

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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 социальной педагогики и социальной работы

Байкова Татьяна Владимировна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Тема «Развитие коммуникативных умений у ребенка с расстройством
аутистического спектра средствами игровой деятельности в условиях
детского сада»**

Направление подготовки 39.03.02 Социальная работа

Профиль Социальная работа в системе социальных служб

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы

д.п.н., профессор Т.В. Фурьева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Руководитель: д.п.н., профессор Т.В. Фурьева

Дата защиты «08» июня 2020г.

Обучающийся: Байкова Т.В.

«08» июня 2020 г

Оценка _____

(прописью)

Красноярск
2020

Содержание

Введение.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы развития коммуникативных умений у детей с ранним детским аутизмом в условиях детского сада.....	7
1.1 Особенности психического развития детей с ранним детским аутизмом.....	7
1.2 Проблемы формирования коммуникативных умений у детей с ранним детским аутизмом.....	13
1.3 Игровая деятельность как главное условие формирования коммуникативных умений у детей с ранним детским аутизмом	19
ГЛАВА 2. Организация игровой деятельности для развития коммуникативных умений у ребенка с ранним детским аутизмом в условиях детского сада.....	32
2.1 Изучение и выявление особенностей психического и моторного развития ребенка с РАС.....	32
2.2 Разработка и реализация серии игровых упражнений для развития коммуникативных умений у ребенка с РАС в условиях детского сада.....	38
Заключение.....	48
Список используемой литературы.....	49
Приложение	54

Введение

Ранний детский аутизм (РДА) - это особое нарушение психического развития. Наиболее ярким его проявлением является нарушение развития социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми, что не может быть объяснено просто сниженным уровнем когнитивного развития ребенка.

Детский аутизм - достаточно распространенное явление, встречающееся не реже, чем слепота или глухота. Также аутизм встречается при довольно многих психических расстройствах. РДА проявляется в разных формах, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития. Такие дети испытывают огромные трудности во взаимодействии с другими людьми, в общении и социальной адаптации требуют специальной поддержки. Однако вместо этого они часто встречают непонимание, недоброжелательность и даже отторжение, получают тяжелые душевные травмы.

Аутизм начинает встречаться гораздо чаще, чем раньше, у 2-4 детей из 10000, у мальчиков в три раза чаще, чем у девочек. Он выявляется во всех социальных классах, во всех частях света. По данным Министерства Образования США, за последнее десятилетие минувшего века прирост больных аутизмом в этой стране составил 273%. Общемировые цифры составляют: из 10000 новорожденных 15-20 аутисты. Со времени признания существования раннего детского аутизма проведены многочисленные исследования, в ходе которых делались попытки раскрыть суть заболевания. Обнаружены различные механизмы развития аутизма: психологические, неврологические, нейрофизиологические, биохимические, иммунные и генетические.

Причину аутизма видят в нарушениях деятельности нейронов из-за генетических аномалий развития или разнообразных повреждений мозга в период беременности, при родах или в постнатальном периоде развития ребенка. Причины могут быть различны, но всегда наибольшее значение имеет наследственная предрасположенность. В результате указанных причин не развивается эмпатия, следствием чего и являются расстройства социализации,

коммуникации, поведения и воображения, т.е. симптомы аутизма. Много лет ученые искали способы лечения аномалии, но пришли к выводу, что излечить аутизм полностью невозможно, возможно только приглушить его проявление. Одним из способов являются игровые упражнения, они развивают их нравственные качества, интеллектуальные способности, восприятие, повышают уровень физического развития, а также корректируют коммуникативные умения. Можно сделать вывод, что основной формой воспитания и обучения является игра, так как это естественное состояние детей.

Исследование отечественных педагогов и психологов (Басов М.Я., Выготский Л.С., Жуковская Р.И., Леонтьев А.Н., Менжерецкая Д.В., Рубинштейн С.Л., Усова А.П., Эльконин Д.Б. и др.) показали, что игра является ведущей деятельностью, обеспечивающей всестороннее воспитание детей дошкольного возраста. Она продолжает выступать в роли активного средства воспитания в младшем школьном возрасте.

Теоретические основы формирования коммуникативных способностей личности рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных учёных Бодалева А.А., Выготского Л.С., Добровича А.Б., Злобиной Е.Г., Кагана М.С., Коломинского Я.Л., Кона И.С., Леонтьева А.Н., Лийметса Х.И., Лисиной М.И., Ломова Б.Ф., Мелибруды Е., Мудрика А.В., Якобсона П.М., Яноушека Я.А., и др.

Проблемам формирования коммуникативных способностей детей с ранним детским аутизмом посвящён ряд исследований последних десятилетий (1980 - 2002 гг.), среди которых работы Ключевой Н.В., Касаткиной Ю.В., Лежневой Л.И., Овчаровой Р.В., Пилипко Н.В., Шемшуриной А.И., Шустовой А.А., Щиголевой Н.В. и др. В качестве основных средств формирования коммуникативных способностей младших школьников авторы используют коммуникативные игры, беседы, игровые задания.

Развитие коммуникативности (Лисина М.И.) - умения общаться с взрослыми и сверстниками - является одним из необходимых условий успешности учебной деятельности детей и взрослых, которая по своей сути

всегда совместна, и в тоже время важнейшим направлением социально-личностного развития. Развитие коммуникативности обеспечивается созданием условий для совместной деятельности детей и взрослых; партнёрских способов взаимодействия взрослого с детьми как образца взаимодействия между сверстниками; обучение детей средствами общения, позволяющими вступать в контакты, разрешать конфликты, строить взаимодействие друг с другом. Исследователи (Божович Л.И., Давыдов В.В., Драгунова Т.В., Дубровина И.В., Захарова А.В., Маркова А.К., Фельдштейн Д.И., Эльконин Д.Б. и др.) отмечают, что к концу дошкольного периода должны быть сформированы такие новообразования, как произвольность и способность к саморегуляции. Л. Каннер (1943) расценивал ранний детский аутизм как особое болезненное состояние; Г. Аспергер (1944-1948) - как патологическую конституциональную структуру, ближе к психопатической. Большинство отечественных исследователей (Сухарева Г.Е., 1935, 1974; Сименон Т.П., 1948; Юрьева О.П., 1967; Вроно М.Ш., 1971; Башинина В.М., 1974, 1977, 1980), а также рядом зарубежных исследователей (Бендер Л., 1958; Кларк М., 1963; Поляк М., 1969 и др.) ранний детский аутизм рассматривался в основном в рамках патологии шизофренного круга: как начальный период детской шизофрении, реже - тяжёлой формы шизоидной психопатии.

Цель исследования: разработка комплекса игровых упражнений, направленного на развитие коммуникативных умений у детей с синдромом раннего детского аутизма дошкольного возраста.

Предмет исследования: игровая деятельность детей среднего дошкольного возраста

Объект исследования: организация игровой деятельности в виде игровых упражнений с целью развития коммуникативных умений у ребенка среднего дошкольного возраста с ранним детским аутизмом.

Гипотеза исследования: разработка игровых упражнений на основе изучения особенностей развития ребенка с РАС и включение его в игровую

деятельность в условиях детского сада будет способствовать развитию у него коммуникативных умений.

Задачи исследования:

1. Исследования теоретических подходов к изучению особенностей детей с ранним детским аутизмом.

2. Выявление особенностей психического и моторного развития у ребенка с ранним детским аутизмом в условиях детского сада

3. Разработка серии игровых упражнений на основе выявленных особенностей

4. Включение ребенка с РАС в игровую деятельность

Методы исследования:

- теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме;

- методика И.И.Мамайчук.

- обобщение педагогического опыта;

- моделирование игровых упражнений;

- применение игровых упражнений по развитию коммуникативных умений на практике;

- наблюдение.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения двух глав, заключения, списка используемой литературы.

Глава 1. Теоретические основы коррекции коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом.

1.1. Особенности психического развития детей с ранним детским аутизмом.

Ранний детский аутизм - сравнительно редкая форма патологии. По данным L.Wing, распространение его составляет 2 на 10000 детей. Основными проявлениями синдрома, которые наблюдаются при всех его разновидностях, являются выраженная недостаточность или полное отсутствие потребности в контакте с окружающими, эмоциональная холодность или безразличие к близким, страх новизны, любой перемены в окружающей обстановке, болезненная приверженность к рутинному порядку, однообразное поведение со склонностью к стереотипным движениям, а также расстройствам речи, характер которых существенно отличается при разных вариантах синдрома [22, 40].

Наиболее отчетливо синдром раннего детского аутизма проявляется от 2 до 5 лет, хотя отдельные признаки его встречаются и в более раннем возрасте. Так, уже у грудных детей наблюдается отсутствие свойственного здоровым детям "комплекса оживления" при контакте с матерью или воспитательницей, у них не появляется улыбка при виде родителей, иногда отличается отсутствие ориентированной реакции на внешние раздражители, что может приниматься за дефект органов чувств. У детей первых трех лет жизни не специфическими проявлениями синдрома, связанными с соматовегетативной и инстинктивной недостаточностью, являются, по данным В.М. Башиной нарушение сна в виде сокращенной продолжительности и уменьшенной глубины его, прерывистости, затрудненного засыпания, стойкие расстройства аппетита с его снижением и особой избирательностью, отсутствие чувства голода, общее беспокойство и беспричинный плач.

В раннем возрасте дети часто бывают равнодушными к близким, не дают адекватной эмоциональной реакции на их появление и уход, не редко как бы не замечают их присутствие. Иногда у детей как бы отсутствует способность дифференцировать людей и неодушевленные предметы. В то же время любое

изменение привычной обстановки, например, в связи с перестановкой мебели, появление новой вещи, появление новой игрушки часто вызывает недовольство или даже бурный протест с плачем и пронзительным криком. Сходная реакция возникает при изменении порядка или времени кормления, прогулок, умывания и других моментов повседневного режима. Иногда недовольство или плач не прекращается до тех пор, пока не будет восстановлен прежний порядок или не будет убрана не знакомая ребенку вещь.

Страх новизны, достигающий у таких детей значительной интенсивности, можно считать, как и в случаях невропатии, проявлением болезненно обостренного инстинкта самосохранения. Однако степень выраженности этой патологии инстинктивной жизни при раннем детском аутизме на много выше. В.В. Ковалев отмечает, что поведение детей с данным синдромом однообразно. Они могут часами совершать одни и те же действия, отдаленно напоминающие игру: наливать в посуду и выливать из неё воду, пересыпать что-либо, перебирать бумажки, спичечные коробки, банки, веревочки, перекладывать их с места на место, расставлять их в определенном порядке, не разрешая никому убирать или отодвигать их [6, 33 - 41].

Данные манипуляции, как и повышенный интерес к тем или иным предметам (веревки, провода, катушки, банки и т.д.) не имеющим обычного игрового назначения, являются выражением особой одержимости, в происхождении которой очевидна роль патологии влечений, близкой к нарушениям инстинктов, которые свойственны этим детям. Подобные игры и стремление к тем или иным предметам, безразличным для здоровых детей, можно рассматривать как иволютивный рудимент сверхценных образований. Дети с синдромом аутизма активно стремятся к одиночеству, чувствуя себя лучше, когда их оставляют одних. Часто очень трудно различить симптомы социальных и коммуникативных нарушений. Остается неясным, могут ли эти симптомы быть отделены друг от друга. Несмотря на это, нарушения вербальной и невербальной коммуникации, использующей жесты, мимику и язык тела, обычно подразумеваются при обсуждении трудностей коммуникации

при аутизме. Большинство детей с аутизмом обнаруживают наличие нарушений социальных навыков еще в течение первого года жизни. Приблизительно 20% имеют относительно нормальное развитие социальных навыков в возрасте 18-24 месяцев. К концу первого года жизни характерными для ребенка, у которого позднее выявляется аутизм, становится его заинтересованность в игре в прятки, отстранение (или отсутствие реакции) при попытках привлечь внимание ребенка к предметам окружающей среды (кухонная лампа, пролетающая птица, появляющаяся машина и т.д.) и отсутствие использования указательных жестов с помощью вытянутого пальца.

