**ФОРМИРОВАНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС.**

**Сердюк Е.В, Егорова Н.Л. (доцент кафедры), Жмура А. Ж,**

**Иванова С. Н., Екимова Л.В.**

**Магистранты Курганского государственного университета.**

***В данной статье рассмотрены***: особенности формирования поведенческого компонента коммуникативной компетенции у дошкольников с РАС через включение в разнообразные виды детской деятельности, определенные ФГОС ДО. Обозначена ключевая роль эмоциональной поддержки воспитателя в вовлеченности ребенка в совместное взаимодействие в группе детского сада.

***Ключевые слова:*** аутизм, расстройства аутистического спектра, деятельностный подход, детские виды деятельности, коммуникативная компетентность, поведенческий компонент, мотивация.

Инклюзивная практика системы дошкольного образования позволяет отметить, что год от года увеличивается количество детей с РАС, посещающих группы детского сада в режиме полного дня.

Совместное образование детей с особенностями в развитии содействует их успешной социализации на ступени дошкольного детства.

Одновременно это доказывает эффективность формирования предпосылок коммуникативной компетенции через включение детей с РАС в разнообразные виды детской деятельности как активного ее субъекта.

Для содействия оптимальному развитию и благополучию детей с РАС важно принимать меры педагогического воздействия уже в раннем детстве. Ребенок, посещающий детский сад имеет шанс на получение более раннего коррекционного сопровождения. При отсутствии своевременной диагностики и адекватной помощи, доброжелательной и грамотной поддержки окружающих большая часть таких детей в итоге признается необучаемой и не адаптируется социально [9].

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг различают четыре группы детей с совершенно разными типами поведения. Отмечая при этом, что эти группы представляют собой также и разные ступени в развитии взаимодействия со средой и людьми.

Если в условиях детского сада ребенок демонстрирует оптимальный уровень доступных ему отношений с окружающими, то становление и развитие эмоциональных связей поможет поднять его активность и позволит выработать первые, устойчивые формы поведения.

В этом ключевая роль принадлежит членам педагогического коллектива, которые начинают адресное взаимодействие и коррекционно - развивающее обучение с ребенком с РАС.

Расстройства аутистического спектра представляют собой отдельный спектр психологических характеристик, раскрывающих достаточно об­ширные рамки аномального поведения и определенных сложностей взаи­модействия и коммуникаций в социуме, а также строго ограниченный круг интересов наряду с многократно повторяющимися актами поведения [2].

На первый взгляд, трудно отличить ребенка с чертами аутизма от ребенка с поведенческими проблемами. В этой связи, аутизм представляет собой значительную об­щественную проблему, получающую все большее распространение, за­трагивающую детей, имеющих проблемы развития одного типа, но с раз­личными вариантами их преодоления. Именно это обуславливает пред­ставление об аутизме как о наборе расстройств аутистического спектра [4].

В большинстве случаев эти дети демонстрируют дисгармоничное существование в социуме. Они вынуждены защищать свое «личное поле боя» от колких раздражителей окружающей среды. Это выражается в целом ряде особенностей данной категории детей, но наибольшие трудности в процессе успешной социализации вызывает несформированность коммуникативной компетенции. Дети с аутизмом оказываются лишенными возможности сообщить о том, что с ними происходит, заявить о собственных потребностях, обратиться с просьбой о помощи.

Спектр нарушений развития, при которых отмечаются нарушения социально-коммуникативных умений, ограниченных интересов и повторяющихся поведенческих актов приводят к общественной дезадаптации [1]. Другими словами, к искажению ключевых механизмов аффективной организации поведе­ния, позволяющих любому нормально­му ребенку самостоятельно определять оптимально подходящую лич­ную дистанцию во взаимоотношениях с внешним миром, вырабатывать индивидуальные привычки и потребности, изучать неизведанное, пре­одолевать появляющиеся препятствия, вести активную коммуникацию со средой, налаживать эмоциональное взаимодействие с людьми и про­извольно упорядочивать поведение [3].

Симптомы РАС проявляются в диапазоне состояний, которые характеризуются определенным нарушением социального поведения, коммуникации и вербальных способностей и сужением интересов и деятельности, которые одновременно специфичны для индивидуума и часто повторяются.

А причины кроются в том, что ребенок не может и не умеет первым вступить во взаимодействие с окружающими людьми, точнее испытывают стресс, и как следствие транслируют девиантное поведение, порой угрожающее жизни самого ребенка. Окружающие же люди наблюдают черты несвойственные общепринятым нормам и правилам поведения в общественных местах.

