

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение  
города Москвы «Колледж малого бизнеса № 4»

Дубининская улица, д. 25, стр. 1, Москва, 115054

Телефон: (499) 235-52-94 Факс: (499) 235-52-94 E-mail: [spo-4@edu.mos.ru](mailto:spo-4@edu.mos.ru) <http://www.kmb-4.mskobr.ru>

ОКПО 75587448, ОГРН 1057705001970, ИНН / КПП 7705513678 / 770501001

РАССМОТРЕНО

Педагогический совет ГБПОУ КМБ№4

Протокол № 1 от

«29» августа 2018 г.



УТВЕРЖДАЮ

Директор Колледжа

Антонова Т.П.

2018 г.

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА  
С ПРИМЕНЕНИЕМ ФОЛЬКЛОРНЫХ ИГР**

Соответствует требованиям  
федерального государственного образовательного  
стандарта дошкольного образования

**Вид программы:** коррекционно-развивающая программа дошкольного образования

**Образовательные области:** социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие.

**Реализуется** в рамках оказания государственных образовательных услуг

**Адресат:** дети 3-7 лет с расстройствами аутистического спектра

**Срок реализации программы:** от 1 до 2 лет

**Автор-составитель:** Рубан О.В., педагог-психолог

Москва, 2018 г.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ .....	4
1.1. Пояснительная записка.....	4
1.1.1. Основные принципы и подходы к формированию программы. Концептуальная основа программы.....	4
1.1.2. Общие положения при реализации Программы.....	5
1.1.3. Характеристика особенностей развития детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста .....	6
1.2. Планируемые результаты освоения программы (целевые ориентиры).....	8
2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ .....	10
2.1. Психологическое сопровождение реализации образовательной деятельности в соответствии с направлением развития ребенка .....	10
2.2. Система оценки эффективности применения программы «Фольклорные игры»..	13
2.3. Коррекционно-развивающая деятельность при реализации Программы .....	17
2.4. Планирование коррекционно–развивающих занятий «Хороводные игры».....	18
2.5. Содержание коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС при реализации программы «Фольклорные игры» .....	21
3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.....	28

## **ВВЕДЕНИЕ**

Развитие детей с расстройствами аутистического спектра представляет наиболее трудный вопрос в современной психолого–педагогической практике. Всепроникающие нарушения, характерные для этой нозологической группы препятствуют гармоничному развитию ребенка, приводят к выраженным асинхрониям, затрудняют выбор методов коррекционной помощи. Наиболее трудной для развивающего вмешательства оказывается коммуникативная сфера, где нарушения речевого развития зачастую осложняются трудностями сенсорного и эмоционального развития. Коммуникации ребенка с аутистическими нарушениями на протяжении всей жизни носят характерные черты: отстраненность, трудность в выражении мысли, сложности в понимании намерений и поведения другого человека. Развитие детей с расстройствами аутистического спектра требует комплексного подхода, позволяющего воздействовать на развитие всех сторон коммуникации. Перед специалистами встает задача предоставлять ребенку с РАС возможность реализовать навыки общения в среде сверстников, в свойственной для дошкольника игровой деятельности. Таким образом, программа развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра является весьма актуальной.

В традиционной русской культуре общение детей проходило в игровом взаимодействии. В раннем детстве общение мамы и малыша сопровождала игровая традиция пестования, а позднее в жизни ребенка появлялись хороводные игры. В детской традиционной игровой культуре заложены основные механизмы формирования самосознания русского человека, способы организации поведения, содержатся принципы взаимодействия с другими членами социальной общности. Сюжеты хороводных игр охватывали все сферы жизни человека, содержали модели поведения и коммуникации в разнообразных ситуациях. Народные игры эмоциональны, в них находят свое отражение все социальные эмоции, а также содержатся способы регуляции и контроля эмоционального состояния. Такие особенности русского традиционного фольклора позволяют использовать его формы при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Разработанная на основе традиционного русского фольклора система методов коррекции коммуникативных нарушений способствует формированию у детей с расстройствами аутистического спектра мотивационных основ коммуникации, позволяет обучить детей средствам и способам взаимодействия, повлиять на развитие эмоциональности взаимодействия.

## 1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

### 1.1. Пояснительная записка

Рабочая программа разработана в соответствии с Федеральным Законом РФ от 29.12.2012г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации», приказом Минобрнауки РФ от 30.08.2013г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам образовательным программам дошкольного образования», приказом Минобрнауки РФ от 17 октября 2013г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Программа развития коммуникативных навыков у детей с РАС «фольклорные игры» является парциальной программой, отвечающей задачам развития в образовательных областях ребенка предложенным в ФГОС.

Образовательные области не имеют узко предметный характер, а опосредуют все сферы общественного и индивидуального бытия ребенка. Их освоение, согласно ФГОС ДО, происходит на фоне эмоционального и морально-нравственного благополучия детей, положительного отношения к миру, к себе и другим людям. На создание такого «фона» и направлена деятельность педагога-психолога ДОУ.

Система методов «Хороводные игры» разработана как парциальная программа по направлениям образовательных областей социально-коммуникативное развитие и художественно-эстетическое развитие. Комплексный подход, применяемый в процессе реализации программы, безусловно, подразумевает системное воздействие на все стороны коммуникативного процесса. «Хороводные игры» способствуют развитию речевой активности, формируют познавательную сферу, позволяют значительно расширить сенсомоторные возможности ребенка.

#### 1.1.1. Основные принципы и подходы к формированию программы. Концептуальная основа программы.

**Теоретической основой** для разработки такого подхода стали культурно-историческая концепция Л.С. Выготского., культурно-генетическая концепция В.В. Рубцова, концепция онтогенетического развития психики в общении М.И. Лисиной, исследования раннего аффективного взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг) и исследования модели психического в развитии детей с РАС Е.А. Сергиенко, а также исследования в области этнопсихологии и этнопедагогики (А.В. Сухарев, Т.Г. Стефаненко), теоретические исследования детского игрового фольклора (П.Ф. Каптерев, Э.С. Литвин, М.М. Громыко, М.В. Осорина, И.И. Шангина). Также мы основывались на опыте практического применения игрового фольклора, отраженного в работах Т.В. Андрюхиной, Р.А. Ляхина, Н.В. Ивочкиной и др.

Содержание программы строится на идеях развивающего обучения, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и зон ближайшего развития. При разработке программы учитывались научные подходы формирования личности ребенка:

- Культурно-исторический подход (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия)

- Деятельностный подход (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков, Д.Б. Эльконин и др.)
- Личностный подход (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.).

Принцип личностного подхода предполагает необходимость учета уровня нарушения функций, тяжести аффективной патологии, характеристик личности с учетом ее особенностей.

Казуальный принцип говорит о том, что акцент в терапии должен быть поставлен не на внешних проявлениях нарушения, а на причинах, порождающих эти отклонения.

Комплексный подход отражает позицию, что «эффективность психологической помощи в значительной степени зависит от тщательного учета клинических и социально–педагогических факторов в развитии ребенка», а также необходима междисциплинарная поддержка семей воспитывающих детей с РАС.

Деятельностный подход предполагает, что психологическая помощь должна оказываться с учетом ведущей деятельности, доступной ребенку, а также что при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра необходимо ориентироваться на тот вид деятельности, который является аффективно значимым для ребенка.

Проведенный теоретический анализ позволяет нам сформулировать положения, которые необходимо учитывать при разработке метода коррекции коммуникативных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра:

1. Структурирование пространства и визуальное подкрепление, необходимые для развития понимания ребенком контекста средовой организации и предсказуемости действий и событий.
2. Единство жеста, звука и визуального образа обеспечивающие системы поддерживающей и альтернативной коммуникации.
3. Активное участие родителей во всех коррекционных программах.
4. Совместное с ребенком проживание родителями чувства ритма, эмоционального наполнения.
5. Коммуникация в рамках социальной активности, совместное достижение результата.

Таким образом, при разработке метода психологической коррекции нарушений коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра значительная роль принадлежит родителям, также важны возможности внешней среды, побуждающей ребенка к активности и схемы, позволяющие ребенку с РАС, ориентироваться в последовательности происходящих событий.

### **1.1.2. Общие положения при реализации Программы**

**Цель деятельности** педагога-психолога, реализующего данную Программу - развитие коммуникации и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра, вовлечение детей в условия социально–культурной жизни семьи, общества и государства.

Опираясь на положения ФГОС ДО можно сформулировать задачи, позволяющие достичь поставленной цели:

1. Создание условий и форм средовой абилитации для детей с расстройствами аутистического спектра.
2. Развитие мотивации к общению со взрослыми и сверстниками. Вовлечение детей с РАС дошкольного возраста в среду, предоставляющую возможность освоения норм и правил поведения, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности.
3. Развитие социальной и эмоциональной компетентности детей, эмоциональной отзывчивости.
4. Формирование навыков общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками.
5. Создание условий для становления самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий детей.
6. Формирование у детей основ безопасного поведения в быту, социуме, природе; готовности к совместной деятельности со сверстниками.

