

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО АКТИВИЗАЦИИ
КОММУНИКАТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С РАСТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021158
Дудиной Елены Александровны**

Научный руководитель
к.б.н., доцент
Минаева О. Д.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	9
1.1. Особенности коммуникативных взаимоотношений детей младшего школьного возраста.....	9
1.2. Особенности коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройством аутистического спектра.....	12
1.3. Методические аспекты активизации коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	24
ГЛАВА II ЭСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО АКТИВИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	33
2.1. Особенности коррекционно-педагогической работы по активизации коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	33
2.2. Диагностика особенностей коммуникативных взаимоотношений детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.	44
2.3. Методические рекомендации по организации коррекционно-педагогической работы направленной на активизацию коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройством аутистического спектра.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	62
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы наблюдается увеличение числа детей, имеющих проявления аутизма или расстройства аутистического спектра (РАС). Ещё в 2000 году считалось, что распространенность этого заболевания составляет 5-26 случаев на 10 000 детского населения. В 2005 году уже на 250-300 новорождённых в среднем приходился один случай аутизма. В 2008 году один случай аутизма приходился на 150 детей. За десять лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз. Российская статистика о таких детях пока отсутствует, но если исходить из средних данных по другим странам, то можно предполагать, что в России насчитывается около 200 000 аутичных детей. Считается, что тенденция к росту сохранится и в будущем. В связи с этим, достаточно остро стоит вопрос о возможностях социализации детей с аутизмом.

Аутизм предстаёт всё более значимой социальной проблемой, касающейся самых разных детей. В связи с этим в настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра.

По мнению большинства авторов (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, R. Jordan, L. Kanner, В.М. Prizant, M. Rutter, Н. Tager-Flusberg, A.L. Schuler и др.), одним из главных нарушений, препятствующих успешной адаптации при расстройствах аутистического спектра у детей, является недостаток коммуникативных навыков, проявляющийся в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать или поддержать разговор, стереотипных высказываний и ряда других специфических особенностей. Подчеркивается, что недоразвитие вербальной коммуникации не компенсируется спонтанно в виде использования невербальных средств (жестов, мимики) и альтернативных коммуникативных систем.

Специалистами разных стран накоплен определенный опыт, позволяющий сделать вывод о том, что формирование коммуникативных навыков при расстройствах аутистического спектра является проблемой педагогического характера. В связи с этим, в последние десятилетия

зарубежными исследователями выделены подходы к формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Активно разрабатываются методы коррекции коммуникативных навыков у детей данной категории (E.G. Carr, P. Hunt, T. Layton, E. Schopler, L.R. Watson и др.).

В отечественной дефектологии и специальной психологии достаточно подробно описано клиническое состояние детей, страдающих расстройствами аутистического спектра, дана характеристика специфических особенностей речи и общения таких детей. В тоже время отмечается недостаток диагностических методик, позволяющих оценить уровень сформированности коммуникативных навыков. Описаны отдельные методические приемы, направленные не столько на формирование коммуникативных навыков, сколько на развитие речи в целом (В.М. Башина, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, С.А. Морозов, С.С. Морозова, Т.Н. Морозова).

В связи с этим возникает необходимость в подборе методик диагностики сформированности коммуникативных навыков, разработке и экспериментальной проверке дифференцированной системы педагогической коррекции, направленных на активизацию коммуникативных взаимоотношений у детей с расстройствами аутистического спектра.

Недостаточно глубокая разработка проблемы воспитания детей с расстройствами аутистического спектра, понимание причин возникновения данного заболевания, важность коррекционной работы для таких детей, недостаточное количество и распространенность методик коррекционного воздействия, особенно направленных на коррекцию коммуникативной сферы, позволили определить нам актуальность данной проблемы и сформулировать тему исследования: «Коррекционно-педагогическая работа по активизации коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройствами аутистического спектра».

Актуальность темы определила **проблему исследования**: какие направления в системе коррекционно-педагогической работы способствуют активизации коммуникативных взаимоотношений у младших школьников с

расстройствами аутистического спектра.

Цель исследования: разработать комплекс коррекционно-педагогических мероприятий по активизации коммуникативных взаимоотношений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования: процесс активизации коммуникативных взаимоотношений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: формирование коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Цель, объект и предмет исследования определили формулировку **гипотезы.**

Активизация коммуникативных взаимоотношений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра может быть эффективной, при соблюдении следующих условий:

- применения дифференцированной системы педагогической коррекции, учитывающей особенности и уровень сформированности коммуникативных навыков;
- использования приемов игрового моделирования коммуникативных ситуаций.

В соответствии с целью и гипотезой исследования мы поставили следующие **задачи:**

1. Теоретически обосновать проблему активизации коммуникативных взаимоотношений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

2. Подобрать методики и описать технологию диагностики коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

3. Выявить особенности коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

4. Разработать комплекс коррекционно-педагогических мероприятий направленных на активизацию коммуникативного взаимодействия у младших

школьников с расстройствами аутистического спектра

Теоретико-методологической основой работы являются положения философии и социологии о человеке как высшей ценности общества и самоцели общественного развития, о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн), общедидактические положения о формировании умений и навыков (Л.С. Выготский, А.Е. Дмитриев, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин), теоретические разработки в области педагогических технологий (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко и др.), представления о детском аутизме как искаженном типе психического развития, главным проявлением которого является нарушение коммуникативного характера, возникающих вследствие аффективных (В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др.) и когнитивных недостатков (R. Jordan, D.M. Ricks, M. Sigman, J.A. Ungerer, L. Wing и др.).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**: теоретические: анализ специальной литературы по проблеме исследования; эмпирические: эксперимент (констатирующий); метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

База исследования: Государственное специальное (коррекционное) общеобразовательное учреждение «Алексеевская специальная (коррекционная) образовательная школа-интернат VIII вида», г. Алексеевка.

Структура работы: дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Особенности коммуникативных взаимоотношений детей младшего школьного возраста

Общение очень важно для детей школьного возраста – это богатый жизненный опыт для ребенка, который станет основой в его дальнейшем развитии как личности. От того, каким будет этот первый опыт общения, будет во многом зависеть и определять его отношение к окружающему миру и людям. Уровень его успешности во многом зависит от уровня развития коммуникативных навыков.

Основными психологическими критериями успешности общения следует считать легкость, спонтанность, свободу, контактность, коммуникативные умения и навыки, адаптивность, удовлетворенность (15).

При изучении процессов общения зарубежные исследователи стали использовать термин «коммуникация». Этот термин позднее был принят и отечественными учеными. В англоязычной лингвистической литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов. Слово «общение» обозначает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми. В этом случае, по мнению лингвистов, общение – это актуализация коммуникативной функции языка в различных речевых ситуациях (15).

Многие авторы понятия «общение» и «коммуникация» рассматривают нами идентичные, в своей работе мы будем придерживаться данную теорию. Исходя из этого, под коммуникативными навыками младших школьников понимается освоенные детьми способы выполнения коммуникативных действий, зависящих от сформированности его коммуникативных мотивов,

потребностей, ценностных ориентации, знаний, навыков и определяющие готовность ребенка к общению (4).

Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Я. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Д.Б. Эльконин и др.), общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важного формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя.

По мнению А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, общение возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности. Оно оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формирует личность в целом (14).

Младшим школьным возрастом принято считать возраст детей от 7 до 10-11 лет, что соответствует годам его обучения в младших классах. Поступление в школу вносит важнейшие изменения в жизнь ребёнка. Основной деятельностью и обязанностью становится учение — приобретение новых знаний, умений, навыков. В этот период закладывается навык брать на себя ответственность за свою речь и правильно её организовывать, чтобы установить отношения с окружающими людьми. Также закладывается умение дисциплинировать себя, организовывать как личную, так и групповую деятельность, понимание ценности сотрудничества, общения и отношений в совместной деятельности.

В школе у ребёнка появляется новый вид деятельности - учение, но игра тоже сохраняет своё значение. Игра - это одно из средств развития коммуникативных способностей. Она не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила. Ребёнка привлекает возможность проявить активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть (15).

Школа предъявляет к ребенку новые требования в отношении речевого развития: при ответе на уроке речь должна быть грамотной, краткой, четкой по мысли, выразительной; при общении речевые построения должны

соответствовать сложившимся в культуре ожиданиям и это имеет существенное значение для воспитания коммуникативных способностей. Ребенок вынужден брать на себя ответственность за свою речь и правильно ее организовывать, чтобы установить отношения с учителем и сверстниками.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка отношений ребенка с людьми. Именно в коллективной жизни возникает индивидуальное поведение. Начало учебной деятельности по-новому определяет отношение ребенка со взрослыми и сверстниками. Эти две сферы социальных отношений («ребенок – взрослый» и «ребенок – дети») взаимодействуют друг с другом через иерархические связи (13).