Весьма типичны нарушения психомоторики, проявляющиеся, с одной стороны, в общей моторной недостаточности, угловатости и несоразмерности произвольных движений, неуклюжей походки, отсутствие содружественных движений, с другой - в возникновении на втором году жизни своеобразных стереотипных движений атетоидоподобного характера (сгибание и разгибание пальцев рук, перебирание ими), потряхивания, взмахивание, и вращения кистями рук, подпрыгивания, вращения вокруг своей оси, ходьбы и бега на цыпочках. Моторный стереотип - это повторяющееся движение одной или нескольких частей тела человека. Он может быть похожим на тик, и иногда невозможно отличить его от тика. Нередкие случаи, когда дети с поздним диагнозом аутизма получают прозвище Рука! Одна из рук может держаться с распростертыми пальцами близко к лицу ребенка, напротив одного из глаз. Рука может двигаться назад и вперед, и дети могут смотреть через пальцы, как будто их внимание привлекает световой эффект.

Стереотипная негибкость ("замерзание") всего тела или его части и хождение высоко на носочках в ускоренном темпе тоже являются часто повторяющимися формами поведения при возбуждении или чрезмерной стимуляции. Некоторые стереотипные формы поведения перерастают в нанесение себе повреждений, путем ударов по лицу, глазам, кусания кистей и т.п. [6,40] Как правило, имеет место значительная задержка формирования

навыков самообслуживания (самостоятельная еда, умывания, одевания и раздевания и т.д.). Мимика ребенка бедная.

У части детей наблюдается полный мутизм.

Проанализировав многочисленные сведения о первых месяцах жизни аутичных детей различных групп, ученые О.С.Никольская, Е.Р. Баянская, М.М. Литлинг увидели наличие специфических черт, отличающих аутистическое развитие от нормального. Более того, уже на ранних этапах жизни аутичного ребенка появляются тенденции, характерные для формирования той или иной группы раннего детского аутизма. [28, 109]

Первая группа. Воспоминания родителей о первом годе жизни таких детей обычно наиболее светлые. С раннего возраста они поражали окружающих своим внимательным, "умным" взглядом, взрослым, очень осмысленным выражением лица. Такой ребенок был спокоен, "удобен", достаточно пассивно подчинялся всем режимным требованиям, был пластичен и податлив манипуляциям мамы.

На протяжении всего первого года жизни не происходило дальнейшего развития исходной стадии заражения. Ребенок мог спокойно пойти на руки к незнакомому человеку, у него не появлялся "страх чужого". Такой ребенок до года никогда ничего не тащил в рот, его можно было оставить одного в кроватке, зная, что он не будет протестовать. Вместе с тем именно у этих детей в самом раннем возрасте отмечалась особая чувствительность к сенсорным стимулам повышенной интенсивности, особенно к звукам.

Младенец мог испугаться гудения кофемолки, электробритвы, треска погремушки. На 2-3 году жизни у детей наблюдаются парадоксальные реакции на сильные раздражители, например, отсутствие отклика на холод и боль. Может пропадать выраженная реакция и на громкий звук, причем настолько, что у близких малыша, иногда возникают подозрения о снижении его слуха. Ранние тревоги родителей возникают ближе к двум годам. Часто близкие вспоминают, что, встав крепко на ноги, он сразу побежал. Он не реагирует на обращение взрослых, не откликается на имя, не следит за указательным

жестом, не заглядывает в лицо маме. Постепенно его поведение становится преимущественно полевым.

Вторая группа. Еще в младенческом возрасте с детьми этой группы намного больше проблем, связанных с уходом за ними. Они активнее, требовательнее. Данный ребенок чаще сам диктует матери, как с ним следует обращаться. Постоянное присутствие матери необходимо для него как основное условие существования. С возрастом эта тенденция не сглаживается, а, наоборот, порой усиливается. Выраженная тенденция к поддержанию постоянства у такого ребенка обнаруживается практически во всех проявлениях его активности еще до года, а в возрасте 2-3 лет выглядит уже как патологический симптом.

К этому времени накапливается определенный набор привычных действий, из которых складывается каждый день ребенка, и менять которые он не позволяет: один и тот же маршрут прогулки, слушание одной и той же пластинки и т. д.

Ребенок данной группы особенно чуток к соблюдению режима со всеми его мельчайшими подробностями. С раннего возраста ребенок проявляет особую чувствительность к сенсорным параметрам окружающего мира.

Третья группа. У детей этой группы на первом году жизни также достаточно очевидно проявилась сенсорная ранимость. У них часто отмечался серьезный диатез, склонность к аллергическим реакциям. В первые месяцы жизни ребенок мог быть плаксивым, беспокойным, трудно засыпал. Ребенок третьей группы рано выделяет близких и особенно мать, безусловно, привязывается к ним. Иногда наблюдалась парадоксальная реакция, когда ребенок, по-видимому, ориентировался на интенсивность воздействия, а не на его качества (например, пятимесячный малыш мог расплакаться при смехе отца). Когда эти дети получают возможность самостоятельно передвигаться, их безудержно захватывает полевое поведение, его манят отдельные впечатления, у него рано фиксируются особые влечения.

Четвертая группа. У наиболее "благополучных" детей четвертой группы ранние этапы развития максимально приближены к норме. Однако в целом их развитие выглядит более задержанным, чем у детей 3 группы.

Прежде всего, это касается моторики и речи; заметны также общее снижение тонуса, легкая тормозимость. Дети данной группы ласковы, привязчивы в эмоциональных контактах с родными. С матерью они находятся в очень тесной связи. Однако, не достигнув и годовалого возраста, отказываются от вмешательства близких в свои занятия; его трудно чему-либо научить, он предпочитает до всего доходить сам. [28, 112]

Вопрос об интеллектуальном развитии детей с синдромом раннего аутизма является не решенным. Изучение группы детей с одной из клинических форм данного синдрома, показало, что 2/3 наблюдений имелось выраженное отставание в умственном развитии, тогда как у 1/3 пациентов интеллект был в пределах нормы, и эти дети со временем достаточно адаптировались в социальном отношении.

Лишь в малом проценте случаев дети с точно установленным диагнозом аутизма могут в дальнейшем жить самостоятельно лишь 1 - 2 из 100. У 25 - 30% больных появляется эпилепсия. Большинство остаются инвалидами на всю жизнь.

1.2. Проблемы формирования коммуникативных умений у детей с ранним детским аутизмом.

"Поскольку жизнь представляет собой хаотичную массу звуков и образов, то очень большим облегчением для аутиста будет, если он сможет создать порядок в своей жизни. Очень важно, чтобы необходимость последовательности поддерживалась на протяжении всего дня и всей недели. Для многих людей это покажется скучным, но это один из немногих способов, которые могут облегчить страдания такого человека..."

Именно особенности социального поведения (социальная изоляция) 11 детей, которых наблюдал в своей клинике Лео Каннер на протяжении 5 лет, послужили для него основанием утверждать, что эти дети страдали аутизмом. Он считал, что у них был ранний детский аутизм, с аутистическими нарушениями способности к эмоциональному контакту с другими людьми. Он отмечал, что социальная изоляция была у них с самого рождения.

Позднее Л. Каннер писал, что социальную отчужденность не следует рассматривать как нечто окончательное, что имеется возможность выработать модель развития социального поведения, и что в конечном итоге многие дети, страдающие аутизмом, станут интересоваться другими людьми.

Ключевые представления об аутизме заключаются в том, что мозг аутиста обрабатывает сенсорную информацию иначе, чем у здорового человека, следовательно, возникают трудности, связанные с пониманием значения информации. Воспринимая информацию дети, страдающие аутизмом, ограничены в своих способностях ее интерпретировать и понимать смысл. Например, они не извлекают такие главные признаки как правила. Они не понимают значение того, что видят и слышат. Это мешает понимать им социальное поведение других людей. У них ограничены способности интерпретировать жесты. Особенно затруднено понимание экспрессивных жестов, которые они сами не используют. Им также сложно понимать эмоциональные высказывания людей.

Б. Гремелин писал: "По всей видимости, эта когнитивная патология в основном заключается в неспособности сократить воспринимаемую информацию путем извлечения ее основных элементов, отделив их от второстепенной информации. Нарушение этих процессов приводит к появлению хорошо запоминающихся стереотипных и ограниченных моделей поведения, которые становятся все более неадекватными по мере того, как повышаются требования к сложным, гибким правилам поведения. Именно в областях развития речи и социального взаимодействия, которые подчиняются этим сложным и гибким правилам, когнитивные нарушения у аутичных детей становятся особенно выраженными".

В целом, развитие процесса познания у детей с аутизмом можно описать следующим образом. Во всем мире дети рождаются с биологически заложенной способностью добавлять значения к восприятию при минимальном социальном стимулировании. Благодаря этой способности они интуитивно предпочитают человеческие звуки, в определенный период они начинают анализировать и понимают общение и в конечном итоге могут общаться сами. Эта способность также помогает им понимать поведение других людей, а затем не только понимать, но и развивать адекватное социальное поведение. Именно эта врожденная биологическая способность нарушена у детей, страдающих аутизмом. Она не отсутствует у них, а только нарушена. В действительности, многие аутисты понимают определенные значения, которые выражают через коммуникацию, социальное поведение и воображение. Трудности, которые они испытывают в восприятии и добавлении значения к нему, возможно, находятся на более высоком уровне.

Для аутистов характерно предпочтительное восприятие локальной информации в ущерб глобальной. Это значит, что дети с аутизмом за деревьями не видят леса, но зато деревья видят во всех мельчайших подробностях. Подобная слабость приводит к неспособности извлечь смысл из контекста ситуации. Поэтому, дети с синдромом Аспергера, настойчиво повторяют стереотипные ответные реакции на окружающую обстановку, что не

могут интегрировать информацию, поступающую из других источников, чтобы изменить свое поведение. Они не могут использовать свое значение леса для того, чтобы найти дорогу между деревьями.

Для многих детей, страдающих аутизмом, последовательность предметов и событий остается за пределами их жизненного опыта. Они видят очень мало магических связей. Им кажется, что все в их жизни подчинено воле случая, совершенно неожиданно для них и окружает их предметы, управлять которыми они не в состоянии. Им нужно за что-то держаться, нужны "ветки", за которые они могли бы ухватиться. Наши традиционные вербальные способы объяснений: когда, где и почему что-то конкретное произойдет для них недостаточны.

Гипотеза Юты Фритт и ее коллег, получившая название "теория сознания", пролила свет на один аспект проблемы, который возникает у людей, страдающих аутизмом, при социальном взаимодействии. Людям, страдающим аутизмом, очень трудно "читать" эмоции, намерения и мысли. В значительной мере аутисты являются социально слепыми. У них отсутствует теория сознания или она находится в совершенно не развитом состоянии. Поэтому Фритт называет их "строгими бихевиористами": действия для них - это только действие и ничего больше. Смысл, скрытый за ними, часто ускользает от них.

Иногда может казаться, что они не считаются с окружающими, но это связано не с эмоциональным эгоизмом, а скорее с негибкостью их познавательной деятельности. В этом смысле они представляют собой полную противоположность душевнобольным, которые во всем видят скрытый смысл и намерения.

Ученый Ватсон в 1989 году выделил наиболее важные коммуникационные функции:

Просьба. Эта функция может быть выражена как вербальными, так и невербальными способами.

Требование внимания.

Отказ. Иногда эта функция развита у ребенка слишком сильно и может создавать проблемы для окружающих.

Дети, страдающие аутизмом, усваивают вышеуказанные функции намного быстрее, чем последующие. Однако даже в первых трех функциях у них могут возникать трудности из-за того, что они не знают, когда и как правильно следует использовать эти функции.

Комментирование.

Сообщение информации.

Запрос информации.

Сообщение о своих эмоциях.

Вплоть до 5 - 6 лет дети редко активно обращаются с вопросами, часто не отвечают на обращенные к ним вопросы или дают односложные ответы. В то же время может быть развита "автономная речь", разговор с самим собой. Нередко встречается отставленное дословное воспроизведение ранее услышанного, так называемый фонографизм. Характерны патологические формы речи: непосредственные и отставленные во времени, неологизмы, вычурное, например скандированное, произношение, необычная протяжная интонация, рифмование, применение в отношении себя местоимений и глаголов во втором и третьем лице.