Одним из ключевых проявлений расстройств аутистического спек­тра у ребенка является нарушение речевого развития. В первую очередь страдает коммуникативная функция речи, когда ребе­нок не пользуется речью как инструментом общественного взаимодей­ствия.

С точки зрения И.А. Зимней, коммуникация – это процесс, во время которой обе стороны-участники передают друг другу информацию, и испытывают взаимное понимание.

Термин «коммуникативная компетенция» в отечественной науке впервые употреблен М.Н. Вятютневым для обозначения способности человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы [2].

И.А. Гришанова считает, что коммуникативная компетентность дошкольника – это его способность применять различные средства взаимодействия с другими людьми и конструктивные способы для общения. Посредством этого решаются различные бытовые, игровые или творческие задачи. Это очень сложное явление, состоящие из множества различных составляющих. Именно в дошкольном возрасте дети начинают развиваться в сфере коммуникаций с другими людьми. [4].

М**.**И. Лисина выделяет три компонента коммуникативной успешности: когнитивный, поведенческий и эмотивный. Все эти компоненты нельзя рассматривать частью одного целого. Однако они оказывают друг на друга взаимное влияние и существуют один в другом.

К критериям поведенческого компонента относится: умение расположить к себе окружающих; самостоятельность в принятии решения, стремление к успеху, следование адекватным нормам поведения; умение применять вербальные и невербальные средства общения для выражения своего отношения к происходящему; умение осознавать и контролировать свое поведение. Поведенческая составляющая влияет на коммуникативные навыки, методы деятельности и опыт, который включает в себя все имеющиеся умения в сфере коммуникации.

Коммуникативная компетенция формируется в ходе социального взаимодействия и реализуется в речевой деятельности.

Познание окружающего мира у ребенка с расстройствами аутистического спектра происходит на основе тех же процессов психики, что и у нормотипичного ребенка - через поглощение и использование раз­личных видов информации. Особенности процесса восприятия у ребен­ка с РАС влияют на его поведение и восприятие реальности.

У детей с РАС отмечается несформированность «Я» и модели психического. Среди трудностей в развитии коммуникативных умений также отмечаются трудности формирования коммуникативных символов, а, следовательно, и установления закономерностей, причинно-следственных связей, а значит, логического и в последствии абстрактного мышления. У детей с аутизмом отмечаются трудности в освоении социальных ролей и связанных с ними моделей поведения [7].

Становится очевидным, что формированию поведенческого компонента коммуникативной компетенции позволит мобилизовать ресурсы ребенка РАС при организации его взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами.

М.И. Лисина, А.В. Запорожец отмечают, что общение (коммуникация) возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности.

По мнению Л. С. Выготского, ребенок развивается в деятельности, но «не всякая деятельность развивает», важно чтобы ребенок стал активным субъектом этой деятельности.

Деятельностная теория (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др.) основывается на фундаментальном принципе – деятельностном подходе к психике. В свою очередь, деятельность имеет: цель, мотив, объект, на который она направлена, определенный набор операций, реализующих действие и деятельность; образец, по которому она совершается субъектом, является актом его реальной жизнедеятельности, принадлежит субъекту, выступает как активность конкретной личности.

Основными видами детской деятельности для детей 3-8 лет, согласно ФГОС ДО являются: (игровая, коммуникативная, познавательно – исследовательская, восприятие художественной литературы, самообслуживание и элементарный труд, конструирование, изобразительная, музыкальная, двигательная).

Следовательно, действенным способом формирования поведенческого компонента у дошкольников с РАС, является его дозированное, постепенное и постоянное вовлечение в разнообразные виды детской деятельности.

Понятно, что главное при этом не просто развитие трудовой, продуктивной и других видов деятельности, а прежде всего, общение с ребенком, формирование у него целостной картины мира и осмысление происходящего, увиденного и услышанного.

Можно выдвинуть предположение о том, что ресурсом установления эмоционального контакта, во взаимодействии с ребенком и вовлечения его в совместное проживание и осмысление происходящего могут служить разнообразные виды детской деятельности, которые в ходе своей интеграции развивают выносливость ребен­ка в контактах, последовательно формируют заинтересованность. При этом происходит совместная организация его жиз­ненного опыта, дающего ребенку большую свободу и конструктивность.

Дети с РАС чаще всего демонстрируют интерес и увлеченность одними и теми же играми и заданиями, и наотрез отказываются делать то, что не отвечает их запросам «здесь и сейчас».