### **1.1.3. Характеристика особенностей развития детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста**

При расстройствах аутистического спектра нарушения коммуникации являются системными и отражаются на всех уровнях и во всех аспектах развития ребенка. Для детей с РАС характерно отсутствие или стереотипность вербального взаимодействия, а также нарушения при формировании социально принятых средств коммуникации. В большинстве случаев наблюдаются сложности в регуляции поведения, иерархии побуждений, нарушения в контроле и адекватности эмоциональных реакций, характерна болезненность в принятии тактильного взаимодействия.

Нарушения коммуникации у детей с РАС наблюдаются на ранних этапах развития. Первичные биологические дефициты, вне зависимости от типа дальнейшего развития, уже имеют своеобразие в раннем поведении и реакциях ребенка. В дальнейшем, при анализе коммуникативного поведения детей РАС, по всей видимости, можно говорить о нарушении всех составляющих общения: *потребности в общении, мотива общения и средств общения.*

Первичные в онтогенезе экспрессивно-мимические средства общения оказываются, искажены уже на самых ранних стадиях. Проведенные исследования показывают ранние нарушения аффективного и эмоционального развития - отсутствие антиципирующей позы, комплекса оживления. Не происходит заражения улыбкой, ребенок не инициирует общения, не регулирует его длительность, часто находясь на руках у матери испытывает чувство дискомфорта. В одних случаях это проявляется в виде мало заметных ускользаний, избегания контакта, в других достигает стадии панических состояний.

Точно также с младенческого возраста наблюдается искажение *мотивов общения.* С младенческого возраста у детей не наблюдается (или проявляется в ином виде) наличие интереса и внимания к другому человеку. Ребенок вступает в общение только для реализации собственных витальных потребностей, не выражает чувствительности в отношении к близким, наблюдается нарушение дифференцированных эмоциональных реакций. Ребенок не демонстрирует инициативных действий в общении, а чаще избегает предложенного взаимодействия. Если в условиях нормативного развития основным

мотивом общения служит другой человек, то при наличии данной клинической картины взрослый не становится основным мотивом общения. Отмечается отсутствие эмоционального резонанса на окружающую ситуацию, холодность и безразличие к близким людям. Ребенок оживляется на сенсорные воздействия – игру света, шуршание, определенные музыкальные композиции. Искаженно проявляются познавательный, деловой и личностный мотивы. Особенно заметно это становится при исследовании *средств общения*, как в ситуативно-личностной сфере, так ситуативно-деловой формах. На ранних этапах отмечается нарушение глазного контакта, нарушение дифференциации коммуникативного крика, снижение мимической активности, гиперсенсивность к сенсорным воздействиям, нарушение ритмичности, предпосылок подражания. В дальнейшем это препятствует развитию и формированию более сложных форм коммуникативного поведения, таких как мимика, пантомимика, приводит к нарушениям пространственных стереотипов общения – дистанции, амплитуды и интенсивности жестового сопровождения.

Для детей с расстройствами аутистического спектра характерно искажение речевого развития. В одних случаях наблюдаются искажения в последовательности формирования этапов речевого развития, в других случаях различные регрессии. Регрессии могут возникать на всех стадиях вербального развития, например на этапе лепета или в момент появления первых слов. Часто регрессии наблюдаются в процессе формирования фразовой речи, однако если обратиться к особенностям раннего развития, все же можно отметить и своеобразие довербального развития. В таком случае могут формироваться устойчивые отсроченные эхоталии, штамповая речь, стереотипии, часто развивается только номинативный словарь, отсутствуют глагольные и описательные структуры. Таким образом, для детей с расстройствами аутистического спектра характерны бедность речевого развития, искажения в развитии лексико – грамматической стороны речи. Многие дети остаются полностью мутичны.

Дети с аутистическими нарушениями предпочитают общению монотонные стереотипные игры. Игра не трансформируется во времени, не происходит усложнения, в течение длительного времени сохраняется манипулятивный тип игры, ребенок самодостаточен, любое внедрение в деятельность воспринимается болезненно. С возрастом первичные формы общения у детей с расстройствами аутистического спектра не заменяются более высокими и сложными, а только увеличивают число стереотипных форм взаимодействия. Данный факт обусловлен своеобразием клинической картины: гиперсенсивностью, стереотипностью регуляторных механизмов. Взрослея, ребенок сохраняет привычную модель взаимодействия со средой. В зависимости от уровня развития, профиля когнитивных способностей он может обогащать общение, перенимая некоторые модели взаимодействия, предлагаемые матерью и педагогами. Чаще удается расширить прежние стереотипные модели, нежели сформировать новые. В дошкольном возрасте ребенок с РАС не владеет интересами сверстников. Его интересы часто очень своеобразны, искажены, сосредоточены в области не игровых форм.

На основе базового аффективного нарушения развивается грубая патология эмоциональной сферы. Отличительной чертой ребенка с расстройствами аутистического спектра являются искаженные, парадоксальные эмоциональные реакции, скупость эмоционального реагирования, а также нарушения в понимании состояний и чувств другого человека. Как правило, у детей с РАС развитие этой сферы не формируются в

течение длительного периода. С возрастом ребенок научается принимать некоторые социальные нормы, но в полной мере адекватные эмоциональные реакции не формируются. В развитии детей с РАС отмечается отсутствие феномена совместного внимания, эмоционального обмена.

Когнитивное развитие при аутистических нарушениях варьирует от тяжелых форм интеллектуальной недостаточности до незначительных искажений. Сложности в речевом развитии, нарушение эмоционального обмена приводят к трудностям в понимании контекстов и ситуаций, происходящих вокруг ребенка, затруднена интерпретация поступков, действий или намерений другого человека.

Важной характеристикой является сенсомоторное развитие ребенка с РАС. В этой области развития при аутистических нарушениях можно отметить сложности в выполнении произвольных точных действий под контролем зрения, нарушения в принятии позы, использовании экспрессивных жестов, при сохранении жестов направленных на управление поведением другого человека (дай, достань и тд.).

Также одним из важнейших факторов при расстройствах аутистического спектра является нарушение мотивации. В коммуникативном развитии детей, данной категории, другой человек не становится мотивом для взаимодействия. Внутренняя мотивация не регулируется социальными и когнитивными формами поведения. Зачастую поведение детей с РАС регулируется только удовлетворением витальных потребностей.

Таким образом, можно говорить о нарушении коммуникативного развития ребенка с РАС уже на самых ранних этапах развития. Происходит искажение всех составляющих взаимодействия: общение не становится источником развития для ребенка. Одновременно с этим, по всей видимости, общение не становится и базой для реализации материнских потребностей, не обуславливает запуск важнейших механизмов, мешает развитию материнской функции, затрудняет переход на более зрелые формы и этапы взаимодействия, сохраняя в течение длительного времени патологические установки. С возрастом у детей с РАС не происходит усложнения коммуникативного поведения, сохраняются стереотипные модели, обеспечивающие для ребенка состояния стабильности. Со стороны матери происходит нарушение интуитивного родительского поведения.

Рассмотренные нами нарушения развития при расстройствах аутистического спектра носят системный характер, в результате чего формирования в сознании ребенка целостной картины мира не происходит, что препятствует принятию и присвоению общественного и социального опыта. Особенности восприятия, мышления и памяти мешают формированию гармоничного коммуникативного поведения.

## **1.2. Планируемые результаты освоения программы (целевые ориентиры)**

Целевые ориентиры дошкольного образования (социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка) - это ориентир для педагогов и родителей, обозначающий направленность образовательно-воспитательной деятельности взрослых.

Степень реального развития этих характеристик и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на уровень начального общего образования могут существенно варьировать у разных детей с РАС в силу различий в условиях жизни и



индивидуальных особенностей развития.

Целевые ориентиры для детей с РАС могут отличаться от целевых ориентиров сверстников и подробно описаны в АООП по нозологии.

Планируемые результаты для каждого конкретного ребенка с РАС прописаны в ИОМ в виде коррекционных задач на планируемый период по всем образовательным областям.

При реализации Программы целевыми ориентирами для ребенка с РАС являются:

- Ребенок мотивирован к эмоциональному общению с близкими взрослыми и специалистами.
- У ребенка сформировано представление о себе и нахождение своего тела в пространстве.
- Ребенок проявляет инициативу в общении.
- У ребенка сформированы основы самосознания и выражены аспекты формирования картины мира.
- Ребенок принимает способы сенсомоторного взаимодействия с близким взрослым.
- Ребенок освоил способы и средства коммуникации.
- Сформированы способы эмоционального контроля поведения.
- Сформированы социально приемлемые модели поведения в определенных бытовых условиях.
- Расширены сферы вербальной и невербальной коммуникации.