Выраженность коммуникативных нарушений при аутизме сильно варьирует - начиная от полностью неговорящих аутистов, которые не пользуются даже жестами, и заканчивается детьми с синдромом Аспергера - бегло говорящими, но имеющими особенности прагматической стороны речи; помимо этого, встречаются эхоталлические дети, способные механически повторять целые высказывания без связи со смысловым контекстом, а также дети, у которых есть отдельные слова, но отсутствует беглая речь.

Речевые проблемы, характерные для детей с ранним детским аутизмом:

- Задержка или остановка речевого развития.
- Отсутствие реакции на речь других людей.
- Стереотипное использование речи.

- Замена местоимений
- Использование обычных слов в необычном значении.
- Неспособность начать и поддерживать диалог.
- Нарушение невербальной коммуникации.

Как и в случае социального взаимодействия, не все аспекты речи в одинаковой степени подвержены нарушению при аутизме [3, 57].

В целом, следует отметить, что речевые и коммуникативные навыки нарушаются при раннем детском аутизме в наибольшей степени. Неговорящие аутичные дети отличаются наиболее глубокими аффективными расстройствами, резким снижением психического тонуса, тяжелыми нарушениями произвольной деятельности, целенаправленности; они не испытывают потребности в общении с окружающим миром (Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р., 2007; Нуриева Л. Г., 2007; Сухорукова И. В., 2012). Проблемы с коммуникацией присущи всем детям с аутизмом независимо от состояния интеллекта и развития речи: им трудно войти в контакт с другими людьми, они не понимают, когда и как необходимо использовать коммуникацию. Даже если ребенок с аутизмом может построить простую фразу, имеет хороший словарный запас, это не означает, что процесс общения не будет вызывать у него затруднений. Стремление понять ребенка с аутизмом во всех тонкостях его проявлений — одна из главных задач коррекционной работы. Ведь такое понимание даст возможность не только объяснить некоторые особенности ребенка (такие, как, например, страхи, фобии, фантазирование, аутостимуляции, стереотипии, эхолалии и слова- и фразы-штампы и т. п.), но и предсказать возможные негативные реакции на те или иные стимулы окружающей среды, спровоцировать нужные реакции для развития соответствующих умений и навыков, индивидуально подобрать действенные задания с учебным, воспитательным и коррекционным наполнением.

Согласно требованиям нового Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (от 14.11.2013 № 30384), одной из ведущих стратегий образовательного процесса является речевое

развитие ребенка, которое включает: овладение речью как средством общения и культуры; формирование коммуникативно-целесообразной речи, способности пользоваться коммуникативными навыками с целью налаживания отношений с другими людьми, обмена информацией и сотрудничества [3]. В основе коррекционно-развивающей работы с детьми-аутистами лежат группы коммуникативных навыков, наиболее полно отражающих специфические особенности развития этих детей:

– проявление интереса к партнеру(выполнение наглядных или словесных указаний, простых инструкций, произнесение слов или фраз в ответ на речь партнера, отклик на собственное имя);

– владение невербальными навыками коммуникации (установление визуального контакта, обмен взглядами, длительный контакт глаз, использование жестов, мимических комплексов, пантомимики);

– владение вербальными навыками коммуникации (построение фразы, обмен репликами, обращениями, задавание вопросов и ответы на вопрос, выражение просьб словами, использование местоимения«я»).

1.3. Игровая деятельность как главное устройство формирования коммуникативных умений у детей с ранним детским аутизмом

Вопросами игры занимались многие специалисты в области психологии, медицины, педагогики, социальной деятельности. Ими являются: З. Фрейд, А. Адлер, Гросс, Ж. Пиаже, В. Штерн, Э. Эриксон, П. Я. Гальперин, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, Е. Зворыгина, Н. Я. Михайленко.

Специалисты рассматривали игру как средство для изучения детей, и как диагностическую функцию. Наблюдая, они замечали, что у одних детей в игре проявляется разнообразие, в то время как у других детей проявляется однообразие, стереотипность. В игре можно заметить то, что интересует ребенка, чему он придает значение, на что обращает внимание. Сюжет, реплики, внимание к собственным переживаниям, все это раскрывает внутренний мир ребенка.

Н.Я. Михайленко относит усвоение способов построения сюжетов к определенным возрастным периодам: 1 2.6 лет; 2.6 – 4.6 лет; 4.6 – 7 лет.

Другую периодизацию детских игр можно встретить в работах Ж. Пиаже, В. Штерна, Д.А. Колодца.

Игра является ведущим типом деятельности ребенка 3 – 7 лет. Через игру ребенок постепенно осваивает взаимоотношения взрослых. Существуют наиболее характерные игры для разного возраста детей:

- игра – развлечение, в которой нет сюжета, цель развлечения - бегать друг за другом.
- игра – упражнение, в которой нет сюжета, когда одно и то же действие повторяется многократно, например, борьба у мальчиков.
- игра сюжетная, где есть воображаемая ситуация, например у девочек игра в дочки – матери.
- игра по правилам, к ним относятся настольные игры или подвижные игры, в которых прописаны правила.

Игра – как правило, деятельность спонтанная, не упорядоченная. Именно это позволяет в игре отходить от стереотипов, формировать в ней новые образы и новый подход к проблемной ситуации.

Развивающие игры применяли на протяжении многих веков. Уже в древние времена философы знали возможности игры и ее влияние на человека. В семнадцатом веке Я.А. Коменский с одной стороны рассматривал игру как развлечение, и с другой стороны как педагогическое влияние. Именно поэтому, в седьмом классе он ввел в расписание игру, как предмет.

Во второй половине двадцатого века к детской игре возник высокий интерес. Английский педиатр Маргарет Ловенфельд в 1939 году описала игру с песком и обосновала ее ценность, как игровой методики для консультирования, назвав ее «мировая методика». Позднее эта методика стала называться песочная игровая терапия.

Ж. Пиаже (1962г.) пишет, игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением, и именно символическая функция игры является особенно важной.

Э. Эриксон (1977г.) говорил, что игра – путь, сквозь травматический опыт, ориентированный на будущее, на развитие их личности.

О. Коннер писал: «Ребенок из игровой психотерапии берет эмоции, мысли, модель поведения и вносит их в свою экосистему. То есть, в игре человек замещает негативные эмоции на позитивные, отрицательные мысли на положительные, асоциальное поведение на нормативное».

Сингер (1986г.) писал, что центральное место в игровой терапии занимает то, что ребенок, играя, открывает свои желания, конфликты и страхи. Ребенок активно проигрывает гнев, страдания, печаль, стыд, унижения.

Дженнингс (1990г.) говорил, что ребенок играет через чувственное восприятие и исследование. Через проекционную игру с игрушками, к сюжетно – ролевой социальной детской игре. Опыт ребенка проецируется через символическую игру. Символ всегда имеет эмоциональную окраску, и

часто носит личный характер, дает выражение желаний, новую надежду и исцеление. Символ в игре, для игрового терапевта является материалом для работы.

Саттон – Смит (1980) считал, что перемена ролей позволяет концентрировать поведение других и свое. В игре ребенок может отплатить взрослому той же монетой и этим самоутвердиться».

Игра позволяет вернуться в воображаемое прошлое, пойти в воображаемое будущее и изменить свой внутренний субъективный мир, изменить траекторию будущего.

Игра, благодаря своей произвольности, спонтанности и отсутствием правил имеет свойство обнаруживать у ребенка подавленные, заблокированные, неотреагированные эмоции и переживания посттравматических ситуаций. З. Фрейд в практической деятельности, игру использовал в качестве лечебно – коррекционного метода. В данном случае, игра является замещающей или символической того, что ребенок не находит в реальной жизни.

В спонтанной игре нет правил, нет сдерживающих факторов. Это вызывает открытость чувств, действий, способствует гармонизации внутреннего мира человека, развитию его самоощущения, мироощущения. В процессе коллективной игры развивается коммуникация, умение взаимодействовать, уступать, проявлять инициативу и себя.

Замечено, что за последние 5 – 6 лет дошкольники стали меньше играть в сюжетно – ролевые игры. Это связано с тем, что у детей много времени уходит на обучение, на дополнительное образование, и очень мало на игру. На смену появилась компьютерная игра. Как правило, она бесконтрольная со стороны родителей и несет свои минусы – замену реального общения, уход от действительности, падения зрения, напряжение мышц.

Очень важно научить ребенка уметь играть одному, но так же важно, научить играть с партнером, с ровесником, с родителем. Необходимо научить его взаимодействовать в игре, уступать, делиться, проявлять инициативу.

Крайне важно, чтоб родители играли со своими детьми. В игре родитель и ребенок находятся на одной ступени, в равных партнерских отношениях. Именно в этот момент создается доверительная, непринужденная, дружественная обстановка. Ребенок в этот момент открыт, в родителе он видит союзника, чувствует, что его понимают и поддерживают. В игре, благодаря родителям, он осваивает нормы поведения. Общее взаимодействие в игре сближает, формирует совместные традиции, совместный досуг, доверие друг к другу и разные направления формирования и развития ребенка.

Специалисты разных направлений, и специалисты игровой терапии, разделяют единое мнение о том, что игра:

- снимает напряжение,
- позволяет проявлять способности,
- дает возможность проявлять самостоятельность,
- помогает вырабатывать способы сотрудничества,
- формирует формы общения,
- вырабатывает отношение к людям,
- развивает произвольное поведение,
- формирует самоконтроль,
- развивает образное мышление,
- развивает образное воображение,
- активизирует правое полушарие и развивает креативность,
- развивает взаимодействие межполушарных структур,
- развивает речь и помогает при работе логопедических проблем,
- развивает интеллектуально,
- позволяет развивать умственно отсталых людей,
- корректирует психологические негативные проявления,
- предотвращает разные формы патологии,
- корректирует детско – родительские отношения,
- гармоничное формирование личности ребенка,

- социальная адаптация детей группы риска,
- проигрывание и реагирование травматической ситуации,
- построения нового жизненного пространства,
- приобретение позитивной картины мира и стрессовой устойчивости.

Игровая психотерапия применяется почти 100 лет. Ее успешно применял в работе Хуг – Гельмут (1919). Анна Фрейд и Мелани Кляйн делились своим опытом психоаналитической работы с включением в нее игровых моментов. Анна Фрейд применяла игровую терапию в работе с детьми пережившими Вторую мировую войну.

Floortime (методика Гринспана) FLOOR TIME, ("игровое время").

Методика создана Стенли Гринспаном. Использует интересы ребенка, даже патологические (например, часами тереть по стеклу) для установления с ним контакта (терапевт или родитель становится рядом и тоже трет по стеклу, или закрывает стекло, и ребенок вынужден на это отреагировать - начать тереть стекло в другом месте, или тереть руку терапевта, или тереть стекло по очереди с терапевтом - все эти возможности уже будут началом контакта).

Гринспан выделяет шесть стадий развития ребенка: стадия интереса к миру (достигается к трем месяцам), стадия привязанности (к пяти месяцам), стадия двухсторонней коммуникации (к девяти месяцам), стадия осознания себя (к полутора годам), эмоциональных идей (к двум с половиной годам), эмоционального мышления (к четырем годам). Аутисты обычно не проходят все стадии, а останавливаются на одной из них. Задачей "игрового времени" является помочь ребенку пройти через все стадии. Двусторонняя коммуникация достигается, если ребенок реагирует на действия терапевта. Всякий раз, когда такая реакция происходит, закрывается один круг коммуникации. Терапевт должен стремиться к тому, чтобы ребенок стал закрывать как можно больше кругов в процессе общения. При этом сам терапевт ставит себя в положение помощника, ассистента при ребенке, ребенок ведет, а терапевт следует за ним; таким образом, ребенок осознает и утверждает себя как личность. Терапевт не

предлагает новых идей в игре, но развивает идеи, предлагаемые ребенком, а также задает вопросы, прикидывается непонимающим и побуждает ребенка объяснять, а значит, анализировать игровые ситуации.

Таким образом, в ребенке развивается эмоциональное мышление. Только в том случае, когда ребенок перестает закрывать круги коммуникации, то есть прерывает общение, терапевт может вмешаться и предложить новые идеи.