У многих детей с РАС интенсивность увлеченности узкой темой настолько высока, что мешает распределить внимание на другие сферы жизни.

Здесь уместно формирование «позитивных рутин». Это ситуаций, в которых ребенок и его семья, педагоги могут ежедневно выполнять действия одинаково и в одной и той же последовательности.

В детском саду это утренняя гимнастика, физкультурное занятие, сбор на прогулку и т.д. Благодаря такой «позитивной рутине» ребенок будет меньше беспокоиться и проявлять активность и заинтересованность.

Нежелание, лень, страх и отсутствие интереса к предлагаемой деятельности, а также вынужденное желание манипулировать другими людьми, путем крика или истерик, приводит к тому, что некоторые взрослые поощряют нежелание детей участвовать в разнообразных играх, тем самым лишая ребенка такой «формы обучения в процессе созерцания и наблюдения за деятельностью других детей».

Вместе с тем, коммуникативная деятельность пронизывает все остальные виды детской деятельности, а значит у ребенка с РАС накапливается социальный опыт и формируется способность принимать и решать возникающие задачи.

Структуру развития любого вида детской деятельности в дошкольном возрасте А.Г. Асмолов представил в виде фаз:

1. самостоятельная деятельность ребенка;

2.заявление ребенка о собственных затруднениях;

3. участие ребенка в совместной деятельности со взрослыми (вместе, а потом рядом) и со сверстниками;

4. участие в совместной деятельности со сверстниками;

5. самодеятельность

Бесспорно, в силу отсутствия у ребенка с РАС основ организации взаимодействия с окружающими, следует понимать, что лишь при выполнении определенных условий со стороны педагога можно говорить об успехе включенности ребенка в общении.

Можно отметить некоторые позиции, которые относятся к эффективным условиям. Это образовательная политика детского сада по реализации задач инклюзивного образования, а также ключевая роль педагогов.

Во - первых, образовательная организация оказывается перед ситуацией выбора по созданию соответствующих условий для развития коммуникативной компетентности детей с расстройствами аутистического спектра и их успешной адаптации к группе детского сада.

Для этого необходимо определить формы и методы коррекционной работы педагогов, а также ключевые звенья взаимодействия с семьями воспитанников.

Во - вторых, учет индивидуально - типологических особенностей и возможностей ребенка. Реализуя, в качестве педагогического подхода «частичное участие». Ребенок с РАС находясь в группе, принимает участие в том, что ему понятно, в чем он может активно участвовать.

Индивидуальная «Цепочка успеха» ребенка с РАС будет состоять из звеньев интеграции деятельности всех участников образовательных отношений: дети – родители – педагоги. Интегрированный подход актуален для моделирования необходимых навыков речевой коммуникации у детей с аутизмом.

В третьих, важно содействовать улучшению качества жизни ребенка с РАС и его семьи в целом, по возможности устранить такие проявления как, агрессия, неопрятность, несогласованность общей и мелкой моторики, отказ от социальной коммуникации, деструктивное поведение.

Алгоритм коррекционно - развивающего взаимодействия по формированию поведенческого компонента коммуникативной компетенции может быть представлен так:

1. Камеральный сбор и анализ данных (анамнестические данные о натальном постнатальном развитии)
2. Установление контакта с ребенком.
3. Установление зрительного контакта с ребенком.
4. Включенное наблюдение за интересами и пристрастиями ребенка в свободной деятельности.
5. Диагностика сформированности речи ребенка и актуального развития (диагностика особенностей проявления данных расстройств, с учетом которой будет проводится разработка адаптированной программы, определение целей и задач сопровождения, планирование результатов, подбор методов и форм коррекционной работы).
6. Тестирование мотивационных стимулов у ребенка.
7. Опросник воспитательных установок членов семьи.
8. Составление адаптированной программы дошкольного образования для детей с РАС.
9. Психолого – педагогическое просвещение семьи.
10. Выработка учебного стереотипа, поддержание положительной мотивации к деятельности
11. Выполнение словесных инструкций взрослых и сверстников в ходе разнообразных видов детской деятельности, в которых принимает участие ребенок с РАС.
12. Собственная генерализация и обобщение приобретенного опыта взаимодействия самим ребенком.

В начале организации коррекционной работы необходимо тестирование мотивационных стимулов, и определение значимого мотивационного поощрения, который любит ребенок.

При мотивировании ребенка необходимо добиваться быстрого перехода в системе поощрений «от конфет» к «социальной похвале». А роль педагога состоит в формировании мотивации к предлагаемой деятельности. Ведь любое развитие имеет своей предпосылкой – мотивацию, процесс, который управляет поведением человека и определяет его организованность, направленность, устойчивость, активность [1].

