, 1994), Test of Pragmatic Language (D.Phelps-Terasaki и T.Phelps-Gunn, 1992), Test of Language Competence-Expanded Edition (TLC-Expanded; E.H. Wiig и E.Secord, 1989), Test of Problem Solving (L.Bowers, R. Huisinigh, M. Barrett, J. Orman и C. LoGiudice, 1994), Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children (L.R. Watson, C. Lord, B.Schaffer, E. Schopler, 1989), Assessment of Social and Communication Skills for Children with Autism (K.A. Quill, K. Norton Bracken, M.E. Fair, 2000) и др. Отечественные авторы (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, В.М. Башина, Л.Г. Нуриева, Т.И. Морозова и др.) предлагают методы и приемы изучения и развития речи у детей с РАС, для оценки состояния

коммуникативных навыков детей с РАС применяется методика А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра». В основу данной методики положен опросник «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002). Опросник ориентирован на детей дошкольного и младшего школьного возраста с минимальным уровнем экспрессивной речи.

Целью эксперимента являлась оценка коммуникативных особенностей дошкольников с РАС.

Практической базой исследования стал научно-практический центр «Клиника современных когнитивных и реабилитационных технологий» г. Красноярск.

В исследовании приняло участие 25 дошкольников с РАС в возрасте 4-6 лет.

Выбор данной возрастной категории детей обусловлен тем, что именно дошкольный период является наиболее благоприятным временем для развития коммуникативных навыков как у нейротипичных, так и у детей с РАС. Однако потребность в специальной психолого-педагогической помощи по формированию навыков коммуникации у детей с РАС отмечается еще с ранних лет.

В исследовании принимали участие дети со следующими диагнозами, соответствующими классификации МКБ-10: F 84.0 Детский аутизм; F 84.1 Атипичный аутизм.

Алгоритм исследования коммуникативных навыков включал несколько этапов.

Этап 1. Заключался в первичном сборе информации об особенностях коммуникации ребенка в ходе беседы с родителями, что позволило сформировать первоначальные представления об особенностях и уровне развития ребенка.

Этап 2. Заполнение родителями опросника экспертной оценки невербальной коммуникации, разработанной А.М. Кузнецовой [62], позволяющее уточнить полученные ранее сведения.

Этап 3. Оценка коммуникативных навыков в специально смоделированных ситуациях, с последующим заполнением опросника «Оценка коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра» А.В. Хаустова [67].

Методика экспертной оценки невербальной коммуникации позволила определить диапазон зрительно воспроизводимых и коммуникативно значимых движений, включая оценку разнообразия невербального репертуара, сензитивность к восприятию невербальной информации и самоуправлению невербальным репертуаром.

Опросник включает в себя 20 вопросов. Родителям предлагалось ответить на эти вопросы, раскрывая некоторые особенности поведения своего ребенка, выбрав один из четырех вариантов ответа. Каждому варианту приписывается определенный балл : А - 4 балла; Б - 3 балла; В - 2 балла; Г - 1 балл.

Методика позволила оценить невербальное общение по трем параметрам:

- Общая оценка невербального репертуара ребенка: разнообразие используемых невербальных знаков, их гармоничность, дифференцированность;

- Чувствительность, сензитивность ребенка к невербальному поведению собеседника, способность к адекватной идентификации;

- Способность к управлению своим невербальным репертуаром адекватно цели и ситуации общения.

Количественные оценки каждого из трех параметров варьировались:

1 шкала – от 6 до 24 баллов;

2 шкала – от 7 до 28 баллов;

3 шкала – от 7 до 28 баллов.

Уровень развития каждой из описанных способностей вычислялся как сумма баллов за ответы на соответствующие вопросы. На основе суммарных оценок по 3 анализируемым параметрам определялся общий показатель уровня развития перцептивно-коммуникативных возможностей ребенка. Суммарная оценка: 20 - 80 баллов.

Далее «сырые» оценки перевелись в процентные оценки таким образом, чтобы минимальному значению по шкалам и общей оценке соответствовал 0%, а максимальному - 100%.

Количественные градации оценок результатов тестирования соответствовали следующим условным критериям, выраженным в процентах:

- 0 – крайне низкие;
- 1-20 – низкие;
- 21-40 – пониженные;
- 41-60 – средние;
- 61-80 – повышенные;
- 81-99 – высокие;
- 100 – крайне высокие.

Опросник, бланк ответов и ключ представлены в приложении 1.

Оценка коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра включала несколько блоков:

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

Каждый коммуникативный навык и умение оценивались по баллам:

«0» - навык не сформирован. Коммуникативный навык не используется ребенком.

«1» - навык сформирован частично. Периодическое использование коммуникативного навыка (например, только с близкими людьми, только со взрослыми, только в домашних условиях и т.д.) или использование только с подсказкой.

«2» - навык сформирован полностью. Коммуникативный навык применяется в различных социальных ситуациях, в разных местах, с разными людьми.

Общая сумма баллов позволяет определить уровень сформированности коммуникативных навыков и высчитывается после подсчета баллов по каждой области.

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

Средний уровень – формирование умения называть различные предметы, знакомых людей (по имени), персонажей из книг, фильмов; описывать действия и местонахождение предметов; определять принадлежность собственных вещей; отвечать и задавать простые вопросы: «Что?», «Кто?», «Что делает?», «Где?»; адекватно выражать собственные эмоции.

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

Оценочный лист представлен в приложении 2.

2.2. Анализ коммуникативных особенностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра

При проведении диагностики по методике экспертной оценки невербальной коммуникации было установлено, что дошкольники с РАС имеют определенные особенности невербального общения по исследуемым параметрам: общая оценка невербального репертуара с точки зрения его разнообразия, используемых невербальных знаков, гармоничности сформирована у детей на достаточно низком уровне - 18 детей (72%) имели пониженную общую оценку, 7 дошкольников (28%) – низкую. Высокий и средний уровень не выявлен ни у одного из испытуемых. У 13 детей (52%) выражена средняя чувствительность, сензитивность к невербальному поведению собеседника; а также способность к адекватной идентификации выражена на среднем уровне. Пониженный уровень чувствительности к невербальному поведению других людей выявлен у 8 дошкольников (32%), а низкий – у 4 детей (16%). Способность к управлению своим невербальным репертуаром адекватно цели и ситуации общения у большинства детей с РАС выражена на низком уровне – 20 детей (80%), у остальных дошкольников - на пониженном уровне (5 детей - 20%). Высоких и средних показателей по данному параметру не обнаружено. Результаты исследования представлены в табл.1.

Таблица 1

Невербальное общение дошкольников с РАС по методике экспертной оценки невербальной коммуникации

Измеряемый показатель	Высокий	Средний	Пониженный	Низкий
Общая оценка невербального репертуара	0	0	72	28
Чувствительность, сензитивность ребенка к	0	52	32	16

невербальному поведению собеседника, способность к адекватной идентификации				
Способность к управлению своим невербальным репертуаром адекватно цели и ситуации общения	0	0	20	80

При рассмотрении общего показателя уровня развития перцептивно-коммуникативных возможностей, выявлены следующие результаты: большинство детей - 12 (48%) имели низкий уровень развития коммуникативных возможностей, 8 дошкольников (32%) – пониженный уровень и лишь 5 детей (20%) – средний уровень развития перцептивно-коммуникативных возможностей. Результаты обследования отражены в табл.2.

Таблица 2

Уровень развития перцептивно-коммуникативных возможностей
дошкольников с РАС

Измеряемый показатель	Высокий (%)	Средний (%)	Пониженный (%)	Низкий (%)
Уровень развития перцептивно- коммуникативных возможностей	0	20	32	48

Проводя оценку коммуникативных навыков детей с РАС по опроснику А.В. Хаустова, мы изучили только умения и навыки, необходимые для невербальной коммуникации.

Все обследуемые дети испытывают те или иные затруднения по всем блокам исследуемых навыков. Полностью сформированных коммуникативных навыков у дошкольников с РАС не обнаружено. У 100% детей не сформированы умения выразить свои эмоции. Невербальные способы выражения просьб, требований, а также умения привлекать к себе внимание оказались не сформированы у 23 дошкольников (92%). Социальные навыки у большинства дошкольников с РАС были частично сформированы, а именно: навыки социально-ответной реакции - у 13 детей (52%) и навыки социального поведения – у 14 детей (56%). Анализ результатов исследования представлен в табл.3.