В.С. Мухина отмечает, что в сфере «ребенок – взрослый» и «ребенок – родители» возникают новые отношения «ребенок – учитель», поднимающие ребенка на уровень общественных требований к его поведению. В учителе для ребенка воплощаются нормативные требования с большей определенностью, чем в семье, ведь в первичных условиях общения ребенку трудно выделить себя и достаточно точно оценить характер своего поведения. Только учитель, неукоснительно предъявляющий требования к ребенку, оценивая его поведение, создает условия для социализации поведения ребенка, приведения его к стандартизации в системе социального пространства - обязанностей и прав (25).

В начальной школе дети принимают новые условия, предъявляемые им учителем, и стараются неукоснительно следовать правилам. Учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психологическое состояние не только в классе, на уроке и в общении с одноклассниками, его влияние простирается и на отношения в семье.

Особенности учебной деятельности младших школьников, создают условия для формирования их коммуникативных способностей, можно сказать, что учебная деятельность поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «кем я был» и «кем я стал». Процесс собственного изменения, рефлексия на себя выделяется для самого субъекта как новый предмет. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают (17).

Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если ребенок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом. Это дает возможность подчинять свои непосредственные «хочу» требуемому учителем и школьной дисциплиной «надо» и способствует формированию произвольности как особого, нового качества психических процессов. Она проявляет себя в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодоления трудностей и препятствий. Это психическое новообразование у детей младшего школьного возраста является не только основой их успешного обучения, но и основой для формирования коммуникативных способностей, которые направлены на социальную адаптацию детей к школьной общественно значимой жизни и в целом к жизни в социуме (13).

1.2. Особенности коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройством аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра (РАС) являются достаточно распространенной проблемой детского возраста, (по данным ВОЗ они могут выявляться у 1 из 160 детей) и, прежде всего, характеризуются нарушением развития средств коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии (1).

Популяция детей с РАС, в том числе и в младшем школьном возрасте, крайне неоднородна. Показано, что трудности значительной части детей с умственной отсталостью и другими проблемами развития в значительной степени могут быть обусловлены и чертами аутизма. Известно, что среди

благополучно осваивающих среднее образование и даже одарённых детей также присутствуют дети с трудностями аутистического спектра.(3)

Доказано, что проблемы аутистического спектра биологически обусловлены, но конкретные причины их проявления могут быть разными. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. Ребёнок может быть и внешне безразличным к происходящему, и иметь стойкие страхи, совсем не пользоваться речью, использовать простые речевые штампы, но также и иметь богатый словарь и развёрнутую, не по возрасту сложную фразовую речь. У многих детей диагностируется выраженная и глубокая умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одарённость. Это может быть особая музыкальность, абсолютная грамотность, математические способности и др (6).

Существует несколько вариантов классификаций аутизма, которые учитывают дебют, проявления и течения заболевания. Согласно международной классификации болезней (МКБ-10) выделяют 6 вариантов аутизма. Приложение 1.

Кроме общепринятой классификации существует и классификация предложенная психологом Никольской О. С. В 1985 году. Эта классификация учитывает основные характеристики аутизма и делит его на 4 группы. Более наглядно данная классификация представлена в приложении 2.

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития среди наиболее типических случаев детского аутизма можно выделить четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности, возможностям произвольной организации,

проблемами поведения, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития. Приводим характеристики, наиболее значимые для организации начального обучения, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким (5):

Первая группа. Дети почти не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего.

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, не вслушиваясь, и, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего (11).

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова, однако, без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в тоже время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих. При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера (такие случаи неоднократно зарегистрированы), эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с

досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами. Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого (16).

Вторая группа. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки более выражаются в активном негативизме (20).

В сравнении с первыми эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии. В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке

такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и.т.п. Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых были выработаны и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхолалии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации (21).

Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

Третья группа. Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам и стереотипные увлечения. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, их аутизм проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие (8).

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо может справиться. Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу

действий (а этого и требует диалог) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то не стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива. При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор (17).

Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность. При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия (10).

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях

ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и координатором смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы. Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенной и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, слабая артикуляция, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании. Дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость (26).

Эти дети описываются в специальной литературе как высокофункциональные дети с аутизмом.

В психолого-педагогической литературе выделяют четыре группы детей страдающих расстройствами аутистического спектра, которые характеризуются системными характеристиками поведения: характером избирательности, возможностям произвольной организации, проблемами поведения, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития.

Школьный возраст – это период наиболее выраженных, «классических» проявления аутизма. Это время сложившейся картины проявлений РАС.

Ребёнок уже сформировал способы аутистической защиты от вмешательства в его жизнь. К семи годам окончательно складываются основные черты проявления РАС: сам аутизм как глубокая отрешенность, негативизм, поглощенность странными увлечениями или экстремальные трудности организации взаимодействия и жесткая стереотипность (стремление отстоять неизменность в окружающем, собственные стереотипные действия). Попытки активного вмешательства взрослых в жизнь детей, нарушения сложившегося у них стереотипа жизни обычно заканчивается драматически: фиксируется негативизм ребёнка, нарастают страхи, увеличиваются частота и интенсивность агрессивных и самоагрессивных реакций, усиливаются и совершенствуются стереотипные способы аутостимуляции, закрывающие его от окружающего мира (9).

Противоречие, которое нам удалось зафиксировать, трактуется следующим образом: с одной стороны учащиеся с РАС не обнаруживают потребность в общении со сверстниками или эта потребность искажена, с другой стороны, попадая в микросоциум класса, они становятся невольными участниками этого коллектива, а значит - возникает необходимость целенаправленной работы по формированию навыков выстраивания коммуникативного взаимодействия их со сверстниками.

Наиболее актуальные вопросы, возникающие не только в теории, но и в практике:

- как научить ребёнка с РАС обращать внимание на сверстников?
- какие способы возникновения коммуникативного навыка детей с РАС со сверстниками можно сформировать во время совместной деятельности?

Эти и другие вопросы встают перед педагогами-дефектологами и психологами очень часто, так как похожих проявлений в нарушении поведения детей с аутизмом не встречается, а это значит, что для каждого ученика необходим индивидуально-образовательный маршрут в котором прописаны основные направления работы и все методы и приёмы, которые будут

использоваться всеми участниками образовательного процесса – обучение и коррекция для установления контакта со сверстниками, педагогами и окружающей средой.

Проанализировав многочисленные сведения о первых месяцах жизни аутичных детей различных групп, ученые О.С.Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг 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. (10)

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 (сензитивность) к сенсорным стимулам повышенной интенсивности, особенно к звукам (21).

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 (24).

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 (21).

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 заторможенность. 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 (8).

Вопрос об интеллектуальном развитии детей с синдромом раннего аутизма является не решенным. Катамнестическое 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.

Итак, теоретический анализ литературы показал, что коммуникативные способности основываются на мотивированном взаимодействии друг с другом, с коллективом. При воспитании коммуникативных способностей необходимо учитывать психолого-педагогические особенности младших школьников, так как группа сверстников становится для младшего школьника тем своеобразным фильтром, через который он пропускает ценностные установки родителей, решая, какие из них отбросить, а на какие ориентироваться в дальнейшем.

Таким образом, в психолого-педагогической литературе выделяют четыре группы детей страдающих расстройствами аутистического спектра, которые характеризуются системными характеристиками поведения: характером избирательности, возможностям произвольной организации, проблемами поведения, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития.

1.3. Методические аспекты активизации коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Подходы к коррекции аутистических расстройств у детей разрабатывались в нашей стране такими исследователями, как В.М. Башиной, В.Е. Каганом, В.В. Лебединским, К.С. Лебединской, Е.М. Мастюковой, И.И. Мамайчук, О.С. Никольской и др. В этих работах рассмотрены основные задачи психологической коррекции развития детей с расстройствами аутистического спектра: установление контакта и преодоление негативизма при общении; смягчение характерного для этих детей сенсорного и эмоционального дискомфорта, повышение психической активности ребенка в процессе коммуникации со взрослыми и детьми, преодоление трудностей организации целенаправленного поведения, преодоление отрицательных форм поведения (агрессия, негативизм и др.) (3).