«Подкрепление» - стимул для изменений следующий за поведением (поведенческим актом), который повышает частоту такого вида поведения в будущем в сходных условиях» [9].

То есть многократное повторение упражнений, затем мотивационное поощрение, и на их основе освоение более сложных действий и операций - этотот путь который проходит ребенок участвуя в различных видах детской деятельности.

Поскольку ребенок с РАС испытывает нехватку базового доверия к окружающему, мотивация должна побуждать к деятельности, нести эмоционально окрашенный опыт и нейтрализовать стереотип защиты. Хаотичная и деструктивная обстановка в группе детского сада может быть снята путем структурирования детских видов деятельности, определенных ФГОС ДО. Специально организованная деятельность позволяет увеличить уровень переносимости дискомфорта, шума, и тогда у ребенка появляется возможность решить свои собственные насущные задачи.

Возможность «быть вместе» с другими, пусть рядом – большой бонус для субъективного участия в деятельности.

Любой процесс обучении должен быть творческим и эффективным, содействующим формированию внутренних адаптивных механизмов поведения ребенка в коммуникативной деятельности. Взрослый может эмоционально комментировать организуемую деятельность с ребенком, объясняя и обогащая впечатления происходящего. Вовлеченность - базовый навык для развития коммуникативной компетенции. Когда дети вовлечены в игру, совместную деятельность, у них больше возможностей для освоения новых навыков.

Воспитатель должен создать такую ситуацию общения, когда проблема ребенка будет осознана «здесь и сейчас». В этом помогут концентрация внимания на способах выражения чувств ребенком, на согласованности его вербального и невербального поведения, на свою интуицию. Необходимо формировать предпосылки к формированию социально – нормативной лексики у ребенка с РАС, включать в совместное активное обследование привычных предметов обихода, игрушек, окружающего пространства. При этом задачей является не столько обогащение сенсорного опыта, сколько соединение внутренних впечатлений с функциями реального предмета исследования, его значения в жизни ребенка, закрепления этих связей в речи.

Педагоги должны формировать личный положительный опыт общения, который заключается в повышении уровня переносимости ситуаций напряжения и конфликта, неизбежно возникающих между потребностями аутичного ребенка и возможностью их немедленного удовлетворения.

Наиважнейшей задачей педагога является установление визуального доверия у ребенка, чтобы исключить отчуждение и вызвать состояние одобренного им самим совместного существования. Нет необходимости ждать вербальных реакций, они могут проявляться в положительном невербальном поведении. Педагог должен уметь фиксировать и понимать «говорящий» взгляд ребенка. В нем могут быть выражены разные чувства: протест, просьба поддержки, усталость, благодарность, понимание.

Необходимо обеспечивать развитие навыков ориентировки в окружающем. Натуралистические игры позволяют знакомить детей со сменой природных условий. Наблюдение за объектами живой природы содействуют осознанному становлению «живого» сопереживания, формированию предпосылок ответственности за живых существ. Происходит эмоциональное тонизирование и элементарное диалоговое общение.

Способность к эмпатии - одно из важнейших профессиональных качеств воспитателя. Поэтому особенно ценны такие качества как умение чувствовать себя на месте другого, сопереживание и способность к вступлению в конфликт и его позитивному разрешению. Это очень важно уметь транслировать в построении взаимоотношений с семьей ребенка.

Следовательно, способность к эмоциональной поддержке, можно рассматривать как профессиональный навык педагога, который должен автоматизироваться и совершенствоваться, и в конечном счете содействовать формированию коммуникативной компетенции ребенка с РАС.

***Литература:***

1. Богдашина, О. Б. Аутизм: определение и диагностика /О. Б. Богдашина. - Донецк: Лебедь, 1999. - 112 с.

2. Вятютнев, М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на конгрессе МАПРЯЛ. М., 1986.– с. 79-84.

3. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. – М.: Академия, 2004. – 336 с.

4. Гурьянова, Т.В.Коррекция нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. с. 129-131.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38с.

6. Ильин, Е.П. Мотивация и мотив, СПб, Питер, 2000. - 167 с.

7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А. Н. Леонтьев. - Издание 2-е. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.

8. Лебединский, В.В., Никольская, О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. - М.: Альфа, 1990. - 197 с.

9. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. - М.: Теревинф, 2017. - 288 с.

10. Приказ Минобрнауки РФ от17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».