## 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

### 2.1. Психологическое сопровождение реализации образовательной деятельности в соответствии с направлением развития ребенка

Формирование коммуникации, ее особенности во многом определяются культурно – историческим контекстом развития ребенка. В процессе развития общества, от поколения к поколению передаются семантические знаковые комплексы, на основе которых формируется коммуникативное сознание народа. Начиная с первых дней своей жизни, в процессе эмоционального общения с матерью, дети принимают паттерны социального поведения, осваивают коммуникативные эталоны и способы социального реагирования. Всесторонние искажения, возникающие при расстройствах аутистического спектра на разных этапах онтогенеза, нарушают последовательное и полное формирование коммуникации, препятствуют освоению моделей коммуникативного поведения, тем самым ограничивая возможности ребенка в способах переживания социального опыта.

Система методов «фольклорные игры» включает гармоничное использование обучающих, средовых и коррекционных свойств игрового фольклора.

1. *Обучающие факторы* — это система традиционных образов, средств и способов взаимодействия, которые дети осваивают в процессе коррекционных занятий с применением «фольклорных игр».
2. *Средовое воздействие* — это способ целостной организации игрового процесса, в котором такие свойства фольклора, как ритмичность, эмоциональность, наглядность мотивируют ребенка к вступлению в общение.
3. *Коррекционное воздействие*, направлено на изменение неприемлемых паттернов поведения (например, крик, облизывание и тп.) и привнесение адекватных, социально обусловленных моделей поведения, содержащихся в сюжетах традиционных детских игр.

#### **Стратегии проведения коррекционных занятий с применением метода «пестование»**

Занятия с применением метода «пестование» проводятся в **группе**, в которой принимают участие дети и их матери. На занятиях применяются игры — пестушки, потешки и некоторые колыбельные песни. В процессе пестования дети находятся на коленях у своих матерей, если такой тип взаимодействия недоступен для ребенка с расстройствами аутистического спектра, мы предлагаем матери положить ребенка на ковер или выполнять действия, стоя в стороне. Положение ребенка на коленях у матери изменяется в зависимости от задачи коррекции и сюжета пестования, можно выделить несколько вариантов положения ребенка на коленях у матери: фронтальное взаимодействие — ребенок сидит лицом к матери («Рот, нос, голова», «Барин»); ребенок сидит спиной или боком к матери; ребенок находится на краю маминых коленей

(поскакушки); ребенок сидит спиной к матери («Тяни холсты»). Возможно и положение на ногах: ребенок стоит перед мамой.

### **Правила проведения коррекционных занятий по пестованию:**

1. Разнообразие пестования в рамках одного занятия.
2. Необходимость соблюдения временных интервалов.
3. Контроль над положением ребенка на коленях у матери.
4. Соблюдение характерных ритмов русского пестования.
5. Повторяемость и цикличность ритмов.

*Разнообразие пестования в рамках одного занятия.* В зависимости от задачи коррекции нарушений коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра мы включали в занятие пестушки, позволяющие воздействовать на различные аспекты взаимодействия. Так, мы использовали игры с выраженным эмоциональным воздействием, пестушки с преобладанием ритма, направленные на развитие самосознания, а также пестушки, гармонизирующие физическое развитие. Для дополнения мы использовали колыбельные песни, чаще всего мы включали эти элементы в момент смены игр или изменения положения ребенка на коленях у матери. Также колыбельные песни, за счет наличия постоянного ритма и неизменного низкого темпа, позволяли переключить внимание ребенка на другой вид активности, снизить тревогу, возникшую от длительного тактильного или эмоционального контакта.

*Соблюдение временных интервалов.* В зависимости психофизического состояния детей мы меняли тип и темп игрового взаимодействия, в частности, важно было своевременно дополнять игры на коленях играми стоя или в кругу. Коррекционные занятия начинались с коротких периодов, предполагающих тесное тактильное взаимодействие, постепенно, в зависимости от адаптации детей вводилось большее количество игр, требующих активного и разнопланового взаимодействия в диаде.

*Контроль над положением ребенка на коленях у матери.* При расстройствах аутистического спектра психофизическое состояние детей не стабильно, в связи с этим на каждом занятии необходимо ориентироваться на состояние каждого ребенка, а также отмечать своеобразие материнского поведения и способы организации помощи детям. В зависимости от этого, мы подходили индивидуально к каждой паре и рекомендовали положение на коленях у матери, в котором взаимодействие будет наиболее комфортным для всех участников. В целом положение на коленях у матери меняется в зависимости от возможностей ребенка, условий игры и актуальных задач коррекции. Особенно в начале коррекционных занятий мы редко использовали некоторые типы игр, например, положение «лицом к лицу» на первых этапах вызывало трудности у детей, имеющих эмоциональные нарушения. При негативных эмоциональных или моторных реакциях, как правило, изменялось положение ребенка или менялся тип игр.

*Соблюдение характерных ритмов русского пестования.* Ритм и темп заложен в поэтической форме и часто зависит от действий предполагаемых в пестушках. На коррекционных занятиях мы использовали ускорение или замедление ритма в зависимости от задачи игры. Также важно соблюдать ритм игры или песни, не только в процессе пестования, но и во время смены игр или положения ребенка на коленях у матери. Временные интервалы, возникающие в таких ситуациях должны быть краткими, чтобы ребенок не переключался на другие стимулы, однако достаточные для того что бы

у мамы хватало времени поменять положение ребенка на коленях.

Повторяемость ритмов, сюжетов и образов позволяет детям предвосхищать начинающуюся игру, такое узнавание создает чувство стабильности, снижает тревогу у детей с аутистическими нарушениями при вхождении в новую деятельность. И этот параметр служит структурной опорой для организации занятия.

### **Стратегии проведения коррекционных занятий с применением метода «хороводные игры»**

Коррекционные занятия с применением метода «Хороводные игры» проводятся также в несколько логических этапов. На первом этапе применяются хороводные игры со спокойным темпом, позволяющим детям включиться в контекст игрового занятия. Затем вводятся хорошо знакомые детям хороводные игры с действием, это позволяет создать условия для проявления активности и инициативности со стороны детей. Второй этап предполагает решение актуальных задач коррекции, например формирование адекватного эмоционального ответа или обучение средствам взаимодействия, речевое развитие. Для этого применяются игры с определенными ведущими компонентами (игры с диалогами, демонстрирующие социальные эмоции и тд.). В завершении выбираются игры, позволяющие снизить интенсивность игрового занятия, спокойные хороводные игры с простым ритмом.

### **Правила проведения хороводных игр**

1. Разнообразие игр в одном игровом занятии.
2. Доступность в выполнении игровых задач
3. Смена видов активности

### ***Разнообразие игр в одном игровом занятии***

В каждом игровом занятии мы использовали игры направленные на решение нескольких задач. Это позволяло разнообразить игровое занятие и предоставить детям возможность реализовать полученные навыки в различных играх. Также мы обязательно использовали любимые игры, доставляющие детям радость.

### ***Доступность в выполнении игровых задач***

Игры, применяемые на занятиях должны соответствовать актуальному уровню развития детей. При выборе игрового материала необходимо учитывать возможности детей с аутистическими нарушениями в выполнении произвольных действий, а также их возможности в понимании контекста и сюжетов игр. Безусловно, мы ориентировались на зону ближайшего развития детей и учитывали роль помощи родителей.

### ***Смена видов активности***

В зависимости от психофизического состояния детей мы применяли игры различной интенсивности и предполагающие разный уровень активности. Гармоничное использование игр с высоким уровнем активности и спокойных игр позволяло регулировать утомляемость детей. При этом важно понимать, что высокий уровень активности при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, это не только

салки или игры, предполагающие физическую нагрузку, это также игры, в сюжете которых заложена необходимость применить фантазию или игры, требующие эмоционального контроля.

## **2.2. Система оценки эффективности применения программы «Фольклорные игры»**

Система оценки разработана для выявления эффективности применения программы фольклорные игры в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Такая система оценки позволяет выявлять динамику развития коммуникации у детей с РАС на двух этапах: пестование и хороводные игры. Диагностика коммуникативного развития проводится, как со стороны ребенка, так и со стороны матери, обеспечивающей адекватную помощь ребенку. Для диагностики коммуникативного поведения детей выбраны параметры оценки: поведение в игровой ситуации, тактильные контакты, слова и звуки, глазной контакт, отношение к матери. Для диагностики коммуникативного поведения матерей выбрано также пять параметров оценки: вербальное обращение к ребенку, мимика, тактильные контакты, способы оказания помощи, регуляция поведения. Каждый параметр оценивается по четырем характеристикам поведения, которым присвоены балльные оценки от 0 до 3 баллов.

**Коммуникативное поведение ребенка** оценивается по следующим критериям:

1. Поведение в игровой ситуации, этот показатель демонстрирует активность и вовлеченность ребенка в игровой процесс, как меняется поведение ребенка в зависимости от активности среды.
2. Тактильные контакты, оценивается качество, длительность и интенсивность тактильного взаимодействия. Особенности поведения ребенка на коленях у матери.
3. Слова и звуки - этот параметр показывает, использует ли ребенок вокализации, звуки, слова, интонации для выражения эмоционального отношения к матери и игровому процессу, имеют ли звуки коммуникативное содержание, или несут фоновую нагрузку.
4. Глазной контакт. Данный параметр оценки позволяет оценить особенности зрительного взаимодействия ребенка, частоту, устойчивость и качество глазных контактов.
5. Отношение к матери. Демонстрирует направленность ребенка на взаимодействие. Качество и особенности проявления коммуникативного поведения со стороны ребенка в адрес матери.