Младшие школьники с расстройствами аутистического спектра требуют индивидуальных форм обучения, или обучения в классах малой наполняемости, где им значительно проще адаптироваться. В обучении таких детей широкое применение получили наглядные средства – схемы, четкие плакаты, инструкции, и в особенности расписания которые позволяют ребенку с РАС лучше адаптироваться в окружающем пространстве, лучше ориентироваться как в помещении, так и в процессе учебной деятельности (7).

Ввиду того, что у детей с расстройствами аутистического спектра недостаточно сформировано понимание речи (или такой ребенок часто может «не слышать» обращения), необходимо, что бы расписание было визуальным. Привычные для обычных людей вербальные способы объяснений некоторых событий, для таких детей недостаточны (21).

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 люди, 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 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 (6).

Аутичный человек страдает от отсутствия смысла в его жизни. Именно на это в первую очередь должна быть нацелена помощь. Люди, которые не чувствуют себя в безопасности, будут тратить большое количество энергии на ее поиски. Это во многом касается и социальных контактов. Человек становится для аутиста дополнительной угрозой, зоной непредсказуемого и неконтролируемого, человек способен, то есть, способен поступать так, как хочет.

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:

1. Просьба. Эта функция может быть выражена как вербальными, так и невербальными способами.
2. Требование внимания.
3. Отказ. Иногда эта функция развита у ребенка слишком сильно и может создавать проблемы для окружающих.

Люди, 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.

4. Комментирование.
5. Сообщение информации.
6. Запрос информации.
7. 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 (22).

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 эхоталичные 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 именно для аутистов:

- 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 (1).

Способность общаться друг с другом - одно из величайших, если не самое главное, приобретение человека в ходе эволюции. Каждому человеку необходимо на протяжении всей жизни постоянно учиться общению, непрерывно обогащать свой коммуникативный опыт, совершенствовать свои умения и навыки. Что представляет собой общение? Многие считают, что это исключительно передача и получение информации. Однако для того чтобы передать информацию, необходимо сначала вступить во взаимодействие. Панфилова А.П. считает, что общение связано прежде всего с взаимоотношениями, что это непрерывная деятельность: любая передача информации предполагает взаимодействие и потребность убедить других в тех или иных идеях, мнениях, решениях (2).

Общение - есть процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга. Вступая в общение, т.е. взаимодействуя друг с

другом, люди обычно преследуют конкретные цели: обмен или передача информации, формирование профессиональных умений и навыков, формирование отношения к себе, к другим людям, к обществу в целом, обмен деятельностью, эмоциональными состояниями и эмоциями (1).

Одной из ведущих функций общения является коммуникативная функция. Она проявляется во взаимном обмене информацией между партнерами, в передаче и приеме знаний, мнений, чувств, предложений по тому или иному вопросу. Коммуникация - это процесс передачи осмысленной информации, ее эмоционального и интеллектуального содержания от отправителя к получателю, т.е. от человека, группы или организации другому человеку, группе или организации. Так же общение различается по формам и видам, оно весьма многообразно. А.П.Панфилова выделяет общение прямое и косвенное, опосредованное и непосредственное, вербальное (речевое) и невербальное (язык тела), различают также межличностное - связано с непосредственными контактами людей в различных группах и массовое - это все множество связей и контактов незнакомых людей в обществе, в том числе и общение через средства массовой информации (9).

По работам М. И. Лисиной, А. Г. Рузской и других авторов, в младшем школьном возрасте продолжается развитие общения со взрослыми и сверстниками, и появляются новые формы общения. Но именно ранние формы общения во многом определяют дальнейшее их развитие и влияют на личность человека, на отношение его к окружающим людям, к себе, миру. Если у ребенка недостаточно сформирована способность к общению в детстве, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты. Рассматривая проблему влияния общения на развитие личности ребенка, необходимо обратиться к исследованиям Л. И. Божович, в которых она отмечала, что существуют какие-то последовательно возникающие новообразования, характеризующие этапы центральной линии онтогенетического развития личности, ее рациональные стороны. Эти новообразования возникают как следствие активного отношения субъекта к окружающей среде и выражаются в неудовлетворенности своим положением,

своим образом жизни. Эти отношения субъекта к окружающей среде появляются, развиваются, качественно изменяются в общении (2).

Одной из особенностей аутизма является проблема в общении. В мире аутизма существует множество способов коррекции болезни: холдинг-терапия, музыкальная терапия, водная терапия, игровые упражнения, терапия с участием дельфинов, терапия с помощью батута, влажное укутывание. Более часто для развития коммуникативных умений используют игровые упражнения. Необходимым условием является адаптация среды с учетом особенностей людей при аутизме, только в специальной среде можно осуществить необходимые индивидуализированные программы.

Игра в практике детской психотерапии впервые была использована З.Фрейдом (1913) как вспомогательный метод. Задачей З.Фрейда было выявить через цепь ассоциаций «истинный источник символической игры». Позже А.Фрейд (1946) использовала игру как основной метод психотерапии в детском возрасте. Применение игры основывается на теории Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина (32).

Благодаря игре личность ребенка совершенствуется:

- Развивается мотивационно-потребностная сфера (возникает иерархия мотивов, где социальные мотивы приобретают более важное значение для ребенка, чем личные);
- Преодолевается познавательный и эмоциональный эгоцентризм (ребенок, принимая роль какого-либо персонажа учитывает особенности его поведения, его позицию. Ребенку необходимо согласовывать свои действия с действиями персонажа - партнера по игре. Это помогает ориентироваться во взаимоотношениях между людьми, способствует развитию самосознания и самооценки у дошкольника);
- Развивается произвольность поведения (разыгрывая роль ребенок стремится приблизить ее к эталону. Это помогает ребенку постигать и учитывать нормы и правила поведения);
- Развиваются умственные действия (развиваются способности и творческие возможности ребенка) (2).

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ:

Проанализировав методическую литературу по теме исследования можно сделать следующие выводы:

Коммуникация – это обмен мыслями и информацией в форме речевых и письменных сигналов. Общение оказывает значительное влияние на речевое и психическое развитие детей, а также формирует личность в целом. В младшем школьном возрасте идет перестройка отношений ребенка с людьми. По-новому определяется отношение ребенка с взрослыми и сверстниками. Особенности учебной деятельности младших школьников, создают условия для формирования коммуникационной взаимосвязи, учебная деятельность поворачивает ребенка на самого себя. Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если дети приучаются управлять своими психическими процессами и поведением. В настоящее время расстройства аутистического спектра является распространенной проблемой среди детей и прежде всего характеризуется нарушениями формирования средств коммуникации и межличностного взаимоотношения. Типичные ошибки в общении у детей с расстройствами аутистического спектра можно отметить следующие: избирательность в контакте с людьми, стереотипные формы поведения и общения, не развита произвольная организация, чувствительность к нарушению контакта, не умеют вступать в речевой и действенный диалог со средой и др.

В большинстве случаев младшим школьникам с расстройствами аутистического спектра требуется индивидуальные формы обучения или в классах малой наполняемости. Основными формами обучения таких детей являются наглядные средства, такие как: схемы, четкие плакаты, инструкции и расписания.

ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО АКТИВИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Особенности коррекционно-педагогической работы по активизации коммуникативных взаимоотношений младших школьников с РАС

Клиническая картина РДА большинством авторов характеризуется как полиморфная и противоречивая (К.С. Лебединская, 1988; О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др., 2003). Ранний детский аутизм (РДА), являющийся одним из наиболее сложных нарушений психического развития, относится современными авторами к группе первазивных (т. е. всепроникающих) расстройств. Формируется этот синдром в своем полном виде уже к 2,5-3-летнему возрасту.

В настоящее время в разработке методов психологического сопровождения детей с ОВЗ все большее значение приобретает проблематика коррекционной помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС). Данная группа расстройств характеризуется различными нарушениями общения и социальных связей, а также стереотипным поведением и крайне узким кругом интересов.

Общими для детей с расстройством аутистического спектра являются аффективные проблемы и трудности установления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения.

Характерной чертой психического развития ребенка с РАС является противоречивость, неоднозначность их проявлений. О.С. Никольская, Е.Р.Баенская, М.М. Либлинг (2003) подчеркивают, что психическое развитие при аутизме происходит в особых условиях, когда нарушена регуляция психического и общего жизненного тонуса, снижены пороги аффективной чувствительности. Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что для ребенка наиболее значимыми становятся как задачи активной адаптации к миру, так и задачи защиты и саморегуляции. Это приводит к искажению в развитии психических функций ребенка с РДА.