Таблица 3

Оценка невербальных коммуникативных навыков у детей с РАС

Умение / навык	Уровень сформированности навыка (%)		
	не сформирован	сформирован частично	сформирован полностью
Умение выразить просьбы / требования	92	8	0
Навык социально-ответной реакции	48	52	0
Умение выразить эмоции, чувства; сообщать о них	100	0	0
Навык социального поведения	44	56	0

Исходя из оценки невербальных коммуникативных навыков и наблюдения, мы выявили следующие особенности:

- дошкольники не обращаются с независимой просьбой, чтобы получить желаемое даже к родителям или обращаются, но после подсказки. Часто берут желаемое без разрешения;

- большинство детей не откликается на свое имя или периодически обращаются, если слышат свое имя;

- отказ от предложенного предмета или деятельности выражают нежелательным поведением, чаще это проявляется в форме аутоагрессии;

- невербально не приветствуют без подсказки;

- не выражают согласие кивком;

- не реагируют на вопросы;

- не сформированы навыки выражения эмоций и чувств (грусть, радость, страх, гнев, боль, усталость). При выражении эмоций и чувств прибегают к нежелательному поведению;

- после подсказки могут выразить просьбу повторить понравившееся действие;

- не выражают желание поиграть вместе ни с родителями, ни со сверстниками;

- не делятся чем-либо с другим человеком;

- редко выражают чувство привязанности к родителям (обнимают);

- не оказывают помощь при просьбе;

- не умеют утешить другого человека.

Таким образом, состояние коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с РАС может находиться на разных уровнях, но в то же время иметь общие черты. Опираясь на полученные данные о сформированности конкретных блоков и отдельных навыков, нами были определены направления коррекционной работы и разработана технология формирования коммуникативных способностей посредством невербального театра.

Выводы по 2 главе

Нами представлен алгоритм исследования коммуникативных особенностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Выбранный нами диагностический инструментарий, позволил раскрыть и описать коммуникативные навыки исследуемой категории детей. Проведенное исследование показало недостаточный уровень сформированности как вербальных, так и невербальных средств общения. В ходе анализа полученных данных мы отметили полное или частичное выпадение навыка диалога, а также таких умений, как: выражение собственных эмоций и чувства; комментирование и описание предметов, людей, действий, событий; выражение просьб и требований; привлечение внимания. Отсутствие коммуникативных навыков, необходимых для эффективного взаимодействия детей с окружающими, диктует основания для разработки технологии развития коммуникативных способностей дошкольников с РАС средствами невербального театра.

Глава 3. Экспериментальное обоснование развития коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра средствами невербального театра

3.1. Технология развития коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра средствами невербального театра

Целью формирующего эксперимента данного исследования стала разработка и апробация модели формирования коммуникативных навыков дошкольников с РАС посредством невербального театра.

Среди стоящих перед нами задач на этапе формирующего эксперимента можно выделить следующие:

- разработать модель формирования коммуникативных навыков дошкольников с РАС посредством невербального театр;
- апробировать предложенную модель формирования коммуникативных навыков посредством невербального театра на исследуемых дошкольниках с РАС;
- определить эффективность воздействия невербального театра на уровень развития коммуникативных навыков дошкольников с РАС.

В основу исследования легла гипотеза о том, что благодаря систематическим занятиям невербальной театрализованной деятельностью у дошкольников с РАС повысится уровень коммуникативных навыков.

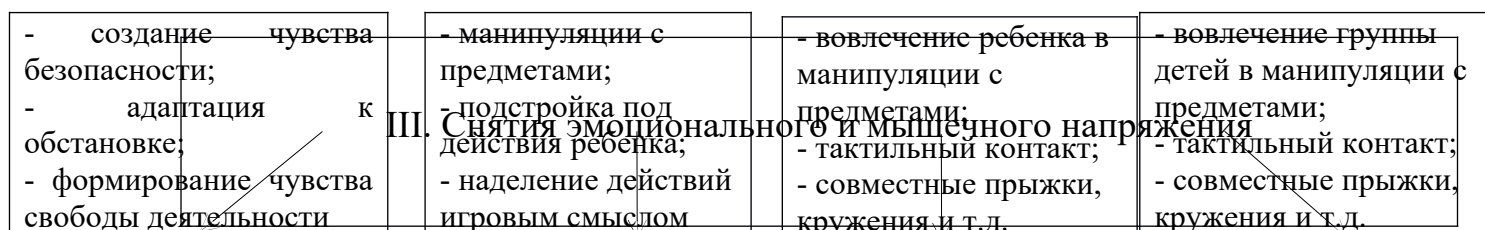
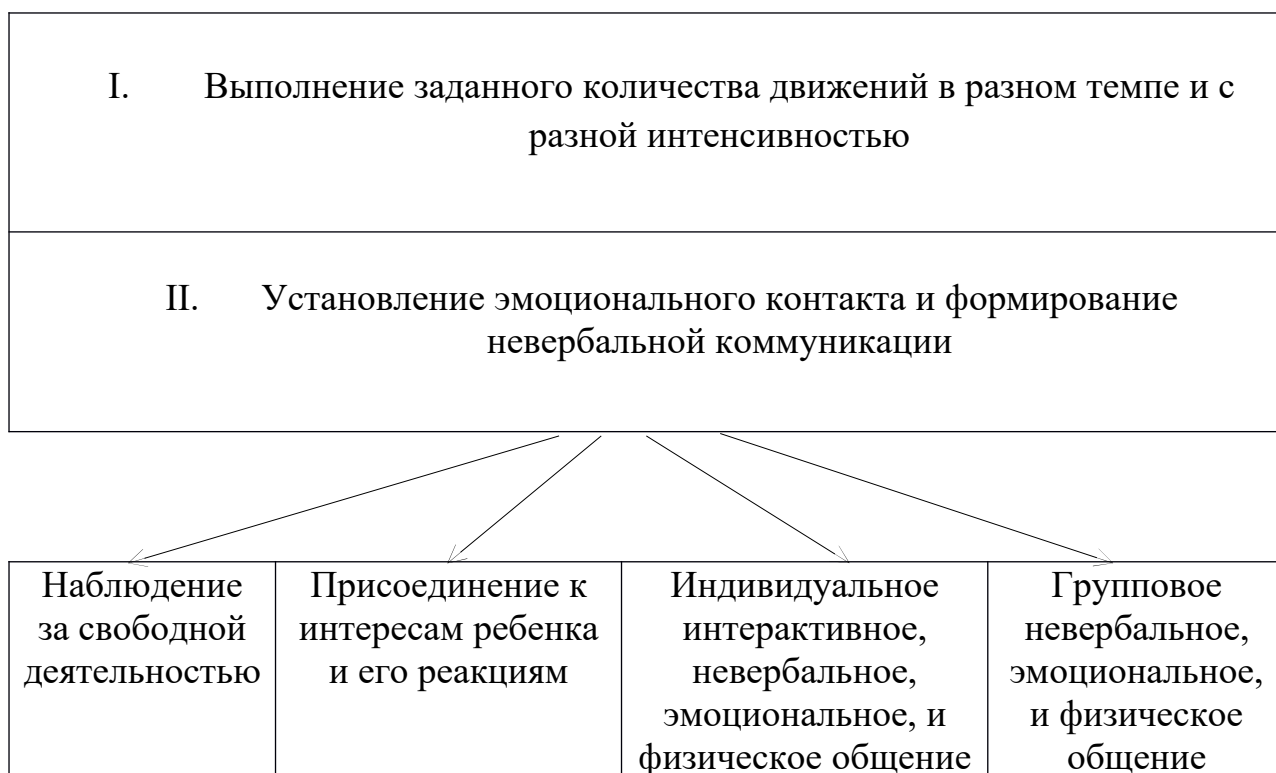
В основу модели заложены следующие принципы:

- принцип индивидуального подхода – учитывались индивидуальные особенности каждого ребенка;
- принцип дифференцированного подхода – приемы и методы работы осуществлялись в соответствии с уровнем сформированности коммуникативных навыков каждого ребенка;

- принцип систематичности и последовательности – осуществлялось постепенное расширение и усложнение коммуникативных навыков.

Ниже представлена разработанная нами модель формирования коммуникативных навыков.

Модель формирования коммуникативных навыков посредством невербального театра



Организация работы

При организации невербального театра соблюдались следующие условия:

- наличие аудитории небольшого размера без отвлекающих факторов с безопасным покрытием на полу;
- бессловесная музыка различных жанров, побуждающая к действию;
- безопасный реквизит: шарфы, шляпы, сенсорные мешочки, мягкие модульные кубики и др.

В театре принимал участие специалист по невербальной коммуникации, его помощник, группа детей (не более 10 человек) и их родители.

Занятия проводились 1 раз в неделю в течение 1 года. Продолжительность занятия составляла 30-40 минут. Время варьировалось в зависимости от индивидуальных особенностей детей.

Действия происходили в форме игры без слов и принуждения. Игровые действия с предметами проводились под музыкальное сопровождение в группе (как индивидуально, так и в малой группе).