Киевский нейропсихиатр, доктор медицинских наук А.Чуприков рекомендует совмещать традиционные методы лечения аутизма - психологические и медикаментозные, с альтернативными методами - при помощи дельфинов, лошадей и собак. Такая комплексная терапия показала свою эффективность при лечении детей с аутизмом в странах Европы и США. Доказано, что пет-терапия (терапия с помощью животных) улучшает коммуникабельность. Общение с дельфинами (дельфинотерапия), как и с лошадьми (иппотерапия), и с собаками (канистерапия), сдвигает состояние больного ребенка в лучшую сторону.

В нашей стране интерес к игротерапии, как к направлению, стал развиваться совсем недавно. Сегодня предлагается новая игровая технология «Мозартика», в рамках клиент – центрированного подхода К. Роджерса. Проблемы, которые переживает ребенок, не существуют отдельно от его личности. Игровая терапия позволяет перейти от внутренних динамических процессов ребенка к внешней динамике, к динамическому подходу. Психотерапевт, центрированный на ребенке, наблюдает, понимает и отражает эмоциональное состояние ребенка. «Мозартика» применяется для развития ребенка в целом, для профилактики отклоняющегося развития, для реабилитации семейных отношений, для психотерапии посттравматических состояний.

«Мозартика» состоит из серии ментальных игр под названием «Образ мира». В серию вошли игры с ассоциативным воздействием - «Витраж», «Усадьба», «Город», «Острова в океане», «Пустыня», «Космос». Каждый игровой комплект расписан с использованием изобразительного искусства, и

это является психологическим и психотерапевтическим позитивным воздействием.

«Мозартика» является системным подходом к разрешению социально - психологических проблем детей и взрослых, перенесших психоэмоциональные травмы через диагностику, реабилитацию, психокоррекцию, психотерапию. В данной технологии одновременно содержится игровая терапия, арт - терапия, психоанализ. Методика может быть применима как для детей от 3 лет, так и для взрослых, как индивидуальным способом, так и групповым. Группой могут быть дети детского сада, школьники, коллеги единого коллектива, сотрудники из разных коллективов, члены семьи.

«Мозартика» является психолого – педагогическим реабилитационным средством. Она так же является альтернативой влияния телевидения и компьютерных игр.

Для развития 3 – 5 летних детей разработаны отдельные игры «Чудо – дерево» и «Павлин». К. Юнг утверждал, что дети выражают чувства через символы, дети в большей степени воспринимают мир и отношения в нем через образы, через метафоры и именно это послужило способом разработки «Мозартики». Ее можно сочетать с другими методиками.

В «Мозартике», в каждой вышеперечисленной игре, для реализации игрового действия используются игровое поле и набор игровых фигурок. В них заложены символические изображения - изображения в виде геометрических форм, архетипы, соответствующие отдельно каждой игре – горы, дома, вода, зелень, песок, вселенная. Символически нагруженные фигурки графическими архетипами и цветовым содержанием несут в себе общечеловеческие понятия картины мира. Они являются подсознательными, глубоко психологическими по воздействию на человека.

Игры расписаны на специально предназначенных столах, за которыми играют, так же есть переносные варианты игр из экологически чистого

материала – дерева. Есть вариант типографии, что создает удобства для работы на разных площадках, в разных учреждениях, для выездной работы.

Игровые занятия проводятся циклами. Цикл состоит из того количества встреч – сессий, которое необходимо для разрешения проблемы. Чаще он состоит из 10 – 12 сессий и больше. Его количество зависит от проблемы индивида, которую определяет игровой терапевт.

Структура цикла состоит из трех частей:

- установочная или вводная;
- кульминационная, инсайт или психологический прорыв;
- завершающая или закрепление позитивного результата.

В период установочной сессии происходит диагностика и знакомство клиента с реальной проблемой.

В период психологического прорыва испытуемым происходит осознание своей проблемы. В этой части психолог вызывает у клиента желание устранить, изменить проблему, или изменить к ней отношение, заместить негативные эмоции и чувства на позитивные чувства.

В период закрепления позитивного опыта приобретается иное отношение к проблеме, другой взгляд на нее, приобретается позитивный опыт поведения, и закрепляются положительные чувства и эмоции. Игра является проективной методикой с символическим отображением, и относится к группе катарсиса (очищения).

Во время проведения сессии, игровым терапевтом обязательно заполняется протокол занятия. Протоколы разработаны как для индивидуального проведения занятия, так и для семейного. В протоколе отражается ход занятия, фиксируются невербальное и вербальное поведение и проявления клиента, отслеживаются психологические параметры. После того, как испытуемый выложил условную картину, «отыграл» проблемную ситуацию, а значит,отреагировал аффект, порой вытесненный в подсознательное, рассказывает, что он изобразил фигурками на игровом поле, дает название созданной им самим картине, рассказывает о сюжете который

заложил в нее. Так работа с образами помогает бессознательное, перевести в сознательное. Каждая игровая работа на игровом поле обязательно фотографируется. Протокол и фотография являются материалом для анализа личностной динамики психологического процесса клиента.

Игровую технологию «Мозартика» рекомендуется применять, если существуют психологические проблемы, такие как, тревожность, агрессия, страхи, напряжение, подавленность, неуверенность в себе, нарушение коммуникабельности, аффективные нарушения.

Таким образом, за последние десятилетия было проведено большое количество исследований, посвященных проблеме игры, которые показывают, что аутичных детей характеризуют специфические нарушения и низкий уровень развития игровых и символических навыков. В то же время, для аутистов, так же как и для нормально развивающихся детей, игра имеет огромное значение. Она позволяет развить их исследовательские навыки, символические способности, гибкость мышления, воображения. Это оказывает существенное влияние на поведение ребенка, которое становится менее однообразным, стереотипным и более гибким.

Недостаточная социальная направленность, порождаемая аутизмом, у этих детей проявляется в отсутствии интереса не только к ролевым играм, но и к просмотру кинофильмов и телепередач, отражающих межличностные отношения.

Развитие сюжетно-ролевой игры аутичного ребенка отличается рядом особенностей.

Во-первых, обычно без специальной организации такая игра не возникает. Требуется обучение и создание особых условий для игр. Однако даже после специального обучения еще очень долго присутствуют лишь свернутые игровые действия - вот ребенок бежит по квартире с пузырьком; увидев мишку, быстро закапывает ему «капли» в нос, озвучив это действие: «Закапать нос», и бежит дальше; бросает в таз с водой кукол со словами «Бассейн - плавать», после чего принимается переливать воду в бутылку.

Во-вторых, развивается сюжетно-ролевая игра очень постепенно, и в своем развитии должна пройти несколько последовательных этапов. Игра с другими детьми, как обычно происходит в норме, сперва недоступна аутичному ребенку. На начальном этапе специального обучения с ребенком играет взрослый. И лишь после долгой и кропотливой работы можно подключать ребенка к играм других детей. При этом ситуация организованного взаимодействия должна быть максимально комфортна для ребенка: знакомая обстановка, знакомые дети.

Кроме сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте для детей с аутистическими симптомами так же важны и другие виды игр.

Каждый вид игры имеет свою основную задачу:

- стереотипная игра ребенка - основа взаимодействия с ним; также она дает возможность переключения, если поведение ребенка выходит из-под контроля;

- сенсорные игры дают новую чувственную информацию, переживание приятных эмоций и создают возможность установления контакта с ребенком;

- терапевтические игры позволяют снять внутреннее напряжение, выплеснуть негативные эмоции, выявить скрытые страхи и в целом являются первым шагом ребенка к контролю над собственным поведением;

- психодрама - способ борьбы со страхами и избавления от них;

- совместное рисование дает замечательные возможности для проявления аутичным ребенком активности, для развития его представлений об окружающем [13].

Игры вводятся в занятия в определенной последовательности. Построение взаимодействия с аутичным ребенком основывается на его стереотипной игре. Далее вводятся сенсорные игры. В процессе сенсорных игр возникают терапевтические игры, которые могут вылиться в проигрывание психодрамы. На этапе, когда с ребенком уже налажен тесный эмоциональный контакт, можно использовать совместное рисование.

В дальнейшем на разных занятиях используются вы виды игр попеременно. При этом выбор игры часто зависит не только от целей, которые поставил педагог, но и от того, как протекает занятие, от реакций ребенка. Это требует гибкости в использовании различных игр.

Все игры взаимосвязаны между собой и свободно «перетекают» одна в другую. Игры развиваются в тесной взаимосвязи. Так, в ходе сенсорной игры может возникнуть игра терапевтическая. В этом случае спокойная игра перерастает в бурное выплескивание эмоций. Точно так же она может вернуться в прежнее спокойное русло. В терапевтической игре выявляются старые, скрытые страхи ребенка, что тут же может вылиться в разыгрывание психодрамы. С другой стороны, чтобы не допустить перевозбуждения ребенка во время терапевтической игры или психодрамы, в нужный момент у нас есть возможность переключить его на воспроизведение действий его стереотипной игры или предложить любимившуюся сенсорную игру. Кроме этого, возможно развитие одного и того же игрового сюжета в разных видах игр [20].

Для всех видов игр характерны общие закономерности:

- повторяемость;
- путь «от ребенка»: недопустимо навязывать ребенку игру, это бесполезно и даже вредно;
- игра достигнет своей цели лишь в случае, если ребенок сам захотел в нее поиграть;
- каждая игра требует развития внутри себя - введения новых элементов сюжета и действующих лиц, использование различных приемов и методов.

Игра позволяет раскрыть коммуникативный потенциал аутичного ребенка, направить его развитие в русло социального взаимодействия. В процессе игрового взаимодействия ребенок испытывает эмоции, созвучные с эмоциями других людей. В результате у него формируется эмпатия, способность сопереживать. Это, в свою очередь, оказывает положительное влияние на развитие диалоговых навыков ребенка.

Таким образом, реализуется право каждого ребенка на полноценное психическое, интеллектуальное и духовное развитие. В основе развития лежат важнейшие психологические закономерности: постепенность, неравномерность, асинхронность, психическое развитие, индивидуальное прохождение возрастных этапов онтогенеза.

Игра является важной частью жизни ребенка. Изучая игру ребенка, наблюдая его в игре, анализируя, исследуя его игру, можно очень многое о нем узнать. Можно сделать заключение об эмоциональном и интеллектуальном развитии. Несомненно, игра ребенка неизбежно зависит от вида игрушек, игр, и имеющегося в его распоряжении игрового материала, но многое узнается посредством тщательного опроса и наблюдения.

Игра развивает нравственные качества партнерства, совместимости, дружбы, сотрудничества. С помощью игры познается окружающий мир, развивается творческая инициатива, пробуждается любознательность, формируется чувство ритма, вырабатывается пластичность, активизируется мышление, Игра учит поиску необходимого решения, оптимального выхода.

Кроме того, ребенок, управляя игрой, становится активным.

Подготовка к школе важнейший этап для ребенка дошкольника. Знаний ребенка о буквах и цифрах недостаточно. Важнее научить ребенка производить мыслительные операции, такие как синтез и анализ; развивать память, внимание, мышление; развивать кругозор, коммуникативные навыки, развивать умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, развивать умение выполнять требования взрослых и многое другое.

Одним из главных достоинств игры является психокоррекция развития отношений. Именно через игровое общение осуществляется интенсивная эмоциональная регуляция психологического самочувствия и общения детей. Игра, это своеобразная сфера, в которой происходит налаживание отношений с окружающим миром и людьми. В игровом общении ребенок постепенно осваивает механизм полноценной адаптации к условиям и требованиям жизни в семье и в школе.

Игра сопровождается доверием, добром, искренностью и радостью самого ребенка. Грамотно организованная игра может являться школой для профилактики бездуховности, эмоциональной бедности, интеллектуальной узости, школой поддержки, одобрения деятельности ребенка, ребенка с ограниченными возможностями.

В процессе игры дети осознают связь между успешным выполнением игровых действий и характером собственного поведения. Это становится осознанным и произвольным.

У детей с ранним детским аутизмом общение с взрослыми и сверстниками ограничено, что в последствие отражается в его самостановлении и реализации себя в жизни. Самым эффективным способом развития коммуникативных умений является использование в этом возрасте упражнения в игровой форме. Кроме того, развитие игровой деятельности влечет за собой более глубокое понимание социального мира, формирует у аутичного ребенка способность к восприятию аспектов социального взаимодействия.

Таким образом, игра является источником развития когнитивной, эмоциональной и социально-коммуникативной сфер аутичного ребенка.