Степень нарушения психического развития при аутизме может значительно различаться. Интеллектуальное развитие ребенка с РДА имеет свои особенности. Некоторыми исследователями установлено, что у большинства этих детей наблюдается отставание в интеллектуальном плане, но у некоторых интеллект сохраняется. Считается, что нарушение познавательной деятельности является вторичным результатом поведения этих детей, которое в значительной мере препятствует формированию интеллектуальных функций.

Аутичный ребенок может быть как умственно отсталым, так и высокоинтеллектуальным, парциально одаренным, но при этом не имеющим простейших бытовых и социальных навыков. Подобный тип психического дизонтогенеза В.В. Лебединский выделил как искаженное развитие.

В условиях гуманизации общества детей, которые ранее считались необучаемыми, в настоящее время включают в систему общего или специального (коррекционного) образования. В связи с этим наиболее остро обозначается проблема создания современной системы образования детей с расстройствами аутистического спектра.

Специалисты как общеобразовательных, так и специальных (коррекционных) школ сталкиваются с трудностями, обусловленными характером нарушения психического развития при аутизме. Основными из них в начале обучения являются проблемы поведения и трудности коммуникации, мешающие организации процесса обучения самого аутичного ребенка и его одноклассников.

Учеба для таких детей не становится ведущим видом деятельности. При сохраняющейся или несколько ослабленной способности к усвоению знаний у детей наблюдаются признаки нарушения мышления. Ассоциативный процесс хаотичен. Интеллектуальная деятельность имеет аутистическую направленность. Игры и фантазии обычно далеки от реальности. Как правило, они монотонны. По мнению В. В. Лебединского, нарушения интеллекта больше всего заметны при выполнении заданий, требующих социальной компетенции. Имея значительные знания в отвлеченных областях, дети с РДА затрудняются в простых житейских ситуациях, требующих интуиции и опыта. Часто дети отдают предпочтение заданиям, которые требуют стереотипных решений.

Детям с РАС трудно вписаться в современную систему образования. Без своевременной диагностики и адекватной клиничко-психолого-педагогической коррекции большинство таких детей испытывают значительные трудности в усвоении программного учебного материала и оказываются неприспособленными к жизни в обществе. И, наоборот, при ранней комплексной диагностике, своевременном начале коррекционной работы большинство аутичных детей можно успешно подготовить к обучению в общеобразовательной или специальной (коррекционной) школе, а нередко и развить их потенциальную одаренность в различных областях знаний.

Коррекционная работа с аутичным ребенком будет более успешной, если ее проводить комплексно, группой специалистов: врачом-психиатром, неврологом, психологом, нейропсихологом, дефектологом, логопедом, музыкальным работником и, конечно, родителями. Формируемые специалистами навыки ребенка должны закрепляться в повседневной систематической работе родителей с ребенком в домашних условиях.

При оказании комплексной помощи детям с РАС, при организации соответствующих коррекционных условий целесообразно придерживаться следующих принципов:

- осуществление комплексного психолого-педагогического и медико-социального подхода к коррекции;

- интегративная направленность коррекционного процесса в сочетании со специализированным характером оказываемой помощи;
- преемственность коррекционной работы на всех возрастных этапах;
- учет интересов аутичного ребенка при выборе специалистом методического подхода;
- индивидуальный характер коррекции на начальных ее этапах с постепенным переходом к групповым формам работы;
- систематическая активная работа с семьей аутичного ребенка.

Цель оказания комплексной помощи – интеграция ребенка с РАС в адекватную для него образовательную среду и социум.

Задачи:

- проведение комплексного диагностического обследования с целью определения уровня развития ребенка и дальнейшего оптимального образовательного маршрута;
- формирование коммуникативных навыков;
- развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы;
- формирование социально-приемлемого поведения;
- содействие в адаптации ребёнка к коллективу сверстников;
- формирование и развитие высших психических функций ребёнка;
- развитие познавательной деятельности и речи;
- оказание психологической и педагогической помощи семьям, имеющим ребёнка с расстройствами аутистического спектра.

Структура психолого-педагогического процесса коррекции детей с РАС включает следующие этапы:

1. Психолого-педагогическая диагностика:

- выявление причин возникновения нарушений в развитии ребенка;
- определение уровня психического развития;
- определение программы обучения в соответствии с возможностями и способностями ребенка с РАС;

- составление рекомендаций для формирования индивидуальной коррекционной программы обучения и воспитания ребенка.

2. Психологическая коррекция:

- установление контакта со взрослыми;
- смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги и страхов;
- стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками;
- формирование целенаправленного поведения;
- преодоление отрицательных форм поведения (агрессии, аутоагрессии, негативизма, расторможенности влечений, стереотипий);
- формирование коммуникативных навыков и социализация ребенка в обществе.

3. Педагогическая коррекция:

- формирование навыков самообслуживания;
- пропедевтика обучения детей дошкольного возраста (коррекция специфического недоразвития восприятия, моторики, внимания, речи; формирование навыков изобразительной и творческой деятельности);
- формирование универсальных учебных действий;
- формирование личностных, предметных и метапредметных результатов обучения;
- реализация коррекционно-развивающих задач, расширение представлений об окружающем мире.

4. Медикаментозная коррекция: поддерживающая психофармакологическая и общеукрепляющая терапия, использование специальной элиминационной диеты.

5. Работа с семьей:

- психотерапия членов семьи;

- ознакомление родителей с особенностями психологического развития ребенка;
- составление индивидуальной программы воспитания и обучения аутичного ребенка в домашних условиях;
- обучение родителей методам воспитания аутичного ребенка, организации его режима, привития навыков самообслуживания, подготовки к школе.

Сотрудничество с семьей становится решающим фактором в коррекционной работе с аутичным ребенком. Без ежедневного закрепления полученных знаний и навыков, без отработки заданий в домашних условиях, подключения к коррекционной работе всех членов семьи психолого-педагогическая работа будет наименее эффективна. Организация совместной работы с семьей опирается на основные положения, определяющие ее содержание, организацию и методику:

- единство, достигающееся в случае, когда цели и задачи развития ребенка понятны педагогам и родителям. Семья должна быть ознакомлена с основным содержанием, методами и приемами работы с аутичными детьми;
- систематичность и последовательность работы с ребенком в группе и дома;
- индивидуальный подход к каждому ребёнку и семье с учетом их интересов, способностей и возможностей.

При проведении комплексной коррекции и реабилитации детей с РАС имеется ряд определенных правил, которым необходимо следовать. Правила представлены в приложении 1.

Успех социальной адаптации ребенка с РАС, занимающегося в коррекционной группе либо другом специальном учреждении или на дому, тесно связан с возможностью координации действий родителей и всех специалистов.

Не каждого аутичного ребенка можно вывести на уровень массовой или специальной (коррекционной) школы. Но и в случаях, когда он обучается и воспитывается в домашних условиях, труд специалистов, работающих с ребенком, и родителей будет вознагражден тем, что ребенок станет ровнее в поведении, более управляем; у него разовьется интерес к какой-либо деятельности, которая заменит бесцельное времяпрепровождение и сделает его поведение более целенаправленным, эмоционально насыщенным и контактным.

Следует помнить, что работа с аутичными детьми — процесс сложный и длительный, он «...растягивается на много лет, в течение которых эффекты дней, недель и месяцев могут казаться удручающе малыми или вовсе отсутствующими. Но каждый — пусть даже самый малый — шаг прогресса драгоценен: из этих, неуклюжих поначалу, шажков и шагов складывается общий путь улучшения и приспособления к жизни. Да, далеко не у каждого ребенка этот путь окажется так велик, как того хотелось бы. Но обретенное на этом пути ребенком останется с ним и будет помогать ему жить более самостоятельно и уверенно.

2.2. Методы диагностики сформированности коммуникативного взаимодействия детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Анализ полученных результатов

Ю.В.Саенко определяет аутизм, как патологическое состояние, пограничное с шизофренией. Аутизм встречается при довольно многих психических расстройствах. Причины аутизма могут быть различными, но всегда наибольшее значение имеет наследственная предрасположенность. Ранний детский аутизм (РДА) может иметь место при умственной отсталости, некоторых формах ДЦП, при врожденных заболеваниях обмена веществ, при сенсорных дефектах.