Структура занятия

Занятие в невербальном театре условно разделено на 3 части: вводную, основную и заключительную.

I. Вводная часть – подготовка участников театра к занятию. Всегда проводится под одну и ту же мелодию. Участникам театра вслед за специалистом по невербальной коммуникации предлагается выполнять различные движения, отхлопывая ритм по собственному телу. Интенсивность движений меняется: количество движений и их скорость нарастает к концу музыкального сопровождения.

II. Основная часть - происходит установление контакта и формирование невербальной коммуникации. Происходят игровые действия с различными предметами под музыкальное сопровождение. Музыка меняется

в зависимости от смены предлагаемых предметов. Специалист может работать как с одним ребенком, так и привлекать других участников театра.

III. Заключительная часть – снятие эмоционального и мышечного напряжения, групповая коммуникация. Может исполняться в различных вариациях, одной из которых является имитация волн: юные участники театра все вместе ложатся на простыню и отдыхают, взрослые участники театра тем временем, держась за края простыни имитируют то бушующее, то затихающее море. Подытоживают каждое занятие аплодисменты и групповая рефлексия с родителями детей.

Наглядные иллюстрации к занятиям представлены в приложении 3.

Планирование работы по организации невербального театра представлено в табл.4.

Таблица 4

Организация работы невербального театра

Основные направления работы	Содержание	Формы работы	Материально-техническое обеспечение
Диагностика актуального уровня развития коммуникативных навыков дошкольников с РАС			
Развитие эмоционального взаимодействия «взрослый – ребенок»	Использование игр с простым ритмом (ритм позволяет почувствовать приятный и доступный темп взаимодействия). Использование музыкального сопровождения с аффективными	Взаимодействие специалиста по невербальному театру и ребенка; взаимодействие ребенка и родителя	Шарфы, шляпы, сенсорные мешочки, цветные модульные кубики

	<p>концовками для привлечения внимания ребенка к непосредственному эмоциональному общению.</p>		
<p>Формирование адекватной мотивации и побуждающей активности к взаимодействию . Формирование представлений ребенка о себе, развития самосознания; формирование картины мира ребенка</p>	<p>Применение музыкального сопровождения с нарастанием аффекта, музыки с изменением темповой структуры игры. Музыкальное сопровождение различных жанров, предполагающее эмоциональный ответ ребенка на коммуникативную интенцию со взрослым</p>	<p>Взаимодействи е специалиста по невербальному театру и ребенка; взаимодействи е ребенка и родителя</p>	<p>Шарфы, шляпы, сенсорные мешочки, цветные модульные кубики</p>
<p>Развитие тактильного общения при взаимодействии «взрослый – ребенок»,</p>	<p>Игры с тактильным контактом различной интенсивности (поглаживания, похлопывания, подбрасывания),</p>	<p>Взаимодействи е специалиста по невербальному театру и ребенка;</p>	<p>Шарфы, шляпы, сенсорные мешочки, цветные модульные</p>

<p>«ребенок-ребенок».</p> <p>Гармонизация моторного развития</p>	<p>игры со щекоткой.</p> <p>Игры с массажем, включающие вестибулярные переживания (раскачивания, поскокашки)</p>	<p>взаимодействи е ребенка и родителя;</p> <p>взаимодействи е детей</p>	<p>кубики</p>
<p>Обучение детей и родителей средствам и способам коммуникации</p>	<p>Игры, требующие краткого невербального ответа, основанные на аффективном вовлечении ребенка во взаимодействие.</p> <p>Игры, содержащие синкретичные образы — единство звукового, моторного и эмоционального образа. Игры с массажем, влияющие на формирование схемы тела.</p>	<p>Взаимодействи е специалиста по невербальному театру и ребенка;</p> <p>взаимодействи е ребенка и родителя</p>	<p>Шарф, шляпы, сенсорные мешочки, цветные модульные кубики</p>
<p>Обучение средствам и способам коммуникации</p>	<p>Игры с подражанием, игры содержащие сюжеты бытового взаимодействия и жестового сопровождения, игры</p>	<p>Групповая</p>	<p>Шарф, шляпы, сенсорные мешочки, цветные модульные</p>

	с акцентом на позитивных характеристиках личности ребенка		кубики
Формирование способов эмоционального контроля. Формирование способов контроля и регуляции поведения	Повторяемость игр, использование игр различной сложности, игры, в сюжете которых предполагается выполнение действий по подражанию или игры с выполнением действий по невербальной инструкции. Сцены эмоционального реагирования, бытовые сюжеты, содержащиеся в играх, позволяли формировать социально приемлемые модели поведения. Темповые последовательности в динамике игр, создающие	Групповая	Шарф, шляпы, сенсорные мешочки, цветные модульные кубики

	понимание последовательности происходящих событий		
Формирование социально приемлемых моделей поведения	Игры, содержащие модели социальных эмоций, игры с драматизацией, игры, содержащие положительные и отрицательные эмоции	Групповая	Шарф, шляпы, сенсорные мешочки, цветные модульные кубики
Создание условий для реализации полученных детьми навыков в игровой ситуации	Включение новых, ранее не используемых игр для развития генерализации игровых возможностей	Групповая	Шарф, шляпы, сенсорные мешочки, цветные модульные кубики
Рефлексия с родителями и семинары по вопросам применения данной модели дома	Выявление положительной динамики. Советы по взаимодействию с дошкольниками с РАС	Взаимодействи е специалиста по невербальному театру и ребенка	
Выходная диагностика			

Наблюдение за детьми на занятиях

В начале первого занятия дети вели себя отстраненно, тревожно, избегали глазного и тактильного контакта, некоторые закрывали уши при включении музыки. Постепенно дети один за другим включались в процесс, принимали игру и сами предлагали игровые действия. Дети, избегающие зрительного контакта, начали длительное время удерживать взгляд на лицах участников театра. Дошкольники начали испытывать радость и удовольствие от взаимодействия, принимали участие, повторяли движения, начали понимать и следовать невербальным инструкциям. Дети стали общаться при помощи мимики, жестов не только со взрослыми, но и со сверстниками, включаясь с совместную невербальную деятельность.

3.2. Динамика развития коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра средствами невербального театра

После годового курса систематических занятий по невербальной театрализованной деятельности с целью определения результативности формирующего эксперимента был проведен сравнительный анализ. Вторичная диагностика проводилась с применением методик входной диагностики.

Анализ результатов экспертной оценки невербальной коммуникации показал, что у дошкольников расширился невербальный репертуар: родители отметили уменьшение проявлений лишних движений, гармоничность эмоциональных и мимических реакций. Дети стали чаще устанавливать зрительных контакт со взрослыми и со сверстниками, стали воспринимать изменения в мимике и поведении окружающих, некоторые дошкольники с РАС старались подстроиться под настроение собеседника. Также дети стали инициировать телесный контакт со взрослыми и со сверстниками. Как показало исследование, самое сложное в коммуникативной деятельности для

дошкольников с РАС – это управление своим невербальным репертуаром. Среди положительных моментов отмечено, что дошкольники стали более сдержаны в проявлении отрицательных эмоций и менее агрессивны, если кто-то из детей брал значимый для них предмет. Сравнительная информация об обследовании невербального общения по измеряемым показателям представлена в табл. 5 и на рис. 1-3.

Таблица 5

Невербальное общение дошкольников с РАС
по методике экспертной оценки невербальной коммуникации
после проведения занятий невербальной театрализованной деятельностью

Измеряемый показатель	Высокий (%)	Средний (%)	Пониженный (%)	Низкий (%)
Общая оценка невербального репертуара	0	40	52	8
Чувствительность, сензитивность ребенка к невербальному поведению собеседника, способность к адекватной идентификации	4	64	24	8
Способность к управлению своим невербальным репертуаром адекватно цели и ситуации общения	0	0	56	44

