

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»
(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология
(направленность (профиль) / специализация)

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)**

на тему Формирование социальных навыков старших дошкольников с расстройствами
аутистического спектра средствами игровой деятельности

Обучающийся Н.А. Ермачкова
(Инициалы Фамилия) (личная подпись)

Руководитель д-р пед. наук, профессор О.В. Дыбина
(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Работа посвящена изучению формирования социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра средствами игровой деятельности

В данной работе разработана и проведена программа, направленная на формирование социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра средствами игровой деятельности.

Цель исследования: теоретически изучить возможности игровой деятельности как средства формирования социальных навыков у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра.

Исходя из цели, в работе нашли отражение следующие задачи.

1. Проанализировать проблему формирования социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра, изучить ее состояние.

2. Изучить уровень сформированности социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

3. Разработать содержание работы по формированию социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством игровой деятельности.

4. Выявить динамику уровня сформированности социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (25 источника), 2 приложений. Текст работы иллюстрируют 14 рисунков и 3 таблицы. Основной текст работы изложен на 72 страницах.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы формирования социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра	8
1.1 Формирование социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра как психолого-педагогическая проблема.....	8
1.2 Игровая деятельность как средство формирования социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	17
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	23
2.1 Выявление уровня сформированности социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	23
2.2 Содержание работы по формированию социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством игровой деятельности.....	40
2.3 Изучение динамики уровня сформированности социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	59
Заключение.....	68
Список используемой литературы	70
Приложение А Результаты статистики t-критерия Вилконсона по разным параметрам Протокола А.В. Хаустова.....	73
Приложение Б Результаты статистики t-критерия Вилконсона Карты наблюдений Ч. Осгуд.....	79

Введение

Актуальность исследования. По данным Центра по контролю и профилактике заболеваний США, каждый из тридцати шести детей страдает расстройствами аутистического спектра, в той или иной степени. Причем статистика имеет неуклонный рост год от года. Именно поэтому проблема формирования социальных навыков у детей с расстройством аутистического спектра выходит на передний план. Игровая деятельность является эффективным методом обучения и развития социальных навыков у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Вместе с тем, одним из способов формирования социальных навыков у дошкольников с расстройством аутистического спектра является игра. Игра в дошкольном возрасте – это не только развлечение, но и эффективный инструмент для развития социальных навыков у детей. В процессе игры дети учатся сотрудничать, делиться, выражать свои мысли и чувства, а также взаимодействовать с окружающим миром. Игра способствует развитию эмпатии, улучшению коммуникативных навыков и освоению социальных ролей.

Игра способствует развитию социальных навыков дошкольника, потому что формирует социальные роли: ребенок учится играть разные роли, что помогает ему понять общественные отношения; развивает игровую активность: через игру ребенок учится сотрудничеству, разделению, следованию правилам и взаимодействию с окружающими; способствует самостоятельности: ребенок стремится к самостоятельности, развивает навыки самоорганизации и ответственности; влияет на семейную среду: семейная обстановка формирует представления ребенка о социальных отношениях и нормах; развивает эмпатию и коммуникативные навыки: игра стимулирует развитие эмпатии и улучшает общение.

Дидактические игры способствуют активному общению со сверстниками и взрослыми, накоплению опыта взаимодействия, формированию способности действовать в соответствии с этическими нормами и правилами, развитию

самостоятельности и защите собственной позиции, сравнению себя с другими, учету мнения партнеров по общению и подчинению правилам социального взаимодействия, формированию индивидуальности дошкольника.

Расстройства аутистического спектра становятся все более распространенными, и понимание их особенностей и способов взаимодействия с детьми с данной патологией является ключевым для образовательных учреждений, педагогов, родителей и общества в целом. При этом дошкольный возраст является определяющим для формирования социальных навыков. Игра может выступать важным инструментом социальных навыков детей с расстройством аутистического спектра. Развитие социальных навыков у детей с расстройством аутистического спектра определяет их психологическое благополучие, улучшение качества жизни и адаптации в обществе.

Исследование по теме «Формирование социальных навыков старших дошкольников с расстройством аутистического спектра средствами игровой деятельности» имеет ряд противоречий:

- между признанием значимости игровой деятельности в отечественной психологии и педагогике и отсутствием достаточного внимания к ней в дефектологии, несмотря на ее значимость для развития социальных навыков у детей с расстройством аутистического спектра;
- между необходимостью игровых навыков у детей с расстройством аутистического спектра как инструмента развития и их использованием как второстепенных;
- между возможностью игрового подражания и осмысления сюжета игры для развития речи, и социальных навыков у детей с расстройством аутистического спектра и сложностью определения оптимальных условий и методов для этого процесса.

Решение указанных противоречий позволяет определить цель исследования.

Цель исследования: теоретически изучить возможности игровой деятельности как средства формирования социальных навыков у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра.

Объект исследования – процесс формирования социальных навыков у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра.

Предмет исследования – формирования социальных навыков у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра посредством игровой деятельности.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что процесс формирования социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра будет эффективным, если:

- раскрыть компоненты социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра;
- подобрать игры для старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра в соответствии с компонентами социальных навыков.

Исходя из цели, гипотезы исследования сформулировали задачи.

1. Проанализировать проблему формирование социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра, изучить ее состояние.
2. Изучить уровень сформированности социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.
3. Разработать содержание работы по формированию социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством игровой деятельности.
4. Выявить динамику уровня сформированности социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- положения о формировании социальных навыков (С.В. Евглевская, С.А. Кричевский);

- положения об игровой деятельности (А.О. Мельник, Н.М. Бухалина, С.П. Тетеркина, Е.А. Журавлева);
- положения об особенностях развития детей с расстройствами аутистического спектра (О.С. Никольская, А.В. Хаустов, Е.В. Шмелева).

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы; тестирование, наблюдение; количественный и качественный анализ данных; статистические (Т-критерий Вилконсона).

Новизна исследования заключается в следующем:

- описаны трудности в социализации старших дошкольников с расстройством аутистического спектра;
- разработаны методические рекомендации по использованию игровой деятельности по развитию социальных навыков у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра.

Теоретическая значимость темы заключается в том, что исследование вносит вклад в понимание того, как игровая деятельность может способствовать формированию социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Это помогает расширить теоретические представления о влиянии игры на социальную адаптацию. Результаты подтверждают важность индивидуализированного подхода к обучению и развитию детей с расстройствами аутистического спектра, учитывая их особенности и потребности при выборе игровых методик.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут служить основой для разработки рекомендаций по применению игровых методик при работе со старшими дошкольниками с расстройствами аутистического спектра, что поможет педагогам и специалистам в области специального образования эффективнее подходить к обучению и развитию этих детей.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (25 источника), 2 приложений. Текст работы иллюстрируют 14 рисунков и 3 таблицы. Основной текст работы изложен на 72 страницах.

Глава 1 Теоретические основы формирования социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

1.1 Формирование социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра как психолого-педагогическая проблема

Понятие «социальные навыки» рассматривается учеными разных областей, философами, психологами, педагогами. Особое внимание уделяется определению сущности социальных навыков, их становлению.

Как утверждает С.А. Кричевский, социальные навыки – навыки, позволяющие человеку эффективно общаться с окружающими людьми в любом социальном контексте [4, с. 3]. Социальные навыки с точки зрения психологии, как категория могут быть отнесены к широкому контексту умений социального взаимодействия, прежде всего в общении, которое приводит к эффективным результатам в личностном взаимодействии, профессиональном взаимодействии и деловых контактах.

Значимость социальных навыков в обыденной жизни и коммуникации трудно недооценить. Именно поэтому они получили название «мягких навыков». Социальные навыки включают как устную, так и невербальную речь, и применяются ежедневно в профессиональной и личной сфере.

Эффективное использование социальных навыков помогает эффективно взаимодействовать и совершенствоваться независимо от профессиональной сферы.

Можно выделить следующие аспекты развитых социальных навыков, рисунок 1.



Рисунок 1 – Категории социальных навыков с точки зрения педагогики

[1]

Сильные навыки межличностного общения способствуют достижению карьерных целей, вносят вклад в успех компании, обеспечивают успешное трудоустройство и расширяют круг профессиональных контактов. Осознание и развитие социальных навыков приносит пользу во всех областях жизни.

С точки зрения педагогики, социальные навыки - набор способов и приемов социального взаимодействия, которыми человек овладевает на протяжении жизненного пути и пользуется для жизни в обществе, устанавливает свое равновесие с другими [3, с. 26]. В педагогике социальные навыки часто рассматриваются в различных категориях. Так, С.В. Евглевская группирует их в такие категории, как коммуникативные, перцептивные, познавательные, организаторские, и рефлексивные (рисунок 2).



Рисунок 2 – Категории социальных навыков с точки зрения педагогики [1]

Данные категории навыков позволяют детям социализироваться в таких компонентах социализации, как деятельностно-поведенческий, когнитивный, рефлексивно-оценочный [1].

Так как дети не вовлечены в силу своего возраста в систему профессиональных отношений, а вовлечены только в систему межличностных отношений, их социальные навыки сужаются до уровня межличностного взаимодействия, обусловленного чаще всего игрой как ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте или учебой как ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте. Так, социальные навыки дошкольников могут быть игровыми (например, делиться игрушками), коммуникативными (например, выбирать, о чем говорить), эмоциональными (например, управлять эмоциями и распознавать эмоции других), навыками решения проблем (например, поведение в конфликтной ситуации).

Эти навыки помогают детям понимать, как вести себя в разных социальных ситуациях, от общения с родственниками до игр с друзьями в школе.

Расстройство аутистического спектра среди всевозможных нарушений развития у детей – одно из самых сложных. Оно существенно влияет на социальные взаимодействия и навыки общения. Расстройство аутистического спектра – это состояние, связанное с особенностями развития мозга, влияющими на восприятие других людей и общение с ними. Это приводит к проблемам в социальном взаимодействии и коммуникации, а также к ограниченным и повторяющимся моделям поведения. Термин «спектр» обозначает широкий спектр симптомов и разные степени тяжести.

В расстройство аутистического спектра входят состояния, которые раньше считались отдельными: синдром Аспергера, аутизм, детское дезинтегративное расстройство. Часто термин «синдром Аспергера» используют в качестве легкой формы расстройства аутистического спектра.

Изначально изучение этого синдрома было направлено на устранение трудностей в общении таких детей с окружающими, учитывая их индивидуальные особенности и сохранившиеся способности [7].

Шкала «Социализация» Шкалы адаптивного поведения Вайнленд (VABS) относит к социальным навыкам детей с РАС межличностное взаимодействие, игру и времяпрепровождение, сотрудничество (рисунок 3):

Межличностное взаимодействие	Игра и времяпрепровождение	Сотрудничество
• умение выражать эмоции, подражать действиям других, устанавливать контакт с другими	• навыки использования игрового материала по назначению, умение делиться игрушками, принимать участие в совместном времяпрепровождении с другими	• умение следовать общепринятым правилам поведения в общественных местах, контролировать собственное поведение в контексте ситуации

Рисунок 3 – VABS у детей с РАС

Классификация детского аутизма О.С. Никольской предполагает 4 группы по степени тяжести симптомов нарушения социальных навыков детей с расстройствами аутистического спектра (Приложение А).

Для детей с расстройствами аутистического спектра с разными уровнями социализации часто необходима психолого-педагогическая программа формирования социальных навыков.

Чаше расстройства аутистического спектра возникают в раннем детстве. Они приводят к трудностям в социальном взаимодействии и коммуникации. Симптомы аутизма часто проявляются у детей в течение первого года жизни. Некоторые дети развиваются нормально в течение первого года жизни, но затем в возрасте от 18 до 24 месяцев у них развивается аутизм.

В раннем младенчестве у детей с расстройствами аутистического спектра могут наблюдаться такие нарушения социализации, как отсутствие реакции на свое имя, снижение зрительного контакта, безразличие к окружающим. Некоторые дети, нормально развивающиеся в первые несколько месяцев или лет, затем становятся замкнутыми, агрессивными или теряют приобретенные языковые навыки.

Дети с расстройствами аутистического спектра имеют уникальную модель поведения. Некоторые дети испытывают трудности в обучении, а у других наблюдается более низкий интеллект, чем обычно. Однако у других детей интеллект нормальный или высокий, они быстро учатся, но сталкиваются с трудностями в общении, применении знаний в повседневной жизни и адаптации к социальным ситуациям.

Эмоциональная реакция детей с аутизмом на близких людей может быть ослаблена, иногда до «аффективной блокады», а их реакция на звуковые и визуальные стимулы недостаточна. При общении они не направляют речь к собеседнику, у них отсутствуют жесты, нарушено произношение и структура слов, страдают мелодичность и скорость речи, а также наблюдается несогласованность в фразах. Эти особенности требуют индивидуальной коррекционной работы. Поэтому важно провести теоретическое и эмпирическое

исследование психолого-педагогического сопровождения таких детей для улучшения их устной речи и письма. Проблема речевых нарушений у младших школьников с аутизмом остается актуальной в педагогике.

Из-за особенностей симптомов у каждого ребенка бывает сложно оценить степень их тяжести. Обычно это зависит от того, насколько выражены нарушения и как они влияют на повседневную жизнь. Вот некоторые распространенные признаки, которые могут наблюдаться у людей с расстройствами аутистического спектра.

Атипичное социальное взаимодействие или интеракция.

Ребенок может:

- не реагировать на свое имя или казаться, что не слышит собеседника;
- избегать объятий и предпочитать играть в одиночестве, погружаясь в свои мысли;
- иметь плохой зрительный контакт и отсутствие выражения лица;
- не говорить или утрачивать навыки общения;
- не поддерживать разговор, говорить, только чтобы спросить;
- иметь монотонную речь или ритм речи;
- повторять слова или фразы, но не понимать их значение;
- не воспринимать простые вопросы или указания;
- не выражать эмоции и не замечать чувства других людей;
- не показывать на предметы;
- не делиться интересами с другими;
- неадекватно взаимодействовать или проявлять пассивность, или агрессию;
- иметь трудности с пониманием невербальных сигналов.

Ограниченные и повторяющиеся модели поведения. Ребенок может:

- выполнять однотипные движения;
- проявлять аутоагрессию – удары головой, покусывания себя;
- иметь ритуалы, испытывать стресс при изменениях в привычном распорядке;

- сталкиваться с трудностями в моторике и координации, проявлять странные манеры (неуклюжесть, хождение на цыпочках);
- увлечен деталями предметов, например, вращающимися колесами игрушки, но не понимать их общего назначения;
- иметь гиперчувствительность к свету, звуку или прикосновениям, но не реагировать на боль или изменения температуры;
- не участвовать в играх, которые требуют воображения или подражания;
- сосредотачиваться на каком-то объекте или деятельности с необычной интенсивностью;
- иметь специфические предпочтения в еде.

Признаки расстройства могут проявляться на ранних этапах. Например, ребенок может:

- к 6 месяцам не реагировать улыбкой или радостным выражением;
- к 9 месяцам не подражать звукам и мимике;
- к 12 месяцам не лепетать;
- к 14 месяцам не использовать жесты (например, не показывать пальцем или не махать рукой);
- к 16 месяцам не произносить ни одного слова;
- к 18 месяцам прекратить играть в ролевые игры;
- к 24 месяцам не составлять фразы из двух слов;
- терять языковые и социальные навыки в любом возрасте.

Обучение социальным навыкам – это индивидуальное вмешательство, направленное на развитие таких умений, как зрительный контакт и начало разговора [20]. Используются методы поведенческого и социального обучения. Исследования подтверждают, что обучение социальным навыкам является важным элементом терапии для детей с различными расстройствами, включая социальную фобию и трудности в обучении [21]. Групповая коррекционная работа представляет собой привлекательный подход для детей с расстройствами аутистического спектра, так как она позволяет им практиковать новые навыки в естественной обстановке и взаимодействовать с другими детьми. Многие

исследования подтверждают, что у детей с расстройствами аутистического спектра возможно улучшение целевых навыков. Однако это улучшение часто ограничивается только теми навыками, которые были обучены непосредственно и явно. Кроме того, хотя навыки могут проявляться в контролируемых условиях, они не всегда применяются в повседневной жизни ребенка, например, в школе или дома. Обобщение и гибкое использование этих навыков в естественной среде остаются сложной задачей, о чем свидетельствуют сообщения родителей о социальной компетентности их детей [16]. Многие исследования показывают, что у детей с расстройствами аутистического спектра можно улучшить целевые навыки. Однако это улучшение может быть ограничено теми навыками, которым обучают непосредственно и недвусмысленно.

Существуют свидетельства того, что дети могут демонстрировать свои навыки в контролируемых условиях, таких как лаборатории или клиники. Однако это не гарантирует, что они будут использовать эти навыки в повседневной жизни, например, в школе или дома. Обобщение и адаптация этих умений в реальных ситуациях остаются сложной задачей, что подтверждают отзывы родителей о социальной активности своих детей.