По мнению Л.Каннера, описавшего ранний детский аутизм как

самостоятельное расстройство, для него характерно сочетание следующих основных симптомов:

- невозможность устанавливать полноценные отношения с людьми с начала жизни;
- крайняя отгороженность от внешнего мира с игнорированием средовых раздражителей, до тех пор, пока они не становятся болезненными;
- отсутствие или недостаточность зрительного контакта;
- непосредственные и отставленные эхολалии;
- задержка развития «Я»

Целью констатирующего этапа экспериментального исследования стало выявление особенностей коммуникативного взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

В соответствии с целью были выделены следующие **задачи исследования:**

1. Отобрать диагностический инструментарий для изучения коммуникативного взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра.
2. Провести изучение коммуникативного взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра.
3. Определить специфику коммуникативного взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

При определении диагностического инструментария для констатирующего этапа исследования мы использовали адаптированный нами вариант методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков у детей с аутизмом» К.А. Quill (22).

Модель обследования коммуникативных навыков у детей с аутизмом включала следующие разделы:

I. Выявление особенностей коммуникативных навыков:

- виды коммуникации, используемые ребенком в процессе общения (вербальная и невербальная коммуникация, альтернативные средства коммуникации);

- возможности коммуникации (выражение просьб, нежелания, комментирование своих действий, сообщение о своих чувствах);
- сфера общения ребенка;
- специфические коммуникативные нарушения (мутизм, наличие эхολаличной речи, разговор с самим собой, трудности употребления личных местоимений, повторение фраз из книг и фильмов без связи с ситуацией, трудности установления адекватного визуального контакта);

II. Оценка уровня сформированности базовых коммуникативных функций:

- - просьбы/требования;
- - ответная социальная реакция;
- - комментирование и сообщение информации;
- - запрос информации;

III. Оценка уровня сформированности социоэмоциональных навыков:

- выражение эмоций/сообщение о своих чувствах;
- навыки просоциального поведения;

IV. Оценка уровня сформированности диалоговых навыков:

- вербальные диалоговые навыки;
- невербальные диалоговые навыки.

Результаты обследования, направленного на изучение коммуникативных навыков у дошкольников с детским аутизмом, подтвердили и углубили положение специальной психологии и коррекционной педагогики о том, что при детском аутизме отмечаются нарушения коммуникативных навыков, которые проявляются в виде несформированности базовых коммуникативных функций, социоэмоциональных и диалоговых навыков.

Качественный и количественный анализ экспериментальных данных явился основанием для выделения 3-х разноуровневых групп детей, требующих дифференцированного подхода при организации педагогической коррекции. При формировании групп в качестве основного критерия выступал уровень сформированности коммуникативных навыков.

Констатирующий этап проводился в октябре 2015 года, на базе

Алексеевской специальной (коррекционной) образовательной школы-интерната VIII вида, в городе Алексеевка. В эксперименте приняли участие дети младшего школьного возраста 2 – 3 классы, в количестве 15 человек с диагнозом ЦПМПК расстройство аутистического спектра - воспитанники специальных коррекционных классов. Список детей представлен в приложении 2.

Методика «Изучение уровня речевой коммуникации»

Цель – выявление уровня развития коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Инструкция - для изучения коммуникативных взаимоотношений младших школьников проводилось наблюдение за их свободным общением. В процессе наблюдения обращали внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его, слушать собеседника, понимать, ясно выражать свои мысли. Оценка коммуникативного взаимодействия проводилась с учётом следующих критериев:

1. Активность в общении (стремиться к общению по собственному желанию, является инициатором общения).
2. Умение слушать и понимать речь.
3. Умение строить общение с учётом ситуации.
4. Умение вести диалог.
5. Лёгкость вхождения в контакт с детьми и взрослыми.
6. Ясность и последовательность выражения своих мыслей.
7. Невербальные навыки общения

Каждый критерий оценивался в баллах - от 0 до 3 баллов.

Оценка результатов:

3 балла – ребенок активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт с детьми и взрослыми, ясно и последовательно выражает свои мысли, пользуется формами речевого этикета, ведет диалогическое общение, умеет договориться;

2 балла – ребенок слушает и понимает речь, участвует в общении, чаще, по инициативе других, умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое, не всегда умеет договориться и вести диалог;

1 балл – ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и взрослыми, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание, не умеет вести диалог и договорится со сверстниками.

Результаты, полученные в ходе диагностики, подверглись балльному и уровневому анализу. Балльный анализ заключался в подсчете количества баллов за правильные ответы обследуемого, их сопоставление. Максимальное количество набранных баллов за все задания - 21. Уровневый анализ подразумевал проведение процентного анализа.

По совокупным результатам всей диагностики высчитывали процентное выражение качества выполнения методики и соотносили с одним из пяти уровней успешности:

Высокий уровень – 100 – 70% (17-21 балл);

Средний уровень – 69,9 – 55% (11-15 баллов);

Низкий уровень – 54,9 – 40% (6-10 баллов);

Очень низкий уровень – 39 и ниже (0-5 баллов).

Результаты проведенного нами исследования мы рассмотрим подробнее при анализе каждого задания.

Результаты исследования состояния коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.2.1

Результаты исследования состояния коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического

спектра, баллы

№ п/п	Ф.И. ребенка	Критерий №1	Критерий №2	Критерий №3	Критерий №4	Критерий №5	Критерий №6	Критерий №7	Общее кол – во	Уровень
1	Лев А.	1	1	1	0	1	1	1	6	низкий
2	Коля В.	0	1	1	1	1	1	1	6	низкий
3	Саша В.	1	1	1	0	1	1	1	6	низкий
4	Сергей З.	0	1	1	1	0	1	2	6	низкий
5	Дима К.	1	1	1	2	1	2	3	11	средний
6	Олег Ч.	1	1	1	1	0	1	1	6	низкий
7	Илья Ш.	1	1	1	1	2	2	3	11	средний
8	Соня Ф.	1	1	1	1	0	1	1	6	низкий
9	Маша М.	1	1	1	2	0	3	3	11	средний
10	Катя К.	1	2	2	0	2	2	2	11	средний
11	Федя К.	2	2	2	1	0	2	2	11	средний
12	Артем З.	2	2	2	1	0	2	2	11	средний
13	Даша П.	1	1	1	1	0	1	2	7	низкий
14	Игнат К.	1	1	1	1	1	1	1	7	низкий
15	Никита Н.	1	1	1	1	0	1	2	7	низкий

Таким образом, результаты обследования показали, что дети медленно ориентируются в условиях заданий, и их результаты достаточно низкие.

Исходя из показателей детей для них очень затруднительно использование речи как средства общения, а, следовательно, в свободном общении младшие школьники с расстройствами аутистического спектра испытывали большие трудности.

Большинство детей избегали общение как со взрослыми, так и со сверстниками посредством речи во многих ситуациях. Часто у испытуемых возникали речевой негативизм. Дети старались больше использовать невербальные средства общения, в ущерб языковым средствам.

Анализируя коммуникативные навыки младших школьников с расстройствами аутистического спектра в свободном общении, мы установили, что:

Для 60% испытуемых (9 детей) характерен низкий уровень развития коммуникативного взаимодействия. Это значит, младшие школьники с расстройствами аутистического спектра были малоактивны и малоразговорчивы в общении со сверстниками и педагогами, невнимательны, не строили общение с учётом ситуации, дети с трудом устанавливали контакт с

собеседником, они не умели вести диалог и договариваться со сверстниками. Редко пользовались средствами речевого этикета и выразительными средствами. Младшие школьники не умели последовательно излагать свои мысли, а также точно передавать их содержание. Некоторые младшие школьники затруднялись в привлечении внимания других людей адекватным способом, они выражали лишь некоторые просьбы, требования, комментировали окружающие события, используя вокализации, указательные жесты, однословные высказывания, тесно связанные с непосредственной ситуацией общения. Демонстрировали несформированность адекватной социальной реакции: многие не реагировали на свое имя, не отвечали на приветствие, отказывались от предложений взрослого в виде дезадаптивного поведения, не были способны дать утвердительный ответ, не отвечали на комментарии других людей, проявляли несформированность навыков сообщения и запроса информации, просоциального поведения и диалогической речи.

Для 40% (6 детей) характерен средний уровень развития коммуникативного взаимодействия. Это, в свою очередь, означает, что испытуемые выражали просьбы, демонстрировали адекватную ответную реакцию на высказывания и действия, были способны комментировать окружающие события, называть любимых персонажей, предметы, знакомых людей, описывать действия, местонахождение различных объектов, используя при этом двух-трехсловные высказывания, носящие ситуативный характер и невербальные средства коммуникации. Могли отвечать на простые вопросы взрослого, иногда задавали их, в то же время не могли описать свойства предметов, прошедшие и будущие события, отвечать на вопросы, требующие понимания причинно-следственных связей и временных представлений. Некоторые младшие школьники были недостаточно активны в общении, участвовали в нём чаще по инициативе других, не всегда использовали в общении диалог, либо во время диалога некоторые дети перебивали педагога и сверстников, отвечали невпопад, не по содержанию. При разговоре испытуемые сильно жестикулировали, разговаривали на повышенных тонах.