**Коммуникативное поведение матери** оценивается по следующим критериям:

1. Вербальное обращение к ребенку. Оценивается полнота и качество фраз в обращении матери к ребенку, обращается ли мама к ребенку по имени, ждет ли реакции со стороны ребенка. Ожидает ли изменения поведения у ребенка. Эмоциональность в вербальном взаимодействии со стороны матери.
2. Мимика. Этот параметр оценки демонстрирует изменение мимики в процессе

общения матери со своим ребенком. Экспертами отмечается, изменение мимики матери в зависимости от сюжета и контекста игры, соответствует ли мимика матери эмоциональным проявлениям ребенка с РАС. Насколько мимика матери адекватна поведению ребенка.

3. Тактильные контакты, Данный параметр оценки отражает частоту, качество и особенности тактильного взаимодействия матери и ребенка. Важную роль играет свобода тактильного взаимодействия. Оценивается, комфортно ли ребенок себя чувствует сидя на коленях у матери.

4. Способы оказания помощи, оценивается каким образом, мать организует деятельность ребенка, выявляются особенности организации поддержки в выполнении ребенком с РАС действий.

5. Регуляция поведения, этот параметр показывает особенности и способы достижения желаемых форм поведения у ребенка.

**Таблица 1 - Система оценок качества взаимодействия в диаде мать - ребенок с РАС**

<b>Качество взаимодействия ребенка с матерью</b>						
<i>Параметры оценки</i>	<i>Поведение в игровой ситуации</i>	<i>Тактильные контакты</i>	<i>Слова и звуки</i>	<i>Глазной контакт</i>	<i>Отношение к матери</i>	<i>Баллы</i>
Критерии оценки	Уход, избегание	Избегание	Крик	Избегание	Избегание	<b>0</b>
	Наблюдение со стороны	Сидит, не прикасаясь у матери на краю колен	Монотонные звуки	Касательный взор	Отслеживает нахождение матери	<b>1</b>
	Пассивное участие	Вступает в тактильное взаимодействие временно	Вокализации	Краткосрочный глазной контакт	Подходит к матери, касается ее	<b>2</b>
	Активное участие	Свободно вступает в тактильное взаимодействие	Звуки, выражающие желание	Длительный глазной контакт	Желание взаимодействия	<b>3</b>
<b>Качество взаимодействия матери с ребенком</b>						
<i>Параметры оценки</i>	<i>Вербальное обращение к ребенку</i>	<i>Мимика</i>	<i>Тактильные контакты</i>	<i>Способы оказания помощи</i>	<i>Регуляция поведения</i>	
Критерии оценки	Отсутствие обращений	Отсутствие мимических реакций	Редкие прикосновения к ребенку	Отсутствие помощи	Следование за ребенком	<b>0</b>
	Формальное обращение	Формальная мимика	Наказание	Выполнение действий за ребенка	Приписывание осмысленности и действий ребенка	<b>1</b>
	Команда, инструкция	Обедненная мимика	Обнимание	Помощь в выполнении	Жесткое регулирование	<b>2</b>
	Диалог	Адекватная мимика	Свободное тактильное взаимодействие	Произвольное выполнение действий	Адекватная регуляция	<b>3</b>

**Система оценки коммуникативного поведения детей посещающих коррекционные занятия с применением метода «хороводные игры»**

Для выявления динамики в развитии коммуникативного поведения детей с расстройствами аутистического спектра, посещающих коррекционные занятия с применением метода «хороводные игры», разработаны диагностические критерии.

**Таблица 2 - Характеристики поведения детей в хороводной игре**

<b>Направления коррекции коммуникативного поведения</b>		
<b>Произвольность</b>		<b>Эмоциональность</b>
<b>Параметры оценки</b>		
<b>1</b>	Выход в круг	Реакции на изменение ситуации
<b>2</b>	Выполнение действий в центре хоровода	Реакции на посторонние звуки
<b>3</b>	Выполнение действий по словесной инструкции	Реакции на появление других людей
<b>4</b>	Выполнение действий по подражанию в контексте игры	Реакции на положительные эмоциональные проявления других людей
<b>5</b>	Называние своего имени	Реакции на отрицательные эмоциональные проявления других людей
<b>6</b>	Показ жестом на себя	Реакции на пантомимику других людей
<b>7</b>	Выбор следующего участника	Реакции на мимику других людей
<b>8</b>	Тактильный контакт	Мимические реакции ребенка
<b>9</b>	Принятие тактильного воздействия со стороны других участников	Реакции ребенка сопровождающие его действие
<b>10</b>	Глазной контакт	Реакции ребенка сопровождающие его побуждения
<b>11</b>	Соблюдение правил игры	Реакции ребенка на юмор, шутку

Для каждого направления предложены по одиннадцать параметров оценки, которые оцениваются по четырем критериям, с соответствующими балльными оценками от 0 до 3.

В таблице 2 представлены оцениваемые характеристики произвольности и эмоциональности поведения детей в хороводной игре.

Для определения качества коммуникации детей с РАС, выбраны критерии оценки, соответствующие баллам от 0 до 3.

**Таблица 3 - Система критериев оценки качества коммуникации в хороводной игре**

<b>Направления коррекции коммуникативного поведения</b>		
<b>Произвольность</b>	<b>Эмоциональность</b>	<b>Баллы</b>
<b>Критерии оценки</b>		
Не выполняет	Негативизм	<b>0</b>
Выполняет с помощью матери	Пассивность, безразличие	<b>1</b>
Выполняет в присутствии матери	Недифференцированные эмоциональные реакции	<b>2</b>
Выполняет самостоятельно	Адекватные эмоциональные реакции	<b>3</b>

### **Критерии оценки произвольности коммуникации**

1. Не выполняет. Оценивался отказ ребенка от выполнения необходимого действия хороводной игры, избегание выполнения, или игнорирование. Ребенок с расстройствами аутистического спектра не слышит обращенную к нему просьбу.
2. Выполнение с помощью матери. Ребенок выполняет действие полностью организованное мамой, за руку выходит в круг или мама руками ребенка выполняет необходимые, заложенные в контексте хороводной игры действия.
3. Выполняет в присутствии матери. Эта характеристика присваивалась в том случае, когда ребенок с РАС проявлял явную инициативу к выполнению действия и родители оказывали поддержку в выполнении действий. В поведении ребенка наблюдалось, что он понимает игровой контекст, учитывает изменения в играх, проявляет инициативу в коммуникации, самостоятельно выполняет доступные действия.
4. Выполняет самостоятельно. Эта оценка присваивается при произвольном выполнении игровой задачи. Ребенок понимает игровой контекст, своевременно выполняет действия, заложенные в хороводных играх. Самостоятельно инициирует взаимодействие с другими участниками игрового процесса.

### **Критерии оценки эмоциональности коммуникации**

1. *Негативизм.* Данный критерий выставляется, когда наблюдается выраженный отказ ребенка от выполнения игровой задачи, Избегание выполнения действия. Негативный фон настроения ребенка в процессе игрового занятия. Наличие звуков и эмоциональных реакций, демонстрирующих желание ребенка уйти из игровой комнаты, не выполнять игровые задания.

2. *Пассивность, безразличие.* Этот критерий выставляется, когда наблюдается пассивное отношение ребенка к занятиям. Реакции не окрашиваются и не изменяются в зависимости от игрового контекста, смены ритма и эмоционального фона игры. Ребенок не демонстрирует избегания и отказа, однако не наблюдается выраженной направленности и увлеченности ребенком с аутистическими нарушениями игровой деятельностью.

3. *Недифференцированные эмоциональные реакции.* Этот критерий, эксперты отмечают в том случае, когда со стороны ребенка наблюдаются эмоциональные реакции не всегда соответствующие игровому контексту. Например, плач вместо радости, радость от появления желанного человека выражается в поведении ребенка - ударом по голове вместо объятий. Данный критерий показывает, что ребенок выражает свои чувства, переживает их, но контроля поведения или средств, для вступления в коммуникацию пока недостаточно.

4. *Адекватные эмоциональные реакции.* Этот критерий выставляется, когда реакции ребенка и его собственные эмоциональные проявления соответствуют контексту игрового материала.



### 2.3. Коррекционно-развивающая деятельность при реализации Программы

Программа направлена на коррекционно развивающую работу с семьями, воспитывающими детей дошкольного возраста. Согласно ФГОС ДОУ в программе предусмотрено несколько направлений психолого – педагогического сопровождения семьи.

- Психологическое консультирование
- Беседа с родителями
- Проведение коррекционно – развивающих занятий
- Диагностика уровня актуального развития ребенка

В ходе реализации программы «Фольклорные игры» проводится психологическое консультирование родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Выбор темы консультирования определяется совместно с родителями.