Было определено несколько стратегий вмешательства. Лишь немногие из них основаны на определенной теоретической концепции расстройств аутистического спектра. Некоторые исследователи адаптировали для этого вмешательства общетеоретические подходы (например, теорию социального обучения Коттера) [17].

Сьюзан Уильямс Уайт, Кэтлин Кениг и Лоуренс Скэхилл выявили несколько методологических недостатков в групповых исследованиях ОСН для детей с расстройствами аутистического спектра. К основным недостаткам относятся неадекватное измерение социальных навыков и дефицитов, связанных с расстройствами аутистического спектра, небольшие и плохо охарактеризованные выборки и минимальное изучение степени обобщения приобретенных навыков. Несколько исследователей указали на необходимость надежных и социально обоснованных показателей результатов, которые были бы

чувствительны к изменениям в исследованиях [23]. Эти меры должны не только определять, освоил ли ребенок конкретный навык в процессе лечения, но и оценивать, насколько успешно он применяет и адаптирует эти навыки в повседневной жизни, например, в школе. Для этого необходимо получать отзывы от нескольких источников.

Отсутствие консенсуса часто вызвано отсутствием показателей. Часто бывает противоположная ситуация, когда, например, система оценки социальных навыков SSRS является широко используемым показателем фактического использования навыков, но при ее применении изменений при лечении не наблюдалось [18]. Это может быть связано с малым числом участников, низкой эффективностью лечения или тем, что этот показатель не подходит для оценки вмешательств у детей с аутизмом. SSRS измеряет общее поведение, связанное с социальными навыками, но не учитывает особенности взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра. Этот инструмент был создан для оценки изменений в поведении у детей с нормальным развитием, а не для детей с аутизмом [18]. Как считают Сьюзан Уильямс Уайт, Кэтлин Кениг и Лоуренс Скэхилл, такие методики измерения, как Шкала социальной отзывчивости Дж. Н. Константино, Т. Пшибека, Д. Фризена и Р.Д. Тодда [15] (2000); Оценка социальной компетентности А. Райделла, Б. Хагекулла и Б. Болина [22] (1997) в большей степени соотносимы с расстройствами аутистического спектра, но при исследовании не применялись.

Другой подход заключается в использовании нескольких информантов (например, родителей, воспитателей и детей). Учителя и воспитатели могут предоставить ценную информацию, так как они способны оценивать поведение детей. Кроме того, самоотчеты самих детей могут быть полезны для сбора данных о таких связанных аспектах, как уровень тревожности или депрессии [24].

А.В. Хаустов и Е.В. Шмелева выделяют Шкалу адаптивного поведения Вайнленд (VABS) [11]. Шкала используется для оценки уровня адаптации и для разработки коррекционных мероприятий и отслеживания их эффективности.

Несмотря на то что у детей с расстройствами аутистического спектра часто наблюдается недостаток социализации, который негативно сказывается на других аспектах их развития, мы все еще имеем ограниченные знания о действенных методах психосоциального вмешательства. К сожалению, существует лишь предварительная информация о том, насколько эффективны структурированные учебные программы и определенные стратегии лечения. Групповая терапия является слабо исследованной областью, но она имеет потенциал для дальнейшего изучения и разработки.

По мнению С. У. Уайт, К. Кениг и Л. Скэхилл, необходимо разработать и протестировать структурированные учебные программы, которые необходимы для тиражирования и оценки эффективности [24]. Исследования по развитию социальных навыков при расстройствах аутистического спектра должны определять первичный показатель результата.

1.2 Игровая деятельность как средство формирования социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Игра – один из эффективных способов развития социальных навыков ребенка. В основе детских игр лежит желание исследовать окружающий мир, и для ребенка любой опыт, даже такой простой, как бросание предметов, имеет значение. Игры часто предоставляют детям возможность создавать свои собственные правила, сценарии и персонажи, что способствует развитию их воображения. В процессе игры дети часто переживают разнообразные эмоции – радость, страх, гнев, что помогает им овладевать спектром выражения эмоций. Так как игры часто включают взаимодействие, это развивает навыки общения и эмпатию. Успех в игре приносит ребенку радость и удовлетворение, что укрепляет уверенность в себе и мотивацию. Кроме того, игра позволяет детям экспериментировать с различными ситуациями и принимать решения, что

развивает критическое мышление и креативность. Полученный в ходе игры опыт способствует умственному и общему развитию ребенка [13].

Психологи подчеркивают важность игры для умственного развития детей.

Существует точка зрения, что игра помогает ребенку расходовать энергию, накопленную в процессе питания [19].

Детской игре присущи такие ее характеристики, как определенный диапазон движений, свобода, активность.

Ж. Пиаже выделил ряд условий, чтобы занятие можно было считать игрой:

- наличие скрытой цели;
- добровольность участия;
- удовольствие от участия;
- отсутствие строгой организации;
- отсутствие конфликтной составляющей.

Дидактическая игра направлена на формирование у ребенка стремления к знаниям и интереса к новым источникам информации, что способствует улучшению его когнитивных навыков и умений [2, 6].

В процессе игры у детей активно развиваются психические качества и личностные черты. Игровая деятельность включает в себя различные действия, которые со временем начинают иметь свое собственное значение.

Игровая деятельность способствует развитию произвольности психических процессов у детей. В игре они лучше концентрируются и запоминают информацию, чем в лабораторных условиях.

Ребенок легче всего учится сосредоточенности и запоминанию в игровой ситуации, где у него есть четкая цель. Игровые условия требуют от него внимательности к предметам, действиям и сюжету. Если он не проявляет интереса и не помнит правила игры, его сверстники могут его игнорировать. Желание общаться и получать поддержку от окружающих стимулирует ребенка к внимательному восприятию и запоминанию информации [14].

Развивающие игры могут пробудить у детей интерес и эмоции, если они содержат элементы новизны. Новая информация должна основываться на том,

что детям уже известно. Игра должна предлагать новые способы достижения целей и постепенно развивать самостоятельность детей. Игры и демонстрации следует повторять до тех пор, пока они продолжают вызывать интерес. Со временем игры усложняются, добавляются новые сюжеты и игрушки, что поддерживает любопытство детей.

Игра создает для ребенка условия, в которых он должен искать решения, что пробуждает его интерес к победе. Она помогает развивать внимательность, сообразительность и изобретательность, а также учит четко выполнять задания и следовать правилам. Таким образом, дидактические игры развивают у дошкольников интерес к умственным задачам, принося радость от преодоления трудностей. Они улучшают внимание, наблюдательность и память. В коллективных играх формируются нравственные качества: дети учатся помогать друг другу, учитывать интересы других и сдерживать свои желания, что развивает ответственность, характер и дисциплину [25].

В настоящее время, с развитием новой системы сенсорного образования, основанной на принципах дидактики, меняется роль дидактических игр. Дидактические игры, которые учитывают особенности детей, стали важной частью всех программ дошкольного образования и играют критическую роль в их сенсорном развитии.

Игры и игрушки помогают детям накапливать сенсорный опыт, учась различать размер, форму и цвет через взаимодействие с предметами, например, собирая матрешки или подбирая картинки. Сенсорное развитие связано с логическим мышлением и умением выражать мысли словами, что способствует анализу, сравнению, синтезу и обобщению. Игры развивают умственные операции и помогают детям учиться, исследовать и открывать новое, обогащая их внутренний мир и способствуя общему развитию личности. Многие задания учат детей самостоятельно рассказывать о природе и жизни, используя как общие, так и специфические понятия [5].

Разные формы художественной и творческой деятельности играют важную роль в развитии личности ребенка. Это включает в себя рисование, лепку,

вырезание и склеивание фигурок, а также создание конструкций из природных материалов. Если кто-то начинает игру, он охотно принимает других участников. Дети начинают оценивать действия друг друга, и игра может остановиться, если кто-то не согласует свои действия с общей темой. В играх, где присутствуют «роли», отношения между детьми формируются на основе их функций, что способствует возникновению ролевых взаимодействий.

Детская игра включает обмен игровыми действиями. В играх для малышей каждый ребенок выполняет свою роль. В таких ситуациях жалобы на вмешательство другого ребенка исчезают. Если кто-то начинает игру, он охотно принимает других участников. Дети начинают оценивать действия друг друга, и игра может остановиться, если кто-то не согласует свои действия с общей темой. В играх, где присутствуют «роли», отношения между детьми формируются на основе их функций, что способствует возникновению ролевых взаимодействий.

Поэтому, живя и играя, ребенок может столкнуться с конфликтами и проблемами, которые делают его печальным или уязвимым. Игра предоставляет ребенку возможность повторять ситуации и стрессовые состояния в символической форме и заставляет ребенка серьезно подходить к решению проблем и осваивать методы их решения на практике, а также создает поле для укрепления психического, личностного и физического здоровья, позволяющего избежать возникновения депрессии.

Согласно исследованию Т.А. Агаджани, имеется различие между переменными «социальные навыки» и «интеллект». В отличие от школьников, 59,82% дошкольников больше развивают социальные навыки в игре.

Исследователь выделяет 4 типа игры [13]:

- параллельная игра – вид игры, при которой дети играют рядом, но не вместе;
- символическая игра (ролевая) предполагает использование предметов-символов вместо реальных объектов; при этом дети (участники игры) отыгрывают собственных персонажей, основываясь на характере своей роли и внутренних убеждениях персонажа в рамках игровых реалий.

- социальная игра развивает навыки общения и взаимодействия с другими детьми, моделируя реальную жизненную ситуацию;
- коррекционно-развивающая игра используется в психологии и педагогике для коррекции поведения и развития навыков.

Т.А. Агаджани выделил существенное различие между зависимой переменной, то есть «социальными навыками», в зависимости от типа игры на уровне $p = 0,05$, и детьми, получающими удовольствие от коррекционно-развивающей игры (среднее значение 59,96%) [13]. Чем выше социальные навыки, тем большее удовольствие получают дети от коррекционно-развивающей игры.

Т.А. Агаджани также выявил разницу между зависимой переменной, то есть «интеллектом», который зависит от типа игрушки (умственный, навык, развлечение и спорт) на уровне $\alpha = 0,01$, и интеллектом [13]. Чем выше уровень интеллекта, тем большее наслаждение ребенок испытывает от интеллектуальных игрушек по сравнению со спортивными и развлекательными игрушками.

Дети с аутизмом могут научиться социальным навыкам, и с практикой они могут совершенствовать эти навыки. Помочь развить социальные навыки ребенка могут такие стратегии, как:

- ролевые игры с похвалой;
- социальные истории;
- видеомоделирование;
- визуальная поддержка.

Тренировка навыков социального взаимодействия для детей с расстройствами аутистического спектра может помочь на основе личного примера взаимодействия с игрушкой обучить аутичного ребенка элементарным социальным навыкам. Например, взрослый может взять плюшевого зайца и «покормить» игрушку, а затем уложить спать, устроить «чаепитие» с несколькими игрушками и придумать интересную историю с игровыми наборами.

При обучении ребенка с расстройствами аутистического спектра важно поощрять соблюдение очередности и правил. Используйте фразы «Моя очередь» и «Твоя очередь». Хвалите его за уступчивость, например, «Отлично, что ты соблюдаешь очередь». Практикуйте эти навыки в играх, таких как перекидывание мяча, кормление плюшевого мишки или совместная сборка пазлов.

Важно также использовать ролевые игры перед проведением детских праздников и других общественных мероприятий. С ребенком, страдающим расстройствами аутистического спектра, можно проводить различные активности, чтобы развивать его социальные навыки.

Несмотря на широко распространенный дефицит социализации у детей с расстройствами аутистического спектра и негативное влияние, которое такой дефицит оказывает на другие аспекты развития, мы относительно мало знаем об эффективных подходах к психосоциальному вмешательству. С.У. Уайт, К. Кениг, Л. Скэхилл предлагают разработать структурированные эффективные учебные программы, которые необходимы для тиражирования и оценки эффективности [24].

Таким образом, игра как ведущий тип деятельности в детском возрасте является основным фактором умственного развития ребенка и одним из факторов, влияющих на развитие его сил, талантов и социализации. Это способ социального общения, возможность для развития фантазии и творчества, а также метод снижения тревожности, потому что игра сама по себе является своего рода защитным механизмом. Дети с аутизмом могут научиться социальным навыкам в игровой деятельности при условии использования ролевых игр с похвалой; социальных историй; видеомоделирования; визуальной поддержки.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

2.1 Выявление уровня сформированности социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Экспериментальное исследование, направленное на изучение социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра в условиях игровой деятельности, проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Шарлыкский детский сад №4».

Экспериментальное исследование включало этапы.

Первый этап (декабрь 2023 г. – январь 2024 г.) – определение методов и выборки экспериментального исследования, проведение первичной диагностики социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

Второй этап (январь – апрель 2024 г.) – разработка и реализация системы занятий, направленных на развитие социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

Третий этап (май 2024 г.) – проведение повторной диагностики социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра, анализ полученных результатов исследования. Подготовка вывода о результативности системы занятий для развития социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

В ходе исследования применялись различные методы, включая наблюдение, тестирование, а также констатирующий и развивающий эксперименты [8]. Для анализа полученных данных использовались как количественные, так и качественные подходы. Цель исследования определила конкретные задачи для констатирующего эксперимента:

- оценить уровень сформированности социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра до начала коррекционной работы;
- выявить особенности взаимодействия детей с аутистическими расстройствами в игровой деятельности;
- определить влияние различных игровых методик на развитие социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра;
- сравнить уровень социальных навыков у детей, участвующих в игровой деятельности, и у детей, не вовлеченных в подобные занятия;
- разработать и апробировать программу коррекционной работы, направленную на формирование социальных навыков через игровую деятельность;
- дать качественную оценку разработанной программе.

В ходе констатирующего эксперимента было обследовано 10 детей с расстройствами аутистического спектра старшего дошкольного возраста от 6 до 7 лет.

При обследовании были использованы следующие методики.

Наблюдение за детьми, беседы с воспитателями.

Цель – определение группы расстройства аутистического спектра по О.С. Никольской.

Протокол педагогического обследования детей с расстройством аутистического спектра А.В. Хаустова [11, 12].

Цель – определение степени сформированности параметров социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра на основе исследования критериев: социального поведения, коммуникации, восприятия, познавательной сферы, речи, игры, крупной и мелкой моторики, самообслуживания.

Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра А.В. Хаустова [10].

Цель: оценка коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра и определение целей психолого-педагогической коррекции.

Методика «Карта наблюдений» (Ч. Осгуд, модификация Л.М. Шипицына).

Цель: выявление социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра на основе шкал «Представления о себе» (важный аспект социальной идентичности и самосознания), «Социально-бытовая ориентация» (включает понимание социальных норм и правил в повседневной жизни), «Коммуникативность» (способность устанавливать и поддерживать контакты с окружающими, что является ключевым социальным навыком).

При использовании наблюдения за детьми и бесед с воспитателями получены следующие результаты (таблица 1, рисунок 4).

Таблица 1 – Группы аутизма старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Фамилия, инициалы	Возраст	Группа аутизма по О.С. Никольской
Илья Ш.	6	1
Дмитрий К.	6	2
Николай П.	6	2
Дарья Н.	7	2
Сергей Р.	6	3
Анна М.	6	3
Екатерина Л.	7	3
Андрей К.	6	4
Ольга В.	6	4
Олег Ш.	6	4

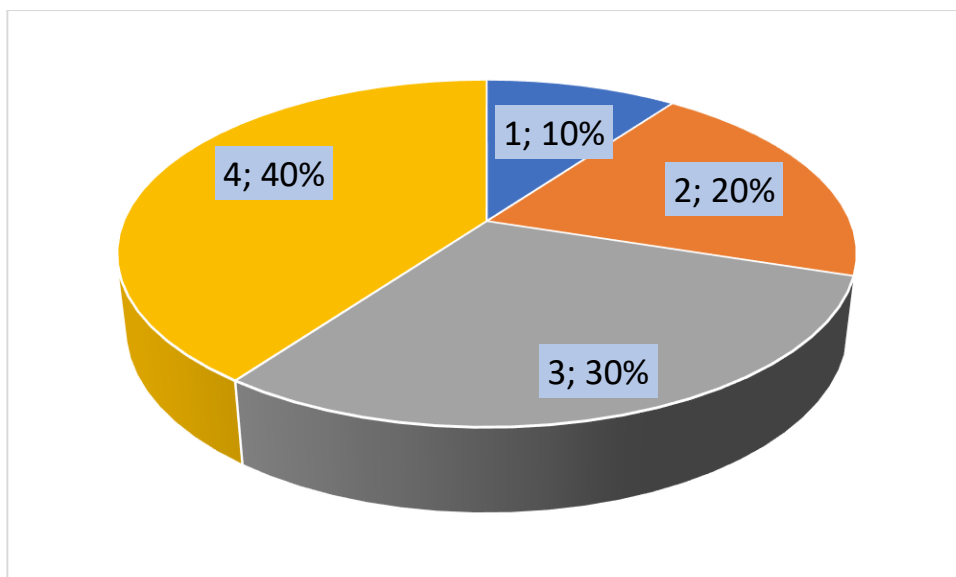


Рисунок 4 – Распределение детей с расстройствами аутистического спектра по группам аутизма на констатирующем этапе

На основе наблюдения за детьми и бесед с воспитателями выявлены следующие ключевые характеристики детей.