Нами было установлено, что индивидуальные показатели коммуникативного взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра сильно варьируют. Большинство испытуемых получили наименьшие баллы по таким критериям как: вести диалог, активность в общении, лёгкость вхождения в контакт, ясность и последовательность выражения своих мыслей, умение строить общение с учетом ситуации, умение слушать и понимать речь.

Более высоко нами было оценено использование детьми форм речевого этикета.

Анализируя полученные данные, мы можем распределить младших школьников с расстройствами аутистического спектра по уровням овладения коммуникативного взаимодействия (рис.2.1).

Результаты оценки уровня сформированности коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра представлены на рис. 2.1.

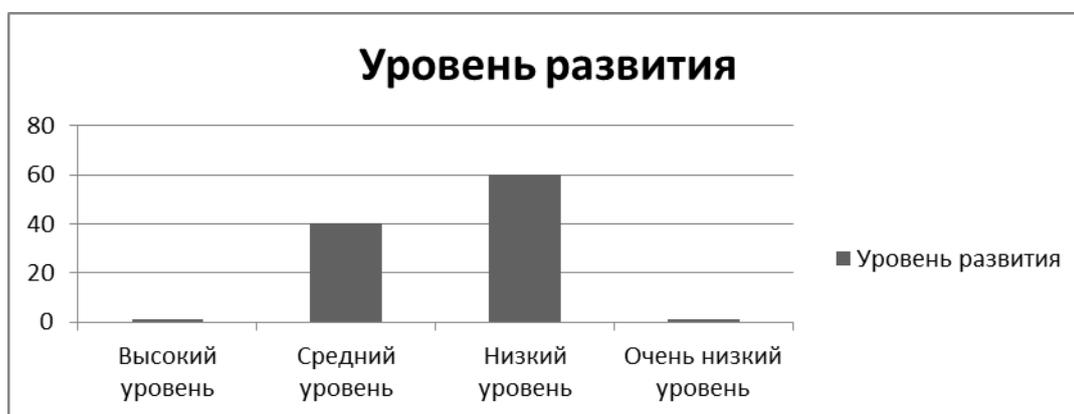


Рис. 2.2.1 Уровень сформированности коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, %.

Нами было установлено, что средний уровень развития коммуникативного взаимодействия имели 40% из всех обследованных младших школьников с расстройствами аутистического спектра, низкий уровень – 60%, высокий и очень низкий уровни развития коммуникативного взаимодействия в данной группе детей выявлен не был.

Проанализировав результаты, мы можем сделать вывод, что младшие

школьники с расстройствами аутистического спектра с трудом осваивают навыки коммуникативного взаимодействия.

Проведенное исследование показало, что в соответствии с предложенной системой оценки общие показатели состояния коммуникативного взаимодействия у младших школьников, имеющих по заключению ЦПМПК расстройство аутистического спектра, достаточно низкие. Полученные результаты указывают на необходимость поиска эффективных методов в коррекционно-педагогической работе по формированию коммуникативного взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

2.3. Методические рекомендации по организации коррекционно-педагогической работы направленной на активизацию коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройством аутистического спектра

В младшем школьном возрасте, с поступлением ребенка в школу происходят изменения в его взаимоотношениях с окружающими людьми, причем довольно существенные. Прежде всего, значительно увеличивается время, отводимое на общение. Теперь большую часть дня дети проводят в контактах с окружающими людьми: родителями, учителями и другими детьми. Изменяется содержание общения. В первых классах школы дети больше общаются с учителем, проявляя к нему больший интерес, чем к своим сверстникам, так как авторитет учителя является для них очень высоким. Но уже к 3-4 классам положение меняется. Учитель как личность для детей становится менее интересной, менее значимой и авторитетной фигурой, и растет их интерес к общению со сверстниками, который постепенно возрастает

к среднему и старшему школьному возрасту. Наряду с внешними изменениями характера общения происходит его внутренняя содержательная перестройка, которая выражается в том, что меняются темы и мотивы общения.

На пороге школьной жизни возникает новый уровень самосознания детей, наиболее точно выражаемый словосочетанием «внутренняя позиция». Эта позиция представляет собой осознанное отношение ребенка к себе, к окружающим людям, событиям. Возникновение внутренней позиции становится переломным моментом в дальнейшей судьбе ребенка, определяя собой начало его индивидуального, относительно самостоятельного развития.

Дети, страдающие аутизмом, ограничены в общении, как с взрослым, так и со сверстниками, что в последствии отражается в его самостановлении и реализации себя в жизни. Для коррекции коммуникативных умений, лучше всего использовать в этом возрасте упражнения в игровой форме. Игра в тех формах, в каких она существовала в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением. Да и сами по себе игры в этом возрасте становятся новыми. Большой интерес представляют такие игры, в которые с удовольствием играют и взрослые. В таких играх совершенствуется мышление, речь. Нами представлены упражнения, направленные на развитие коммуникативного взаимоотношения младших школьников с РАС, рекомендуемые для использования педагогами и родителями, как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности. Данные упражнения предназначены для:

- развитие эмоциональной сферы;
- развитие навыков речи;
- развитие навыков работы в группе.

Целью педагогической деятельности является развитие у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра коммуникативных взаимоотношений посредством организации игровой деятельности.

Для достижения поставленной цели нами были определены следующие задачи:

1. Создание психолого-педагогических условий для реализации активности детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, способствующих развитию коммуникативных взаимоотношений.
2. Разработка системы мероприятий, коррекционно-развивающих занятий, направленных на решение спектра проблем, касающихся развития коммуникативных взаимоотношений у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.
3. Определение организационных форм игр и упражнений, как одного из средств развития коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Активизация у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра коммуникативных взаимоотношений посредством организации игровой деятельности осуществляется в следующих направлениях:

1. Развитие эмоционально – аффективной сферы;
2. Формирование самосознания и позитивного самовосприятия;
4. Освоение социально-коммуникативных умений и навыков в социально- организованной совместной деятельности;
5. Постепенный переход от самостоятельной игры к игре в коллективе/группе;
6. От игры в малой группе сверстников к игре в группе пяти-семи человек, ролевые позиции которых различны (равноправие, подчинение, управление);
7. От создания в игре драматизации простого «типичного» образа к воплощению целостного образа, в котором сочетаются эмоции, настроения, состояния героя, их смена.

Работа по созданию игровых ситуаций осуществляется поэтапно. В своей педагогической деятельности нами используются следующие формы организации игровой деятельности:

1. Совместная игровая деятельность взрослых и детей, музей кукол, театральное занятие, театрализованная игра.

2. Самостоятельная игровая деятельность, групповые ролевые игры в повседневной жизни.

3. Мини-игры на коррекционно-развивающих занятиях, игры-спектакли, миниатюры.

На первом этапе внимание детей акцентируется на таких способах общения, как обращение по имени при высказывании, адресованном конкретному ребёнку, контакт глазами. (Приложение 6). Атмосфера доверия, установленная на первом этапе, является предпосылкой и условием успешности педагогической работы на всех дальнейших этапах. Нами используется стратегию «Имя». Ребенку предлагается придумать себе имя, которое он хотел бы иметь, или оставить свое. Обосновать, почему? Эта игра может дать дополнительную информацию о самооценке школьника.

Ролевая игра тесно связана с повседневной жизнью детей, поэтому большинство игр, используемых на занятиях, отражают круг интересов детей. Знакомые стихи и песни и являются хорошим игровым материалом. Показывая мини-пьески в настольном театре, на фланелеграфе, в технике бибабо, при помощи отдельных игрушек и кукол, педагог передаёт палитру переживаний через интонацию, а по возможности через внешние действия героя. С целью раскрепощения и устранения внутренней скованности, обучающихся педагог проводит специальные этюды, упражнения на развитие эмоций, воображения. Например, простые этюды "Осенний дождь", "Мы на празднике", в которых эмоциональное состояние передаётся детям при помощи словесной (солнышко встаёт и солнышко садится) и музыкальной (мелодия движется вверх и вниз) установок, побуждающих выполнять соответствующие движения. Используя склонность детей к подражанию, педагог добивается выразительной имитации голосом различных звуков живой и неживой природы. Игра позволяет ребёнку вступить в особые отношения с окружающим миром, в которые он не может вступить сам в силу ограниченности своих возможностей, способствует развитию положительных эмоций, воображения, в дальнейшем соотносить различные впечатления со своим личным опытом в самостоятельной игровой деятельности.

На втором этапе игровые ситуации позволяют ребенку выражать свои желания, интересы, ориентируясь на собственные потребности и желания других детей. На каждом занятии обучающимся предоставляется возможность говорить о себе, своих ощущениях, высказывать собственное мнение, при этом слушать других, ждать своей очереди (Приложение 7).

Умение общаться с людьми в различных ситуациях развивают этюды на вежливое поведение («Знакомство», «Просьба», «Благодарность», «Угощение», «Разговор по телефону», «Поздравление»). С помощью мимики и жестов разыгрываются этюды на основные эмоции («Радость», «Гнев», «Грусть», «Удивление», «Отвращение», «Страх»). (Приложение 8)

Школьник постепенно переходит:

- от игры " для себя " к игре в коллективе;
- от игры, в которой главное - сам процесс, к игре, где значимы и процесс и результат;
- от игры в малой группе сверстников, исполняющих аналогичные роли, к игре в группе из пяти-семи сверстников, ролевые позиции которых различны (равноправие, подчинение, управление);
- создание в игре-драматизации простого образа к воплощению целостного образа, в котором сочетаются эмоции, настроения героя, их смена.

Углубляется интерес к ролевым играм. Дети учатся сочетать в роли движение и текст, движение и слово, развивать чувство партнёрства, использовать пантомиму двух-четырёх действующих лиц. В работе с детьми коррекционным педагогом используются:

- игры - драматизации по рассказам на тему " Труд взрослых";
- постановка спектакля по произведению.

Содержательную основу составляют игровые этюды репродуктивного и импровизационного характера («Угадай, что я делаю», «Мы на прогулке»).

Игровые этюды и упражнения «Угадай, что я делаю», положительно влияют на развитие психических качеств детей: восприятия, ассоциативно - образного мышления, воображения, памяти, внимания. В ходе такого

перевоплощения происходит совершенствование эмоциональной сферы; обучающиеся постепенно, в рамках заданного образа, реагируют на смену музыкальных характеристик, подражают новым героям. Необходимо поощрять желание придумать свои способы реализации задуманного, действовать в зависимости от своего понимания содержания условий игры.

Третий этап - завершающий. В начале этого этапа проводятся специальные развивающие занятия с использованием игровых ситуаций на развитие способности ребенка понимать эмоциональные состояния свои и других людей; на формирование умения выражать эмоции и чувства вербально, в движении, мимикой, голосом в творчестве; на развитие способности сопереживать. В игровой занимательной форме дети познают себя и окружающих. Проигрывая различные ситуации, ребёнок освобождается от негативных эмоциональных состояний, преодолевает страх. Дети с агрессивным поведением учатся на занятиях адекватным способам выражения гнева вербализовать своё состояние, контролировать себя. Через игровые ситуации ребёнок с агрессивным поведением развивает способность слышать собеседника, не перебивать его, доброжелательно предлагать свои варианты решений выхода из проблемных ситуаций, обсуждать и принимать правила игры.

В дальнейшем следует проводить обучение детей правилам взаимодействия через различные виды игровой деятельности и занятий, направленных на актуализацию умений, полученных детьми на предыдущих этапах, а также на обучение детей умению разрешать спорные и конфликтные ситуации, вести обсуждение, реализовывать различные стратегии поведения в игровых и реальных ситуациях взаимодействия. В процессе обсуждения игровых ситуаций, взаимодействия в ходе игры и игровой деятельности развиваются способности ребенка к самовыражению, способности слушать и слышать собеседника, происходит процесс проживания детьми ситуации взаимодействия за счет её инсценировки условий игры. (Приложение 9)

Для того, чтобы школьники продолжали совершенствовать свои исполнительские умения, развивать чувство партнёрства проводятся занятия-

прогулки, наблюдения за окружающим (поведение животных, людей, их интонации, движения.) Для развития воображения проходят такие задания, как: «Представьте море, песчаный берег. Мы лежим на тёплом песке, загораем. У нас хорошее настроение. Поболтали ногами, опустили их, разгребли тёплый песок руками» и т. д. Создавая обстановку свободы и раскованности, необходимо побуждать детей фантазировать, видоизменять, комбинировать, сочинять, импровизировать на основе уже имеющегося опыта. Так, они могут переиначивать начало и концовки знакомых сюжетов, придумывать новые обстоятельства, в которые попадает герой, вводить в действие новых персонажей. Дети подключаются к придумыванию оформления игрового процесса, отражению их в изобразительной деятельности. Способности детей развиваются от занятия к занятию. Совместное обсуждение, коллективная работа – в сё это сближает участников игрового процесса, делает их союзниками, коллегами в общем деле, партнёрами. В процессе игровой деятельности складывается особое, эстетическое отношение к окружающему миру, развиваются общие психические процессы: восприятие, речь, образное мышление, воображение, внимание, память и др.

Яркой особенностью игр для детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, используемых педагогом становится их частичный переход в речевой план. Это объясняется тенденцией к объединению разных видов сюжетной игры, в том числе игры-фантазирования. Она становится основой или важной частью групповой игры, в которой реальный, литературный и фантазийный планы дополняют друг друга. Для младших школьников характерны игры «с продолжением». (Приложение 11)

Большое внимание в своей работе по активизации коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройствами аутистического спектра рекомендуется уделять работе над главнейшими элементами речевой интонации, которыми являются фразовые ударения, паузы и мелодика речи.

Например, упражнение на звуковое воображение:

Можешь ли ты услышать, что говорит облако? Может, оно поёт, вздыхает? Представь и услышишь необыкновенные звуки или придумай свои, никому пока неизвестные. Опиши или нарисуй свой собственный звук.

Игра «Кто я?» Представь и расскажи. Я:

- ящерка;
- ветерок;
- макаронина;
- рыбка;
- книжка;

Детям предлагается определить характер героя (ленивый или трусливый, добрый или злой, глупый или умный), а затем сформулировать его речевую характеристику. Работа над этюдами развивает умение действовать в условиях вымысла и общаться, реагируя на поведение партнёра (Приложение 6).

На всех этапах работы важна похвала, адекватная реальным достижениям ребёнка, позволяющая расширить его представления о своих возможностях.

Постоянно меняющиеся ситуации, возникающие в процессе совместного взаимодействия детей, требуют от них обоюдной согласованности. В детском коллективе ребенок учится строить отношения, обогащается опытом, вырабатывает характер.

Результатом такой работы является:

1. Дети становятся более раскрепощенными, чувствуют себя комфортнее, становятся свободнее в общении со сверстниками и с взрослыми, развивается эмоционально-волевая сфера.
2. Дети начинают осознавать свой успех, значимость своей деятельности, знают, что такое хорошо, что такое плохо.
3. Совершенствуется моторика, координация движений.
4. Развивается чувство коллективизма.

Участие в таких представлениях доставляет детям радость, вызывает активный интерес, увлекает их.

Для более эффективного развития у детей социально-коммуникативной, эмоционально-аффективной, сенсорно-поведенческой систем и коммуникативной функций речи важно подключение родителей к работе с детьми. Для родителей, которые хотят гармонизировать отношения со своими детьми, научить своего ребенка адекватно оценивать себя, строить успешные отношения с другими людьми используются различные формы организации работы:

- домашние совместные творческие задания;
- открытые занятия с использованием игровой деятельности;
- коллективные тематические беседы на интересующие родителей темы;
- индивидуальные беседы и домашние задания по выполнению отдельных упражнений и игр, знакомых детям;
- проведение праздников с оформлением стендов, совместных работ, с конкурсами, чаепитием.

В групповой и индивидуальной беседе с родителями важно объяснить им, что наиболее значимыми факторами благополучного развития ребёнка являются атмосфера в семье, поддержание эмоционального контакта с ребёнком, стиль воспитания, положение ребенка в семье, вера в его силы.

Результатом работы является активизация коммуникативного взаимоотношения, а также большой интерес школьников и родителей к организации и проведению тематических театрализованных представлений.

Таким образом, игровая форма воспитания - одно из эффективных средств активизации межличностного взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра в процессе осмысления им нравственного подтекста игровой ситуации, участия в игре, создающей благоприятные условия для развития чувства партнёрства. В ходе совершенствования диалогов и монологов, освоения выразительности речи наиболее эффективно происходит речевое развитие.

Критерием результативности опыта является положительная динамика активизации коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ:

Проведенные нами исследования, установили, что средний уровень развития коммуникативного взаимодействия имели 40% из всех обследованных младших школьников с расстройствами аутистического спектра, низкий уровень – 60%, высокий и очень низкий уровни развития коммуникативного взаимодействия в данной группе детей выявлен не был.

Для значительного количества младших школьников с расстройствами аутистического спектра характерно нарушение деятельности общения. Это проявляется в неумении вступать в речевое общение как со взрослыми, так и со сверстниками, недостаточной сформированности коммуникативных навыков (диалога и монолога), особенностях поведения (отсутствие заинтересованности в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, неумение менять характер общения в зависимости от ситуации, негативизм). Указанные речевые и коммуникативные затруднения оказывают отрицательное влияние на усвоение и поддержание контактов со сверстниками в процессе общения в целом.

Нашей целью является научить детей с расстройствами аутистического спектра различным играм, так как личность такого ребенка формируется своеобразно, прежде всего из-за трудностей, которые испытывают в общении с окружающими детьми.

Общение является одним из важнейших факторов социализации. Недостаточное удовлетворение потребности личности в общении ведет к серьезным деформациям личности, снижения уровня ее социальной адаптации. Игра становится мостиком общения между здоровыми детьми и детьми с ограниченными возможностями, что актуально и привлекательно для обеих

сторон, она учит партнерским отношениям и подлинному равноправию. В игре дети учатся общаться друг с другом, что ведет их к успешной социальной адаптации в макро- и в микросреде. В результате проведенной работе можно сказать, что различные игры и направленность ребенка на коммуникацию, общение с детьми могут привести к успешной социализации ребенка. При успешной реализации коррекционно-педагогической работы согласно предложенному направлению можно прогнозировать положительную динамику устранения внутреннего напряжения, избавления от страхов, преодоления стеснительности, адекватное восприятие выразительной речи других людей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Влияние общения в форме его положительного воздействия прослеживается во всех сферах психической жизни ребёнка. Общение – решающий фактор общего психического развития ребёнка в дошкольном и младшем школьном возрасте. Речь развивается только в процессе общения, в связи с потребностью в коммуникации. В младшем школьном возрасте существуют две сферы общения – с взрослым и со сверстникам. Совместная деятельность детей является основным условием возникновения и развития общения, взаимодействий и взаимоотношений. Отсутствие умения общаться или низкий его уровень отрицательно сказывается на характере участия в совместной деятельности, обуславливает непрочность отношений, конфликтность контактов между детьми.

Рассмотрев теоретические аспекты проблемы формирования коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройствами аутистического спектра можно сделать, вывод, что у детей данной группы нарушение средств коммуникации не ограничивается речевым компонентом, а охватывает всю коммуникативную систему в целом, что затрудняет межличностное взаимодействие, негативно отражается на психическом развитии ребенка. Коммуникативные нарушения у младших школьников имеют особенности: трудности в установлении контакта с окружающими, снижение потребности в общении, незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), низкая речевая активность.

В результате проведенного обследования мы выявили, что коммуникативное взаимодействие у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра находится в основном на среднем и низком уровне развития. Следовательно, необходима коррекционная работа, направленная на развитие коммуникативного взаимодействия.

Таким образом, у младших школьников с расстройствами аутистического спектра наблюдаются нарушения коммуникативного взаимодействия: не умение вести диалог, малая активность в общении, трудности вхождения в контакт, не умение ясно и последовательно выразить свои мысли, не умение строить общение с учетом ситуации, не умение слушать и понимать речь.

Для решения проблемы активизации коммуникативных взаимоотношений младших школьников с расстройствами аутистического спектра был разработан комплекс коррекционно-педагогических мероприятий с использованием приемов игрового моделирования ситуаций, с учетом особенностей и уровня сформированности коммуникативных навыков обучающихся.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, обозначенная гипотеза получила подтверждение и обоснование. В результате экспериментального изучения была составлена коррекционно-педагогическая программа, направленная на активизацию коммуникативных взаимодействий у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Переход от игры ориентированной на себя к игре ориентированной на взаимодействие в группе и коллективе – процесс, требующий большого количества терпения, времени и усилий коррекционного педагога, классного руководителя и родителей младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе. [Текст] /Под. ред. С.А.Морозова (материалы к спецкурсу). - М.: СигналЪ, 2003. - 301с.
2. Баенская, Е. Р. Аутичный ребенок: пути помощи. [Текст] /Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская/- М.: Теревинф, 2007. - 338 с.
3. Белопольская, Н.Л. Детская патопсихология. [Текст] / Н.Л. Белопольская/ - М.: Когито - центр, 2001. - 351с.
4. Батаршев, А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности [Текст] / А.В. Батаршев/ - М.: ВЛАДОС, 2001. - 176с.
5. Венгер, А. Л. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие. [Текст] /А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева/- М.: Академия, 2002. – 312 с.
6. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. [Текст] /К. Гилберт, Т. Питерс/ - М.: Владос, 2005. - 144 с.
7. Давидович Л. О ранней профилактике нарушений развития. / Давидович Л., Бенилова С./Дошкольное воспитание. – Москва, 2006. – № 9. – С. 61 – 65.
8. Детская логопсихология: учебное пособие [Текст] / под ред. В. И. Селиверстова. - М.: Владос, 2008. – 175 с.
9. Диагностика и психолого-педагогическое сопровождение детей с синдромом раннего детского аутизма. / Вьюнова Е.А. //Психолог в детском саду. – Москва, 2005. – № 3.
10. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения /Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова/обучения. - М.: Дрофа, 2008. - 286 с.
11. Карвасарская, И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми.

[Текст] /И.Б. Карвасарская/- М.: Просвещение, 2003. - 70с.

12. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

13. Леонтьев, А.А. Психология общения. [Текст] /А.А. Леонтьев/- М.: Просвещение, 2007. – 368с.

14. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] /М.И. Лисина/- СПб.: Питер, 2009. – 410с.

15. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения. [Текст] /А.К. Маркова/- М.: Просвещение, 2003. – 197с

16. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие [Текст] / М. Вентланд, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др.- Минск: БГПУ, 2009. – С. 127 - 140 с.

17. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. [Текст] /С.С. Морозова/-М.: Владос, 2007. - 66 с.

18. Михайлова, И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности. [Текст] /И.М. Михайлова /- М.: Псков. ПГПУ, 2005. - 188 с.

19. Мухина, В.С. Феноменология развития. [Текст] /В.С. Мухина/- М.: Просвещение, 2000. – 640с.

20. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. [Текст] /Л.Г. Нуриева/ - М.: Теревинф, 2007. – 112 с

21. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы[Текст] / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. - М.: МГППУ, 2012. - 80 с.

22. О детском аутизме. / Аршатская О. // Дошкольное воспитание. – Москва, 2006. – № 8. – С. 63 – 70.

23. Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонением в развитии в дошкольных образовательных учреждениях. / Болотов В.А. //Дошкольное воспитание. – Москва, 2002. – № 5. – С. 2 – 8.

24. Хаустов, А.В. Проблема социального взаимодействия и коммуникации у детей с ранним детским аутизмом /А.В. Хаустов// Современные тенденции специальной педагогики и психологии. Научные труды Всероссийской научно-практической конференции. – Самара, 2003. – С. 408-410
25. Хаустов, А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма. /А.В. Хаустов// Дефектология. – 2004. - №4. – С.69-74
26. Хаустов, А.В. Исследование коммуникативных навыков детей с аутизмом в зарубежной литературе. /А.В. Хаустов// Дети с проблемами в развитии. – 2005. - №3. – С. 18-24
27. Христидис, Т. В. К проблеме развития коммуникативных способностей и коммуникации специалиста социально-культурной сферы Текст. / Т. В. Христидис // Культура: управление, экономика, право 2002, №2 - с. 27-28
28. Шадриков, Е. Д. Введение в психологию способностей Текст. / Е. Д. Шадриков М.: Логос, 2002. - 160 с.
29. Широкова, Г.А. Практикум для детского психолога Текст. / Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько Ростов н/Д: «Феникс», 2004. — 320 с.
30. Экслайн, В. Развитие личности в игровой терапии (Дибс в поисках себя) Текст.: Пер.с англ. / В. Экслайн М: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО - Пресс,2000. - 256 с.
31. Юхансон, И. Особое детство Текст. / И. Юхансон М.: Центр лечебной педагогики, 2001 - 168 с.
32. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия Текст. / Е. А. Янушко М.: Теревинф, 2004 — 136 с.
33. Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. DO-WATCH LISTEN SAY. Social and communication intervention for children with autism. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. – P. 410