Наиболее актуальными вопросами являются области ближайшего развития ребенка, особенности детско – родительских отношений, сферы взаимодействия и принципы игрового взаимодействия внутри семьи. В программе «хороводные игры» раскрываются

В беседах с родителями, в свободной форме, психолог выявляет трудности, возникающие на занятиях с применением фольклорных игр. Специалисты дают рекомендации по организации поведения ребенка в группе, способах помощи, поддержки. В процессе беседы у родителей появляется возможность поделиться своими достижениями и рассказать об особенностях применения игровых методов в домашних условиях. Беседа с родителями проводится еженедельно, после завершения коррекционно–развивающих занятий.

Проведение коррекционно – развивающих занятий предполагает еженедельные занятия с детьми по разработанному учебно – тематическому плану. На занятиях решаются задачи развития коммуникативного поведения детей, расширяются способы сенсорного восприятия, делаются акценты на развитии эмоционально – волевой сферы.

Диагностика актуального уровня развития ребенка и выявление эффективности применения программы «фольклорные игры» проводится дважды в год до и после завершения курса занятий.

### 3.1. Календарно-тематическое планирование

#### Этап «Пестование»

№ п/п	Тема	Количество часов
		Всего
1.	Входная диагностика	1
2.	Развитие эмоционального взаимодействия в диаде мать – ребенок с РАС	5
3.	Формирование адекватной мотивации и побуждающей активности к	10

	взаимодействию. Формирование представлений ребенка о себе, развития самосознания; формирование картины мира ребенка	
4.	Развитие тактильного общения в диаде. Гармонизация моторного развития.	8
5.	Обучение детей и матерей средствам и способам коммуникации.	6
6.	Беседа и семинары для матерей по вопросам применения пестования дома	3
7.	Заключительная диагностика	1
Всего часов:		<b>34</b>

#### Этап «Хороводные игры»

№ п/п	Тема	Количество часов
		<b>Всего</b>
1.	Входная диагностика	1
2.	Обучение средствам и способам коммуникации.	10
3.	Формирование способов эмоционального контроля.. Формирование способов контроля и регуляции поведения.	10
4.	Формирование социально приемлемых моделей поведения.	8
5.	Создание условий для реализации полученных детьми навыков в игровой ситуации	4
6.	Заключительная диагностика	1
Всего часов:		<b>34</b>

#### 2.4. Планирование коррекционно–развивающих занятий «Хороводные игры»

##### Этап «Пестование»

№ Занятия	Основные направления работы	Содержание	Формы работы	Материально-техническое обеспечение
1	Диагностика актуального уровня развития			
2 – 6	Развитие эмоционального взаимодействия в диаде мать – ребенок с РАС	Использование игр с простым ритмом, потешек позволяющих почувствовать матери приятный и доступный темп взаимодействия, применение пестушек с аффективными концовками позволяющих привлекать	Групповая диада мать - ребенок	Покрывало, колокольчик

		внимание ребенка к непосредственному эмоциональному общению.		
7-17	Формирование адекватной мотивации и побуждающей активности к взаимодействию. Формирование представлений ребенка о себе, развития самосознания; формирование картины мира ребенка	Применение пестушек, с нарастанием аффекта, потешки с изменением темповой структуры игры. Пестушки, предполагающие конкретный эмоциональный ответ ребенка на коммуникативную интенцию матери.	Групповая диада мать – ребенок	Покрывало, платок, колокольчик, мячик
18-26	Развитие тактильного общения в диаде. Гармонизация моторного развития.	Пестушки с тактильным контактом различной интенсивности (поглаживания, похлопывания, подбрасывания), игры со щекоткой. Игры — пестушки с массажем, потешки включающие вестибулярные переживания (раскачивания, поскакушки)	Групповая диада мать – ребенок	Покрывало, платок
26-29	Обучение детей и матерей средствам и способам коммуникации.	Игры, требующие краткого вербального или невербального ответа, основанные на аффективном вовлечении ребенка во взаимодействие. Потешки, содержащие простые диалоги и эмоционально — этические компоненты. Пестушки и потешки, содержащие синкретичные образы — единство звукового, моторного и эмоционального образа. Игры, содержащие имена детей, и их позитивные характеристики. Пестушки с массажем, влияющие на формирование схемы тела. Пестушки и потешки содержащие обозначение предметно-смысловой среды.	Групповая диада мать – ребенок	Платок, мячик, колокольчик
30-33	Беседа и семинары для матерей по вопросам применения пестования дома		Матери, воспитывающие детей с РАС	
34	Заключительная диагностика			

Этап «Хороводные игры»

№ Занятия	Основные направления работы	Содержание	Формы работы	Материально-техническое обеспечение
1	Диагностика актуального уровня развития			
2-11	Обучение средствам и способам коммуникации.	Хороводные игры с подражанием, игры содержащие сюжеты бытового взаимодействия и жестового сопровождения, игры с акцентом на позитивных характеристиках личности ребенка, игры с указанием имени.	Групповая	колокольчик, мячик
12-21	Формирование способов эмоционального контроля.. Формирование способов контроля и регуляции поведения.	Повторяемость игр, использование игр различной сложности, игры, в сюжете которых предполагается выполнение действий по подражанию или игры с выполнением действий по вербальной инструкции. Сцены эмоционального реагирования, правила игр, бытовые сюжеты, содержащиеся в играх, позволяли формировать социально приемлемые модели поведения. Динамика движения хоровода, наличие четких правил поведения в различных игровых ситуациях. Темповые последовательности в динамике хороводных игр, создающие понимание последовательности происходящих событий.	Групповая	Колокольчик, мячик
22-29	Формирование социально приемлемых моделей поведения.	Игры, содержащие модели социальных эмоций, игры с драматизацией, игры, содержащие положительные и отрицательные эмоции.	Групповая	Колокольчик, мячик
30-33	Создание условий для реализации полученных детьми навыков в игровой ситуации	Включение новых, ранее не используемых игр для развития генерализации игровых возможностей	Групповая	Колокольчик, мячик
34	Заключительная диагностика			

## 2.5. Содержание коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС при реализации программы «Фольклорные игры»

**Цель** коррекционно – развивающей работы с применением программы «Фольклорные игры»:

Развитие коммуникативного поведения детей с расстройствами аутистического спектра.

**Задачи:**

- Развитие эмоционального взаимодействия в диаде мать – ребенок с РАС
- Развитие мотивации к общению у детей с РАС с другими взрослыми и сверстниками
- Расширение способов общения у детей
- Обучение средствам и способам взаимодействия детей дошкольного возраста с РАС
- Формирование способов контроля эмоциональных реакций и поведения в процессе коммуникации
- Создание условий для реализации полученных коммуникативных навыков в реальных игровых ситуациях

Программа коррекционно – развивающей работы направлена на проведение занятий с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра в возрасте от 3 до 6 лет.

Занятия проводятся совместно с родителями под руководством педагога – психолога ДОУ

### **Описание приемов работы на занятиях с применением метода «Фольклорные игры»**

Коррекционная работа начинается с установления позитивного взаимодействия в диаде, как со стороны ребенка, так и со стороны матери. На этом этапе важно, чтобы матери смогли создавать для ребенка условия, побуждающие его к проявлению позитивных реакций. **Для формирования адекватной мотивации и побуждающей активности** у детей с расстройствами аутистического спектра используется *ритмичность традиционного пестования, эмоциональность*, заложенная в народных играх. Необходимо обучить матерей различным пестушкам, направленным на привлечение внимания ребенка, потешкам, доставляющим детям радость. Необходимо отобрать пестушки и потешки содержащие различную ритмическую основу. Ритм традиционных пестушек, согласованный с характерными для ребенка биологическими ритмами, позволит не только гармонично включить ребенка в деятельность, но и предоставит возможность матери почувствовать доступный и приятный для ребенка темп взаимодействия. Чтобы дать ребенку дополнительное время при неуверенном выполнении действия, или побудить детей к проявлению активности и инициативности возможно использовать задержки ритма или замирания в процессе пестования. В зависимости от психофизического состояния детей, включенности матерей можно менять темп и интенсивность игрового процесса, таким образом, ритм будет использоваться как регулирующий фактор, подчиняющий себе структуру занятия.