Илья Ш. не проявляет интереса к окружающим. Также Илья избегает прямого зрительного контакта. У него отсутствует часто реакция на обращения взрослых. При нахождении в одной комнате с другими детьми он как бы внутренне отгораживается, предпочитая быть с собой во внутреннем мире. На попытки привлечь его внимание Илья часто проявляет дискомфорт, покачивание и самоагрессию (удары по себе, агрессивные движения). У него явный страх перед неожиданными действиями и нежелание взаимодействовать.

Илья равнодушен к проявлению эмоций других людей, одинаково относится к слезам или смеху. Он не подражает другим детям в играх и действиях. Это делает его социальное взаимодействие минимальным.

У Ильи серьезные трудности с самообслуживанием. Он не умеет сам одеваться или раздеваться и часто нуждается в помощи взрослого для выполнения простых задач, таких как гигиенические процедуры.

Усталость и голод Илья никак не выражает. Он часто игнорирует необходимость в туалете и не реагирует на сигналы своего организма.

В свободное время Илья предпочитает заниматься однотипными действиями, такими как наблюдение за движением объектов или светом. Илья проявляет интерес к мягким игрушкам или игрушкам с яркими цветами, но его контакт с ними минимальный. Часто он просто держит их в руках, не используя для игры.

Илья Ш. представляет собой ребенка с тяжелыми формами аутизма. У него значительные трудности с социальным взаимодействием и навыками самообслуживания. Он предпочитает оставаться во внутреннем мире.

Дмитрий К. демонстрирует активное отвержение окружающего мира, особенно если происходящее не соответствует его ожиданиям или пониманию. Дима часто закрывает уши и отворачивается при внешних звуках и чувстве беспокойства. Его речь часто включает эхолалии – фразы, ранее услышанные слова. В связи с этим общение с ним затруднено. Дима часто использует услышанное в неподходящих контекстах. Дима говорит о себе в третьем лице. Это указывает на трудности в самоидентификации. Также затруднено выражение у Димы собственных чувств. Он часто не может адекватно выразить желания и потребности. В большинстве случаев он предпочитает обходиться без речи и прибегает к выражению эмоций или желаний с жестов. При этом он указывает на интересующие предметы. Дима не понимает, как правильно себя одеть. У него однотипные пищевые предпочтения: он предпочитает есть продукты бежевого или желтого цвета. Пища другого цвета отвергается. Дима нуждается в привычном укладе. Любое изменение вызывает у него страх. Дмитрий может при этом начать проявлять агрессию. Часто Дима моторно неловок, не всегда хорошо контролирует движения. Мышление Димы буквальное. Он не понимает подтекста. Если ситуация требует интерпретации или расшифровки скрытого смысла, – Дима начинает испытывать напряжение. Таким образом, Дмитрий К. представляет ребенка с аутизмом второй группы. Он активно отвергает окружающий мир и испытывает трудности социального взаимодействия и навыках самообслуживания. Он остро нуждается в стабильности, предсказуемости и ясных границах.

Николай П. демонстрирует постепенное освоение навыков самообслуживания. Он может уметь одеться самостоятельно, но часто затрудняется в застегивании пуговиц или зашнуровывании шнурков. Он предпочитает однотипную одежду синего цвета. Одежду другого цвета он отказывается носить. То же касается и овощей. Часто новые блюда могут съедаться, только если выглядят определенным образом. Николай, так же, как и остальные, нуждается в четком распорядке дня. Однако в отличие от, например, Дмитрия, он может переживать смену распорядке без панических проявлений, если его заранее предупреждать. Николай может кататься на велосипеде и играть на детских музыкальных инструментах. Но в большинстве крупномоторных физических активностей проявляет неловкость. Николай мыслит буквально. Он представляет ребенка со второй группой аутизма. Его предпочтения и поведение отражают потребность в стабильности, но открывают возможность для обучения в безопасной обстановке.

Дарья Н. отрицает взаимодействие с другими детьми и взрослыми. Она часто предпочитает находиться одна. У нее есть любимые игрушки и внутренние интересы. При обращении она часто игнорирует вопросы и отворачивается. Дарья часто повторяет ранее слышанные фразы, не осознавая их смысла. Она может часами заниматься одной и той же деятельностью, например, сортируя игрушки по цвету или размеру. Попытка отвлечь ее от этих занятий может сопровождаться с ее стороны раздражением или паникой. Дарья испытывает трудности в распознавании и выражении своих эмоций. Она может не реагировать на эмоциональные проявления других людей, что часто является поводом для недоумения у окружающих. Если кто-то явно демонстрирует радость или грусть, она может попытаться подражать этому поведению. Дарья нуждается в постоянной поддержке при выполнении базовых навыков. Например, она может не уметь самостоятельно расчесывать волосы, что требует вмешательства родителей или воспитателей. Дарья ест только куриные наггетсы, яблочное пюре и фрукты и может полностью отказаться от другой предлагаемой еды. Малейшие изменения в привычном укладе и распорядке являются поводом

для сильного стресса. Например, если прогулка переносится на другое время, это может вызвать у нее истерику. Хотя Дарья может быть моторно неловкой, в рисовании она демонстрирует выдающиеся способности. Она может создавать детализированные рисунки любимых персонажей из мультфильмов, но при этом испытывает трудности с выполнением более простых задач, таких как застегивание пуговиц. Как и другие дети с аутизмом, Дарья воспринимает мир буквально. Она не понимает шуток и метафор и реагирует на них с недоумением. Это может приводить к неловким ситуациям в общении с ровесниками. Таким образом, Дарья Н. представляет собой ребенка со второй группой аутизма, который активно избегает социальных взаимодействий и придерживается строгих правил в своей жизни. Ее поведение и предпочтения отражают глубокую потребность в стабильности и предсказуемости, что делает ее уникальной личностью с особыми потребностями.

Сергей Р. часто погружается в свои аутистические интересы, обсуждая только интересующие его темы – космос, динозавров или супергероев. Он часами может обсуждать своих любимых персонажей или события, даже если собеседник не проявляет интерес. Речь Сергея сложная и интеллектуальная. Часто использует специализированные термины и отрывки книг и кинофильмов, которые ему нравятся. Однако часто переставляет слова и говорит торопливо, что затрудняет его понимание. Сергей не склонен к диалогам. Часто, не слушая собеседника, продолжает говорить на свою тему. Складывается впечатление, что он больше общается с собой, чем с другими. Изменения в правилах и распорядке вызывают у Сергея тревогу. Он предпочитает предсказуемость и испытывает стресс адаптации к новым условиям. Если новшество вводится, он старается взять его под контроль, обсуждая его до мельчайших деталей. Сергей может «зацикливаться» на неприятных ситуациях, проговаривая их снова и снова, что служит для него способом справиться с эмоциями. Он может обсуждать пугающие события, такие как пожары или нападения, находя в этом своеобразное успокоение. Сергей не организован в быту и часто нуждается в помощи при выполнении повседневных задач. Например, может забывать о

личной гигиене или не убирать за собой вещи. Несмотря на то, что Сергей кажется интеллектуально развитым, он испытывает трудности с выполнением базовых навыков самообслуживания, таких как одевание. Он может не обращать внимания на время и забывать о необходимости поесть или выпить воды. Когда дело касается новых задач или изменений в распорядке дня, Сергей предпочитает заранее подготовиться и изучить все детали. Он может создавать в уме расписания, таким образом стараясь иметь контроль над ситуацией. Сергей отказывается пробовать новые блюда и настаивает на том, чтобы ему подавали только знакомую пищу. При необходимости адаптироваться к новым условиям (например, перенос прогулки или экскурсия по парку) Сергей может испытывать значительный стресс и тревогу, что проявляется в его поведении и общении. Таким образом, Сергей Р. принадлежит к третьей группой аутизма. Он активно погружается в свои интересы, имеет достаточно сложную речь, но испытывает трудности в социальном взаимодействии. Его поведение отражает потребность в стабильности и контроле над окружающим миром.

Анна М. проявляет больший интерес к взаимодействию с окружающими по сравнению с Сергеем. Она часто задает вопросы, хотя не всегда понимает, как поддерживать диалог. Ее стремление общаться часто приводит к тому, что она начинает рассказывать о своих увлечениях, не дожидаясь ответа. В отличие от Сергея, Анна более эмоциональна. Она может демонстрировать радость или огорчение в процессе общения, часто применяет мимику и жесты для передачи эмоций. Анна часто неожиданно переключается на излюбленные темы, - сказки и мультфильмы. Даже в самый неподходящий момент она старается включить собеседника в обсуждение, предлагая ему поделиться мнением о персонажах или сюжетах. Анна более чувствительна к эмоциям и может замечать грусть или радость. При этом ее попытки поддержки часто бывают неуместными. Анна обладает некоторыми базовыми навыками самообслуживания, такими как одевание и умывание. Однако ей требуется помощь и напоминания для выполнения этих задач, особенно в условиях стресса или при изменениях в распорядке дня. К повседневным задачам Анна не проявляет интереса. Но она

предпочитает предсказуемый порядок, хотя может экспериментировать с новыми активностями, если они представлены в виде увлекательного задания. У Анны есть свои предпочтения в еде, но она более открыта к пробованию новых блюд, особенно если это связано с ее любимыми персонажами из мультфильмов. В отличие от Сергея, который заикливается на негативных ситуациях, Анна может использовать творчество как способ аутостимуляции. Она любит рисовать по мотивам своих увлечений, что помогает ей справляться с тревогой и напряжением. Таким образом, Анна М. представляет ребенка с третьей группой аутизма. Она более открыта к общению и обладает эмоциональной экспрессией. Несмотря на трудности в социальных взаимодействиях и навыках самообслуживания, ее стремление к дружбе и творчеству делает ее уникальной личностью.

Екатерина Л. часто погружена в аутистические интересы, – динозавры и мифологические существа. Также, как и Анна, она часто может рассказывать собеседнику о своих увлечениях, не замечая отсутствия его интереса. В ее лексиконе присутствуют сложные конструкции и специализированный словарь, когда говорит о своих интересах. Она часто цитирует фрагменты из книг или фильмов, которые ей нравятся. Однако цитирование всегда торопливо и логически непоследовательно. Екатерина не слушает собеседника и не учитывает его интересы. Это приводит к односторонним разговорам. Екатерина испытывает сильный дискомфорт при столкновении с новыми ситуациями. Она может проявлять тревогу или даже агрессию, если ее привычный порядок нарушается. Заикленность на определенных пугающих фразах и ситуациях превращают их в источник аутостимуляции. Например, обсуждение опасностей может вызвать эмоциональную разрядку. Базовые навыки самообслуживания (одевание, умывание) сформированы, но Екатерина нуждается в напоминаниях об их выполнении. Если повседневные задачи не связаны с ее интересами – они игнорируются. Внимание часто сосредоточено на любимых предметах или занятиях, что приводит к беспорядку в окружающей среде. Екатерина отказывается есть первые блюда. Изменения в рационе вызывают стресс.

Екатерина предпочитает оставаться в рамках увлечений. Новые активности принимаются только в том случае, если они контролируются ей и соответствуют ее интересам. Екатерина часто использует рисование для выражения своих эмоций, но темы работ всегда связаны с аутистическими интересами. Часто это мифологические существа, что становится формой аутостимуляции. Таким образом, Екатерину Л. можно отнести к третьей группе аутизма. Она глубоко погружена в свои интересы и имеет сложную речь. Трудности в социальном взаимодействии подчеркивают уникальность ее личности и потребность в поддержке.

Андрей К. испытывает значительные трудности в общении. Речь его тихая и нечеткая, трудно понимаемая. Полные предложения формулируются им редко. Чаще это отдельные слова и короткие фразы. Андрей способен устанавливать контакт глаз с близкими людьми. Однако, при наличии какого-либо препятствия или неожиданной ситуации общение с его стороны резко прекращается. Андрей часто обращается за помощью и поддержкой к взрослым. Он может смотреть на них с вопросом в глазах, ожидая подсказки или подтверждения своих действий. У него выражена потребность в постоянном руководстве. Андрей живо реагирует на образы, которые кажутся ему непонятными или пугающими. Это проявляется реакцией тревоги или замешательства. Андрей не всегда понимает простые инструкции, если они не связаны с привычной рутинной и интересами. Это добавляет в общение с ним моменты дополнительной фрустрации как для него, так и для окружающих. Андрей может не уметь самостоятельно организовать одевание или умывание, и часто требует помощи взрослых. Он предпочитает следовать установленным правилам и инструкциям. Если что-то меняется в его распорядке, это вызывает у него дезориентацию. В повседневной жизни Андрей часто прибегает к стереотипным действиям. Он стремится делать все «правильно», что иногда приводит к избеганию новых действий и ситуаций. Стремление к предсказуемости отражается на предпочтениях в еде: новые блюда часто принимать отказывается. Компенсация трудностей в общении происходит на уровне творчества - рисования и лепки из пластилина. Однако работы часто

отражают строгость и порядок, что соответствует стремлению к «правильности». Таким образом, Андрей Ф. представляет собой ребенка с четвертой группой аутизма. Он испытывает явные трудности в общении и самообслуживании. Его зависимость от взрослых требует особого внимания и поддержки.

Ольга В. редко сама начинает разговоры и часто ждет, когда к ней обратятся. Она может реагировать на вопросы, но ее ответы часто короткие и не содержательные. Иногда Ольга устанавливает контакт глаз, особенно когда чувствует себя в безопасности, но этот контакт может быстро прерываться, если она ощущает напряжение или неуверенность. Хотя Ольга может не всегда вербально выражать свои эмоции, ее мимика и жесты могут говорить о ее чувствах. Она может показывать радость или тревогу через выражение лица, но не всегда понимает, как это объяснить словами. Ольга предпочитает предсказуемые ситуации и рутину. Любые изменения в распорядке вызывают у нее сильное раздражение или замкнутость. Ольга часто смотрит на взрослых с ожиданием помощи или подтверждения своих действий. Ее вопросы могут быть неясными, и она может не понимать, как правильно реагировать на разные ситуации. Ольга испытывает трудности с выполнением повседневных задач, таких как одевание или умывание. Она может нуждаться в постоянной поддержке взрослых, чтобы справляться с этими задачами. Она может не всегда понимать простые инструкции и нуждается в визуальных подсказках. Например, для того чтобы понять, как правильно одеться, ей может понадобиться демонстрация. Ольга старается делать все «правильно» и может проявлять беспокойство, если что-то идет не по плану. Это приводит к тому, что она часто избегает новых действий или ситуаций. Также, как и у Андрея, у Ольги часто происходит компенсация на уровне творческих занятий, таких как рисование. Работы Ольги также упорядочены. Она избегает экспериментов и предпочитает создавать вещи по образцу. Таким образом, Ольга В. представляет собой ребенка с четвертой группой аутизма. Она сталкивается с трудностями в общении и самообслуживании. Ее зависимость от взрослых требует особого внимания.

Олег Ш. редко начинает разговоры. При обращении к нему он отвечает односложно. Он предпочитает взаимодействовать с одним-двумя знакомыми людьми. Олег способен устанавливать контакт глаз, но он может быстро отвлекаться на окружающие предметы или звуки. Его взаимодействие неустойчиво. Контакт будет более выражен в спокойной обстановке. Олег проявляет эмоции через мимику и жесты, но может не всегда осознавать, как выразить свои чувства словами. Он может показывать радость или тревогу, но его реакции могут быть неадекватными ситуации. Олег предпочитает четкие и понятные инструкции. Он может задавать вопросы о том, что ожидается от него в конкретной ситуации, чтобы избежать неопределенности. Например, он может спрашивать: «Что мне делать сейчас?» Ему важно следовать установленному распорядку. Изменения в нем, в привычной последовательности действий могут вызывать сильное беспокойство. Базовые навыки самообслуживания (одевание, умывание) сформированы, но часто опираются на помощь взрослого. Действия по образцу выполняются по показанному алгоритму. Олег не всегда понимает сложные инструкции, часто нуждается в пошаговых инструкциях. Олег часто реагирует на визуальные демонстрации, старается делать все «правильно», избегает новых действий из-за страха ошибиться. Олег находит удовольствие в конструировании, но следует строгим шаблонам. Таким образом, Олег Ш. представляет собой ребенка с четвертой группой аутизма, который сталкивается с трудностями в общении и самообслуживании. Его стремление к ясности и правильности требует особого внимания.

При использовании протокола педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра по А.В. Хаустову [11] получены следующие результаты (рисунок 5, приложение А, таблицы А.1-А.6).