Глава 2. Организация игровой деятельности для развития коммуникативных умений у ребенка с ранним детским аутизмом в условиях детского сада

2.1. Изучение и выявление особенностей психического и моторного развития ребенка с РАС

Коммуникация - это не только процесс передачи информации, но и активный обмен ею. В то же время, при формировании коммуникативных навыков важно учитывать именно формальную сторону, фиксировать сам факт передачи информации.

В процессе коммуникации партнеры могут оказать влияние друг на друга. Обмен информацией предполагает воздействие на поведение партнера, в результате которого происходит изменение самого типа отношений, который сложился между участниками коммуникативного процесса.

У многих детей с аутизмом наблюдаются сложности при общении, поскольку нарушено понимание речи, т.е. страдают экспрессивная и рецептивная коммуникации. Нарушения речи отражают основную специфику аутизма, а именно несформированность коммуникативного поведения. Поэтому у детей с аутизмом, прежде всего, нарушено развитие коммуникативной функции речи и коммуникативного поведения в целом.

В данном исследовании, мы рассмотрим воспитанника детского сада МБДОУ «Золотой ключик» Женю Ш. 4 г. Для полной картины уровня развития ребенка, мы используем методику И.И.Мамайчук - карта «Параметры наблюдений за ребенком с аутизмом в процессе коррекции и их оценка», а также эмпирические методы исследования – беседа с воспитателем, беседа с родителем и наблюдение.

Женя посещает дошкольную образовательную организацию с января 2019 г. В детский сад пришел с диагнозом - задержка психо- речевого развития, ранний детский аутизм (РДА).

По итогам применения методов исследования наблюдения и беседы мы получили следующие результаты:

Мальчик идет на контакт с воспитателем, а вот к детям относится с осторожностью.

Настроение у Жени переменчивое от уравновешенного до вспышек агрессии сопровождающееся громким плачем. Он очень возбудим и эмоционален.

Темп деятельности неравномерный. Объем устойчивой работоспособности кратковременный (5-10мин).

Внимание: переключаемость характеризуется отвлекаемостью. Значительно снижены распределение внимания и его концентрация.

Мышление наглядно-действенное. Задания невербального характера выполняются ребёнком лучше, чем вербализированные задания. Жене недоступны простые классификации обобщения. Работа с простыми контурами затруднена. Задания на зрительно-двигательную координацию выполняет без учета величины, формы цвета. Цвета не соотносит. Определение процессов памяти и восприятия затруднены из-за индивидуальных особенностей ребенка. Познавательная активность значительно снижена, истощаема, преобладает манипуляция с одними и теми же игрушками.

Общая координация движений снижена, мелкая моторика развита не достаточно. Понимание речи только на обиходно-бытовом уровне. Воспринимает простые побуждения и инструкции: сядь на стул, возьми мяч, пойдём в группу, мой руки. Объем воспринимаемых высказываний очень медленно расширяется, для этого необходимо многократное повторение. Пассивный словарь наполнен предметами ближайшего окружения и простейших действий. Активный словарь включает несколько слов и звукоподражаний: «мама», «ав-ав», «на», «ой». Голосовая активность при общении проявляется обычно в виде спонтанного повторения звукокомплексов: «ба-ба-ба», «бр».

По методике И.И.Мамайчук- карта «Параметры наблюдений за ребенком с аутизмом в процессе коррекции и их оценка», мы выделяем основные параметры наблюдения:

1) эмоционально-поведенческие особенности ребенка, включающие в себя особенности контакта, активность, особенности эмоционального тонуса, адекватность поведения;

2) особенности работоспособности: динамику продуктивности ребенка в процессе занятий; истощаемость; переключаемость внимания;

3) специфику развития познавательных процессов: особенности ориентировочно-исследовательской деятельности, понимание обращенной речи и использование речи, особенности целенаправленности деятельности;

4) особенности развития коммуникативных навыков.

Для оценки параметров в процессе наблюдения за ребенком, используется следующий диапазон оценок — от 0 до 3 баллов:

0 баллов — функция отсутствует;

1 балл — слабо выражена;

2 балла — выражена, но с искажением;

3 балла — четко проявляется, но наблюдаются некоторые проблемы;

В блоке 1 рассматриваем эмоционально-поведенческие особенности.

Контакт: четко проявляется, но наблюдаются некоторые проблемы— контакт возможен, но его интенсивность и длительность зависят от настроения и состояния ребенка.

Активность: слабо выражена - избирательная активность, увидев «любимые игрушки», ребенок проявляет активность.

Эмоциональный тонус и эмоциональные проявления: выражена, но с искажением; напряженность в процессе общения и деятельности, страхи, возможны бурные аффективные проявления при неудовлетворении потребности.

Поведение: выражено, но с искажением; на замечание реагирует, но проявляет напряженность, страх, двигательное беспокойство.

Вовтором блоке рассмотрим особенности работоспособности.

Динамика продуктивности ребенка в процессе занятий:слабо выражена, неупорядоченная, хаотичная деятельность в процессе занятий. Недлительное сосредоточение на инструкции воспитателя.

Переключаемость и устойчивость внимания:слабо выражена;наблюдаетсясклонность к застреванию напредыдущих действиях, но способен к переключению внимания при значимом задании.

Третий блок посвящен особенностям развития познавательной деятельности.

Ориентировочная деятельность:слабо выражена; ослабленная направленность на объекты, примитивные, стереотипные манипуляции с игрушками с использованием обнюхивания, облизывания, подкидывания и других действий.

Речевая деятельность: Экспрессивная речь: слабо выражена; имеется набор коротких стереотипных фраз, наблюдаются эхолалии. Не пересказывает даже короткий текст. Отсутствуют развернутые фразы.

Целенаправленные действия:слабо выражена - слабо реагирует на инструкцию воспитателя. Уходит от задания, но можетвернуться и повторить действие.

Рассматривая специфику развития конкретных коммуникативных навыков ребенка, следует отметить следующие особенности.

Социальная отчужденность характеризуется следующими признаками: отчужденностью и равнодушием по отношению к окружающему миру (исключение составляют ситуации, когда удовлетворяются особые нужды ребенка); взаимодействие со взрослым осуществляется в первую очередь тактильно (щекотание, прикосновение); социальные контакты не вызывают заметного интереса у ребенка; отсутствуют ответные социальные проявления; отмечаются слабые признаки вербального и невербального взаимодействия; недостаток способности к совместной деятельности и взаимного внимания; в ряде случаев - отсутствие реакции на изменение окружающей обстановки;

ограниченная способность к спонтанным социальным контактам; ребенок принимает внимание других людей (детей и взрослых); ребенок не испытывает явного удовлетворения от социальных контактов, в то же время, случаи активного отказа от взаимодействия отмечаются редко; возможно использование вербальных и невербальных форм коммуникации; ребенок не имитирует звуки, жесты, мимические выражения лица; при взаимодействии, в ряде случаев, наблюдаются характерные повторяющиеся действия: многократное повторение вопросов, вербальные стереотипы; в зависимости от ситуации, речь имеет коммуникативную и некоммуникативную направленность; недоразвитие или отсутствие навыков сюжетно-ролевой игры; внешняя сторона взаимодействия вызывает больший интерес, чем содержание; ребенок может понимать и осознавать эмоциональные реакции других людей; в игровой деятельности часто наблюдается гиперактивность.

Отмечается отсутствие указательного жеста. Очень часто, когда ребенок что-то хочет, он подходит к воспитателю, которого знает, берет его за руку и отводит к желаемому объекту, не устанавливая зрительного контакта. Не допускает к себе других людей. Не может понять значение наказания.

В игровой деятельности, ребенок при обследовании объектов использует все органы чувств: подносит близко к лицу, пробует на вкус, нюхает, ощупывает, разглядывает. Сюжетно-ролевые игры со сверстниками у Жени Ш. не развиваются, так как у него отсутствует воображение и способность понимать и представлять себе чувства и намерения других людей. Наблюдаются своеобразные патологические перевоплощения в тот или иной образ в сочетании с аутистическим фантазированием. При этом ребенок не замечает окружающих, не вступает с ними в речевой контакт.

В целом, наблюдение показало, что Женя Ш. выражает потребность во взаимодействии, требует продолжения и повторения различных социальных игр. В ряде случаев он может поделиться сладостями, отдать свою игрушку взрослому, помочь в некоторых несложных организационно-бытовых делах. Однако, в большинстве повседневных ситуаций его характеризует нежелание

делиться своими вещами и помогать окружающим. Сочувствие ребенок практически не проявляет, в большинстве случаев, он равнодушен к эмоциям другого человека.

Оценка эффективности психокоррекционных воздействий возможна лишь при использовании разнообразных методов, выбираемых в соответствии с поставленными на первом этапе психокоррекционными задачами.

Прежде всего, целесообразно использовать отчеты родителей о поведении детей до и после занятий. При оценке поведенческих и эмоциональных реакций детей с аутизмом с умеренной и легкой степенью аффективной дезадаптации имеет смысл сочетать метод наблюдения с проективными методами исследования личности (цветоассоциативными тестами, рисуночными тестами и др.).

Особенно важно наблюдение за познавательной активностью ребенка, в процессе которого может отмечаться мотивационный аспект деятельности.

Полученные сведения позволяют в дальнейшем организовать коррекционную работу по развитию коммуникативных умений, а также целенаправленно вносить коррективы в организацию процесса воспитания и обучения ребенка с ранним детским аутизмом.

2.2. Разработка и реализация серии игровых упражнений для развития коммуникативных умений у ребенка с РАС в условиях детского сада

Коррекционная работа с Женей Ш. строится на основе учебного плана, в структуре которого выделяются базовый, коррекционный и личностно-ориентированный компоненты. Базовый компонент включает материал из основных разделов типовой государственной программы.

Индивидуальные планы и программы составляются совместно с учителем-дефектологом и воспитателем после наблюдения за ребенком, и с учетом учебных программ дошкольного учреждения, данных психолого-медико-педагогической комиссии.

Коррекционная работа с ребенком проводится ежедневно по индивидуальному плану. Длительность занятия зависит от возраста и состояния ребенка. На занятиях используется принцип дозирования контакта, эмоциональных и интеллектуальных нагрузок.

Различают два этапа коррекционно-развивающей работы. Первый этап направлен на развитие взаимодействия с ребенком и включает работу по установлению эмоционального контакта и развитию эмоциональной сферы, развитию предметно-манипулятивной деятельности и развитию речи. Второй этап отражает работу по формированию разнообразных видов самообслуживающего труда, а также по формированию умений и навыков приема пищи, культурно-гигиенических умений и навыков, умений и навыков самообслуживания и навыков самоорганизации.

В процессе занятий с ребенком придерживаемся некоторых общих рекомендаций:

- необходимо хвалить ребенка за участие и внимание независимо от результатов, создавая тем самым предпосылки к дальнейшей положительной коммуникации;

- по возможности разъяснять задание не с помощью словесной инструкции, а жестами; избегать резких движений, повышенного тона в разговоре, беспорядка на рабочем месте;

- учитывать в занятиях доминирующие для ребенка интересы, использовать для контактов его стереотипные пристрастия;

- помнить о том, что неадекватная реакция ребенка может означать переутомление либо недопонимание задания. В таком случае достаточно сократить или упростить задание для упорядочения поведения.

Среди основных задач коррекционной работы с ребенком важнейшее место занимает разработка возможностей коммуникации. Коммуникативные навыки и, как составляющая их часть, игровые навыки являются наиважнейшими навыками, которые ребенок должен приобрести. Первичное социальное взаимодействие определяется, как способность ребенка находиться в окружении сверстников, не мешая и не досаждая им, как способность следить взглядом за движениями сверстников, играть в их окружении, обращаться с просьбой, реагировать на просьбы и обращения сверстников.

Развитие игрового поведения является важной основой включения ребенка в социальное взаимодействие. В процессе развития игрового поведения ребенок учится воспринимать других, реагировать на указания и давать указания, сменять и согласовывать действия, подчинять действия правилам, прогнозировать события, ожидать своей очереди и пр. Ребенок развивает способность понимать речевые выражения и абстрактный язык, принимать на себя роль и понимать эмоции. Игровая деятельность, как известно, предполагает произвольные действия со стороны ребенка, причем степень произвольности, конечно, может быть разной в зависимости от возраста и уровня развития.