**Формирование позитивного эмоционального взаимодействия в диаде «мать — ребенок» с расстройствами аутистического спектра.** Развитие эмоциональности у детей с расстройствами аутистического спектра является одной из наиболее сложных задач в специальной психологии. Для решения этой проблемы стоит выбрать пестушки, позволяющие воздействовать как на развитие непосредственно эмоциональности, так и на понимание детьми с РАС эмоционального состояния другого человека. Также важной задачей в этой области является формирование способов и средств эмоционального контроля. В начале коррекционных занятий с применением метода «Пестование» важно создать условия для установления позитивного эмоционального взаимодействия матери и ребенка. Для этого можно использовать пестушки, в которых сочетается изменение эмоционального фона с изменением темповой структуры игры. Например, игры, в которых эмоциональность постепенно нарастает, и игра завершается действием, направленным на попытку рассмешить ребенка, пощекотать его или дать шуточный поучительный урок («Сорока–ворона»). По мере развития эмоциональности у детей применяются игры с более сложными социальными эмоциями. Для решения задачи позитивного эмоционального обмена в диаде мать — ребенок с РАС, можно применить пестушки направленные на установление глазного контакта. Например, мама покачивает ребенка на коленях, стараясь смотреть ему в глаза: *«Ах ты, деточка, золотая цветочка виноградная веточка, сладкая конфеточка»*. Также возможно использовать **Пестушки, предполагающие конкретный эмоциональный ответ ребенка на интенцию матери**, например известные многим, пестушки и потешки с аффективными концовками. Мама пальцами «шагает» по телу ребенка, продвигаясь к подмышке или животу, и в конце щекочет своего малыша: *«Идет коза рогатая за малыши ребятами — забодаю, забодаю, забодаю!»*. Для развития у детей понимания ментального состояния другого человека выбираются игры, в которых содержатся элементы социальных эмоций (улыбка, тереть глаза, когда плачешь, грозить пальцем, и тд.) На начальных этапах коррекционных занятий лучше выбирать пестушки с простыми сюжетами: например, мама вытягивает руки ребенка вверх, затем разводила их в стороны, а после грозила пальцем: *«Вот такая расти, ко мне в гости ходи, вот такая расти и не пакости!»* или пестушки для определенного случая, например, утешая ребеночка, мама приговаривает: *«Алена — плакса, в тетрадке клякса, возьми резинку, сотри слезинку!»*. Позднее, возможно обучать матерей пестушкам и потешкам, которые содержат простые диалоги и заложенные в играх эмоционально — этические компоненты.

*«Что купил? — Калач.*

*С кем съел? — Один.*

*Не ешь один! (мама грозит пальцем)*

*Не ешь один!»*

**Формирование представления ребенка о себе, развитие самосознания, и формирование картины мира.** Для решения этой задачи стоит использовать пестушки и потешки содержащие образные компоненты. В традиции пестования каждая народная поэтическая форма наполнена образами. Одно из уникальных свойств фольклора — это синкретичность, где в единой игровой форме одновременно могут содержаться несколько образующих элементов — это единство звукового визуального и моторного образного действия. Использование этих элементов позволяет передавать целостные паттерны коммуникативного поведения, влиять на формирование картины мира, развивать

представления об элементах предметной и смысловой среды. В некоторых игровых формах можно выделить ведущий компонент, позволяющий решать конкретные задачи в обучении средствами и способам коммуникации. Например, пестушки и потешки обучающие детей здороваться или прощаться. Также предлагаются матерям пестушки, обогащающие способы общения матери и ребенка в домашних условиях — это народные игры сопровождающие купание, кормление ребенка, утешительные и назидательные. Для формирования самосознания применяют пестушки содержащие имена детей или позитивные личностные характеристики, пестушки отражающие схему тела ребенка. В результате обучения этой категории пестушек у матери и ребенка формируется единая система знаков для сенсорного и моторного диалога.

**Пестушки, содержащие имена детей.** Для коррекции стоит выбрать несколько вариантов пестушек такого типа. В таких играх традиционно делался акцент только на имени ребенка, они развлекали, привлекали внимание, например: «*Коля, Коля, Николай, бросил шапку на сарай, шапка вертится, Коля сердится*». В другой группе пестушек, называние имени сопровождалось акцентом на положительных качествах ребенка или с выражением нежного отношения матери к ребенку, например, пальчиковая игра «Маша», в которой мама поочередно загибает пальчики ребенка и, доходя до мизинчика, называет его имя: «*Стала Маша гостей приглашать: Иван, приди, и Степан, приди, и Андрей, приди, и Матвей, приди; ну, а (имя ребенка), ну пожалуйста! Стала Маша гостей угощать: Ивану — блин, и Степану — блин, и Андрею — блин, и Матвею — блин, ну а (имя ребенка) — сладкий пряничек. Стала Маша гостей провожать: Иван, уйди, и Степан, уйди, и Андрей, уйди, и Матвей, уйди, ну а (имя ребенка) — до свиданьица!*».

**Пестушки, позволяющие формировать схему тела.** Это блок игр, в которых обозначается схема тела ребенка. В таких играх, в зависимости от уровня произвольности ребенка, мама показывала части его тела сама или руками ребенка: «*Рот, нос, голова, руки, щеки, нос, глаза; плечики–плечики, шея и грудь, не забыть бы что-нибудь; попа, ножки и спина тоже каждому нужна; ручками хлоп–хлоп, ножками топ–топ; раз сюда — два туда, это нет, а это — да!*».

**Пестушки и потешки, содержащие обозначение и образы окружающего ребенка мира, образы предметной и смысловой среды.** В этот раздел входят формы, содержащие звуковые характеристики и игры, в которых содержатся действия, копирующие трудовой процесс, повадки животных, звуки, сопровождающие различные стихии (звук ветра, шум воды, шуршание листьев). В одной из таких игр мама сажала ребенка к себе на колени и дула ему на затылок под пестушку: «*Ветер–ветерцо, не дуй мне в лицо, а дуй мне в спину, чтоб идти было в силу*».

**Обучение средствам и способам коммуникации.** Характерные для расстройств аутистического спектра проблемы, связанные с нарушением вербальной и невербальной коммуникации, решаются за счет наличия в традиционных пестушках и потешках единства знаков, выраженных в созвучии и действии (сочетание визуального образа, моторного изображения и звукового состава). Для этого выбираются фольклорные игры, содержащие понятия, которые могут передаваться неким сочетанием вербального и невербального знака: высоко — низко, да — нет, ты — я, далеко — близко, дай — на. Некоторые пестушки содержали простые диалоги. Пролингвистические основы и основы семантического и лексико-грамматического состава речи формируются за счет ритмики голоса и интонирования матери в пестовании.

Согласно основным задачам коррекции этой сферы выделяются: ***Игры-пестушки, требующие от ребенка краткого вербального ответа или проговаривания окончания слова сопряженного с аффективной концовкой.***

Мама перекидывает ребенка с руки на руку, а затем поднимает его вверх, смотря в лицо ребенка: «*Федя-бредя съел медведя, упал в яму, крикнул: “Мама!”*».

***Игры, предполагающие вербальный диалог:*** Мама нажимала ребеночку на носик: «*Дзинь, барин дома?*» Ребенок отвечает: «*Дома!*» Мама: «*Гармонь готова?*» Ребенок: «*Готова!*» Мама: «*Можно поиграть?*» Ребенок: «*Можно!*» Мама берет ребеночка за ушки и играет как на гармошке: «*Трам-пам-пам!*».

***Игры, требующие невербального ответа:*** В такой игре ребенок дает ответ поворотом головы. Если ребенок с аутистическими нарушениями не может повторить движение самостоятельно, ему помогает мама: «*Рот, нос, голова — это нет, а это — да!*»

При аутистических расстройствах ярко выражены проблемы моторного развития, это несогласованные движения, препятствующие точным направленным действиям, нарушения в формировании поз и пантомимических движений. Для гармонизации моторного развития применяются пестушки и потешки содержащие основные схемы действий, формы массажа, в которых мама рассказывала короткие рифмованные стишки-пестушки и называла каждую часть тела, до которой дотрагивалась. Также стоит выбрать разные игры, затрагивающие вестибулярную систему — «поскакушки». В дальнейшем можно ввести игры, где от ребенка ожидается самостоятельное выполнение простых действий, по речевой инструкции или по подражанию, а также пестушки, в которых ребенок самостоятельно показывает действия, побуждая мать повторять их за ним, вовлекая ее в игру.

***Игры-пестушки, направленные на тактильное взаимодействие, игры с массажем:*** Мама проводит пальцами по руке ребенка, а потом, расправив пальцы, «бежит» по ней в обратном направлении: «*Полз ежик без головы, без ножек, у него выросли ножки, и он побежал по дорожке*». Для развития вестибулярной системы подходят потешки — поскакушки например, ребенок сидит лицом к маме у нее на коленях, а в конце игры мама «роняет» ребенка вниз или подбрасывает его вверх. Например: «*По кочкам, по кочкам — в ямку бух, раздавили сорок мух!*», или:

*«Ехал пан, ехал пан — шагом, шагом, шагом, шагом,*

*Ехал пан, ехал пан — рысью, рысью, рысью, рысью,*

*Ехал пан, ехал пан — махом, махом, махом, махом!*

*В ямку бух, раздавили сорок мух!»*

***Для формирования навыков моторного подражания подойдут Пестушки - «ладушки».*** Ребенок садился на колени, лицом к маме, и повторяет за ней движения: «*Ладушки, ладушки, ели оладушки, все съели, на головку сели!*»

### ***Метод «Хороводные игры»***

Второй этап коррекции коммуникативных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра посвящен формированию произвольности и эмоциональности в общении со сверстниками и взрослыми. На этом этапе важно обратить внимание на формирование у детей способов организации произвольного поведения, развитие контроля поведения и способов контроля эмоционального реагирования. Также большое внимание стоит уделить обучению средствам и способам коммуникации. Обязательным



условием является предоставление возможности реализации полученных навыков в игровой ситуации.

Обучение *средствам и способам коммуникации. Реализация полученных навыков в игровой ситуации.* Для решения задач обучения детей с расстройствами аутистического спектра средствам и способам коммуникации стоит выбирать хороводные игры, позволяющие сделать акцент на положительных характеристиках ребенка, обратить внимание на его имя, для этого применяются игры с подражанием, некоторые игры с сюжетной композицией. В хороводных играх такого типа традиционно содержались элементы, отражающие устоявшиеся формы взаимодействия, например, приветствие за руку, взмах рукой при прощании, элементы невербальной коммуникации, такие как жесты и позы при определенных коммуникативных ситуациях (например, согласование указательного жеста и называемого объекта). Важно что, что в таких играх обязательно делался акцент на личности ребенка, в результате формируются средства коммуникации исходя из первичности формирования самосознания.

В этот блок включены несколько типов хороводных игр: игры, в которых в контексте рифмованной структуры проговаривается или пропеваается имя ребенка, игры с позитивными характеристиками, игры с тактильным взаимодействием и называнием имени ребенка и игры в которых сочетаются эти компоненты. Чаще в таких играх ребенок - ведущий находился в центре, хоровод двигался вокруг ребенка под пение песни, затем в песне наступала пауза, и хоровод останавливался, все дети совершали действие, заложенное в сюжете игры (называли имя ведущего, гладили и тд.). Также стоит выбирать хороводные игры позволяющие моделировать ситуации, при которых личность ребенка противопоставляется группе детей. В играх такого типа большое значение имеет тактильное взаимодействие, дающие разные ощущения для самого ведущего и детей, которые к нему прикасаются или его гладят.

*Кто у нас хороший, кто у нас пригожий?*

*Ванечка – хороший, Ванечка – пригожий!*

Хороводные игры, предполагающие выполнение действия заложенного в сюжете игры. Чаще игры такого типа содержат подражание бытовым действиям (игра «вот как сеют мак») или копируют поведение животных (игра «шли кони по улице»), это позволяет влиять на формирование невербальной коммуникации, развитие жестового сопровождения в общении. В этом блоке представлено несколько типов игр. В одном случае ребенок выполняет самостоятельное действие в центре хоровода, в другом дети все вместе показывают действие, заложенное в контексте игры, также должен быть предусмотрен более сложный тип хороводных игр, в которых ребенку необходимо придумать действие, которое впоследствии за ним повторят все дети из группы (игра «Трифон»). Данный блок был ориентирован на развитие у детей с аутистическими нарушениями подражания, освоение средств и способов коммуникации (многие сюжеты содержат образы бытовых действий или социальные знаки), а впоследствии и проявления творчества в общении.

*Хороводные игры с сюжетом* применяются для формирования у детей с РАС представлений о последовательности событий, противопоставлении добра и зла, таким образом, с помощью игрового фольклора можно представить детям с аутистическим нарушениями понятия хитрости, обмана, лукавства, сформировать зачатки произвольной игровой деятельности. Стоит отбирать игры, в сюжете которых, содержатся формы

бытового поведения, отражаются повадки животных. В народном фольклоре эти игры могли проходить в различных хороводах: стенка на стенку, в кругу, с разрывом круга. Во многих играх сюжет был заложен в песне сопровождающей действие. Необходимо повторять игры в течение серии занятий. Повторяемость ролей в таких играх позволяет детям с аутистическими нарушениями привыкнуть, постепенно войти в игровую задачу. Предсказуемость и повторяемость сюжетов даст возможность детям реализовать полученные навыки попробовать свои силы в определенной роли.

**Формирование вербальной и невербальной коммуникации.** Как известно, у детей с расстройствами аутистического спектра наблюдаются сложности в овладении речевыми и неречевыми средствами взаимодействия. Даже у детей с достаточно высоким уровнем когнитивного развития речь отличается скупостью и своеобразием. В коррекции с применением метода «Хороводные игры» предусмотрены механизмы, влияющие как на развитие речевой активности, так и механизмы, обучающие детей устоявшимся, обусловленным культурой оборотам речи. Для развития вербального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра стоит выбрать игры содержащие диалоги, в одних случаях это четко определенные формы, повторяющиеся из игры в игру. Такие диалоговые формы не изменяются, они четко определены ритмикой и строем игры и повторяются в неизменном виде. В другой группе игр, вербальные диалоги предполагают заложенный в контексте игры вопрос, но требуют творческого ответа. В случае невозможности применения вербального диалога, например при отсутствии у ребенка с РАС речи, можно обучить детей использовать невербальные формы заменяющие речь образом действия или жестом.

**Формирование способов эмоционального контроля.** Для развития эмоциональности также существует несколько типов игр. В данном случае это эмоционально заряженные игры, в которых постепенно нагнетался эмоциональный тонус, как позитивный так и, например устрашающий, в конце игрового действия сменяющийся весельем. Второй тип игр предполагает заложенную в сюжете демонстрацию социально обусловленных эмоций — грозить кулаком, хвататься за голову, смеяться и прыгать от радости. Также важное место занимают дразнилки, позволяющие пережить постепенное эмоциональное нагнетание группой детей дразнящих ведущего. Для детей с аутистическими расстройствами, имеющими сложности в контроле своего эмоционального состояния, ставилась дополнительная задача - выполнить все действия последовательно, следовать правилам хороводной игры. Следующий важный раздел игр в этом блоке, игры содержащие положительные и отрицательные эмоции. В большинстве случаев это игры с драматическим компонентом. Стоит подобрать игры, в которых заложена определенная последовательность действий и сопровождающих их эмоций «...колокольчик три звонит, у него сердитый вид. И четыре он звонит зверь на корточках сидит. Колокольчик пять звонит, ой спасайся, зверь бежит». Немаловажным фактором в данном блоке игр остаются задачи формирования адекватных эмоциональных реакций. Это тип игр, в котором дети с аутистическими нарушениями, учатся понимать эмоции другого человека и управлять собственным эмоциональным состоянием.

**Расширение способов тактильного взаимодействия. Хороводные игры, предполагающие тактильное взаимодействие.** В задачи коррекции, которые предусматривает использование этого типа игр, входит постепенное включение детей с РАС в тактильное общение. Очень осторожно нужно учить детей принимать

прикосновения, затем прикасаться самим, а на более поздних этапах коррекции можно ставить задачи обучения детей чувствовать интенсивность своего касания. Для этого существуют игры, содержащие элементы тактильного контакта различного типа и интенсивности: предполагающие прикосновения, раскачивания, поглаживания, в некоторых играх в сюжете игры заложены встряхивания и похлопывания. Например, в сюжете игры «на горе мак» дети трясут ведущего, как будто вытрясают мак из коробочек. В некоторых играх с тактильным взаимодействием лицо ведущего закрывается платком, и он не видит, кто подходит гладить его по голове (игра «сиду на камушке».)

**Формирование способов контроля и регуляции поведения.** Формирование функций контроля у детей с расстройствами аутистического спектра, начинается с установления внешней структуры игрового пространства, за счет движения хоровода, единого направленного действия. Для решения этих задач выбираются хороводные игры позволяющие структурировать игровое пространство, это позволит сменять тип активности, регулировать эмоциональную сферу детей, особенно после игр с салками или других активных игр. Это игры, в сюжете которых предполагается минимальное количество действий, как правило, они ограничиваются движением хоровода в заданном направлении, сужением и расширением хоровода, в некоторых случаях предполагают совместное выполнение простых действий, поднятие рук, поворот и тд.

Таким образом, для каждой задачи развития коммуникативного поведения детей с расстройствами аутистического спектра выбираются игры позволяющие формировать целостные паттерны коммуникативного поведения.

### 3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

#### 3.1. Организация предметно-пространственной среды

1. Материальное обеспечение коррекционно – развивающего процесса
  - Помещение пригодное для движения хора из 12-14 человек
  - Стулья
  - Ковер
2. Игровой материал
  - Мячи
  - Платки
  - Ленты
  - Колокольчики
  - Покрывало
3. Программно-методическое обеспечение образовательного процесса

Литература подобрана по следующим разделам:

- Литература по общей психологии;
- Литература по детской психологии
- Литература по специальной психологии
- Методическая литература
- Программы коррекционно – развивающие
- Программы обучающие
- Обзор диагностических подходов в оценке психофизического состояния детей с расстройствами аутистического спектра

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. // Сборник статей международной научно-практической конференции 18-20 сентября 2014 г. — СПб, 2014. — 240 с.

2. Андрюхина Т.В. Коррекция физического развития младших школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза средствами народных подвижных игр: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.03 / Андрюхина Т.В. — Екатеринбург, 2000. -205 с.

3. Айрес Э. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Джин Айрес. - М., Теревинф 2009. 270 с.