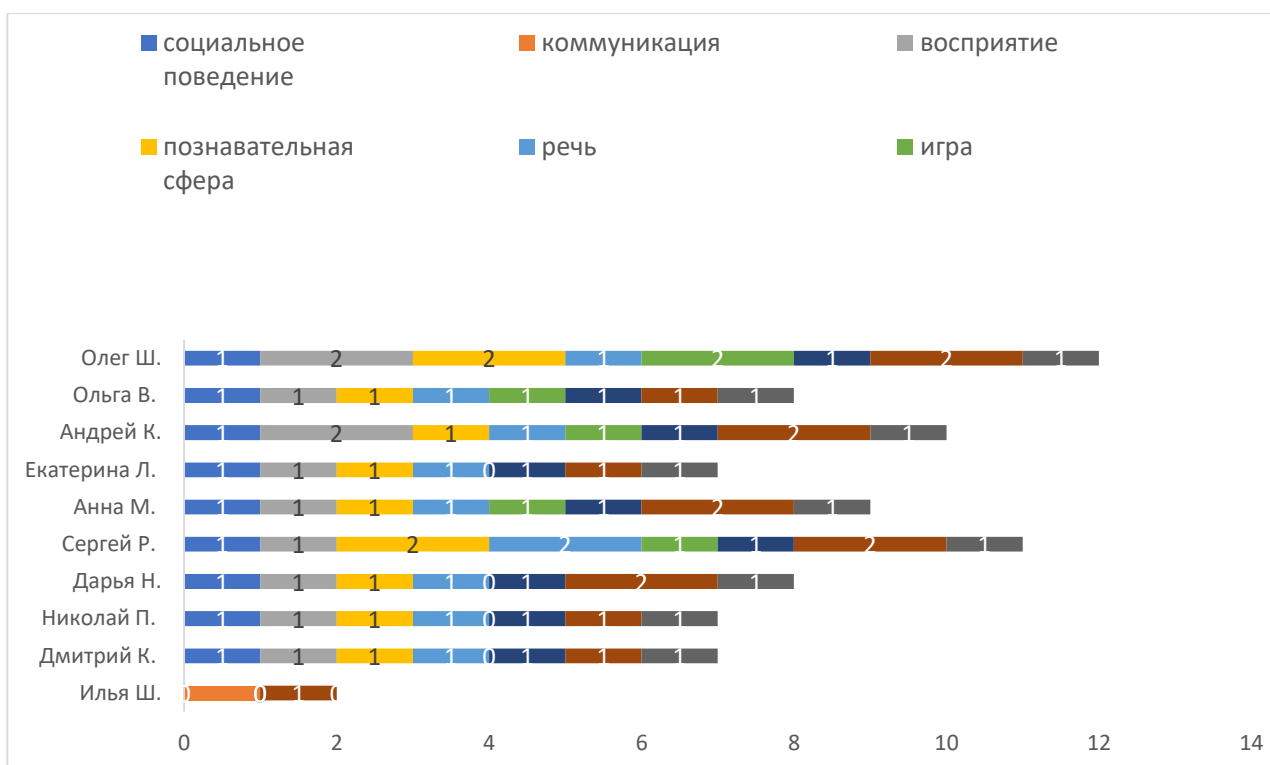


Рисунок 5 – Распределение показателей Протокола А.В. Хаустова у детей с расстройствами аутистического спектра на констатирующем этапе

Совокупный показатель по протоколу А.В. Хаустова у детей с расстройствами аутистического спектра на констатирующем этапе (рисунок 6).

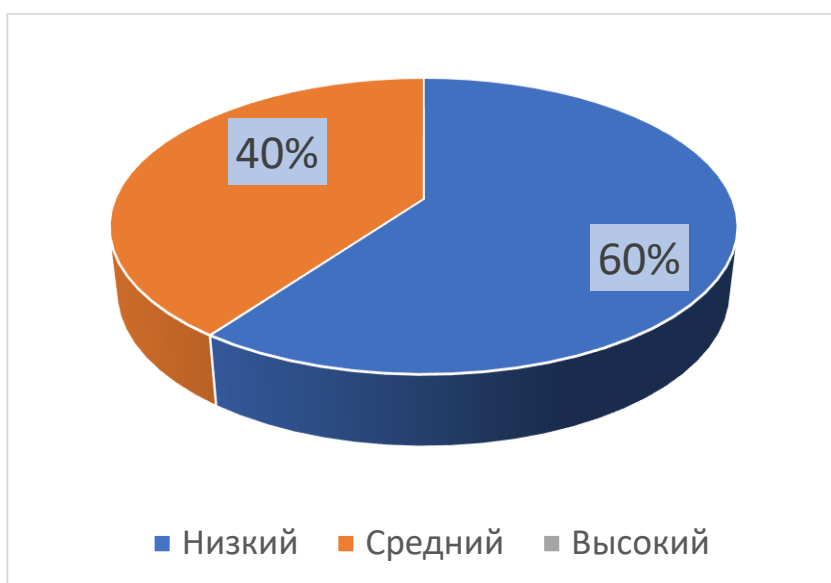


Рисунок 6 – Совокупный показатель у детей с расстройствами аутистического спектра на констатирующем этапе

Высокий уровень не представлен.

При использовании оценки коммуникативных навыков у детей расстройствами аутистического спектра А.В. Хаустова были получены следующие результаты (рисунок 7, приложение А, таблицы А.1-А.6).

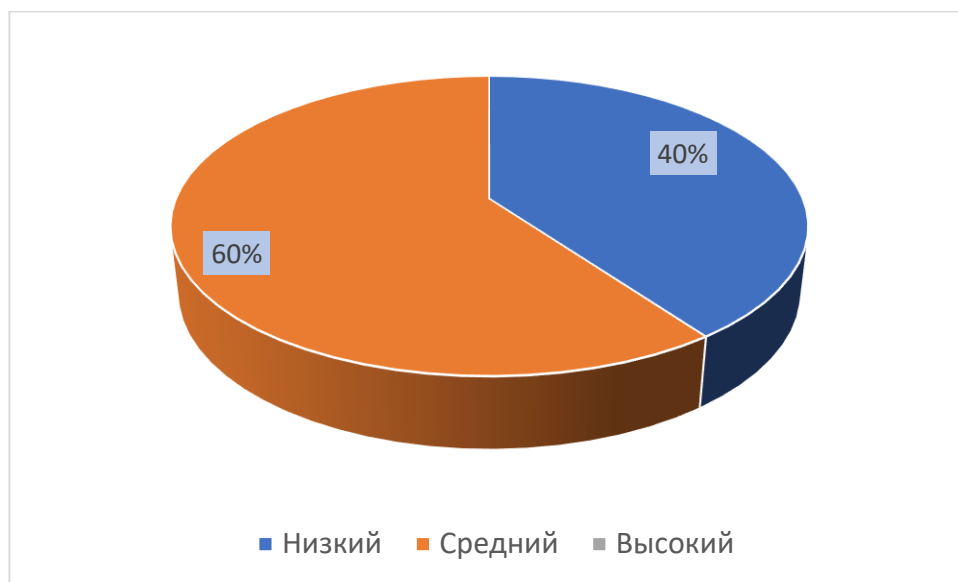


Рисунок 7 – Показатель сформированности коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра на констатирующем этапе

У 40% детей (Илья Ш., Дмитрий К., Николай П., Дарья Н.) навык на низком уровне. Они не проявляют интереса к собеседнику, не задают вопросы и не реагируют на темы, которые интересуют других. Часто говорят только о своих интересах, игнорируя собеседника. Дети данной группы испытывают трудности с нахождением общего языка с другими, часто отказываются идти на компромиссы. Они не в состоянии назвать номер домашнего или мобильного телефона родственников по просьбе. То же касается полного домашнего адреса. Как правило, не реагируют на представление незнакомым людям, испытывают трудности в установлении контакта, отвечают неуместно. Часто не могут сосредоточиться более 15 минут, часто отвлекаются, не слушают и не воспринимают информацию. Не умеют корректно завершать разговор, может внезапно уйти от темы или просто прекратить общение без объяснения причин.

У 60% детей (Сергей Р., Анна М., Екатерина Л., Андрей К., Ольга В., Олег Ш.) навык на низком уровне. Иногда они могут начать разговор, опираясь на интересы собеседника, но чаще всего возвращаются к своим темам. У них имеются некоторые навыки слушания, но они не всегда проявляются. Дети могут иногда находить компромисс, но это требует значительных усилий и поддержки со стороны взрослых. В конфликтных ситуациях они чаще не знают, как поступить. Указанные дети могут назвать номер телефона или одного из родителей, но испытывают трудности с запоминанием или воспроизведением других номеров. Также дети могут помнить часть своего адреса, например, улицу, но не всегда могут назвать их полностью. Понимание детьми норм может быть поверхностным. Они нуждаются в дополнительной помощи для осознания более сложных аспектов поведения и общения. Дети указанной группы могут реагировать на представление незнакомым людям, но их реакция не всегда уместная. Способны слушать более 15 минут, но внимание может колебаться. Дети иногда завершают разговор вежливо, но не всегда понимают, когда это уместно.

Высокий уровень не представлен.

При использовании методики «Карта наблюдений» (Ч. Осгуд, в модификации Л.М. Шипицыной) получены следующие результаты (рисунок 8, Приложение Б, таблицы Б.1-Б.2).

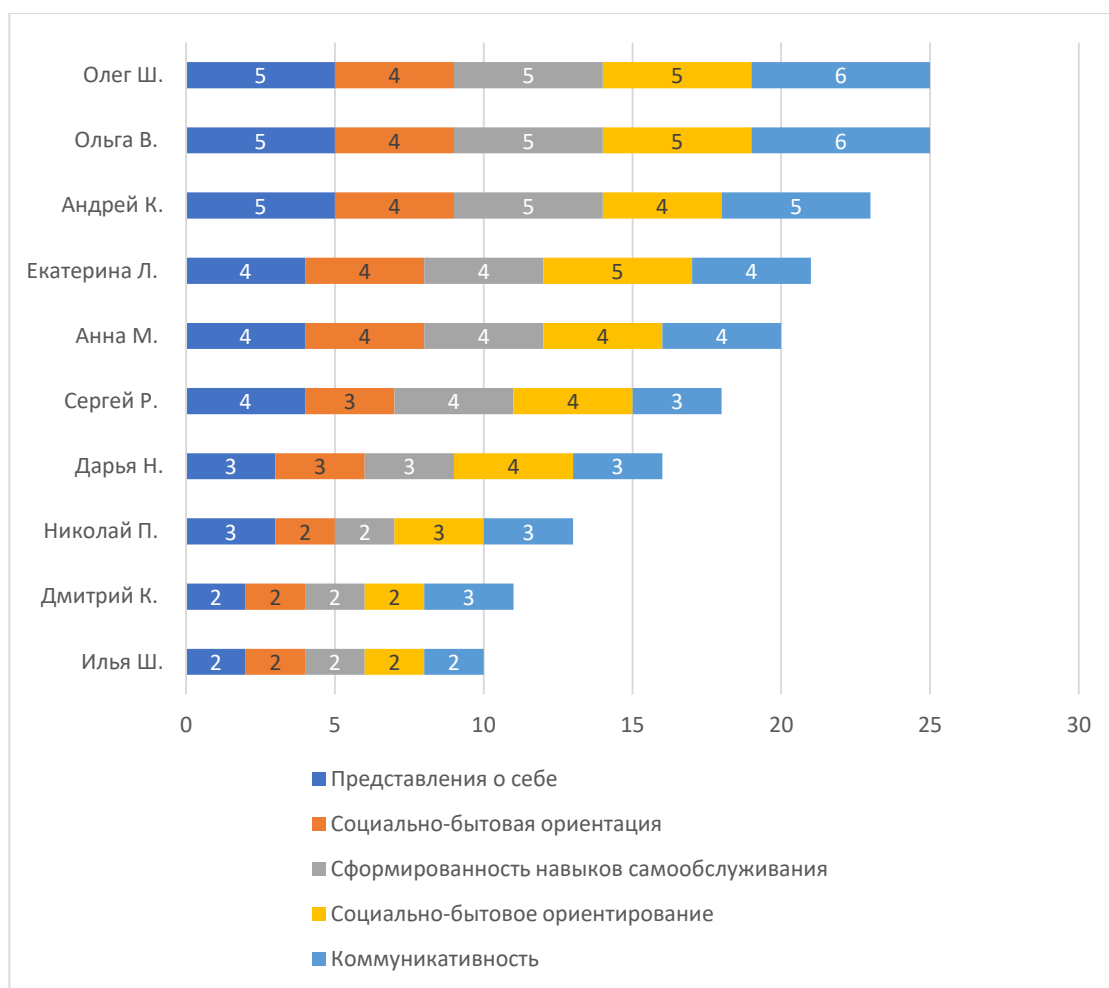


Рисунок 8 – Распределение показателей шкал «Карты наблюдений» у детей с расстройствами аутистического спектра на констатирующем этапе

В результате констатирующего эксперимента дети с расстройствами аутистического спектра отнесены к среднему и низкому уровням развития ключевых социальных навыков (рисунок 9).

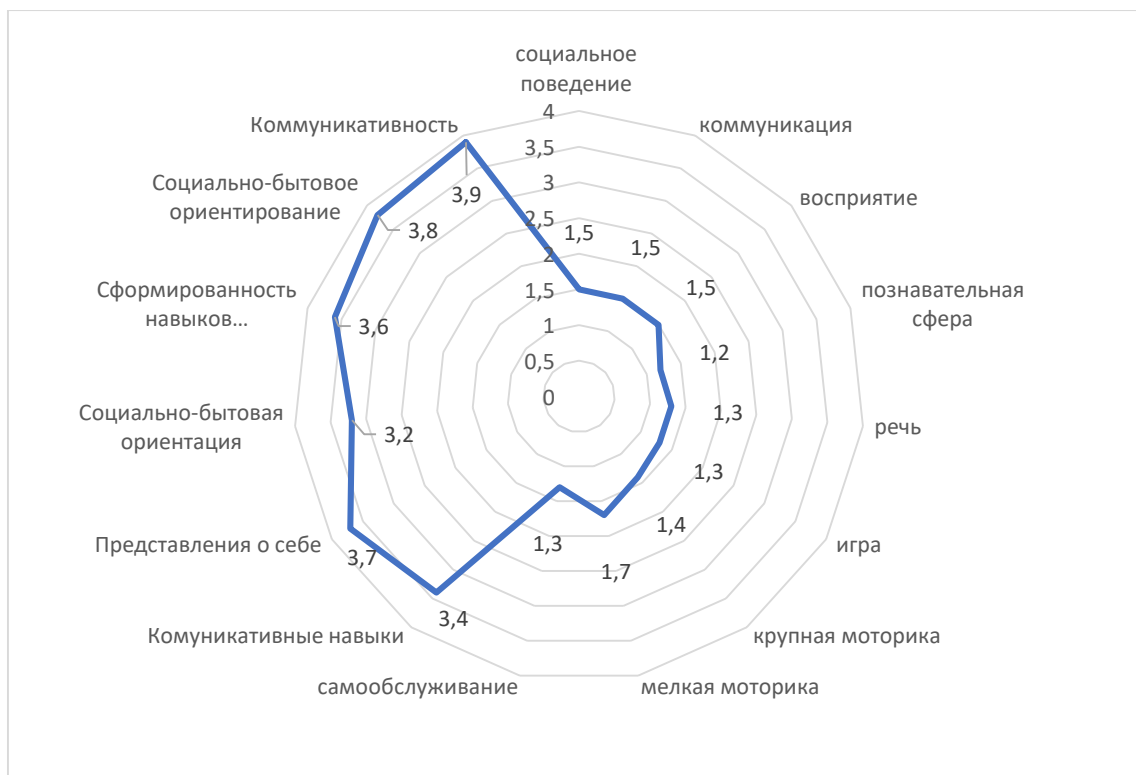


Рисунок 9 – Средние значения исследуемых параметров социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра на констатирующем этапе

Дети на низком уровне – Илья Ш. Ребенок не осознает основные правила поведения в обществе, не понимает, как вести себя в общественных местах. Не умеет выполнять простые бытовые задачи (например, одеваться, умываться, есть самостоятельно). – Ребенок редко инициирует общение, избегает контактов с другими детьми и взрослыми. Не может поддерживать разговор, часто молчит или отвечает односложно, не проявляет интереса к общению, не задает вопросы и не делится своими мыслями; не всегда понимает простые вопросы и инструкции, затрудняется в интерпретации эмоций других людей. Эмоции ребенка слабо выражены или неадекватны ситуации. Ребенок легко впадает в агрессию или истерику, не умеет справляться с негативными эмоциями. Ребенок не проявляет интереса к новым знаниям и навыкам, избегает участия в образовательных активностях. Предпочитает одиночество или общение только с близкими людьми, не стремится завести новых друзей.

Дети на среднем уровне - Дмитрий К., Николай П., Дарья Н., Сергей Р., Анна М., Екатерина Л., Андрей К. Эти дети осознают основные правила

поведения в обществе, но иногда их нарушают. Умеют выполнять большинство бытовых задач, но могут нуждаться в подсказках или помощи в сложных ситуациях. Дети проявляют желание общаться, но иногда стесняются или не знают, как начать разговор. Могут поддерживать беседу, задавать вопросы и делиться своими мыслями, но иногда испытывают трудности с формулировкой. Проявляют интерес к общению с другими детьми и взрослыми, но не всегда иницируют взаимодействие. В целом понимают эмоциональное состояние окружающих, но могут не всегда правильно интерпретировать сложные эмоции. Эмоции выражены более или менее адекватно ситуации, но могут быть случаи чрезмерной реакции. Умеют справляться с негативными эмоциями, но в некоторых ситуациях могут терять контроль. Проявляют интерес к новым образовательным активностям. Иногда нуждаются в поддержке. Почти не имеют друзей и редко участвуют в играх и совместных мероприятиях. Могут быть избирательным в выборе партнеров для общения.