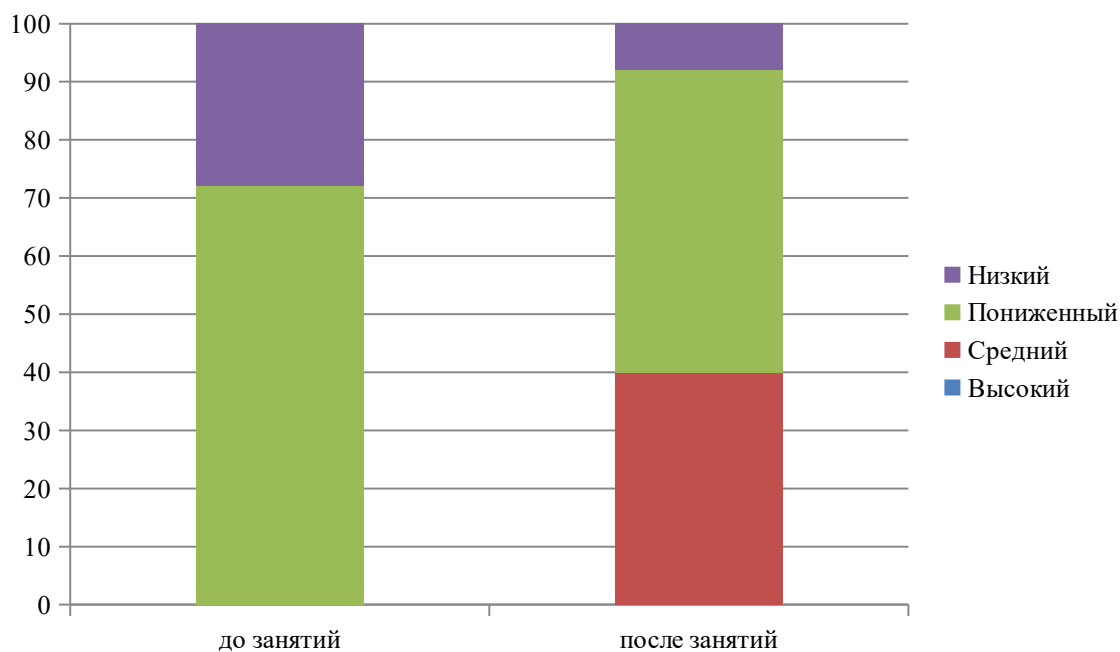


Рис. 1. Сравнительный анализ общей оценки невербального репертуара дошкольников с расстройствами аутистического спектра до и после проведения занятий невербального театра

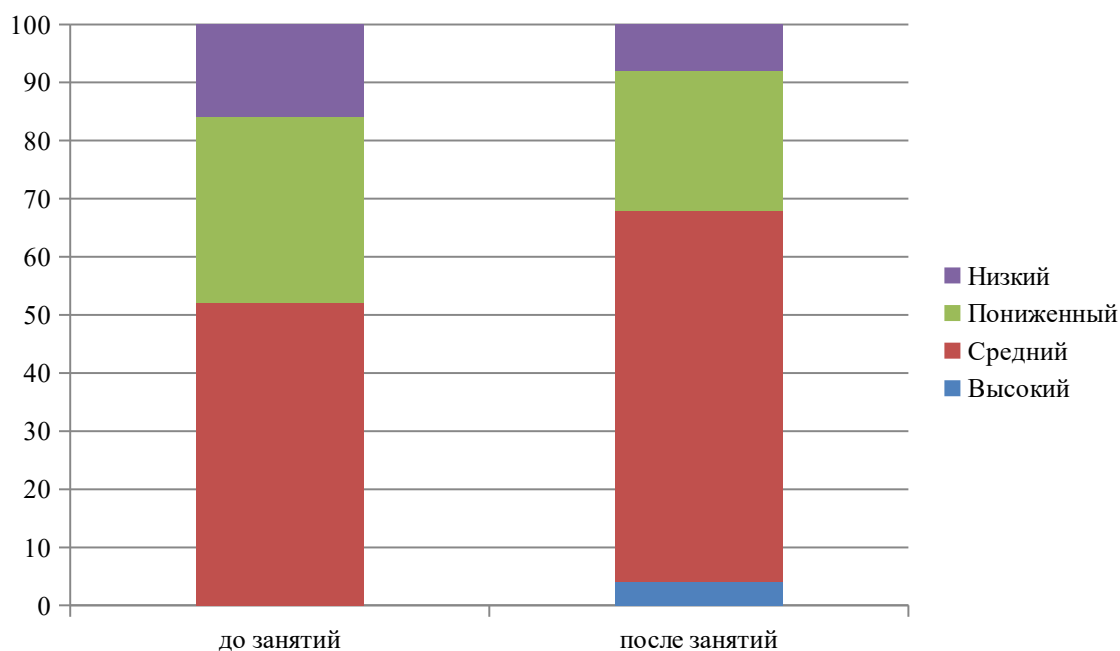


Рис. 2. Сравнительный анализ чувствительности к невербальному поведению собеседника дошкольников с расстройствами аутистического спектра до и после проведения занятий невербального театра

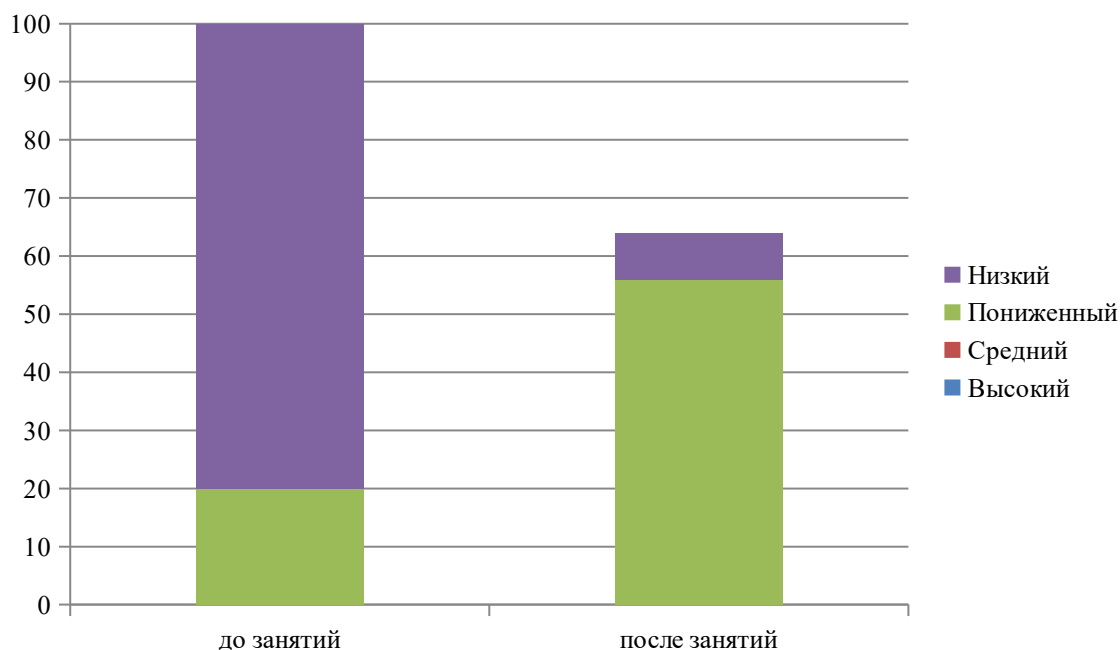


Рис. 3. Сравнительный анализ способности к управлению своим невербальным репертуаром адекватно цели и ситуации общения дошкольников с расстройствами аутистического спектра до и после проведения занятий невербального театра

У 10 дошкольников (40%) выявлен средний уровень общей оценки невербального репертуара, а количество детей с пониженным и низким уровнем значительно снизилось: у 13 дошкольников (52%) – пониженный уровень, у 2 человек (8%) - низкий. Также увеличилось количество детей в группе со средним уровнем сензитивности к невербальному поведению собеседника: у 16 детей (64%). У 1 ребенка (4%) выявлен высокий уровень сензитивности. Количество детей с пониженным и низким уровнем также значительно сократилось: у 6 дошкольников (24%) – пониженный уровень чувствительности к невербальному поведению собеседника, у 2 детей (8%) – низкий уровень. Детей с высоким и средним уровнем способности к управлению своим невербальным репертуаром даже после проведения занятий не выявлено, однако в 2 раза снизилось количество детей с низким уровнем: 11 дошкольников (44%) с низким уровнем и 14 детей (56%) – с пониженным уровнем способности к управлению своим невербальным поведением.

Положительная динамика также отмечена при сравнении уровня развития перцептивно-коммуникативных возможностей. Информация об изменении уровня развития коммуникативных возможностей дошкольников с РАС представлена в табл. 6 и на рис. 4.