Одним из важнейших компонентов развития коммуникативных навыков, является речевая активность ребенка.

Первой стадией языкового развития является взаимодействие взрослого и ребенка. Данная стадия реализуется главным образом на бессознательном

уровне с помощью жестов, улыбок, мимики и мягких интонаций голоса. Эти первые улыбки и попытки подражания формируют основу для языковых особенностей и желание учиться языку. Свое общение строим с помощью силы голоса, отчетливого и медленного произнесения слов, использования в разговоре конкретных понятий, употребления коротких предложений, повторения предложения, оживления действий ребенка.

В работе по развитию речи используем наглядные материалы (картинки, открытки, иллюстрации).

В ходе реализации индивидуальной программы стимулирования речевого развития, учитываем коммуникативный интерес ребенка и подбираем каждое задание в соответствии с коммуникативными потребностями ребенка. Методические приемы подбираются с учетом интересов ребенка, чтобы принести ему максимальное удовольствие.

Начальный этап работы заключается в адаптации ребенка к новым условиям, привыкание к месту. Большое место отводится массажу кистей рук, кончиков пальцев рук и ног, предплечий, массажу лицевой мускулатуры, подъязычной, шейной области, стоп, со стимуляцией активных речевых точек. В процессе манипуляции с предметами, стремимся развить не только тактильное, но и мышечное, кинестетическое, зрительное, слуховое их восприятие.

Для отработки тактильных и эмоциональных контактов, развития осязания проводим ряд приемов типа поверхностных массажных пассивов. Ребенка поглаживаем, прижимаем к себе, прикасаемся к его голове, телу, и, наоборот, учим ребенка осязать, касаясь его руками головы, плеч, рук взрослого. Все эти действия комментируем речью. После подобной подготовки у ребенка восстанавливается ориентировка в себе и окружающем.

На следующем этапе проводим работу по воспитанию гнозиса и праксиса, необходимых в познании предметов, их форм, объема, окраски. Предметы обводим указательным пальцем ребенка, даем им словесную квалификацию. Постепенно ребенок с помощью указанных приемов, начинает опознавать и называть предметы (кубик, шар и т.п.).

Восстановление и развитие речи проводим последовательно. Вначале в манипуляции с игрушкой формируем тактильное восприятие, затем зрительное понимание предмета, после чего предмет определяем словесно и формируем соотнесение словесного определения с конкретным предметом. На следующем этапе добиваемся того, чтобы ребенок услышанное слово научился правильно произносить (воспроизводить). Для этого делим слово на слоги, многократно повторяем начальные, последние и ударные слоги, после чего сливаем их в необходимое слово. Обучаем умению спонтанно воспроизводить словесные штампы. По мере проведения занятий, речь ребенка, становится все более понятной и коммуникативной.

В нашей практической работе по развитию коммуникативных навыков у Жени Ш. рекомендуем использовать следующие игры и упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков.

«Твоя ладошка, моя ладошка»

Цель: формирование эмоционального контакта.

Взрослый берет ребенка за руки и ритмично похлопывает своей рукой по руке ребенка, повторяя: «Твоя ладошка, моя ладошка...»

«Мы на лодочке плывем»

Цель: формирование эмоционального контакта через присоединение к аутостимуляции и придание ему сюжетного смысла.

Взрослый берет ребенка за руки и, покачиваясь, напевает:

Мы на лодочке плывем,

Тихо песенку поем:

«Ля-ля-ля, ля-ля-ля» -

Покачнулись ты и я.

«Привет! Пока!»

Цель: развитие эмоционального общения ребенка со взрослым, налаживание контакта.

Взрослый подходит к ребенку и машет рукой, здороваясь. - *Привет! Привет!*

Затем предлагает ребенку ответить на приветствие. *-Давай здороваться. Помаши рукой! Привет!*

При прощании игра повторяется – взрослый машет рукой *-Пока! Пока!*

Затем предлагает ребенку попрощаться. *-Помаши ручкой на прощание. Пока!*

Этот ритуал встречи и прощания следует повторять регулярно в начале и в конце занятия. Эта игра направлена на формирование понимания правил поведения между людьми.

«Зарядка»

Взрослый выполняет упражнение вместе с ребенком, взяв его за руки.

Руки вверх. Хлоп-хлоп-хлоп (*хлопает*).

Руки вниз. Топ-топ-топ (*топает*).

Руки в стороны. Ух-ух-ух (*машет кистями рук, как крыльями*).

Руки вперед. Тук-тук-тук (*стучит кулачками*).

Игра с кубиками-мякишами «Кубики»

Игра сопровождается чтением стихотворения взрослым.

Кубик я несу, несу, кубик я не уроню.

Жёлтый (красный, синий, зеленый) кубик я несу.

Уронила кубик, **ой!** Принесу теперь другой.

Побуждайте ребенка «ойкнуть».

«Посуда»

Для игры используется игрушечная посуда.

Будем мы посуду мыть?

Надо только не разбить! Ребенок *делает пальчиком жест отрицания*.

Мы помоем дружно *Имитирует мытье*.

Ложки, вилки, чашки, поварешки. *Ребенок загибает пальцы. Взрослый достает по очереди предметы игрушечной посуды.*

Будут чистыми у мамы!

Маме надо помогать,

«Про кулачок с ладошкой»

Ребенок попеременно сжимает пальцы в кулачки и разжимает их, имитируя мягкие движения кошки.

Кулачок – ладошка!

Я иду как кошка!

«Тук-тук»

Взрослый вместе с ребенком, читая стишок, имитирует движения:

С пилой работать я привык: Вжик, вжик!

Теперь беру я молоток: Тук-тук, ток-ток!

Для друзей построю дом. Постучимся и войдем:

-Тук-тук-тук, тук-тук-тук! Заходи скорей мой друг!

Таким образом, предлагаемые игровые упражнения, способствуют развитию таких коммуникативных навыков как установление эмоционального контакта ребенка и взрослого; формирование признаков вербального и невербального взаимодействия; способность к совместной деятельности; установление зрительного контакта.

Занятия по системе КРУГ

Структура и содержание занятия

- приветствие;
- сенсорные игры;
- ритмические игры;
- игры по правилам;
- окончание.

Указанное деление на виды игр условно. Речь идет о тех свойствах, которые должны иметь предлагаемые на занятии игры, при этом многие игры обладают сразу несколькими свойствами. Выбирая ту или иную игру для занятия, мы решаем, какой компонент для нас наиболее важен и, соответственно, к какому типу игр мы ее относим. Начало и конец занятия всегда четко обозначаются.

КРУГ начинается с приветствия. Приветствие может проходить в разных формах. В группу детей младшего возраста может «прийти», например,

пушистый медвежонок с колокольчиком, «подойти» близко к каждому ребенку, чтобы его можно было услышать, увидеть и потрогать, поздороваться с каждым. Дети здороваются с Мишкой с помощью жеста (пожимают лапу, гладят по голове и т. п.), а те, кто может, отвечают словами.

Другой вариант: каждый здоровается со своим правым соседом, хлопая его по коленке, передавая таким образом, приветствие следующему. Если ребенок еще не может сам произнести слова приветствия, то это за него делает педагог.

Ребенку легче включиться в привычный ритм группового дня, если начало и окончание занятия не изменяются в течение определенного, часто довольно продолжительного времени.

Пример занятий.

1. Игра на подражание «Раз-два-три, посмотри: это – я, это – ты». Взрослые помогают тем детям, которые не могут сами показать на себя или другого.

2. Сенсорная игра «Черепашка». Педагоги стучат по полу сами и помогают это делать детям. Если дети не прячут ручки, ножки и т. д. от «черепашки», взрослые щекочут их за названные части тела, дожидаясь ответной эмоциональной и двигательной реакции.

Данное занятие носит групповой характер. Женю Ш. включаем в данное занятие. На занятии, мы сопровождаем и поддерживаем ребенка при первом опыте пребывания на групповых занятиях, помогаем сориентироваться в новой среде и преодолеть страх и неуверенность. Сначала время пребывания ребенка в группе короткое и дозированное по насыщенности. На занятии ребенок сидит напротив других детей, это помогает ему сосредоточиться на лицах участников, на игровых и подражательных действиях, в ограниченном пространстве круга легче удержаться, а короткие задания позволяют легче регулировать время участия ребенка в занятии. Это занятие позволяет ребенку участвовать в играх, прикасаться к другим детям, что способствует осознанию причастности к коллективу, больше настраивает ребенка на контакт. Соответственно, ребенок

начинает лучше осознавать свои эмоции, представлять результаты своих действий и, следовательно, становится более открытым для общения с другими людьми.

Таким образом, занятие КРУГ – это ритмически организованное, не длительное по времени занятие, эмоционально и сенсорно наполненное играми, направленное на стимуляцию активного участия ребенка в общей игре, на развитие его коммуникативных возможностей, эмоциональной сферы и возможностей саморегуляции.

Игровые приемы, используемые при коррекционной работе по формированию коммуникативных навыков у Жени Ш. были разделены в зависимости от уровня игровой деятельности сформированной у ребенка. Мы используем следующие: Комбинационная игра. Формирование навыка проходило с использованием разнообразного игрового материала: кубиков, пирамидки, небольших емкостей - коробочек, ведерок и других игровых предметов. При этом также учитывались интересы ребенка. Кладем на стол по несколько кубиков с каждой стороны. Затем садится вместе с ребенком за стол, напротив друг друга, так, чтобы у каждого был свой набор кубиков. Подаем ребенку пример, выстраивая свои кубики в ряд или в виде башни, затем предлагаем ему сделать то же самое. Если возникают затруднения, ребенку оказываем помощь. При этом каждая попытка ребенка сопровождается похвалой. В процессе комбинационных игр формируются навыки вербальной имитации и коммуникативные способности ребенка: умение выражать просьбы, ответную реакцию («дай», «нет» и т.п.), используя вербальные и невербальные средства коммуникации. Функциональная игра. Формирование этого навыка реализовалось при использовании разнообразных функциональных игрушек, интересных для ребенка: кукол, кукольных наборов, домиков, игрушечных машинок, паровозов, зверей и т.п. Обучение проходило в форме имитационной игры, в процессе которой ребенок подражал отдельным, изолированным друг от друга, игровым действиям. Обучали ребенка функциональным действиям, направленным на самого себя, на куклу, на другого человека. Например,

размещаем на столе два одинаковых набора игрушек. Затем ребенку демонстрируем одно игровое действие: например, понарошку купаем куклу. Ребенок повторяет его. Показываем следующее действие: например, куклу укладываем спать. Каждое игровое действие, сопровождается соответствующим комментарием в виде отдельных слов и словосочетаний: «кукла купается», «кукла спит» и т.д.

Таким образом, у ребенка формируется осознание функционального значения различных игровых объектов, понимание речи, развитие номинативной и коммуникативной функции речи.

Сюжетно-ролевая игра. Развитие сюжетно-ролевой игры осуществляется на базе полученных ранее знаний и представлений ребенка об окружающем мире, с учетом его предыдущего опыта, интересов и сформированных игровых умений. Формирование навыка сюжетно-ролевой игры осуществляли при использовании большого количества визуальных подсказок, игровых материалов, позволяющих наглядно представить игровое событие. Широко использовали иллюстрации, фотографии с изображением различных событий, социальных ситуаций; маски персонажей из сказок, мультфильмов - волка, козы, кота, поросенка и т.д.; разнообразные игровые предметы, относящиеся к разыгрываемому событию - весы, руль, градусник, медицинский халат и т.д. Также в игре использовали большое количество предметов-заместителей. Сначала использовали простые по структуре, содержанию и социальным требованиям игры, например «Коза». Суть игры заключается в том, что «коза» боится ребенка, выходящего из укрытия - домика. Когда ребенок прячется в домике, «коза» ложится спать до той поры, пока он не начнет снова вылезать из него. В процессе подобной игры от ребенка не требуется активное использование коммуникативных навыков, что позволяет ему сосредоточиться на понимании структуры игры, своей роли. Далее ребенку предлагаем более сложные игры, которые требуют не только осознания своей роли, но и умения регулировать свое поведение на более высоком уровне в соответствии с исполняемой ролью, а также активно использовать уже сформированные

коммуникативные навыки (например, игра «Магазин», «Доктор», «Такси»). Ребенку сначала предоставляется возможность исполнять привычную для себя роль: покупателя, больного, пассажира и т.д. Затем ребенка обучаем играть роли, требующие более высокого уровня развития воображения, коммуникативных навыков; ребенка учим также инициировать и поддерживать разговор в конкретной ситуации.

Таким образом, в процессе реализации предлагаемых игр и игровых упражнений, в работе с Женей Ш., мы наблюдаем следующие результаты развития коммуникативных навыков. Для оценки показателей, мы использовали методику И.И. Мамайчук- карта «Параметры наблюдений за ребенком с аутизмом в процессе коррекции и их оценка».

Женя Ш. проявляет большую эмоциональную близость с конкретным педагогом. Ребенок в процессе игровой деятельности, пытается установить зрительный контакт с педагогом. Ищет его глазами, ожидает постоянной помощи.

Другими словами, контакт ребенка остается избирательным. Контактует с конкретным педагогом, что свидетельствует о возможностях ребенка в установлении в дальнейшем контактов с другими детьми и педагогами.

Включение ребенка в групповые занятия, при постоянном нахождении педагога рядом, способствовало сокращению у ребенка вспышек агрессии и формированию более стабильного эмоционального состояния в ходе игровой деятельности. Ребенок, более четко выполняет простые инструкции: сядь на стул, возьми мяч, пойдём в группу, мой руки. Наблюдается понимание более сложных инструкций. Например, пойдём в группу и будем играть с другими детьми. Ребенок идет в группу к другим детям и берет любимые игрушки.

Таким образом, ребенок проявляет большой интерес к окружающему миру. Появилась реакция на изменение окружающей обстановки. Например, после окончания игры, вместе с другими детьми, без просьбы педагога, отправился в столовую. Случаи активного отказа от взаимодействия

практически не отмечают. В речи все больше пытается использовать коммуникативную направленность. Например, стал обращаться за помощью к другим детям, сопровождая просьбу попытками речевого контакта. Использует слова «дай», «да», «нет» и другие. В большей степени, понимает и осознает эмоциональные реакции других детей.

Например, не проявил агрессии и не пытался отнять любимую игрушку у другого ребенка. Молча отошел к педагогу.

Наблюдая в процессе игровой деятельности за другими детьми, стал реже использовать при обследовании предметов все органы чувств. В основном использует тактильные ощущения.

Ребенок стал более адекватно реагировать на замечания. Не проявляет излишней напряженности, страха и двигательного беспокойства. Так, в ходе игры ребенок бросил игрушку. Педагог сделал ему замечание. Ребенок отреагировал достаточно спокойно, что не наблюдалось ранее.

В процессе формирования игровых навыков у Жени Ш. развивается познавательная деятельность: понимание свойств объектов окружающего мира, взаимосвязей между ними; осознание функционального назначения различных предметов; умение использовать один предмет вместо другого, мысленно приписывая несуществующие качества; понимание последовательности окружающих событий; умение представлять в воображении отсутствующий в реальном окружении предмет и понарошку исполнять действия с ним; умение представлять себя в определенной роли и регулировать свое поведение в зависимости от этого.

В процессе развития игровой деятельности закрепляется связь между образом, словом, его значением; улучшается понимание речи; совершенствуются коммуникативные навыки ребенка: умение выразить просьбы, ответную реакцию, комментировать игровые события; активно отрабатываются диалоговые навыки. На этапе первичной диагностики, были получены следующие показатели (Таблица 1).

Таблица 1

«Параметры наблюдений за ребенком с аутизмом в процессе коррекции и их оценка» (методика И.И. Мамайчук) при первичной диагностики

Первичная диагностика	Блок 1. Эмоционально-поведенческие особенности	Блок 2. Особенности работоспособности	Блок 3. Особенности познавательной деятельности	Общие баллы по трем Блокам
	8	2	3	13

После проведенной работы показатели улучшились, что свидетельствует об эффективности применяемых игр и игровых упражнений (Таблица 2).

Таблица 2

«Параметры наблюдений за ребенком с аутизмом в процессе коррекции и их оценка» (методика И.И. Мамайчук) при вторичной диагностики

Вторичная диагностика	Блок 1. Эмоционально - поведенческие особенности	Блок 2. Особенности работоспособности	Блок 3. Особенности познавательной деятельности	Общие баллы по трем Блокам
	10	4	5	19

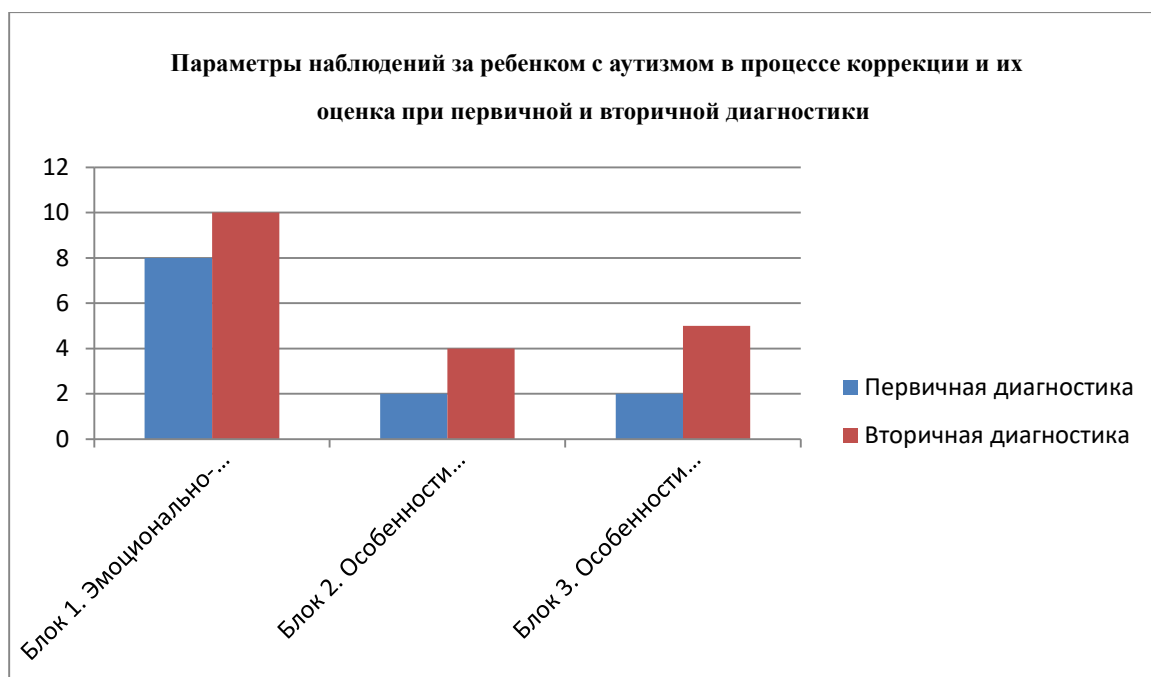


Рис. 1. Параметры наблюдений за ребенком с аутизмом в процессе коррекции и их оценка при первичной и вторичной диагностики

В тоже время, следует отметить, что проблемы развития коммуникативных навыков у Жени Ш., продолжают сохраняться. Данное обстоятельство, свидетельствует о том, что необходимо продолжать работу с ребенком, в тесном контакте с семьей.

Заключение

Ранний детский аутизм – одно из сложнейших нарушений психического развития, при котором наблюдаются, прежде всего, расстройства процессов коммуникации, неадекватное поведение, трудности формирования эмоциональных контактов с внешним миром, окружающими людьми, и как результат, нарушение социальной адаптации

Без своевременной и адекватной коррекционно-развивающей помощи значительная часть детей с синдромом РДА становится необучаемой и неприспособленной к жизни в обществе.

Наиболее эффективна коррекционная работа, имеющая индивидуальную направленность. Сочетание четкой пространственной организации, расписаний и игровых моментов может заметно облегчить обучение ребенка с РДА.

Приобретение самостоятельных специальных умений способствует формированию у него положительных черт поведения, уменьшению аутичных проявлений и других недостатков развития.

В коррекционной работе рекомендуется использовать развивающие игры и упражнения. Целью исследования была разработка комплекса игровых упражнений, направленного на развитие коммуникативных умений у детей с синдромом раннего детского аутизма. Чтобы достичь поставленной цели были решены следующие задачи: мы изучили особенности детей с ранним детским аутизмом, особенности коммуникативных нарушений у детей с ранним детским аутизмом, рассмотрели определение влияния игровых упражнений на коммуникативные умения, смоделировали содержания игровых упражнений для детей с ранним детским аутизмом.

Таким образом, гипотеза исследования, о том, что разработка игровых упражнений на основе изучения особенностей развития ребенка с РАС и включение его в игровую деятельность в условиях детского сада, будет способствовать развитию у него коммуникативных умений, в ходе исследования нашла свое подтверждение.

Список используемой литературы:

1. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе./ Под. Ред. С.А.Морозова (материалы к спецкурсу). М.: Изд-во "СигналЪ", 2003. - 301с.
2. Башина В.М. Аутизм в детстве. - М.: Медицина, 1999. - 240с.
3. Белопольская Н.Л. Детская патопсихология. [Текст]/ Н.Л. Белопольская. - М.: Когито - центр, 2001. - 351с.
4. Блейлер Е. Аутистическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - С.112-125.
5. Бычкова Е. Дети дождя: все об аутизме // Няня. - 2001. - № 12.
6. Уотсон Д. Б. Психологический уход за ребенком Текст. / Д. Б. Уотсон; перевод с англ. М.: Работник просвещения, 1929. - 93с.
7. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. - СПб.: ИСПиП, 1998. - 124с.
8. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. [Текст]/ К.Гилберт, Т.Питерс. - М.: ВЛАДОС, 2005. - 144с.
9. Детский аутизм: Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. - СПб.: Дидактика плюс, 2001. - 368с.
10. Егорова Е. Человек дождя не вырастет в России // Московский комсомолец. 1998. - 13 октября. - С.4.
11. Жуков Д.Е. Особенности картины мира детей с аутизмом // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии: Мат-лы III съезда РПА и науч.-практ. конф. Курск, 20-23 октября 2003 г. - Курск: Изд-во Курск.гос. ун-та, 2003. - 271 с.
12. Журенков К. Аутизм - болезнь XXI века? // Огонек. - 2001. - № 22 (4697).
13. Йоханссон И. Особое детство. - М.: Центр лечебной педагогики, 2001. - 165с.
14. Каган В.Е. Аутизм у детей. - Л.: Медицина, 1981. - 190с.

15. Каган В.Е., Исаев Д.Н. Диагностика и лечение аутизма у детей. - Л.: Ленингр. педиатрический мед.ин-т, 1976. - 455с.
16. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. - М., 2003. - 70с.
17. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста (Руководство для врачей). [Текст]/ В.В. Ковалев. - М.: Медицина, 1995. - 608с.
18. Кондратьева М.Ю. Социальная психология. Словарь. [Текст]/ М.Ю. Кондратьева. - М.: ПЕРСЭ, 2005. - 176с.
19. Кузьмина М. Аутизм // Школьный психолог. - 2000. - № 47-48.
20. Лебединская К.С. Ранний детский аутизм // Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема. - М.: НИИ дефектологии РАО, 1992. - 311с.
21. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Дефектология. - 1994. - № 2. - С.3-8.
22. Либлинг М.М. Холдинг - терапия, как форма психологической помощи семье имеющей аутичного ребенка // Дефектология [Текст]/ М.М. Либлинг. - с56-66
23. Лохов М.И., Фесенко Ю.А., Рубин М.Ю. Аутизм // Плохой хороший ребенок. (Проблемы развития, нарушения поведения, внимания, письма, речи). - СПб, 2003. - С. 25-36.
24. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. - М., 1992. - 95с.
25. Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта // Аутизм и нарушения развития. - 2004. - №3.
26. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологическая коррекция детей, страдающих ранним детским аутизмом: Автореф. ... канд. дис. - М., 1985. - 145с. - С 22-32с.
27. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. - 1995. - № 2. - С. 8-17.

28. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей//Дефектология.1995.№1.С.8-18.
29. Никольская О.С., Баянская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. [Текст]/ О.С. Никольская, Е.Р. Баянская, М.М. Либлинг. - М.: Теревинер, 1997. - с40-64
30. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. - Москва, 2003.
31. Панфилова М.А. Игротерапия общения [Текст]/ М.А.Панфилова.-М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008.-160с.
32. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом (начало) // Дефектология. - 1997. - №4. - С.80-86.
33. Саенко Ю.В. Специальная психология: Учеб.пособие [Текст]/ Ю.В. Саенко. - М.: Академический проект, 2006. - 182с.
34. Ульянова Р.К. Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми // Педагогический поиск. - 1999. - № 9.
35. Хаустова В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. - 2004. - №3.
36. Шипицина Л.М. Детский аутизм. - М.: Дидактика Плюс, 2001. - 368с.
37. Щербакова Ю.В. Специальная психология: Учеб.пособие [Текст]/ Ю.В.Щербакова.- М.: Издательство РИОР, 2006. - 80с.
38. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004. - 136с.
39. Бреслав Г.Э., «Цветопсихология и лечение для всех», С. - П., 2000.
40. «Диагностика по рисунку», сборник статей, М., Аст – пресс, 2001.
41. Джиннот Х.Д., «Групповая терапия с детьми» (теория и практика групповой терапии), М., 2001.
42. Кевин ОКоннор, «Теория и практика игровой психотерапии». Питер. С. - П., 2002 г.

43. Каттанах Э., «Игровая терапия. Там, где небо встречается с бездной», М.,2001.
44. Лендрет Г.Л., «Игровая терапия: искусство отношений». М.,1994.
45. Люшер М., «Цветовой тест Люшера», изд. «Сова», 2002.
46. Мустакас К., «Игровая терапия»,изд. «Речь», 2000.
47. «Психоанализ: терапевтическая практика и практический смысл», М., 2002.
48. Романова Е.С., «Графические методы в психологической диагностике», изд.«Дидакт», 1991.
49. Степанова О.А., Вайнер М.Э., Чутко Н.Я., «Методика игры с коррекционно – развивающими технологиями», М., 2003.

Карта

«Параметры наблюдений за ребенком с аутизмом в процессе коррекции и их оценка»

(методика И.И. Мамайчук)

Наблюдаемый: Женя Ш. 4 года, воспитанник МБДОУ ОВ «Золотой ключик»

Блок 1. Эмоционально-поведенческие особенности		
1. Контакт		
Оценки	0	Контакт полностью отсутствует
	1	Контакт возможен при глубокой заинтересованности ребенка (например, чтобы получить игрушку, ребенок берет воспитателя за руку)
	2	Контакт избирательный и неустойчивый (например, ребенок вступает в контакт только в присутствии матери; уходит от контакта, когда его о чем-то просит воспитатель)
	<u>3</u>	Контакт возможен, но его интенсивность и длительность зависят от настроения и состояния ребенка
2. Активность		
Оценки	0	Отсутствует интерес к занятию. Стереотипии, погруженность в себя
	<u>1</u>	Избирательная активность (например/увидев «любимые игрушки», ребенок проявляет активность, стереотипно с ними манипулирует)
	2	Демонстрирует интерес к беседе родителей с воспитателем. Проявляет интерес к игрушкам, манипулирует с ними, но быстро пресыщается, переключается на другие задания
	3	Проявляет интерес к занятию, но тревожен, напряжен, чувствителен к тону, вопросу
3. Эмоциональный тонус и эмоциональные проявления		
Оценки	0	Недифференцированное отношение к различным ситуациям. Неадекватные эмоции: стойкий негативизм, эффективность, лабильность и пр. Возможны аутоагрессивные реакции
	1	Избирательное отношение к ситуации, но с выраженным проявлением негативизма, аффективные реакции при изменении ситуации
	<u>2</u>	Напряженность в процессе общения и деятельности, страхи, возможны бурные аффективные проявления при

		неудовлетворении потребности
	3	Осторожность, повышенная тормозимость или, наоборот, повышенная расторможенность, возбудимость. При неудачах может проявлять обидчивость, эффективность
4. Поведение		
Оценки	0	Преимущественно полевое поведение без признаков критичности
	1	Частое проявление эффективности (немотивированные крики, двигательное беспокойство). На замечание не реагирует
	<u>2</u>	На замечание реагирует, но проявляет напряженность, страх, двигательное беспокойство
	3	Чувствителен к оценкам и мнениям окружающих. Напрягается при замечаниях. На поощрение реагирует без выраженных эмоциональных проявлений
Блок II. Особенности работоспособности		
1. Динамика продуктивности ребенка в процессе занятий		
Оценки	0	Отсутствует. Ребенок может быть сосредоточен на каком-то аффективно значимом действии (например, раскачивании, прыжках, постукиваниях). Или, наоборот, проявляет импульсивность, несдержанность, нецеленаправленно хватает предметы
	<u>1</u>	Неупорядоченная, хаотичная деятельность в процессе занятий. Недлительное сосредоточение на инструкции воспитателя
	2	Замедленный или, наоборот, излишне ускоренный темп при выполнении отдельных заданий
	3	Вначале занятий темп может быть замедленный, но постепенно увеличивается. Или, наоборот, вначале наблюдается ускоренный темп, который к концу цикла занятий нормализуется
2. Переключаемость и устойчивость внимания		
Оценки	0	Слабая. Склонность к застреванию при выполнении аффективно значимых заданий
	<u>1</u>	Наблюдается склонность к застреванию на предыдущих действиях, но способен к переключению внимания при значимом задании
	2	Способен к переключению, но наблюдается застревание на предыдущих действиях
	3	Выраженных признаков инерции не прослеживается
Блок III. Особенности познавательной деятельности		
1. Ориентировочная деятельность		
Оценки	0	Выраженная псевдоактивность при полном отсутствии

		осмысленного анализа объекта. Сниженная активность при поиске объекта
	<u>1</u>	Ослабленная направленность на объекты, примитивные, стереотипные манипуляции с игрушками с использованием обнюхивания, облизывания, подкидывания и других действий
	2	Проявляет интерес к объектам, предварительно разглядывает их, но направленность поиска недостаточна
	3	Активные целенаправленные манипуляции с предметами
2. Речевая деятельность. Экспрессивная речь		
Оценки	0	Полное отсутствие внешней речи. На высоте аффекта произносит звукосочетания, редкие слова или фразы
	<u>1</u>	Имеется набор коротких стереотипных фраз. Наблюдаются эхолалии. Не пересказывает даже короткий текст. Отсутствуют развернутые фразы
	2	Развернутая речь, но практически недоступен диалог
	3	Развернутая речь, встречаются речевые штампы, голос маловыразительный. Могут наблюдаться эхолалии
3. Целенаправленные действия		
Оценки	0	Отсутствуют
	<u>1</u>	Слабо реагирует на инструкцию воспитателя. Уходит от задания, но может вернуться и повторить действие
	2	Реагирует на инструкцию, но может заниматься другими предметами, которые аффективно значимы, или повторять аффективно значимые фразы и слова (например, «пожар», «горшок» и пр.), что снижает эффективность целенаправленных действий
	3	Действия целенаправленны. Может проявлять тревожность, страхи, что отражается на темпе выполнения заданий

Карта

«Параметры наблюдений за ребенком с аутизмом в процессе коррекции и их оценка»

(методика И.И. Мамайчук)

Наблюдаемый: Женя Ш. 4 года, воспитанник МБДОУ ОВ «Золотой ключик»

Блок 1. Эмоционально-поведенческие особенности		
1. Контакт		
Оценки	0	Контакт полностью отсутствует
	1	Контакт возможен при глубокой заинтересованности ребенка (например, чтобы получить игрушку, ребенок берет воспитателя за руку)
	2	Контакт избирательный и неустойчивый (например, ребенок вступает в контакт только в присутствии матери; уходит от контакта, когда его о чем-то просит воспитатель)
	<u>3</u>	Контакт возможен, но его интенсивность и длительность зависят от настроения и состояния ребенка
2. Активность		
Оценки	0	Отсутствует интерес к занятию. Стереотипии, погруженность в себя
	1	Избирательная активность (например/увидев «любимые игрушки», ребенок проявляет активность, стереотипно с ними манипулирует)
	<u>2</u>	Демонстрирует интерес к беседе родителей с воспитателем. Проявляет интерес к игрушкам, манипулирует с ними, но быстро пресыщается, переключается на другие задания
	3	Проявляет интерес к занятию, но тревожен, напряжен, чувствителен к тону, вопросу
3. Эмоциональный тонус и эмоциональные проявления		
Оценки	0	Недифференцированное отношение к различным ситуациям. Неадекватные эмоции: стойкий негативизм, эффективность, лабильность и пр. Возможны аутоагрессивные реакции
	1	Избирательное отношение к ситуации, но с выраженным проявлением негативизма, аффективные реакции при изменении ситуации
	<u>2</u>	Напряженность в процессе общения и деятельности, страхи, возможны бурные аффективные проявления при

		неудовлетворении потребности
	3	Осторожность, повышенная тормозимость или, наоборот, повышенная расторможенность, возбудимость. При неудачах может проявлять обидчивость, эффективность
4. Поведение		
Оценки	0	Преимущественно полевое поведение без признаков критичности
	1	Частое проявление эффективности (немотивированные крики, двигательное беспокойство). На замечание не реагирует
	2	На замечание реагирует, но проявляет напряженность, страх, двигательное беспокойство
	<u>3</u>	Чувствителен к оценкам и мнениям окружающих. Напрягается при замечаниях. На поощрение реагирует без выраженных эмоциональных проявлений
Блок II. Особенности работоспособности		
1. Динамика продуктивности ребенка в процессе занятий		
Оценки	0	Отсутствует. Ребенок может быть сосредоточен на каком-то аффективно значимом действии (например, раскачивании, прыжках, постукиваниях). Или, наоборот, проявляет импульсивность, несдержанность, нецеленаправленно хватает предметы
	1	Неупорядоченная, хаотичная деятельность в процессе занятий. Недлительное сосредоточение на инструкции воспитателя
	<u>2</u>	Замедленный или, наоборот, излишне ускоренный темп при выполнении отдельных заданий
	3	Вначале занятий темп может быть замедленный, но постепенно увеличивается. Или, наоборот, вначале наблюдается ускоренный темп, который к концу цикла занятий нормализуется
2. Переключаемость и устойчивость внимания		
Оценки	0	Слабая. Склонность к застреванию при выполнении аффективно значимых заданий
	1	Наблюдается склонность к застреванию на предыдущих действиях, но способен к переключению внимания при значимом задании
	<u>2</u>	Способен к переключению, но наблюдается застревание на предыдущих действиях
	3	Выраженных признаков инерции не прослеживается
Блок III. Особенности познавательной деятельности		
1. Ориентировочная деятельность		
Оценки	0	Выраженная псевдоактивность при полном отсутствии

		осмысленного анализа объекта. Сниженная активность при поиске объекта
	<u>1</u>	Ослабленная направленность на объекты, примитивные, стереотипные манипуляции с игрушками с использованием обнюхивания, облизывания, подкидывания и других действий
	<u>2</u>	Проявляет интерес к объектам, предварительно разглядывает их, но направленность поиска недостаточна
	3	Активные целенаправленные манипуляции с предметами
2. Речевая деятельность. Экспрессивная речь		
Оценки	0	Полное отсутствие внешней речи. На высоте аффекта произносит звукосочетания, редкие слова или фразы
	<u>1</u>	Имеется набор коротких стереотипных фраз. Наблюдаются эхолалии. Не пересказывает даже короткий текст. Отсутствуют развернутые фразы
	2	Развернутая речь, но практически недоступен диалог
	3	Развернутая речь, встречаются речевые штампы, голос маловыразительный. Могут наблюдаться эхолалии
3. Целенаправленные действия		
Оценки	0	Отсутствуют
	1	Слабо реагирует на инструкцию воспитателя. Уходит от задания, но может вернуться и повторить действие
	<u>2</u>	Реагирует на инструкцию, но может заниматься другими предметами, которые аффективно значимы, или повторять аффективно значимые фразы и слова (например, «пожар», «горшок» и пр.), что снижает эффективность целенаправленных действий
	3	Действия целенаправленны. Может проявлять тревожность, страхи, что отражается на темпе выполнения заданий