Была разработана программа развития социальных навыков посредством игр.

2.2 Содержание работы по формированию социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством игровой деятельности

Нами составлена коррекционная игровая программа, направленная на развитие тех социальных навыков, которые выражены в наименьшей степени, а именно: коммуникация, речь, восприятие, игра, возможности самообслуживания.

Детский модуль программы содержит три этапа:

Ориентировочно-реконструктивный (5 занятий)

Закрепляющий (7 занятий)

Внутри каждой части программы разграничены этапы и блоки. Ниже представлен план программы занятий (таблица 2).

Таблица 2 – Программа по развитию социальных навыков

Название блоков
Ориентировочно-реконструктивный блок
Задачи блока: Игровые техники, направленные на развитие представлений о себе и об окружении, умение одеваться, мыть руки.
Итого по разделу: 675 минут
Закрепляющий блок
Задачи блока: Игровые техники, направленные на развитие коммуникативных навыков, взаимовыручки, ориентирования на местности и в пространстве, времени, адаптации к социальным нормам
Итого по разделу: 225 минут

Задачи программы:

- развитие навыков общения – умения задавать вопросы, отвечать на них, использовать невербальные знаки (жесты, мимику);
- развитие умения взаимодействовать – умение участвовать в совместных играх, делиться игрушками и следовать правилам;
- развитие навыков формирования и установления дружеских отношений
- заведения дружбы и поддержания отношений с ровесниками;
- регуляция эмоций – умения контролировать свои эмоции и адекватно реагировать на стрессовые ситуации;
- адаптация к социальным нормам – понимания правил поведения в различных социальных контекстах.

Приведем подробное содержание и структуру занятий по дням.

Занятие 1.

Цели. Развитие у ребенка понимания ближайшего окружения, включая педагога, а также обучение называть педагога по имени. Формирование у

ребенка навык последовательного выполнения действий при мытье рук. Содействие осознанию ребенком своего имени и развитие способности узнавать себя на фотографиях.

Приветствие. Ребенок садится в кресло, перед ним столик с визуальным расписанием. Педагог садится напротив ребенка. Педагог: «Здравствуй! Ты пришла на занятие (указывает пальцем на карточку занятия в визуальном расписании)».

Коррекционно-развивающий блок «Знакомство». Педагог говорит: «Меня зовут (имя)». Вот моя фотография». Педагог показывает карточку со своим фото ребенку и предлагает прикрепить ее рядом с карточкой занятия. Педагог: «Ты молодец! Теперь повтори мое имя». Дает время на ответ. Если ребенок не реагирует, педагог отвечает вместо него и указывает на свое фото. Педагог: «Теперь ты знаешь мое имя. А как зовут тебя?» Дает время на ответ. Если ребенок не реагирует, отвечает вместо него. Педагог: «Вот твоя фотография (указывает на фотографию ребенка в правом верхнем углу визуального расписания). Мы с тобой познакомились. Теперь давай посмотрим на твое расписание. Стоит карточка «Игра», значит, сейчас мы будем играть (указывает на карточку)». Игра «Кукольный театр». Педагог ставит перед ребенком куклу и говорит: «Это наша кукла! Давай ее назовем (придумывает имя вместе с ребенком)». Педагог помогает ребенку выбрать роль для куклы и предлагает разыграть сценку. Педагог: «Смотри, я буду говорить от имени куклы, а ты — от своего!» Педагог начинает диалог с куклой: «Привет! Как дела?». Затем предлагает ребенку ответить от имени куклы. Если ребенок не отвечает, педагог подсказывает: «Кукла может сказать: «У меня все хорошо!»». Педагог: «Отлично! Теперь давай покажем, как кукла может поиграть с нами. Давай сделаем так, чтобы она покачалась на стульчике» (показывает, как это сделать). Педагог: «Ты хорошо играешь, молодец! Теперь давай посмотрим на твое расписание. После карточки «Игра» стоит карточка «Отдых» (указывает сначала на одну карточку, затем на другую). Убери карточку «Игра» в папку и можешь немного отдохнуть» (указывает на карточку, затем на папку) [9].

Физкультминутка «Отдых». Педагог обращает внимание ребенка на то, что они пришли в игровую. Ребенку предоставляется доступ к любимым занятиям (конструктор, пазлы, листание любимой книги). После выбора занятия педагог предоставляет ребенку столько времени, сколько ему потребуется, чтобы наиграться. Когда ребенок наигрался, педагог убирает из поля зрения предметы и говорит: «Теперь давай посмотрим на твое расписание. После карточки «Отдых» стоит карточка «Мыть руки» (указывает сначала на одну карточку, затем на вторую). Убери карточку «Отдых» в папку (указывает на карточку, затем на папку) и ты пойдешь учиться мыть руки (указывает на карточку)».

Мытье рук. Педагог обращает внимание ребенка на то, что они пришли в ванную комнату, чтобы научить его мыть руки. На видном месте педагог вешает визуальное расписание. Затем подводит ребенка к раковине и встает сзади него. Педагог: «Давай засучим рукава!» (показывает, как это сделать). Затем открывает кран с водой. Педагог: «Ты включила воду. Теперь намочи руки». Дает время для начала действия. Если ребенок не реагирует, повторяет инструкцию и подставляет руки под воду. Затем педагог показывает, как взять мыло, потереть его между ладонями и положить обратно в мыльницу. Педагог: «Теперь давай смоем пену с рук!» Дает время для начала действия. Если ребенок не реагирует, повторяет инструкцию и помогает смыть пену.

Заключительная часть. Педагог: «Ты отлично справился! Теперь давай посмотрим на твое расписание и узнаем, что нас ждет дальше!».

В процессе занятия дети демонстрировали следующие реакции.

Илья Ш. продолжал демонстрировать равнодушие к окружающим и избегал зрительного контакта. Во время занятия он сидел в своем кресле, не реагируя на обращения педагога и других детей.

Дмитрий К. активно отказывался участвовать в занятии.

Николай П. во время занятия испытывал трудности с выполнением заданий, связанных с мытьем рук.

Дарья Н. игнорировала обращения педагога и других детей.

Сергей Р. обсуждал тему динозавров во время мытья рук.

Анна М. и Екатерина Л. активно взаимодействовали с педагогом, однако нуждалась в постоянных подсказках.

Ольга В. и Олег Ш. постоянно ожидали одобрения своих действий.

Занятие 2.

Цели. Развитие у ребенка понимания и узнавания ближайшего окружения, включая педагога, с акцентом на умение называть его по имени. Формирование последовательности действий при мытье рук. Развитие умений узнавать себя на фотографиях.

Приветствие. Ребенок садится в кресло, перед ним столик с визуальным расписанием. Педагог садится напротив ребенка. Педагог здоровается с ребенком: «Здравствуй. Ты пришла на занятие (указывает пальцем на карточку занятия в визуальном расписании)».

Коррекционно-развивающий блок. Совершенствование представлений о педагоге и имени ребенка. Педагог говорит: «Ты помнишь, как меня зовут?» Дать ребенку время на ответ. Если он не реагирует, повторить инструкцию. Если реакции не последовало, ответить: «Меня зовут (имя)». Вот моя фотография». Педагог показывает карточку со своим фото ребенку, дает карточку ему в руки. «Прикрепи эту карточку рядом с карточкой занятия». Далее педагог говорит: «Ты молодец! А теперь повтори мое имя». Дать ребенку время на ответ. Если он не реагирует, ответить вместо него и указать сопряженно с ребенком на свое фото. Педагог: «Ты повторила мое имя. А как зовут тебя?» Дать ребенку время на ответ. Если ребенок не реагирует, ответить вместо него. «Вот твоя фотография (указывает на фотографию ребенка в правом верхнем углу визуального расписания)». Педагог: «Молодец! Ты повторила мое имя и свое. Теперь давай посмотрим на твое расписание. Стоит карточка «Игра», значит сейчас мы будем играть (сопряженно с ребенком указывает на карточку)».

Игровая активность. Педагог: «У нас есть две команды! Давай поделимся на команды. Ты будешь в команде Маши, а я — в команде Вани. Мы будем соревноваться в том, кто быстрее соберет игрушки!»

Педагог объясняет правила: «Каждый из нас по очереди будет бегать к столу с игрушками, брать одну игрушку и приносить ее обратно в свою команду. Когда все игрушки будут собраны, мы посчитаем, у кого больше!»

Педагог: «Готовы? На старт, внимание, марш!» (Дети начинают игру, педагог следит за процессом и поддерживает их.)

После завершения игры педагог собирает детей вокруг себя. Педагог: «Молодцы! Давайте посчитаем, у кого больше игрушек!» (Считают вместе.)

Педагог: «Каждая команда молодцы! Главное — это весело провести время вместе!»

Заключительная часть. Педагог: «Теперь давайте вернемся к нашему расписанию. У нас осталось время для одной игры или занятия! Что бы ты хотел сделать?» Педагог завершает занятие на позитивной ноте, предлагая детям выбрать следующую активность.

В процессе занятия дети демонстрировали следующие реакции.

Илья Ш. сидит в кресле, смотрит в сторону или на стол, избегая зрительного контакта с педагогом. Когда педагог спрашивает его имя, он не реагирует и продолжает оставаться в своем внутреннем мире. При показе фотографии Илья берет карточку, но не прикрепляет ее к расписанию. В игровой активности он может наблюдать за другими детьми, но не участвует в сборе игрушек, предпочитая оставаться в стороне.

Дмитрий К. может закрывать уши или отворачиваться от педагога и других детей, когда они начинают говорить. Он явно демонстрирует беспокойство при каждом изменении активности и может начать покачиваться или стучать ногами. В момент игры пытается уйти в угол комнаты, избегая участия, и игнорировать команды педагога.

Николай П. проявляет некоторую активность и интерес к заданию, хотя поначалу выглядит неуверенно. Он с трудом может вспомнить имя педагога, но с поддержкой педагогов все же отвечает. В игровой активности он проявляет ловкость и быстро собирает игрушки, но может иногда отвлекаться на другие предметы в комнате.

Дарья Н. почти не реагирует на приветствие и не отвечает на вопросы педагога. Она может сидеть с опущенной головой или играть со своими игрушками, игнорируя окружающих. Во время игры она может закрыть глаза или отвернуться от группы, когда другие дети начинают активное взаимодействие.

Сергей Р. Сергей начинает занятие с интересом, но быстро погружается в свои мысли о космосе или динозаврах, когда педагог задает вопросы. Он может начать рассказывать о своих интересах вместо того, чтобы отвечать на вопросы о себе или имени педагога. В игре он не участвует.

Анна М. активно реагирует на приветствие и охотно говорит с педагогом, стараясь повторить его имя. Она проявляет интерес к игровым активностям и с удовольствием участвует в сборе игрушек, подбадривая других детей. Если кто-то из детей не участвует, она пытается привлечь их внимание и пригласить поиграть вместе.

Екатерина Л. начинает занятие с некоторой настороженностью, но при поддержке педагога начинает отвечать на вопросы о себе и показывает свою фотографию. В игре она может собирать игрушки, но при этом часто отвлекается на свои мысли или предметы вокруг.

Андрей К. тихо сидит во время приветствия и не отвечает на вопросы педагога, но внимательно слушает. Когда начинается игра, он медленно подходит к столу с игрушками и собирает их, но его действия неуверенные и медлительные. Педагог поддерживает его и дает четкие указания.

Ольга В. проявляет интерес к визуальным подсказкам и реагирует на них, хотя сама не начинает разговоры. Она пытается повторять имя педагога, но делает это тихо и неуверенно. Во время игры она будет следовать за другими детьми, но может замедляться и проявлять трудности при сборе игрушек.

Олег Ш. сидит рядом с знакомыми детьми и немного реагирует на приветствие педагога, однако сам не начинает разговоры. Во время игры он собирает игрушки. Если кто-то из детей уходит, он может теряться и останавливается.

Занятие 3.

Цель. Развитие у ребенка осознания о ближайшем окружении: умений узнавать и называть педагога по имени, а также развивать представление о родителях и навык их называния.

Формирование навыков чистки зубов и мытья лица, следуя установленной последовательности действий.

Развитие понимания собственного имени и умения узнавать себя на фотографиях.

Приветствие. Дети собираются в круг, перед каждым из них лежит карточка с визуальным расписанием. Педагог приветствует группу: «Здравствуйтесь, ребята! Сегодня у нас интересное занятие. Давайте посмотрим, что нас ждет!» Педагог указывает на карточку с названием занятия.

Коррекционно-развивающий блок Педагог начинает: «Ребята, давайте вспомним, как меня зовут. Кто может сказать мое имя?» Если дети не реагируют, педагог повторяет: «Меня зовут (имя). А теперь давайте поиграем!» Педагог показывает свою фотографию и говорит: «Вот моя фотография. Кто хочет прикрепить ее рядом с карточкой занятия?» Дети по очереди подходят и прикрепляют карточку. Педагог продолжает: «Теперь давайте вспомним ваши имена! Когда я буду называть ваше имя, вы поднимаете руку. Начнем с (имя первого ребенка).» После того как все дети назовут свои имена, педагог показывает фотографию мамы одного из детей: «А это кто?» Если ребенок не отвечает, педагог говорит: «Это твоя мама, ее зовут (имя). Давайте все вместе повторим: мама (имя)!» Дети повторяют.

Игра «Вылови шарик» Педагог: «Теперь мы готовы к игре! У нас есть таз с водой и много шариков. Я покажу вам, как играть.» Педагог демонстрирует, как вылавливать шарики с помощью ситечка и помещать их в пустой таз. Педагог обращается к детям: «Теперь ваша очередь! Делитесь по парам и попробуйте выловить шарики вместе. Один из вас ловит, а другой помогает!» После игры педагог говорит: «Вы молодцы! Теперь давайте посмотрим на наше расписание.

Следующий пункт — отдых. Уберите карточку «Игра» в папку и найдите удобное место для отдыха».

Игра «Умные ручки» Педагог: «Мы будем выполнять разные задания. Я покажу, а вы повторяйте за мной! Первое задание — «Собери игрушки». Давайте представим, что у нас есть игрушки, и мы должны их собрать. Покажите, как вы будете это делать!» (Педагог демонстрирует, как собирать игрушки.) Если дети не начинают действовать, педагог может сказать: «Давайте все вместе поднимем руки, как будто собираем игрушки!» (Педагог показывает движение).

Следующее задание – «Рисуем в воздухе» Педагог: «Теперь мы будем рисовать в воздухе! Представьте, что у вас в руках кисточка. Давайте нарисуем большой круг!» (Педагог показывает движение круга в воздухе.) Педагог: «Отлично! Теперь нарисуем треугольник!» (Дети повторяют.)

Задание «Ловкие пальчики». Педагог: «Теперь давайте сделаем упражнение для пальчиков! Сожмите кулачки, а потом разожмите их. Молодцы! Теперь попробуем сделать это быстро!» (Педагог демонстрирует.) Если дети не реагируют, педагог может сказать: «Давайте посчитаем до трех и сделаем это вместе!»

Завершение игры. Педагог: «Вы все отлично справились! Теперь давайте посмотрим на наше расписание.» (Указывает на расписание.) «После карточки «Умные ручки» у нас стоит карточка «Игра на улице». Уберите карточку «Умные ручки» в папку.» (Соприженно показывает на карточку и папку.) Педагог: «Теперь мы можем пойти играть на улице! Давайте возьмем свои вещи и выйдем на свежий воздух!».

В процессе занятия дети демонстрировали следующие реакции.

Илья Ш. Илья в начале занятия сидит в кругу, но не смотрит на педагога. Когда педагог начинает приветствие, он отвлекается на карточку с расписанием. При попытке педагога узнать его имя, Илья не поднимает руку, но внимательно слушает. Когда педагог показывает свою фотографию, он проявляет небольшой интерес и тихо говорит: «Это ты». В игре «Вылови шарик» Илья сначала

наблюдает за другими детьми, но затем присоединяется к паре с Николаем и помогает ловить шарики, хотя делает это неуверенно.

Дмитрий К. во время приветствия закрывает уши и отворачивается от педагога. Он не отвечает на вопрос о имени, но когда педагог показывает фотографию, он оборачивается и шепчет: «Это мама». В игре «Вылови шарик» он сначала не хочет участвовать, но после того как педагог демонстрирует процесс, он решает попробовать и ловит один шарик, радуясь своему успеху.

Николай П. активно участвует в приветствии и охотно называет свое имя. Когда педагог показывает свою фотографию, он сразу подходит и прикрепляет карточку. В игре «Вылови шарик» Николай с удовольствием ловит шарики и помогает Илье, показывая ему, как это делать. Он проявляет лидерские качества и подбадривает других детей.