Таблица 6

Уровень развития перцептивно-коммуникативных возможностей дошкольников с РАС после проведения занятий невербальной театрализованной деятельностью

Измеряемый показатель	Высокий (%)	Средний (%)	Пониженный (%)	Низкий (%)
Уровень развития перцептивно-коммуникативных возможностей	4	60	28	8

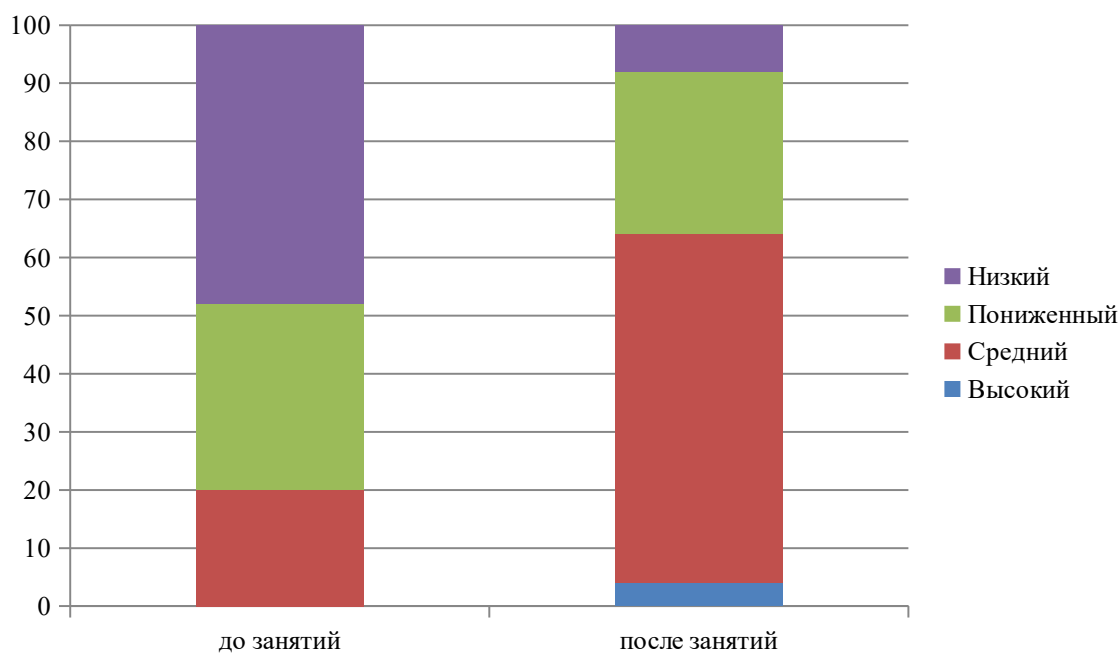


Рис. 4. Сравнительный анализ уровня развития перцептивно-коммуникативных возможностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра до и после проведения занятий невербального театра

По итогам исследования выявлено значительное снижение детей в группе с низким уровнем развития перцептивно-коммуникативных возможностей – после занятий в этой группе осталось лишь 2 ребенка (8%) и значительный рост группы со средним уровнем данного показателя – 15 детей (60%). Положительным является также выход 1 ребенка (4%) на высокий уровень развития перцептивно-коммуникативных возможностей.

При сравнительной оценке невербальных коммуникативных навыков по методике, предложенной А.В. Хаустовым, выявлено следующее: у дошкольников с РАС сформировалось невербальное умение выражать просьбы (дети стали подходить ко взрослому и, беря за руку, невербально обращаться с просьбой повторить понравившееся действие; обращаясь ко взрослому указательным жестом попросить какой-либо предмет или попросить помощи). Дети научились без слов давать социально-ответную реакцию, а именно: оборачиваться, когда слышат свое имя, выражать согласие или отказ кивком головы, приветствовать и прощаться жестом руки. Дошкольники с РАС стали более ярко выражать свои эмоции и чувства: смеяться, грустить, эмоционально сообщать о боли или об усталости, невербально выражать удовольствие или свое недовольство. У испытуемых улучшилось социальное поведение: они стали включаться и просить повторить понравившуюся игру, стали взаимодействовать со сверстниками, стали проявлять свою симпатию при помощи поцелуев и объятий, находиться рядом, когда другой ребенок расстроен или плачет. Данные отражены в табл.7.

Таблица 7

Оценка невербальных коммуникативных навыков у детей с РАС после проведения занятий невербальной театрализованной деятельностью

Умение / навык	Уровень сформированности навыка (%)		
	не сформирован	сформирован частично	сформирован полностью
Умение выразить просьбы / требования	48	52	0
Навык социально-ответной реакции	8	92	0
Умение выразить эмоции, чувства; сообщать о них	48	52	0
Навык социального поведения	0	100	0

Сравнительный анализ уровня сформированности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра до и после проведения занятий невербального театра представлен на рис. 5-6.

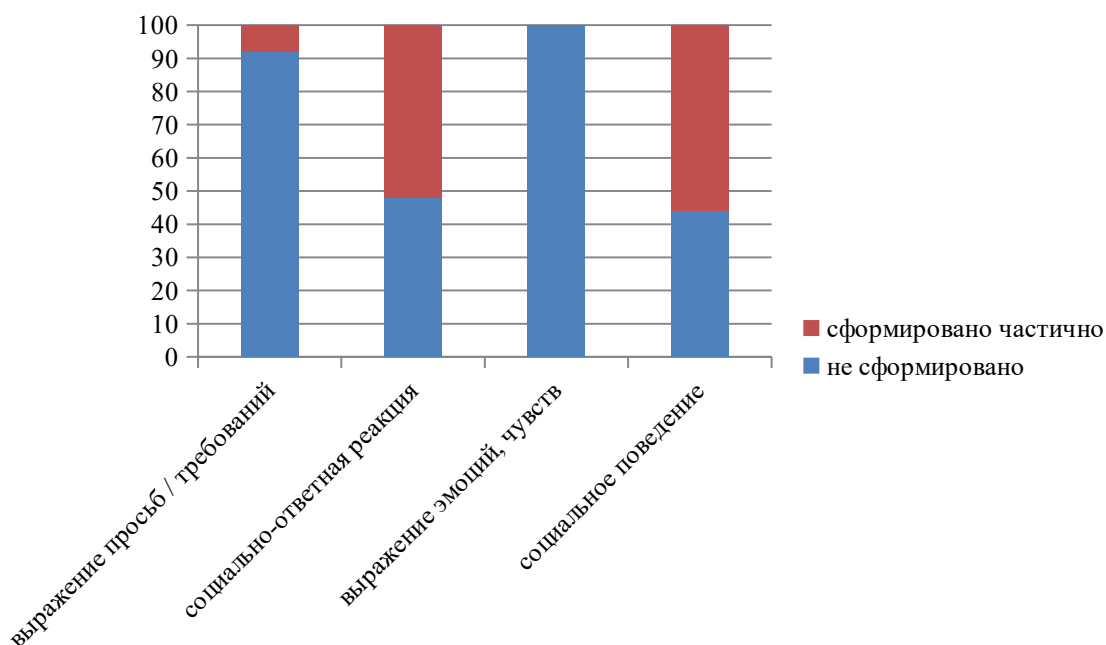


Рис. 5. Уровень сформированности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра до проведения занятий невербального театра

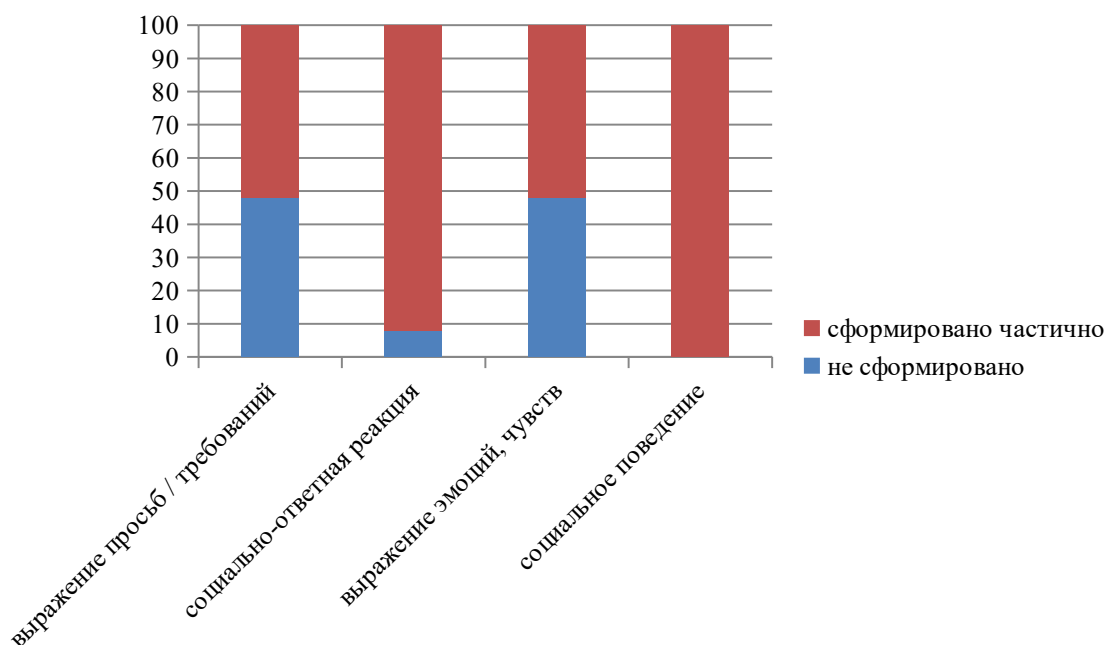


Рис. 6. Уровень сформированности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра после проведения занятий невербального театра

Невербально умение выражать свои просьбы и свои эмоции научились 13 детей (52%); у 23 ребенка (92%) выражена невербальная социально-ответная реакция. У 100% улучшилось социальное поведение.