4. Алвин Д. Музыкальная терапия для детей с аутизмом. / Д. Алвин, Э. Уорик; под ред. Э. Уорик; пер. с англ. К.Ю. Князькиной, - 3-е изд., стер. – Москва: Теревинф, 2008. – 208с. – (Особый ребенок).

5. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Франческа Аппе. -М., Теревинф, 2006. 167с.

6. Баенская Е.Р. Особенности раннего аффективного развития детей с аутизмом: дис. канд. психол. наук:19.00.10 / Баенская Е.Р. -М., 2003. -148с.

7. Белов В.И. Лад: очерки о народной эстетике / В.И. Белов - М.: Молодая гвардия, 1989. - 420 с.

8. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская Изд. 2 испр. - М.: Когито — Центр, 2009. - 192 с.
9. Белопольская Н.Л. Хороводные игры как метод коммуникативного развития дошкольников с нормативным и нарушенным психическим развитием / Н.Л. Белопольская, О.В. Рубан // Социальная психология и общество № 4, -М., 2012
10. Бгажноков Б.Х. Коммуникативное поведение и культура (к определению предмета этнографии общения) / Б.Х. Бгажноков // Советская этнография, 1978. № 5. С. 3–17.
11. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. / А.А. Бодалев — М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж.: НПО МОДЭК, 1996.-256 с.
12. Вердербер, Р. Психология общения / Рудольф Вердербер, Кетлин Вердербер, - Спб.: ПРАЙМ ЕВРОЗНАК, 2003. - 320 с.
13. Виноградов Г.С. Народная педагогика. / Г.С. Виноградов– Иркутск: Изд-во ВСОРГО 1926.-28с.
14. Виноградов Г.С. Русский детский фольклор. / Г.С. Виноградов. Книга первая. – Иркутск: Иркут. секции науч. Работников. 1930. - 225с.
15. Виноградов Г.С. Иркутский детский фольклор. / Г.С. Виноградов Иркутск, издательство Иркутской Секции научных работников. 1930, 234с.
16. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский, – М.: Эксмо – Пресс, 2000. 1006 с.
17. Ворсанова С.Г. Современные представления о молекулярной генетике и геномике аутизма. / Ворсанова С.Г. Юров Ю.Б. Сильванович А.П.Демидова И.А. Юров И.Ю. ФГБУ «Московский НИИ педиатрии и детской хирургии Минздрава РФ», Москва; ФГБУ «Научный центр психического здоровья РАМН» Российской академии медицинских наук, Москва; МГППУ // FUNDAMENTAL RESEARCH №4, 2013
18. Гавриш С.В. Проблемы коммуникативного поведения у дошкольников / С. В. Гавриш // Ребенок в детском саду. - 2003. - № 1, С. 27 – 33.
19. Галигузова Л.Н Ступени общения: от года до шести лет / Л.Н Галигузова, Е.О. Смирнова. - М.: Интор, 2006. – 157с.
20. Громыко М.М. Мир русской деревни / М.М. Грамыко - М, Молодая Гвардия, 1991. 446с.
21. Детский поэтический фольклор: антология / сост. Мартынова А.Н. Спб.: Дмитрий Буланин, 1997. - 577с.
22. Детская патопсихология. Хрестоматия./ Сост. Белопольская Н.Л.. 3 изд.-М.: Когито — Центр, 2004. 351с.
23. Ивочкина Н.В. Народная игра как средство педагогической коррекции поведения младших подростков: дисс. канд. пед. наук. 13.00.03 / Ивочкина Н.В. – Екатеринбург, 2000. -191с.
24. Каптерев П.Ф. О детских играх и развлечениях // Семейное воспитание: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сост. П.А. Лебедев. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 408 с.
25. Лахин Р.А. Народная игра, как средство социально-нравственного воспитания младших школьников и подростков: на материале традиционных игровых практик

Кубани.: Дисс. канд. пед. Наук: 13.00.01. / Лахин Р.А. –Курск, 2009 . 250с.

26. Лебедева Е.И., Сергиенко Е.А., Таланова Н.Н. Роль психометрического интеллекта в понимании дошкольниками социального мира // Психологические исследования Электронный научный журнал. 2012. Т. 5. №26. С. 3.

27. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. - М.: Просвещение, 1991. - 53 с.

28. Леонтьев А.А. Психология общения: учебное пособие / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. -368с.

29. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. - М.: «институт практической психологии», Воронеж, НПО «Модэк», 1997. - 384 с.

30. Литвин Э.С. К вопросу о детском фольклоре / Э.С. Литвин // Русский фольклор. - М., - Л., 1958. вып.3. - С.95

31. Мастюкова Е.М. Семья аутичного ребенка / Е.М. Мастюкова А. Г.Московкина // Психология семьи и больной ребенок: учебное пособие: Хрестоматия; под ред. И.В. Добряков, О.В Заширская. - СПб.: Речь, 2007. -400с.

32. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб., Речь, 2007. - 288 с.

33. Манелис Н.Г. Ранний аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы / Н.Г. Манелис // Шк. здоровья. -1999. - № 2. -С-6

34. Манелис Н.Г. Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и у детей с аутистическими расстройствами. Дисс. канд. психол. наук. 19.00.04. / Манелис Н.Г. - М., 2000 124 с.

35. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем (МКБ) -10 пересмотр. –М.: Медицина, 2003. - 2432 с.

36. Мид М. Культура и мир детства. / М. Мид. Пер. с англ. Ю.А. Асеева. -М.: Наука, 1988. -429с.

37. Морозов С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии. / С.А. Морозов. Москва: Региональная благотворительная общественная организация «Общество помощи аутичным детям «Добро», 2010. 102 с.

38. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд через призму детского аутизма / О.С. Никольская. –М.: центр лечебной педагогики, 2000. -362с.

39. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др. изд. 3-е.- М.: Теревинф, 2001. -224с.

40. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М.: Теревинф, 1997. 336 с.

41. Папушек Х. Значение невербального общения в младенческом возрасте для психического развития / Х. Папушек, М. Папушек К.В. Солоед // «Психологический журнал» №3, институт психологи РАН, -М, 2000. -С 65

42. Переверзева Д.С. Диагностика и коррекция зрительного опознавания и зрительно контролируемых действий у детей 3-7 лет с расстройствами аутистического спектра. Дисс. канд. психол. наук 19.00.10. / Переверзева Д.С. - М., 2011. 159с.

43. Печникова Л.С. Материнское отношение к ребенку-аутисту в зависимости от наличия в семье здорового сибса / Л.С. Печникова // Психология семьи и больной ребенок. Под ред. И.В. Добрякова О.В Заширской. Учебное пособие: Хрестоматия. — СПб.: Речь,

2007. - 400 с.

44. Питерс Т. Аутизм от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Тео Питерс. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. - 192 с.

45. Разенкова Ю.А. Игры с детьми младенческого возраста / Ю.А. Разенкова. -М.: Школьная Пресса, 2003. 160с.

46. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. / Под ред. В.Я. Петрухин, Т.А. Агапкина, Л.Н. Виноградова, С.М. Толстая – М.: Эллис Лак, 1995. 416с.

47. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.

48. Филиппова Г.Г. Психология материнства / Г.Г. Филиппова. -М.: Издательство Института психотерапии, 2002 . 240 с.

49. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) / Л. Фрост, Э. Бонли. – М.: Теревинф, 2011. 416 с.

50. Чередникова, М.П. Современная русская детская мифология в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии./ М.П. Чередникова. / Автореферат диссертации доктора фил. Наук. 10.01.09. -Спб, 1996. -43с.

51. Шангина И.И. Русские дети и их игры / И.И. Шангина. – СПб.: Искусство, 2000. 296 с.

52. Blomeyer D. Mutter — Kind-Interaktion im Säuglingsalter, Familienumgebung und Entwicklung früher kognitiver und nicht kognitiver Fähigkeiten: Eine prospektive Studie. / Blomeyer, M .Laucht, F.Pfeiffer & K.Reuß // Quarterly Journal of Economic Research, т. 79, № 3, 2010 S – 11-26.

53. Dantlgraber J. Musikalisches Zuhören“ Zugangswege zu den Vorgängen in der unbewussten Kommunikation / J. Dantlgraber // Springer Medizin Verlag GmbH., 2008 S -161–176

54. Fiehler, R. Kommunikation im Alter. / R. Fiehler und C. Thimm. Opladen: Westdeutscher Verlag 1998. 314 S.

55. Girsberger T. Die vielen Farben des Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung. - Stuttgart, GmbH Thomas Girsberger -181S.

56. Herbreicht E. Kontakt. Frankfurter kommunikations und soziales interaktions guppentraining bei autismus spektrum störungen. / Evelyn Herbreicht, Sven Bölte, Fritz Poustka Hogreife Verlag GmbH & Co. KG, 2008

57. Poustka F. Autistische Störungen. / Poustka F.; Bölte S.; Feineis-Matthews S. Hogreife Verlag GmbH & Co. KG, 2009 183s.

58. Schulze B. Kommunikation im Alter. Theorien-Studien-Forschungsperspektiven / B. Schulze. GmbH., Westdeutscher Verlag 1998. -362 S.