Дарья Н. сидит с опущенной головой и не реагирует на приветствие. Когда педагог показывает фотографию, она смотрит на нее, но не говорит ничего. В игре «Вылови шарик» она остается на месте и наблюдает за другими детьми, не желая участвовать. Педагог подходит к ней и предлагает попробовать поймать шарик вместе, что заставляет ее немного улыбнуться.

Сергей Р. начинает занятие с интересом и охотно называет свое имя. Он активно участвует в прикреплении фотографии педагога. Во время игры «Вылови шарик» он быстро ловит несколько шариков и радуется своим достижениям, делясь ими с другими детьми. Он может начать обсуждать свои любимые игрушки.

Анна М. активно реагирует на приветствие и с удовольствием называет свое имя. Она подходит к фотографии педагога и прикрепляет ее с улыбкой. В игре «Вылови шарик» она становится ведущей в своей паре, помогая другим детям ловить шарики и подбадривая их. Она активно общается с педагогом и другими детьми.

Екатерина Л. немного стесняется в начале занятия, но когда педагог показывает свою фотографию, она поднимает руку и говорит: «Это ты!» В игре

«Вылови шарик» она сначала наблюдает, но затем решает попробовать поймать один шарик и радуется своему успеху.

Андрей К. в начале занятия тихо сидит и внимательно слушает. Он не сразу отвечает на вопрос о своем имени, но после нескольких попыток педагогов он называет его. В игре «Вылови шарик» он медленно подходит к тазу с шариками и начинает ловить их вместе с другом, хотя иногда отвлекается на другие игрушки.

Ольга В. активно участвует в приветствии и с радостью называет свое имя. Она охотно прикрепляет фотографию педагога и старается помочь другим детям в игре «Вылови шарик», подсказывая, как лучше ловить шарики. Она проявляет дружелюбие и активность.

Олег Ш. сначала тихо сидит рядом с друзьями и не отвечает на приветствие педагога. Однако после того, как педагог покажет свою фотографию, он медленно поднимает руку и говорит свое имя. В игре «Вылови шарик» он сначала колебался, но затем присоединяется к группе и ловит несколько шариков, радуясь вместе с остальными.

Занятие 4.

Цель. Развитие знаний о ближайшем окружении (педагог, сверстники), обучение называть педагога по имени и следовать простым правилам поведения в детском саду и во время занятий. Формирование навыка работы с застежками (липучками, кнопками, молниями), развивая мелкую моторику и самостоятельность ребенка. Развитие представлений о себе.

Приветствие. Используются визуальные карточки с именами педагогов и детей. Каждого ребенка просят назвать свое имя и имя педагога.

Игра «Кто это?». Перед детьми разложены фото одноклассников. Детей просят назвать, кто на них изображен, и перечислить, чем они занимаются в группе.

Игра «Застежки». Дети делятся на пары. Один ребенок закрывает глаза, а другой помогает ему застегнуть одежду. Затем меняются ролями. Затем дети пытаются обсудить, какие застежки легче использовать, а какие сложнее.

Игра «Правила в саду». Имеются карточки с правилами поведения (тихо говорить, не толкаться). Воспитатель просит детей обсудить каждое правило и показать, как они могут следовать этим правилам в игре.

Сенсорная игра «Наши чувства». Дети играют на сенсорном коврике. Детей просят назвать, какие чувства они испытывают (мягко, гладко, шершаво).

Позитивное подкрепление. В конце занятия детей благодарят за участие и предоставляют право выбрать печенье (при желании).

Занятие 5.

Цели. Развитие навыков социального взаимодействия: помочь ребенку научиться узнавать и называть педагогов и сверстников по именам, а также формировать представление о своем окружении в детском саду. Стимулирование самостоятельности в надевании одежды: обучение навыкам одевания и раздевания.

Приветствие: Педагог приветствует детей, используя их имена, чтобы установить контакт. Дети по очереди называют свое имя и могут показать, как они здороваются (пожатие руки, волна).

Игра «Кто это?». Педагог показывает фотографии и спрашивает: «Кто это?». Дети отвечают и могут добавить что-то о каждом человеке (например, «Это Коля, он любит играть в мяч»).

Игра «Одеваемся вместе». Детям показывают картинки с изображением одежды (футболки, брюки, обувь). Педагог показывает картинку с одеждой и называет ее. Дети должны выбрать соответствующую одежду из набора игрушечной одежды и надеть на куклу.

Игра «Друзья в кругу». Дети ставят игрушки в круг. Ставя очередную игрушку, они должны придумать ей имя и увлечение. Например, «Это Маша, она любит кататься на велосипеде».

Игра «Обнимашки с именами». Дети становятся в круг и по очереди называют имя соседа справа, затем обнимают его.

Педагог спрашивает детей о том, что им понравилось больше всего, какие имена они запомнили, и как они помогли друг другу одеваться.

Заключительная часть. Педагог подчеркивает важность дружбы и умения одеваться самостоятельно.

Занятие 6.

Цели. Развитие осознания социального окружения через понимание ближайшего окружения, включая педагога и других детей, а также навыки узнавания и называния их по именам. Обучение процессу одевания и раздевания. Углубление осознания индивидуальности.

Игра «Имя и приветствие». Дети по очереди называют свое имя и приветствуют друг друга. В качестве помощи присутствуют карточки с именами.

Игра «Кто это?». Воспитатель показывает фото детей и себя, а дети должны назвать, кто изображен на картинке.

Игра «Соседи». Дети встают в круг и по очереди называют имя соседа справа и слева, а затем жмут ему руку.

Игра «Одевашки». Дети должны помочь кукле одеться, выбирая подходящие вещи из набора одежды. Воспитатель комментирует процесс. Делается акцент на названиях предметов одежды.

Игра «Собери одежду». На полу раскладываются карточки с изображениями одежды. Дети должны собрать одежду для определенного времени года (например, зима).

Игра «Дорога». На полу нарисована схема дороги с тротуарами, пешеходными переходами и светофором. Некоторые дети – пешеходы, некоторые – водители. Все должны перемещаться, соблюдая правила дорожного движения.

Игра «Право-лево». По карточкам с изображением направлений воспитатель дает команды, например, «Поверните направо». Дети должны ориентироваться на слух и осуществлять соответствующие действия.

Игра «Я – это я». Дети по очереди подходят к зеркалу. Каждый, смотря на себя в зеркало, должен рассказать о своих увлечениях. Остальные дети должны сделать пересказ, какие увлечения есть у данного ребенка

Заключительная часть. Педагог спрашивает детей о том, что им понравилось больше всего на занятии и чему они научились.

Дети по очереди жмут друг другу руки и говорят «до свидания», используя имена.

Занятие 7.

Цели. Развитие осознания и узнавания имен друг друга. Совершенствование умений застегивать и расстегивать липучки и кнопки. Формирование понимания последовательности дней недели и умения ориентироваться в них. Развитие умения слушать собеседника.

Игра «Имя и жест». Каждый из сидящих в кругу детей по очереди называет свое имя и поднимает руку или делает хлопок в ладоши. Остальные дети повторяют имя и жест.

Игра «Застегни-расстегни». Имеются различные пуговицы, липучки, молнии на игрушках. Дети по очереди выбирают игрушку и показывают, как правильно застегнуть или расстегнуть элемент. Далее проводится деление на пары и соревнование: кто быстрее справится с заданием.

Игра «Дни недели». Имеются карточки с изображениями дней недели (события каждого дня). Дети должны расположить карточки в правильной последовательности. Далее с детьми проводятся обсуждения, что происходит в каждый день.

Игра «Слушай и повторяй». Один ребенок говорит фразу, а другой отвечает на нее. Далее тот, кто отвечает, сам должен сказать фразу, а очередной ребенок должен дать на нее ответ.

Игра «Командные задания». Дети делятся на подгруппы, каждая из которых получает задание (например, построить башню из кубиков или нарисовать общий рисунок). Дети должны общаться друг с другом, чтобы выполнить задание. В конце воспитатель подводит итоги, какая команда лучше справилась с заданием.

Завершение занятия. Воспитатель подводит итоги занятия и просит детей поделиться впечатлением о нем.

Занятие 8.

Цели. Развитие представлений о временах года. Развитие мелкой моторики. Развитие представлений о сотрудничестве.

Игра «Сезонные движения». Воспитатель называет время года, и дети должны выполнить соответствующие движения. Весна - имитация цветения (руки вверх, расправляя «цветы»). Лето - движение, как будто они купаются (имитация плавания). Осень - сбор листьев (наклонение и «сбор» воображаемых листьев). Зима – «лепка» снежков (круговые движения руками).

Игра «Собери картинку». Имеются карточки с изображениями, представляющими разные времена года (цветы для весны, солнце для лета, листья для осени, снег для зимы). Дети по очереди должны выбрать карточку, соответствующую называемому времени года, и обосновать свой выбор.

Игра «Погодные явления». Имеются картинки с погодными явлениями (дождь, снег, солнце, ветер). Дети должны выбрать картинку и рассказать, в каком времени года это происходит.

Игра «Сезонные поделки». Имеются материалы для поделок: весна (цветы из бумаги или пластилина), лето (солнце из яркой бумаги), осень (деревья с листьями из цветной бумаги), зима (снежинки из ваты или бумаги). Дети делятся на команды. Каждая команда должна выполнить поделку, соответствующую предложенному времени года.

Игра «Сезонные истории». Каждая группа детей получает карточку с изображением одного из времен года и должна придумать короткую историю о том, что происходит в это время года. После этого группы представляют свои истории остальным детям.

Игра «Командные задания». Дети делятся на группы и получают задание создать общий плакат о временах года, используя все сделанные поделки и картинки.

Завершение занятия. Дети должны рассказать, что в занятии им понравилось больше всего, что нового узнали. Это поможет детям выразить свои мысли и чувства, а также укрепит навыки общения.

Занятие 9.

Цели. Развитие представлений о месяцах года. Развитие мелкой моторики. Развитие представлений о сотрудничестве.

Воспитатель начинает рассказ о месяцах года с использованием ярких карточек, символизирующих каждый месяц (например, снеговик для января, цветы для мая). Воспитатель обсуждает с детьми, что происходит в природе в каждый из месяцев.

Игра «Собери календарь». Дети в мини-группах должны по очереди выбрать карточки, соответствующие определенному месяцу года, в соответствии с их последовательностью. Можно предложить им работать в парах для развития сотрудничества.

Игра «Месяцы и погода». Имеются карточки с изображениями погодных явлений (дождь, снег, солнце) и карточки с месяцами. Дети в мини-группах должны сопоставить карточки месяца с соответствующими погодными явлениями.

Игра «Месяцы в движении». Дети должны назвать месяц и выполнить соответствующее движение. Январь - имитация катания на санках. Апрель - прыжки, как будто они перепрыгивают лужи. Июль - движения, как будто они купаются.

Творческая мастерская «Картинки месяцев». Имеются материалы для создания коллажей для каждого месяца (цветная бумага, ножницы, клей). Дети работают в группах или индивидуально и создают коллажи, используя символику каждого месяца. Это может быть рисование, вырезание и наклеивание изображений.

Игра «Сезонные истории». Каждая группа получает карточку с месяцем и должна придумать короткую историю о том, что происходит в этот месяц. Дети могут использовать свои коллажи для иллюстрации истории.

Игра «Командные задания» Дети делятся на группы и получают задание создать общий плакат о месяцах года, используя все сделанные коллажи и картинки.

Завершение занятия. Воспитатель проводит обсуждение, что понравилось больше всего, что нового узнали. Дети должны показать карточку, работа чьей команды им понравилась больше всего: зеленая – отлично, красная – плохо, оранжевая – хорошо.

Занятие 10.

Цели. Развитие представлений о магазине и покупках. Развитие крупной моторики. Развитие представлений о сотрудничестве.

Введение в тему «Что такое магазин?». Воспитатель начинает с обсуждения, что такое магазин, какие продукты там продаются. Используются яркие картинки с изображениями различных товаров (фрукты, овощи, игрушки). Воспитатель пытается обсудить с детьми, как люди делают покупки.

Игра «Магазин». Имеются картонные коробки с изображениями товаров. Дети могут брать на себя роли покупателей и продавцов. Один ребенок может «продавать» товары, а другой - «покупать, используя игрушечные деньги. Это поможет детям понять процесс покупок.

Дидактическая игра «Собери корзину». Карточки с изображениями товаров расставлены по комнате. Дети должны пройти через препятствия (например, стулья, мягкие игрушки) и собрать карточки в свою «корзину». Это развивает не только моторику, но и навыки ориентирования.

Игра «Кто быстрее?». Дети делятся на команды. Каждая команда должна перенести определенное количество «товаров» (например, мячей или мягких игрушек) из одной части комнаты в другую, используя только ложки или маленькие корзины.

Творческая мастерская «Создай свой товар». Детям предлагается создать свои товары из бумаги или других материалов (например, фрукты, овощи, игрушки). Затем они могут выставить свои товары на «прилавке» магазина.

Игра «Покупки с заданиями». На карточке написаны задания, например, «Купи 3 яблока» или «Найди игрушку». Дети по очереди выбирают карточку и должны выполнить задание, «покупая» товары в игрушечном мини-магазине. Кто-то из детей назначается «продавцом».

Игра «Обсуждение покупок». После всех игр дети собираются в круг и обсуждают, что им понравилось больше всего, какие товары они купили и почему.

Завершение занятия. Воспитатель спрашивает, что нового узнали о магазине и покупках. Какие товары вызывали у детей интерес.

Занятие 11.

Цели. Развитие представлений о маршрутах и направлениях. Развитие крупной моторики. Развитие представлений о сотрудничестве.

Игра «Найди путь». На полу нарисован «маршрут» из цветных лент. Дети должны пройти по этому маршруту, следуя указаниям (например, «идите вперед 3 шага, поверните налево»). На маршруте имеются препятствия (мягкие игрушки), которые нужно обходить.

Игра «Следуй за лидером». Один из детей становится «лидером» и показывает движения (прыжки, шаги, повороты), а остальные повторяют за ним.

Игра «Куда идти?» Имеются карточки с изображениями различных мест (магазин, парк, дом). Дети по очереди выбирают карточку и должны объяснить, как добраться до этого места, используя направления (например, «пойдем налево, потом прямо»).

Игра «Переправа через реку». На полу расставлены «камни» (в качестве них использованы картонные круги). Дети должны перебраться через «реку», не наступая на пол. Они могут работать в парах, помогая друг другу пройти через препятствия.

Игра «Создай свой маршрут». Дети получают бумагу и цветные карандаши. Их просят их нарисовать свой маршрут (например, от дома до школы) и представить его группе.

Игра «Командные задания». Дети делятся на команды. Каждая команда получает задание собрать все игрушки одного цвета в корзину этого же цвета. Дети делятся на команды в соответствии с выбранным цветом. Проводится соревнование, какая команда быстрее справится с заданием.

Игра «Маршрутный квест». Подготовлено несколько «станций» с заданиями (например, найти предмет, выполнить физическое упражнение). Дети должны следовать маршруту от одной станции к другой, выполняя задания на каждой из них.

Завершение занятия. Дети должны рассказать, какие формы активности понравились им больше и почему.

Занятие 12.

Цели. Развитие представлений о маршрутах и направлениях. Развитие крупной моторики. Развитие навыков эмпатии, взаимопомощи, поведения в трудной жизненной ситуации.

Воспитатель начинает занятие с обсуждения, что такое маршрут и направления. Показывая разные картинки детям, он рассказывает, куда можно пойти (цирк, театр, путешествие). Попутно он задает вопросы «Как мы туда доберемся?»

Игра «Маршрутный квест». На полу нарисован «маршрут» из цветных ковриков. На каждой остановке размещены карточки с заданиями (например, «прыгни на одной ноге», «пройди по линии»). Дети следуют маршруту и выполняют задания.

Игра «Следуй за лидером». Один ребенок становится «лидером» и показывает движения (прыжки, шаги, повороты), а остальные повторяют за ним.

Игра «Куда идти?». Детям предложены карточки с изображениями различных объектов – парка, магазина, дома. Дети по очереди выбирают карточку и объясняют, как добраться до этого места с использованием направлений (например, «налево, потом прямо»).

Дидактическая игра «Переправа через реку». На полу расставлены «камни» (подушки или картонные круги). Дети должны перебраться через «реку», не наступая на пол. Они могут работать в парах, помогая друг другу пройти через препятствия.

Игра «Эмпатия в действии». Детей просят по очереди рассказать о ситуации, когда им кто-то помог. Затем им предлагают придумать, как они могут

помочь друг другу в разных ситуациях (например, если кто-то упал или потерял игрушку).

Игра «Командные задания». Дети делятся на команды, и каждая получает задания, связанные с движением (например, «соберите все желтые игрушки»). Дети должны работать вместе, чтобы выполнить задание.

Игра «Ситуации на маршруте». Имеются сценарии (например, «что делать, если потерялся», «как попросить помощи»). С детьми проводится обсуждение, как они могут реагировать в этих ситуациях и какие действия предпринять.