Исходя из сравнительного анализа уровня коммуникативных навыков исследуемых дошкольников, можем констатировать, что разработанная нами модель формирования коммуникативных навыков посредством невербального театра обеспечила увеличение уровня развития перцептивно-коммуникативных возможностей и положительным образом повлияла на уровень сформированности их коммуникативных навыков. Таким образом, составленная нами модель является успешной и эффективной и может быть рекомендована для апробации в образовательных организациях.

Выводы по третьей главе

Поскольку формирование коммуникативных навыков считается одним из приоритетных направлений коррекционной работы с дошкольниками с РАС, нами была разработана модель формирования коммуникативных навыков посредством невербального театра, описаны условия организации деятельности, структура занятий. Модель была апробирована на базе научно-практического центра «Клиника современных когнитивных и реабилитационных технологий» г. Красноярска. Сравнительный анализ, проведенный по истечению 1 года занятий в невербальном театре показал ее эффективность. У дошкольников с РАС повысился уровень развития перцептивно-коммуникативных возможностей, а также уровень сформированности их коммуникативных навыков. Таким образом, предложенная нами модель может быть рекомендована для апробации в образовательных организациях.

Заключение

В настоящее время развитие коммуникативных навыков является одной из приоритетных задач в рамках работы с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра.

Рассмотрев развитие коммуникативных способностей в онтогенезе и выявив основные клинические характеристики дошкольников с аутистическими расстройствами, мы составили точное представление об их коммуникативных особенностях. Общеизвестно, что для детей с расстройствами аутистического спектра использование традиционных способов осуществления коммуникации с окружающими крайне затруднено или невозможно, что указывает на необходимость применения нестандартных методов, позволяющих развивать их коммуникативные навыки. Одним из таких нестандартных методов является невербальный театр, разработанный Р. Хэйхау совместно с командой Open Theatre.

В связи с этим целью нашего исследования стало теоретическое обоснование процесса формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра средствами невербального театра. Для достижения данной цели нами был решен ряд задач, направленных на исследование особенностей коммуникации дошкольников, разработке модели формирования коммуникативных навыков, а также проведении сравнительного анализа с целью отражения эффективности проделанной нами работы. В рамках эмпирической части работы был проведен констатирующий эксперимент, заключающийся в диагностическом обследовании коммуникативных особенностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Выбранные нами диагностические методики позволили выявить недостаточный уровень сформированности невербальных средств общения. В ходе анализа полученных данных мы отметили полное или частичное выпадение таких

умений, как: выражение собственных эмоций и чувства; выражение просьб и требований; привлечение внимания, что позволило разработать технологию развития коммуникативных способностей дошкольников с аутистическими расстройствами средствами невербального театра.

Важно отметить, что после проведенной коррекционной работы и анализа данных, полученных по итогам проведения контрольного среза мы обнаружили что у детей наблюдалось значительное повышение уровня развития перцептивно-коммуникативных возможностей, а именно: расширился невербальный репертуар, дети стали лучше воспринимать изменения в мимике и поведении окружающих, некоторые дошкольники старались подстроиться под настроение собеседника. У детей с аутистическими расстройствами стали инициировать контакт как со взрослыми, так и со сверстниками. У них сформировались невербальные умения выразить просьбы и требования, появилась социально-ответная реакция, улучшились навыки социального, а также они стали лучше выражать собственные эмоции и чувства.

По результатам верификации мы установили, что данная модель является эффективной и может быть рекомендована для апробации в образовательных учреждениях.

Таким образом, задачи исследования решены, поставленная цель достигнута. Гипотеза о том, что невербальная театрализованная деятельность может повысить уровень сформированности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра при условии реализации всех этапов модели подтверждена.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / АН СССР, Ин-т психологии. — М. : Наука, 1977. — 379 с.
2. Анатомия биологических терминов. Тезаурус биолога: (лексический максимум для студентов) / Н.А. Сетков.- Красноярск: СФУ, 2014. - 673 с.
3. Антипина Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду: Игры, упражнения, сценарии. - М.: Сфера, 2003 (ГУП Смол. обл. тип. им. В.И. Смирнова). – 120 с.
4. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: методика организации и проведения в детском саду игр-драматизаций, настольного, теневого и пальчикового театра. – М.: Просвещение, 1991. – 126 с.
5. Басин Е.Я. Искусство и коммуникация (очерки из истории философско-эстетической мысли). - М.: МОНФ, 1999. – 240 с.
6. Башина В.М. Общие нарушения психического развития. Атипичные аутистические расстройства // Детский аутизм: исследования и практика. - С. 75–93.
7. Богдашина О. Аутизм: стать профессиональным родителем: изучение сенсорного мира аутизма. - Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2019. - 157 с.
8. Богдашина О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учебное пособие. - Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2015. - 247 с.
9. Богдашина О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие. - Красноярск, 2018. – 178 с.
10. Большой энциклопедический словарь медико-биологических терминов Н.А. Сеткова и Г.Э. Карапетяна. Т. 1. - Красноярск: Буква Статейнова, 2020. – 727 с.

11. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. – М, Воронеж, 1996. – 187 с.

12. Брутян. Л.Г. Улыбка в контексте межкультурной коммуникации // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики, 2016. С. 70-76.

13. Воронцова М.А. Коммуникативные навыки детей дошкольного возраста и необходимость их развития средствами игры / М.А. Воронцова, Ш.С. Абдрахманова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2016. – № 3. – С. 107-112.

14. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации: учебное пособие / О.Л. Гнатюк. — 2-е изд., стер. — М.: Кнорус, 2012. – 256 с.

15. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. 4-е изд. - М.: Либроком, 2009. - 112 с.

16. Гуляев Д.Ю. Коммуникация как тип социальной связи: к вопросу о теоретической идентификации // Вестник Воронежского государственного университета, 2008. – С. 274-280.

17. Ермолаева Е. В., Сизова Л. Н. Развитие коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра средствами театральной деятельности. // Молодой ученый. — 2018. — №27. — С. 137-140. — URL <https://moluch.ru/archive/213/51954>.

18. Жиркова И.Г., Щербакова Н.В. Альтернативная дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии (из опыта работы с реабилитантами на базе реабилитационного центра УСО ПНИ-10) // Проблемы современной науки и образования, 2014.

19. Защепкина В.В. Театр как особый тип коммуникации // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. №84(10). 2012. – С. 1-10.

20. Золотовицкий Р. Больные аутизмом: право на диагноз [Электронный ресурс] // Российское агентство правовой и судебной информации (РАПСИ). URL: http://rapsinews.ru/legislation_publication/20121221/265866280.html.

21. Иванов В.В.. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т.7. Из истории науки. Кн. 2. – Спб.: Знак, 2011. – 496 с.

22. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М., 1988. – 315 с.

23. Каращук Л.Н., Разживина М.И. Проблема аутизма в современном мире // Здоровье, адаптация, развитие. 1 (4), 2014. – С. 29-35.

24. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. - М.: Рипол Классик, 2002. - 320 с.

25. Козлова С.А., Куликова Т.А.. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 416 с.

26. Краткий психологический словарь / Абраменкова В.В., Аванесов В.С., Агеев В.С. и др. - М.: Политиздат, 1985. - 431 с.

27. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык. - М.: Новое лит. обозрение, 2004. - 581 с.

28. Лепская Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. – М.: Издательский центр Российского гос. гуманитарного университета (РГГУ), 2013. – 314 с.

29. Лехтман-Абрамович Р.Я. Этапы развития игры и действие с предметами в раннем детстве. – М.: Медгиз, 1949. – 70 с.

30. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 685 с.

31. Липатова Т.В. Вербальные и невербальные средства коммуникации и их место в системе языка (системно-типологический подход) // Вестник Российского университета дружбы народов, 2015. С. 115-124.

32. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. - 320 с.
33. Мальтинская Н. А. История развития учения об аутизме // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S11. – 0,6 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470137.htm>.
34. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. Заведений.- М.: Academia, 2001. - 246 с.
35. Мерзлякова С. И. Театрализованные игры: методическое пособие. – М.: Обруч, 2012. – 151 с.
36. Мирошников Ю.И. Социокультурный смысл коммуникации // Антиномия, 2002. - С. 29-53.
37. Мирошниченко А.А. Бизнес-коммуникации. Мастерство делового общения. Практическое руководство. – М.: Книжный мир, 2008. –. 384 с.
38. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. — М.: Добрый век, 2014. – 448 с.
39. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 176 с.
40. Никольская О.С. Аутизм дома и в школе // Школьный психолог. – 2002. – №7. – С. 11.
41. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. - М.: Теревинф, 1997. - 227 с.
42. Петрова Т.И. Театрализованные игры в детском саду: разработки занятий для всех возрастных групп с методическими рекомендациями. М.: Школьная пресса, 2000. – 128 с.
43. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: МГУ, 1989. – 216с.

44. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
45. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. - 192 с.
46. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – 2-е изд., стер. — М.: Сمارт Бук, 2009. — 651 с.
47. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 440 с.
48. Психология общения в детском возрасте. 3-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 272 с.
49. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.— 624 с.
50. Развитие общения у дошкольников: характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет / ред.: А. В. Запорожец, М. И. Лисина. - М.: Педагогика, 1974. - 288 с.
51. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. — М.: КИОРУС, 2014. — 254 с.
52. Смирнова Е.О. Возрастные и индивидуальные особенности отношения дошкольников к сверстникам (лекция) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. Т.17 №2. – 2017. – С. 107-116.
53. Смирнова Е.О., Рахимова У. Межличностные отношения дошкольников и сюжетная игра // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2011. – С.76–79.
54. Социальная психология. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 364 с.

55. Социальная психология: хрестоматия: учеб. пособие для студентов вузов / Сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. - М: Аспект Пресс, 2003. — 471 с.

56. Стоянова А.И., Артемова Е.Э. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с РАС // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14–16 декабря 2016 г., Москва / Под общ. ред. А.В. Хаустова, 2016. – С. 110-114.

57. Технологии оказания комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с расстройством аутистического спектра и семьям, их воспитывающим: методические рекомендации / сост.: Г.И. Сагитова; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». – Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2018. – 47 с.

58. Тиганов А.С. Патология психического развития [Электронный ресурс]. URL: <http://www.drlev.ru/book/tiganov4.pdf>

59. Томчикова С.Н. Подготовка студентов педвуза к развитию творческих способностей старших дошкольников в театрализованной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Магнитогорск, 2002. - 211 с.

60. Учим детей общению: характер, коммуникабельность: Попул. пособие для родителей и педагогов / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. - Ярославль: Академия развития, 1996. - 237 с.

61. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.--метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.

62. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. 490 с.

63. Филиппова Н.В., Кормилицина А.С. Мозговой нейротрофический фактор как биомаркер расстройств аутистического спектра // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. Т. 5. № 12, 2015. – С. 1700-1701.

64. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б. Нейрохимические аспекты этиопатогенеза расстройств аутистического спектра // Сибирский медицинский вестник. 2013. 8. – С. 11-15.

65. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б. Эпидемиология аутизма: современный взгляд на проблему // Социальная и клиническая психиатрия. Т. 24, № 3. - 2014. - С. 96-101.

66. Фурмина Л.С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх. В кн.: Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. — М.: Педагогика, 1972.- С. 87-99.

67. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП. – 87с.

68. Хэйхау Р., Спиридонова М.С. Опыт использования метода невербальной коммуникации, разработанного в Open Theatre Company, для инициирования контакта у детей с РАС // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14–16 декабря 2016 г., Москва / Под общ. ред. А.В. Хаустова, 2016. – С. 117-119.

69. Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации. - М., 2002. – 165 с.

70. Юрьева А.В. Роль театра в жизни современного школьника // Электронный научный архив УрФУ, 2015. – С. 608-614.

71. Arndt T.L., Stodgell C.J., Rodier P.M. The teratology of autism // Int. J. Dev. Neurosci. 2005. Vol. 23, N 2–3. P. 189–199.

72. Chakrabarti S., Fombonne E. Pervasive developmental disorders in preschool children // JAMA. 2001. Vol. 285, N 24. P. 3093–3099.

73. Creative Partnerships (2012) About Creative Partnerships [online at <http://www.creative-partnerships.com/about-creative-partnerships/>].

74. Freitag C.M. The genetics of autistic disorders and its clinical relevance: a review of the literature // *Mol. Psychiatry*. 2007. Vol. 12, N 1. P. 2–22.
75. Garcia J.M., Leahy N., Rivera P. et al. (2019) Brief Report: Preliminary Efficacy of a Judo Program to Promote Participation in Physical Activity in Youth with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*. doi:10.1007/s10803-019-04338-w.
76. Gardener H., Spiegelman D., Buka S.L. Prenatal risk factors for autism: comprehensive meta-analysis // *Br. J. Psychiatry*. 2009. Vol. 195, N 1. P. 7–14.
77. Goldin-Meadow, S. 2014. How Gesture Works to Change or Our Minds. *Trends in Neuroscience and Education* 3 (1): 4–6.
78. Gutstein, S., Burgess, A., Montfort, M. Evaluation of the Relationship Development Intervention Program/ S. Gutstein, A. Burgess, M. Montfort // *Autism: The International Journal of Research and Practice* – 2007. - №5. – P. 397-411.
79. Jacob, H., B. Kreifelts, C. Bruck, S. Nizielski, A. Schu ¨ tz, and D. Wildgruber. 2013. Nonverbal Signals Speak Up: Association Between Perceptual Nonverbal Dominance and Emotional Intelligence. *Cognition and Emotion* 27 (5): 783–799. doi:10.1080/02699931.2012.739999.
80. Klin A., Lin D.J., Gorrindo P., Ramsay G., Jones W. Two-year-olds with autism orient to non-social contingencies rather than biological motion. *Nature*. 2009;459(7244):257–61.
81. Levisohn P.M. The autism-epilepsy connection // *Epilepsia*. 2007. Vol. 48, Suppl. 9. P. 33–35.
82. Newschaffer C.J., Croen L.A., Daniels J. et al. The epidemiology of autism spectrum disorders // *Ann. Rev. Public Health*. 2007. Vol. 28. P. 235–258.
83. Norbury, C. F., J. Brock, L. Cragg, S. Einav, H. Griffiths, and K. Nation. 2009. Eye-movement Patterns are Associated with Communicative Competence in Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50: 834–842. doi:10.1111/j.1469–7610.2009.02073.x.

84. Oishi, S., M. Krochik, and S. Akimoto. 2010. Felt Understanding as a Bridge Between Close Relationships and Subjective Well-Being: Antecedents and Consequences Across Individuals and Cultures. *Social and Personality Psychology Compass* 4 (6): 403–416. doi:10.1111/j.1751–9004.2010.00264.x.

85. Partington J.W. *The Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (The ABLLS-R). Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide)*. –Behavior Analysts, Inc., 2006. 148 p.

86. Posserud, M., Lundervold, A. J., Lie, S. A., & Gillberg, C. (2010). The prevalence of autism spectrum disorders: Impact of diagnostic instrument and non-response bias. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45, 319–327.

87. Prendergast M., Saxton J. (2010) *Applied Theatre: international case studies and challenges for practice*. London: Routledge.

88. Remschmidt H (2003) Autismus. In: Herpertz-Dahlmann B, Resch F, Schulte-Markwort M, Warnke A (Hrsg) *Entwicklungspsychiatrie*. Schattauer, Stuttgart.

89. Rogers, S. & Vismara, L. (2008) ‘Evidence-based comprehensive treatments for early autism’, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37 (1), 8–38.

90. Rutter M. Incidence of autism spectrum disorders: changes over time and their meaning // *Acta Paediatr*. 2005. Vol. 94, N 1. P. 2–15.

91. Skinner B.F. *Verbal Behavior*, 1957. - 193 p.

92. Srinivasan S., Pescatello L., Bhat A. (2014). Current perspectives on physical activity and exercise recommendations for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Physical Therapy*, 94(6), 875–890.

93. Sundberg M.L. (2008) *VB-MAPP Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: A Language and Social Skills Assessment Program for Children with Autism or Other Developmental Disabilities*. Guide, AVB Press. 239 p.

94. Timimi, S., N. Gardner, and B. McCabe. 2011. *The Myth of Autism: Medicalising Men's and Boys' Social and Emotional Competence*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

95. Todorova G. K., Hatton R.E.M., Pollick F.E. (2019) Biological motion perception in autism spectrum disorder: a meta-analysis. *Molecular Autism* volume 10, 49. doi:10.1186/s13229-019-0299-8.

96. Trowsdale J., Hayhow R. 2013. Can mimetics, a theatre based practice, open possibilities for young people with learning disabilities - a capability approach?. *British Journal of Special Education*, Volume 40 (Number 2), pp. 72-79.

97. Trowsdale J., Hayhow R. (2015) Psycho-physical theatre practice as embodied learning for young people with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (10). pp. 1022-1036. doi:10.1080/13603116.2015.1031832

98. Tyler K., MacDonald M., Menear K. (2014). Physical activity and physical fitness of school-aged children and youth with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2014, 312163.

99. Waterhouse, L. (2008). Autism overflows: Increasing prevalence and proliferating theories. *Neuropsychology Review*, 18, 273–286.

100. Williams J.G., Higgins J.P.T., Brayne C.E.G. Systematic review of prevalence studies of autism spectrum disorders // *Arch. Dis. Child*. 2006. Vol. 91, 1. P. 8–15.

101. Wilson, M. 2010. The Re-tooled Mind: How Culture Re-engineers Cognition. *Social, Cognitive and Affective Neuroscience* 5 (2–3): 180–187.

102. Wulf, C. (2012) Mimesis, imagination and emotion [online at http://en.wikipedia.org/wiki/Christoph_Wulf#Mimesis.2C_Imagination.2C_and_Emotion].

103. Zafeiriou D.I., Ververi A., Vargiami E. Childhood autism and associated comorbidities // *Brain Dev*. 2007. Vol. 29, N 5. P. 257–272.

Приложения

Приложение 1

Методика экспертной оценки невербальной коммуникации (А.М. Кузнецова)

Психологи традиционно выделяют в структуре процесса общения два уровня коммуникации – вербальный и невербальный. Последний рассматривается как важнейшая составляющая данного процесса. Предлагаемая методика разработана А. М. Кузнецовой. Несколько экспертов (предлагается в их качестве привлекать одного из родителей, друга или самого оцениваемого) с помощью приведенного опросника оценить невербальные проявления человека. Каждый вопрос имеет четыре варианта ответа и каждому варианту приписывается определенный балл (от одного до четырех). Методика дает возможность диагностировать три параметра невербального общения:

1. Общая оценка невербального репертуара человека с точки зрения его разнообразия, гармоничности, дифференцированности – вопросы 1, 5, 8, 12, 15, 17.

Количественная оценка данного параметра может варьироваться от +9 до –9 баллов.

2. Чувствительность, сензитивность человека к невербальному поведению другого (эксперта-наблюдателя), способность к адекватной идентификации – вопросы 2, 4, 7, 11, 14, 18, 20.

Количественная оценка варьируется от 28 до 7 баллов.

3. Способность к управлению своим невербальным репертуаром адекватно цели ситуации общения – вопросы 3, 6, 9, 10, 13, 16, 19.

Количественная оценка варьируется от 23 до 2 баллов.

Уровень развития каждой из описанных способностей вычисляется как сумма баллов за ответы на соответствующие вопросы (за ответ на вопросы 5, 8, 12, 19 полученные баллы вычитаются из общей суммы из каждого из трех параметров). Для каждого испытуемого получают оценку трех экспертов, включая его самого. По каждому оцениваемому параметру находится среднее арифметическое значение трех экспертных оценок. Эти оценки рассматриваются как показатели уровня развития каждой из трех выше описанных способностей субъекта невербальной коммуникации. На основе суммарных оценок по трем анализируемым параметрам определяется общий показатель уровня развития перцептивно-коммуникативных возможностей человека. Этот показатель может варьироваться от 0 до 60 баллов. Далее приводится качественный анализ структуры невербальной коммуникации тестируемого.

Инструкция: «Постарайтесь по приведенным ниже вопросам выразить свое мнение о некоторых особенностях поведения человека в общении с вами. На каждый из вопросов предлагается четыре варианта ответов. Вам нужно выбрать тот из них, который на ваш взгляд, наиболее точно характеризует данного человека. Обведите в бланке ответов ту букву, которая соответствует выбранному вами ответу».

Варианты ответов: А – всегда,

Б – часто,

В – редко,

Г – никогда.

Опросник

1. Считаете ли вы, что он (она) умеют хорошо дополнять содержание своих слов неречевыми средствами (мимикой, жестами, позой и т.д)
2. Понимает ли он (она) ваши эмоции по выражению вашего лица?

3. Может ли он (она) найти подходящие интонации голоса для выражения своих чувств и отношений к другим людям?

4. Считаете ли вы, что он (она) умеет правильно понимать значение ваших взглядов (проявление симпатии, интереса, привлечение внимания, проявление волнения и др.)?

5. Считаете ли вы, что у него (нее) бывают «лишние» жесты и движения, когда он (она) старается выразить свои мысли и чувства?

6. Умеет ли он (она) сдерживать проявление своих отрицательных эмоций и отношений?

7. Как вы считаете, реагирует ли он (она) на изменения вашего голоса (на проявление иронии, волнения и т. п.)?

8. Бывает ли, что его (ее) неречевое поведение не соответствует тому, о чем он (она) говорит?

9. Умеет ли он (она), по вашему мнению, выражением глаз и взглядом проявить внимание к другим людям, приветливость, заинтересованность?

10. Как вы считаете, может ли он (она) управлять своей мимикой во время конфликтной ситуации?

11. Отличается ли его (ее) мимика выразительностью, разнообразием, гармонией?

12. Есть ли у него (нее) позы, движения, непривлекательные с вашей точки зрения?

13. Использует ли он (она) «мягкие», «доверчивые» интонации, чтобы снять у других напряжение, вызвать на откровенность, расположить к себе?

14. Умеет ли он (она) по изменению вашей походки, позы определить ваше самочувствие, настроение, состояние?

15. Может ли он (она) передать оттенки, нюансы своих чувств, эмоций, используя различные неречевые средства поведения?

16. Умеет ли он (она) достаточно точно и понятно показать через мимику свое доброжелательное отношение к другим?

17. Можно ли сказать, что по его (ее) выразительному поведению легко понять, какие он (она) испытывает чувства к окружающим?

18. Может ли он (она) понять ваше отношение к нему, даже если вы не демонстрируете его специально?

19. Бывает ли он (она) скован в движениях и жестах, «зажат», когда попадает в неприятную, незнакомую ситуацию?

20. Как вы считаете, понимает ли он (она) когда вы огорчены, расстроены, не расположены к общению?

Бланк ответов

1.	А	Б	В	Г
2.	А	Б	В	Г
3.	А	Б	В	Г
4.	А	Б	В	Г
5.	А	Б	В	Г
6.	А	Б	В	Г
7.	А	Б	В	Г
8.	А	Б	В	Г
9.	А	Б	В	Г
10.	А	Б	В	Г
11.	А	Б	В	Г
12.	А	Б	В	Г
13.	А	Б	В	Г
14.	А	Б	В	Г
15.	А	Б	В	Г
16.	А	Б	В	Г
17.	А	Б	В	Г

18.	A	Б	В	Г
19.	A	Б	В	Г
20.	A	Б	В	Г

**Оценка коммуникативных навыков
у детей с расстройствами аутистического спектра (А.В. Хаустов)**

Умение/навык	Баллы	Комментарии
Формирование умений выразить просьбы/требования		
Просит повторить понравившееся действие		
Просит один из предметов в ситуации выбора		
Просит поесть/попить		
Требует предметы/игрушки		
Требует выполнения любимой деятельности		
Просит о помощи		
<i>Сумма баллов</i>		
Формирование социальной ответной реакции		
Откликается на свое имя		
Выражает отказ от предложенного предмета/деятельности		
Отвечает на приветствия других людей		
Выражает согласие		
Отвечает на личные вопросы		
<i>Сумма баллов</i>		
Формирование умений выразить эмоции, чувства; сообщать о них		
Выражает радость, сообщает о радости («ура», «весело»)		
Выражает грусть, сообщает о		

грусти («мне грустно», «грустит»)		
Выражает страх, сообщает о страхе («мне страшно»)		
Выражает гнев, сообщает о гневе («сердитый», «сердится»)		
Сообщает о боли («Больно», «болит»)		
Сообщает об усталости («Устал»)		
Выражает удовольствие/неудовольство («нравится/не нравится»)		
<i>Сумма баллов</i>		
Формирование социального поведения		
Просит повторить социальную игру		
Просит поиграть вместе		
Выражает вежливость		
Умеет поделиться чем-либо с другим человеком		
Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)		
Оказывает помощь, когда попросят		
Умеет утешить другого человека		
<i>Сумма баллов</i>		



Рис. 7. Подготовка участников невербального театра к занятию



Рис. 8. Использование шарфов во время сессии невербального театра



Рис. 9. Использование шляп во время сессии невербального театра



Рис. 10. Мастер-класс работы с модульными кубиками от Р.Хэйхау



Рис. 11. Использование простыни во время заключительной части невербального театра