Творческая мастерская «Создай свой маршрут». Детям дается бумага и цветные карандаши. Их просят нарисовать свой маршрут от дома до любимого места и представить его группе.

Завершение занятия. С детьми проводится обсуждение, что они узнали о маршрутах и направлениях, какие игры им понравились больше всего. Детей просят поделиться своими впечатлениями о том, как они работали в команде и помогали друг другу.

Таким образом, все занятия связаны. При организации занятий особое значение уделяли положительному настрою каждого ребенка, обращали их внимание на выполнение заданий, активное участие в игровой деятельности, взаимоотношения со сверстниками. В следующем параграфе важно изучить уровень сформированности социальных навыков.

2.3 Изучение динамики уровня сформированности социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

В данном параграфе рассмотрим организацию и проведение контрольного эксперимента. После проведения коррекционно-развивающей программы по развитию у детей с расстройствами аутистического спектра социальных навыков было проведено повторное обследование детей.

Цель контрольного эксперимента направлена на изучение динамики сформированности социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

При использовании наблюдения за детьми и бесед с воспитателями получены следующие результаты на контрольном этапе (таблица 3, рисунок 10).

Таблица 3 – Группы аутизма старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Фамилия, инициалы	Возраст	Констатирующий этап	Контрольный этап
Илья Ш.	6	1	2
Дмитрий К.	6	2	3
Николай П.	6	2	3
Дарья Н.	7	2	3
Сергей Р.	6	3	4
Анна М.	6	3	4
Екатерина Л.	7	3	4
Андрей К.	6	4	4
Ольга В.	6	4	4
Олег Ш.	6	4	4

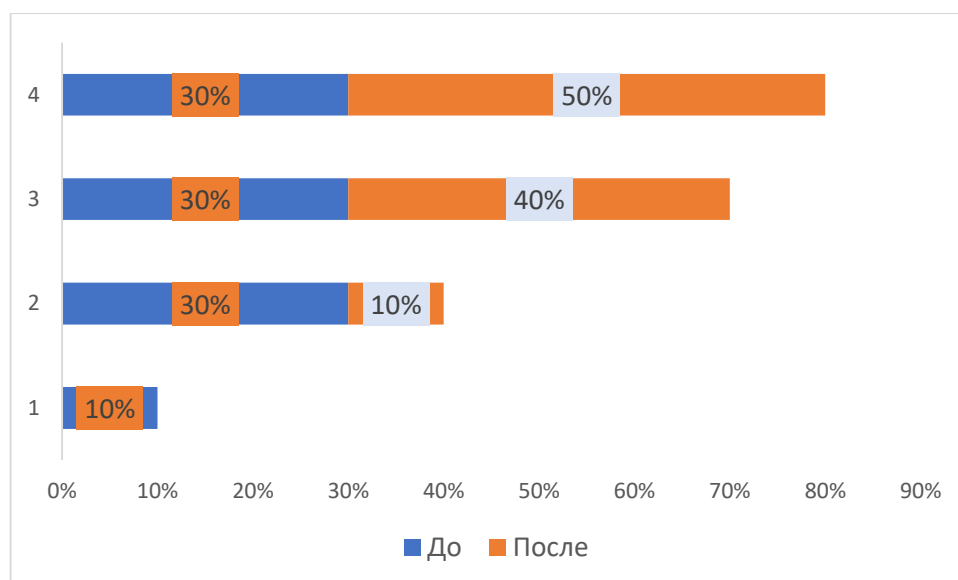


Рисунок 10 – Динамика распределения детей с расстройствами аутистического спектра по группам аутизма на контрольном этапе в сравнении с констатирующим

На основе наблюдения за детьми и бесед с воспитателями выявлены следующие ключевые характеристики детей.

Илья Ш. начал проявлять интерес к окружающим, может устанавливать зрительный контакт и реагирует на обращения взрослых и сверстников. Уменьшилось нежелание взаимодействовать и страх перед неожиданными действиями. Илья стал пытаться подражать другим детям в играх или действиях. Улучшились навыки самообслуживания. Однако гигиенические процедуры по-прежнему вызывают затруднения. Илья стал проявлять больший интерес к мягким игрушкам и конструкторам. Динамика группы аутизма положительная, соответствует второй группе.

Дмитрий К. перестал активно демонстрировать отвержение окружающего мира, закрывать уши и отворачиваться при беспокойстве, хотя оно по-прежнему вызывает у него нервные реакции. Эхολалии стали более редкими. Улучшился речевой контекст. Дмитрий перестал говорить о себе в третьем лице. Улучшилась способность Дмитрия самостоятельно одеваться. Стремление к четкому распорядку не исчезло. Однако из реакций на изменения в расписании исчезла паника и агрессия. Несмотря на четкую приверженность стабильности,

предсказуемости и ясных границах, Дмитрий показывает положительную динамику. Динамика группы аутизма положительная, соответствует третьей группе.

Навыки Николая П. в самообслуживании значительно улучшились. Он почти не нуждается в сторонней помощи с застегиванием пуговиц или шнурков. Николай стал выполнять более сложные действия, такие как игра в мяч. Понимание метафор по-прежнему вызывает затруднения.

Динамика группы аутизма положительная, соответствует третьей группе.

У Дарьи Н. появилось нежелание взаимодействовать с другими детьми. Она стала играть совместно. При обращении перестала отворачиваться и стала реагировать на вопросы. Если кто-то пытается вмешаться в ее занятие, она перестала раздражаться, хотя может вспылить, если кто-то слишком сильно проникает в ее пространство или отнимает игрушку. Дарья стала более гибко выражать эмоции. Навыки самообслуживания улучшились – теперь она может самостоятельно одеваться, почти не требуя посторонней помощи. Перенос распорядка не вызывает бурных эмоций. Таким образом, Дарья Н. представляет собой ребенка с третьей группой аутизма. Динамика положительная.

Сергей Р. менее активно погружается в аутистические интересы. Несмотря на повышенный интерес к темам любимых персонажей, улучшилось восприятие собеседника. Речь Сергея по-прежнему достаточно сложная и интеллектуальная. Он использует специализированные термины и отрывки из книг или фильмов. Однако торопливая речь затрудняет его понимание. Интерес Сергея к собеседнику по-прежнему поверхностный. Тревожность по отношению к изменениям распорядка дня уменьшилась. Детализация введения новшеств стала менее выраженной. Улучшились базовые навыки самообслуживания. Таким образом, Сергей Р. представляет собой ребенка с четвертой группой аутизма. Динамика положительная.

Анна М. усилила интерес к взаимодействию с окружающими. Она стала лучше поддерживать диалог. Анна стала сдерживать свои эмоции. Усилилось стремление к выстраиванию дружеских отношений в группе. Улучшились

навыки самообслуживания. Анна по-прежнему использует творчество как способ аутостимуляции – рисование по мотивам увлечений. Таким образом, Анна М. представляет собой ребенка с четвертой группой аутизма, динамика положительная.

Степень погружения Екатерины Л. в аутистические интересы снизилась. Понизился интерес к мифологии. Вырос интерес к магазинам, покупкам, товарам. Степень внимания к собеседнику увеличилась. Снизилась заикленность на ситуациях, которые ее пугают. Снизилась зависимость от постоянного распорядка. Таким образом, Екатерина Л. представляет собой ребенка с четвертой группой аутизма, динамика положительная.

Улучшились навыки Андрея К. в организации общения. Однако его речь по-прежнему тихая и нечеткая. Улучшился зрительный контакт. Частота обращений за помощью и к взрослым снизилась. Однако инструкции, выводящие его за пределы привычной рутины, по-прежнему вызывают затруднения. Он предпочитает следовать установленным правилам и инструкциям. Степень дезориентации при нарушении привычного распорядка снизилась. Андрей Ф. представляет собой ребенка с четвертой группой аутизма. Динамика умеренно положительная.

Ольга В. стала сама начинать разговоры, реагирует на вопросы, ответы ее стали более многосложными. Улучшился контакт глаз. Степень выражения эмоций не изменилась. Ольга предпочитает предсказуемые ситуации и рутину. Улучшились навыки самообслуживания. Ольга В. представляет собой ребенка с четвертой группой аутизма. Динамика умеренно положительная.

Олег Ш. стал чаще начинать разговоры сам. Расширился круг «предпочитаемых» в общении. Улучшился зрительный контакт. Однако степень реакции по-прежнему может быть неадекватной ситуации. Олег предпочитает четкие и понятные инструкции. Он может задавать вопросы о том, что ожидается от него в конкретной ситуации («Что мне делать сейчас?»). Он может выполнять действия по образцу, если ему заранее показали, как это делать. Избегает новых действий из-за страха ошибиться. Динамика умеренно положительная.

При использовании протокола педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра по А.В. Хаустову получены следующие результаты на контрольном этапе (рисунок 11, Приложение А.1-А.6).

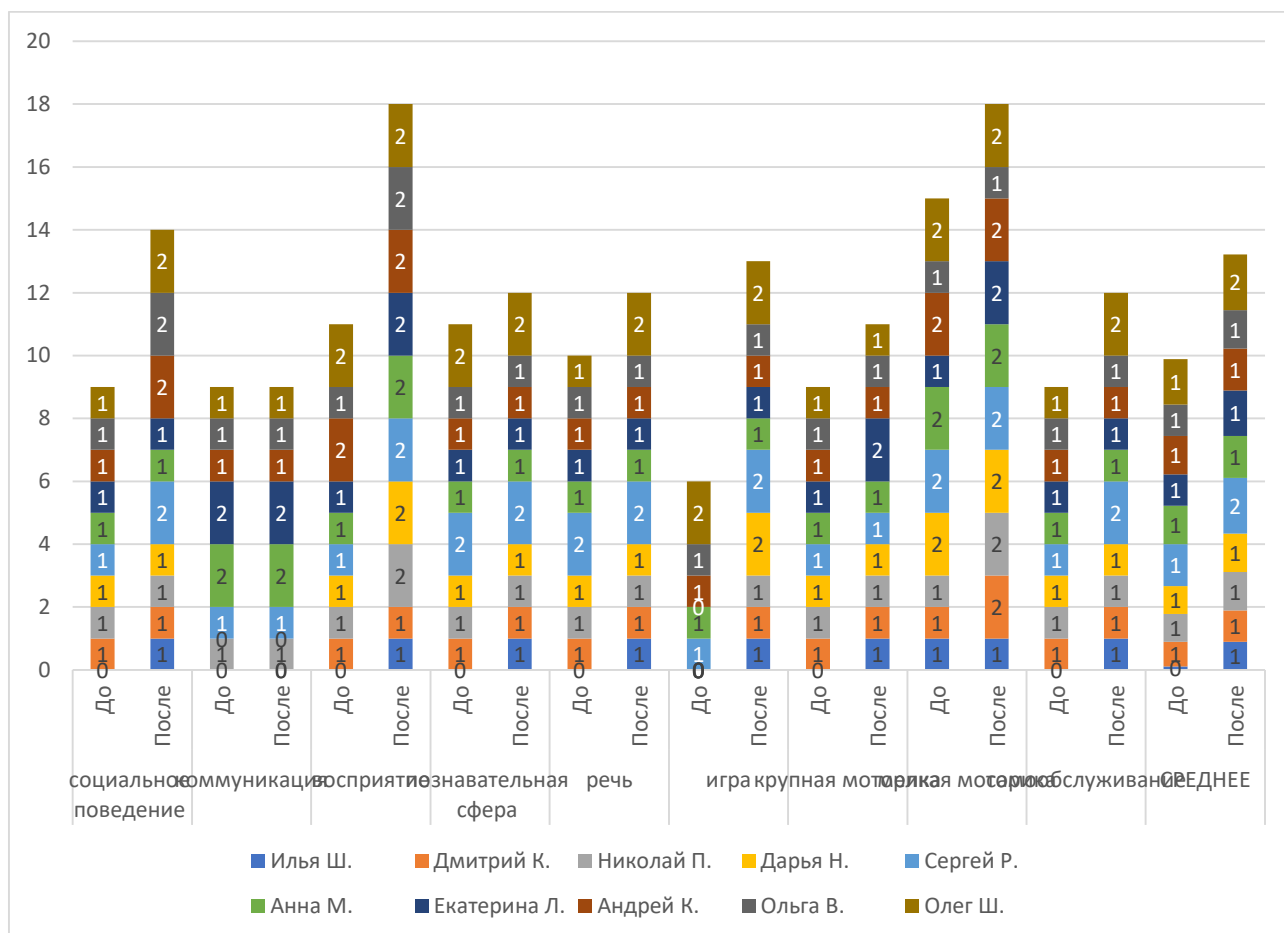


Рисунок 11 – Распределение показателей Протокола А.В. Хаустова у детей с расстройствами аутистического спектра на контрольном этапе в сравнении с констатирующим

Если отследить динамику по каждому конкретному дошкольнику, то она в основном положительная. При этом общий показатель сформированности социально-коммуникативных и бытовых навыков по совокупному критерию «Общий результат развития» представлен в основном среднем (90%, 9 человек) и низким (10%, 1 человек) уровнями (рисунок 12). Показатели значительно улучшились.

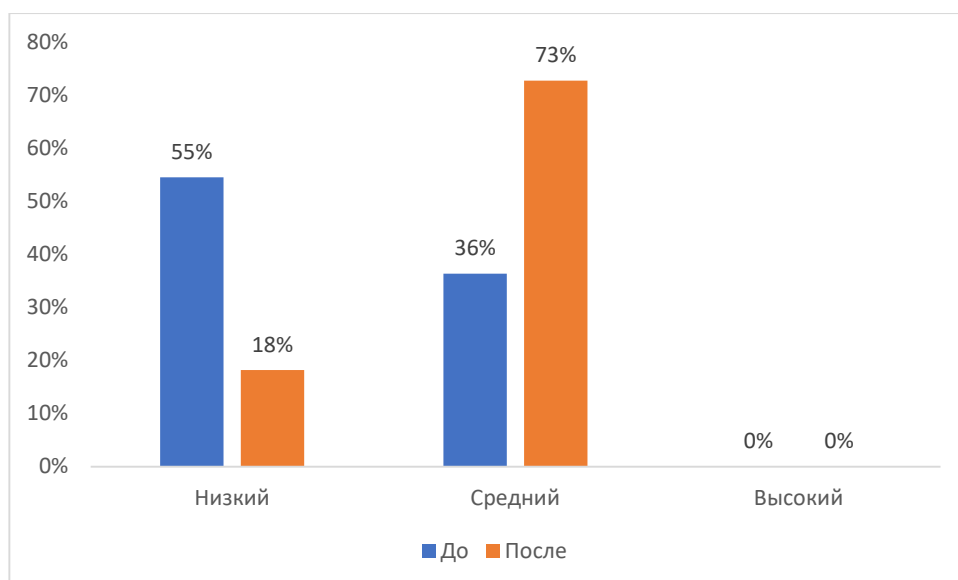


Рисунок 12 – Совокупный показатель у детей с расстройствами аутистического спектра на контрольном этапе

Высокий уровень не представлен.

При использовании оценки коммуникативных навыков получены следующие результаты (рисунок 13, Приложение Б, таблица Б.2).

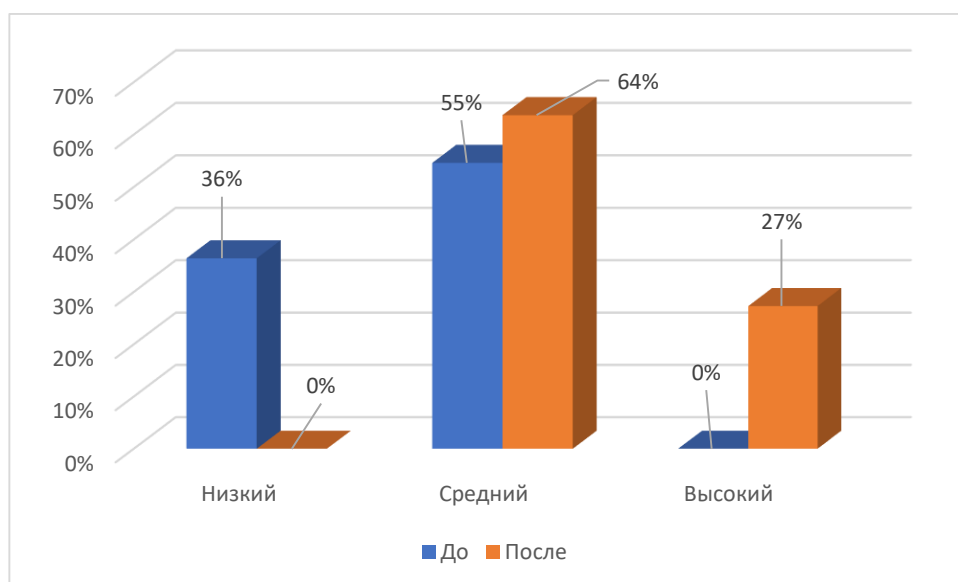


Рисунок 13 – Показатель сформированности коммуникативных навыков у детей на контрольном этапе

У Ильи Ш., Дмитрия К., Николая П., Дарьи Н. навык улучшился и перешел в разряд среднего уровня. Они стали проявлять интерес к собеседнику в зависимости от ситуации. Несмотря на то, что они по-прежнему испытывают некоторые трудности с нахождением общего языка с другими, улучшилась в целом степень их восприятия других. Они могут назвать имя одного из родителей и адрес по просьбе. Стали реагировать реагируют на представление незнакомым людям, отвечают, хотя не всегда уместно. Повысилась степень сосредоточения на объекте и информации.

Сергей Р., Анна М., Екатерина Л. перешли по уровню развития навыка на высокий уровень. Они поддерживают диалог, умеют задавать уточняющие вопросы и делиться своими мыслями. Иногда показывают способность находить компромиссные решения в спорных ситуациях. Без труда называют номер своего домашнего телефона и номера мобильных телефонов близких родственников по просьбе. У них есть понимание, когда и как использовать эти номера. Уверенно называет полный домашний адрес, включая улицу, номер дома и квартиры, что свидетельствует о его ориентации в пространстве и понимании важности этой информации. Адекватно реагируют на представление незнакомым людям, хотя не всегда проявляют уверенность. Не всегда могут поддерживать разговор с новыми знакомыми. Однако способны внимательно слушать воспитателя более 15 минут, активно участвуя в обсуждении темы, задают вопросы и делятся своими мыслями, что свидетельствует о наличии вовлеченности. Не всегда могут корректно и вежливо завершить разговор.

Андрей К., Ольга В., Олег Ш. сохранили навык на среднем уровне, хотя их коммуникация значительно улучшилась.

Таким образом, в результате контрольного эксперимента дети с расстройствами аутистического спектра отнесены к среднему и низкому уровням развития ключевых социальных навыков (рисунок 14).



Рисунок 14 – Средние значения исследуемых параметров социальных навыков у детей с РАС на констатирующем этапе

Таким образом, увидели значительное улучшение показателей сформированности социальных навыков после коррекционной программы.

Динамика показателей с учетом t-критерия Вилконсона показывает значимое отличие (Приложение Б, таблицы Б.1-Б.2) по параметрам «Социально-бытовое ориентирование» и «Коммуникативность» Карты наблюдений Ч. Осгуд.

Непосредственное наблюдение за детьми и улучшение средних показателей по всем параметрам демонстрирует эффективность разработанной программы.

Заключение

Формирование социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра является одной из ключевых задач в их развитии. Дети расстройствами аутистического спектра часто испытывают трудности в взаимодействии с окружающими, что может приводить к социальной изоляции.

Проанализирована проблема формирования социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра, изучено ее состояние. Социальные навыки позволяют эффективно общаться с окружающими людьми в любом социальном контексте, как категория могут быть отнесены к широкому контексту умений социального взаимодействия, прежде всего в общении, которое приводит к эффективным результатам в личностном взаимодействии, профессиональном взаимодействии и деловых контактах.

Значимость социальных навыков в обыденной жизни и коммуникации трудно недооценить. Именно поэтому они получили название «мягких навыков». Социальные навыки включают как устную, так и невербальную речь, и применяются каждодневно в профессиональной и личной сфере.

Дана характеристика игровой деятельности, ее роли в процессе формирования социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Игровая деятельность включает в себя различные действия, которые со временем начинают иметь свое собственное значение. Дети с аутизмом могут научиться социальным навыкам в игровой деятельности при условии использования ролевых игр с похвалой; социальных историй; видеомоделирования; визуальной поддержки.

Изучен уровень сформированности социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В результате констатирующего эксперимента дети с РАС отнесены к среднему и низкому уровням развития ключевых социальных навыков

Разработано содержание работы по формированию социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством

игровой деятельности. Коррекционная игровая программа была направлена на развитие коммуникации, речи, восприятия, игры, возможностей самообслуживания, и включала 12 занятий.

Выявлена динамика уровня сформированности социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Динамика показателей с учетом t-критерия Вилконсона показывает значимое отличие (Приложение Б, таблицы Б.1-Б.2) по параметрам «Социально-бытовое ориентирование» и «Коммуникативность» Карты наблюдений Ч. Осгуд.

Непосредственное наблюдение за детьми и улучшение средних показателей по всем параметрам демонстрирует эффективность разработанной программы.

Таким образом, подтвердилась гипотеза исследования о более эффективном процессе формирования социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, если раскрыть компоненты социальных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра; подобрать игры для старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра в соответствии с компонентами социальных навыков.

Таким образом, достигнута цель исследования, реализованы задачи, доказана гипотеза.

Список используемой литературы

1. Евглевская С. В. Критерии и уровни сформированности социальных навыков обучающихся, методики их диагностирования // Молодой ученый. 2018. № 44 (230). С. 268-270.
2. Зданевич Л., Чаговец А., Гонтар З., Онищук И., Ланецкая Ю. Роль дидактических игр и упражнений в сенсорном развитии дошкольников // International Journal of Computer Science and Network Security, 2022. Вып.22. 5. С. 64.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студентов вузов. М.: Academia, 2005. 175 с.
4. Кричевский С. А. Социальные навыки. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.b17.ru/article/429188/?ysclid=lzu5gkic7c40564004> (дата обращения 15.05.2024).
5. Лопатина Х., Линдия Ю. Развитие грамматической компетенции у дошкольников // Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 2021. №3(3). С. 20-37.
6. Мельник А. О., Бухалина Н. М., Тетеркина, С. П. Журавлева Е. А. Сущность понятия «дидактических игры» и роль дидактических игр в процессе обучения // Интерактивная наука, 2022. №6 (71). С. 47-48.
7. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. Москва: Теревинф, 1997. 341 с.
8. Пешкова Н. А., Лещенко С. Г. Диагностика и развитие социально-бытовых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие М.: Мир науки, 2020. [Электронный ресурс] URL: <https://izd-mn.com/PDF/68MNKPU20.pdf> (дата обращения 15.05.2024).
9. Психолого-педагогическая коррекция и обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации. Тамбов:

ТОГБОУ «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения», 2023. 143 с.

10. Хаустов А. В. Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Психическое здоровье в жизненном цикле человека. Охрана психического здоровья: детство и отрочество, 2016. С. 90-92.

11. Хаустов А. В., Шмелева Е. В. Выявление уровня социализации у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) // Психологическая наука и образование, 2016. Том 21. № 3. С. 16–24.

12. Хаустов А. В., Красносельская Е. Л., Хаустова И. М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДОУ. 2014. №1. С. 32-50.

13. Aghajani H. T. A. Role of Play in Social Skills and Intelligence of Children // Procedia Social and Behavioral Sciences, 2012. № 30. pp. 2272-2279. [Электронный ресурс]- URL: 10.1016/j.sbspro.2011.10.444 (дата обращения 15.05.2024).

14. Budnyk O., Konovalchuk I., Konovalchuk I., Onyschuk, I., & Domanyuk O. Development of media culture of preschoolers and primary school children. Revista Tempos E Espaços Em Educação, 15(34), 2022, pp 17-172.

15. Constantino J. N., Przybeck T., Friesen D., & Todd R. D. (2000). Reciprocal social behavior in children with and without pervasive developmental disorders. Journal of Behavioral Pediatrics, 21, pp 2-11.

16. Coope, M. J., Griffith K. G., Filer J. School intervention for inclusion of students with and without disabilities // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 1999. № 14. pp. 110-115.

17. Cotter, M. W. Improving the social behavior of high- functioning children with autism: A social skills support group intervention // Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama, 2023. № 32 pp. 51-73.

18. Gresham, F. M., Elliott, S. N. Social skills rating system. Circle Pines, MN: American Guidance Service// Journal of Autism and Developmental Disorders,

2020. № 12 pp. 35-37.

19. Mahjour S. R. Psychology of play. Shiraz: Sasan press, 2004. 284 p.
20. McConnell S. R. Interventions to facilitate social interaction for young children with Autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research // Journal of Autism and Developmental Disorders, 2022. №32 pp. 351-373.
21. Spence S. H., Donovan C., Brechman-Toussaint M. The treatment of childhood social phobia: The effectiveness of a social skills training-based, cognitive-behavioural intervention, with and without parental involvement // Journal of Child Psychology & Psychiatry, 2000. №4. pp., 713-726.
22. Rydell A., Hagekull B., Bohlin B. Measurement of two social competence spectrs in middle childhood // Developmental Psychology, 1997. № 33. pp. 824-833.
23. Scahill L., Lord C. Subject selection and characterization in clinical trials in children with autism // CNS Spectrums, 2004 № 9. pp. 22-32.
24. Stallings P., March J. S. Assessment. In J. S. March (Eds.) // Anxiety disorders in children and adolescents. New York: Guilford Press, 1995. p. 27.
25. Yushchenko N. S., Pokivaylova E. B., Cheshenko L. I., Ershova O. V., Manuilov V. Forming a culture of interpersonal relationships of senior preschoolers by means of art and play activities // Revista Tempos E Espaço em Educação, 2021. № 14(33). p. 35.

Приложение А

Результаты статистики t-критерия Вилконсона по разным параметрам Протокола А.В. Хаустова

Таблица А.1 – Результаты статистики t-критерия Вилконсона по параметру «Социальное поведение» Протокола А.В. Хаустова

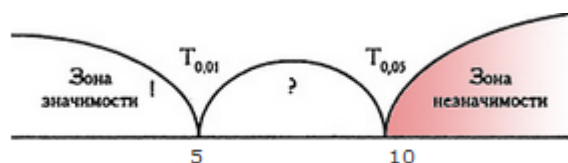
Исп.	«До»	«После»	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	0	1	1	1	8
2	1	1	0	0	3
3	1	1	0	0	3
4	1	1	0	0	3
5	1	2	1	1	8
6	1	1	0	0	3
7	1	1	0	0	3
8	1	2	1	1	8
9	1	2	1	1	8
10	1	2	1	1	8
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					40

Результат: $T_{\text{эмп}} = 40$

Критические значения Т при $n=10$

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
10	5	10

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне незначимости.

Продолжение Приложения А

Результаты статистики t-критерия Вилконсона по разным параметрам Протокола А.В. Хаустова

Таблица А.2 – Результаты статистики t-критерия Вилконсона по параметру
«Восприятие» Протокола А.В. Хаустова

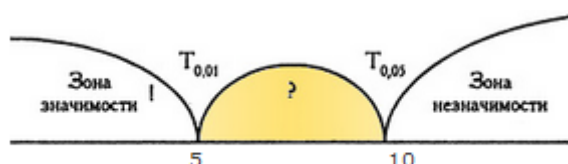
Исп.	«До»	«После»	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	0	1	1	1	7
2	1	1	0	0	2
3	1	2	1	1	7
4	1	2	1	1	7
5	1	2	1	1	7
6	1	2	1	1	7
7	1	2	1	1	7
8	2	2	0	0	2
9	1	2	1	1	7
10	2	2	0	0	2
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					6

Результат: $T_{\text{эмп}} = 6$

Критические значения T при $n=10$

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
10	5	10

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне неопределенности.

Продолжение Приложения А

Результаты статистики t-критерия Вилконсона по разным параметрам Протокола А.В. Хаустова

Таблица А.3 – Результаты статистики t-критерия Вилконсона по параметру
«Познавательная сфера» Протокола А.В. Хаустова

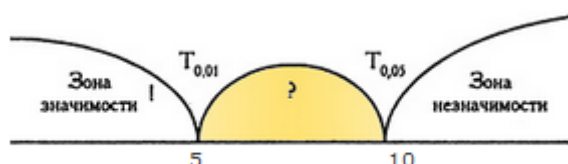
Исп.	«До»	«После»	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	0	1	1	1	10
2	1	1	0	0	5
3	1	1	0	0	5
4	1	1	0	0	5
5	2	2	0	0	5
6	1	1	0	0	5
7	1	1	0	0	5
8	1	1	0	0	5
9	1	1	0	0	5
10	2	2	0	0	5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					10

Результат: $T_{\text{эмп}} = 10$

Критические значения Т при n=10

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
10	5	10

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне неопределенности.

Продолжение Приложения А

Результаты статистики t-критерия Вилконсона по разным параметрам Протокола А.В. Хаустова

Таблица А.4 – Результаты статистики t-критерия Вилконсона по параметру «Речь» Протокола А.В. Хаустова

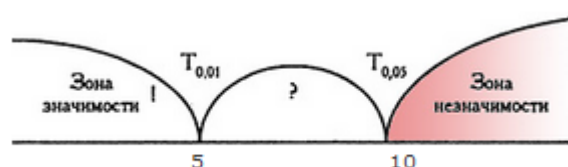
Исп.	«До»	«После»	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	0	1	1	1	9.5
2	1	1	0	0	4.5
3	1	1	0	0	4.5
4	1	1	0	0	4.5
5	2	2	0	0	4.5
6	1	1	0	0	4.5
7	1	1	0	0	4.5
8	1	1	0	0	4.5
9	1	1	0	0	4.5
10	1	2	1	1	9.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					19

Результат: $T_{\text{эмп}} = 19$

Критические значения T при $n=10$

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
10	5	10

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне незначимости.

Продолжение Приложения А

Результаты статистики t-критерия Вилконсона по разным параметрам Протокола А.В. Хаустова

Таблица А.5 – Результаты статистики t-критерия Вилконсона по параметру «Игра» Протокола А.В. Хаустова

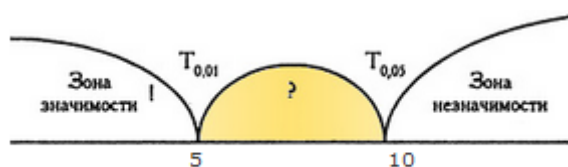
Исп.	«До»	«После»	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	0	1	1	1	7
2	0	1	1	1	7
3	0	1	1	1	7
4	0	2	2	2	10
5	1	2	1	1	7
6	1	1	0	0	2.5
7	0	1	1	1	7
8	1	1	0	0	2.5
9	1	1	0	0	2.5
10	2	2	0	0	2.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					10

Результат: $T_{\text{эмп}} = 10$

Критические значения Т при $n=10$

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
10	5	10

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне неопределенности.

Продолжение Приложения А

Результаты статистики t-критерия Вилконсона по разным параметрам Протокола А.В. Хаустова

Таблица А.6 – Результаты статистики t-критерия Вилконсона по параметру
«Самообслуживание» Протокола А.В. Хаустова

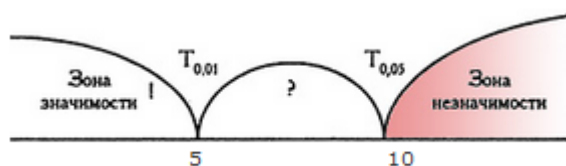
Исп.	«До»	«После»	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	0	1	1	1	9
2	1	1	0	0	4
3	1	1	0	0	4
4	1	1	0	0	4
5	1	2	1	1	9
6	1	1	0	0	4
7	1	1	0	0	4
8	1	1	0	0	4
9	1	1	0	0	4
10	1	2	1	1	9
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					27

Результат: $T_{\text{эмп}} = 27$

Критические значения Т при n=10

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
10	5	10

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне незначимости.

Приложение Б

Результаты статистики t-критерия Вилконсона Карты наблюдений Ч. Осгуд

Таблица Б.1 – Результаты статистики t-критерия Вилконсона по параметру «Социально-бытовое ориентирование» Карты наблюдений Ч. Осгуд

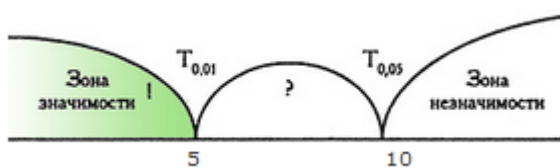
Исп.	«До»	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	2	4	2	2	8
2	2	4	2	2	8
3	3	5	2	2	8
4	4	5	1	1	3
5	4	5	1	1	3
6	4	6	2	2	8
7	5	4	-1	1	3
8	4	6	2	2	8
9	5	6	1	1	3
10	5	6	1	1	3
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					3

Результат: $T_{\text{эмп}} = 3$

Критические значения T при n=10

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
10	5	10

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости.

Продолжение Приложения Б

Результаты статистики t-критерия Вилконсона Карты наблюдений Ч. Осгуд

Таблица Б.2 – Результаты статистики t-критерия Вилконсона по параметру «Коммуникативность» Карты наблюдений Ч. Осгуд

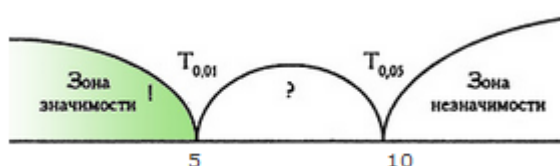
Исп.	«До»	«После»	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	2	4	2	2	4.5
2	3	5	2	2	4.5
3	3	6	3	3	7.5
4	3	6	3	3	7.5
5	3	7	4	4	10
6	4	7	3	3	7.5
7	4	7	3	3	7.5
8	5	6	1	1	3
9	6	6	0	0	1.5
10	6	6	0	0	1.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					3

Результат: $T_{\text{эмп}} = 3$

Критические значения T при n=10

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
10	5	10

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости