

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра специальной психологии

Куимова Екатерина Сергеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: «Формирование навыков социального взаимодействия у
дошкольников с расстройством аутистического спектра».

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с РАС

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И.о. заведующего кафедрой

К.м.н., доцент Потылицина В. Ю.

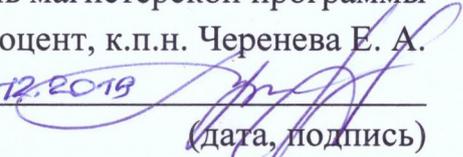
 14.12.2019

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

Доцент, к.п.н. Черенева Е. А.

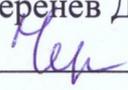
14.12.2019


(дата, подпись)

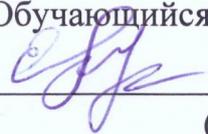
Научный руководитель

Доцент, к.п.н. Черенев Д. В.

14.12.2019


(дата, подпись)

Обучающийся: Куимова Е.С.

 14.12.2019

(дата, подпись)

Красноярск 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения поведения в контексте социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС	9
1.1. Психолого-педагогические концепции поведения	9
1.2. Современные представления об аутизме	21
1.3. Формирование навыков социального взаимодействия в онтогенезе	32
1.4. Особенности социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС	47
1.5. Краткий обзор методик по коррекции нарушений навыков социального взаимодействия у детей с РАС	54
Выводы по первой главе	65
ГЛАВА 2. Экспериментальное обследование навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС	68
2.1. Организация и проведение экспериментального исследования	68
2.2. Результаты формирующего эксперимента	80
Выводы по второй главе	117
ГЛАВА 3. Научно-теоретические основы эксперимента	120
3.1. Методологическая основа экспериментального исследования по развитию навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС	120
3.2. Основные принципы коррекционно-развивающей программы по формированию навыков социального взаимодействия у детей с РАС	126
3.3. Содержание коррекционно-развивающей программы по развитию навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС	127
Выводы по третьей главе	143
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	145
БИБЛИОГРАФИЯ	147
ПРИЛОЖЕНИЯ	155

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. К настоящему времени уже много сказано об аутизме и аутистических расстройствах. Исследуют причины, уточняют диагностические параметры, ведется поиск эффективных методов коррекции, оказание помощи может быть различным на разных возрастных этапах. Что касается нашего исследования мы предлагаем коррекционно-развивающую программу для развития и формирования, на наш взгляд, наиболее важного умения – это навыков социального взаимодействия. То, самое главное звено, которое страдает у всех детей с расстройством аутистического спектра, и при этом имеет свои вариации. Мы предполагаем, что если коррекцию начинать в как можно более раннем возрасте, не дожидаясь постановки диагноза, и уделять внимание явным дефицитам, при этом учитывая индивидуальные особенности ребенка, то можно сделать процесс коррекции наиболее эффективным. Что значительно повлияет на социальную адаптацию ребенка.

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с отсутствием программ по формированию навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с детальными описаниями каждого обозначенного параметра. При правильно организованной коррекционной работе ребенок с РАС генерализирует полученные навыки и гораздо успешнее социализируется в общество.

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования обусловлена тем, что первостепенной задачей психолого-педагогической помощи для детей с РАС является установление доверительного контакта с ребенком, постепенное вовлечение его в игровые и развивающие взаимодействия и передача культурного опыта, для успешного включения в социум.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования обусловлена тем, чтобы сформулировать, обозначить основные принципы работы с детьми с РАС в младшем дошкольном возрасте, а также описать условия и организационные формы включения ребенка во взаимодействие.

Методологическая основа. Исследование базируется на классических положениях отечественной коррекционной педагогики и специальной психологии: идеях Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, о зоне ближайшего развития ребенка, концепция о высших и низших психических функциях; труды А.Н. Леонтьева, общий принцип подхода, которого он придерживался, может быть сформулирован так: внутренняя психическая деятельность возникает в процессе интериоризации внешней, практической деятельности (изучая практическую деятельность, мы постигаем и закономерности психической деятельности; управляя организацией практической деятельности, мы управляем организацией внутренней, психической деятельности).

Придерживаясь идеи О.С. Никольской о первичном нарушении развития аффективной сферы у детей с РАС, мы используем теоретический и практический опыт в коррекции детского аутизма К.С. Лебединской, О.С.Никольской; О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг [30, 31].

Разработаны различные теоретические подходы и соответствующие им методы коррекционной помощи детям с аутизмом. При составлении нашей программы мы придерживаемся нескольких: методы поведенческой терапии (дробление сложного навыка на более простые и его освоение с помощью различных методик, а также использование, преимущественно социальных подкреплений и др.); отдельными элементами применяем метод сенсорной интеграции, метод игровой терапии (Floortime) и метод ТЕАССН. Именно такой своеобразный синтез подходов и методов оказывает значительное влияние на развитие социальных навыков у детей младшего дошкольного возраста с РАС.

С таким стойким, в последние годы, увеличением детей с особенностями в развитии просто необходимо разработать, описать и использовать на этапах раннего вмешательства такой «пусковой механизм», который, не смотря на такие различные клинические проявления детей в спектре, «ударил» в самую середину, так сказать основу-основ развития и обучения.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать на практике психолого-педагогическую программу по формированию навыков социального взаимодействия у детей с РАС в младшем дошкольном возрасте.

Объект исследования: навыки социального взаимодействия у детей с расстройством аутистического спектра в младшем дошкольном возрасте.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия, влияющие на формирование навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическая программа по формированию навыков социального взаимодействия у детей с РАС в младшем дошкольном возрасте будет эффективна при использовании мультимодального подхода.

Сущность всей развивающей работы зависит от различных особенностей, планомерно вливающих и пронизывающих взаимодействие ребенка и взрослого на различных ступенях его развития.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогических концепций поведения в контексте социального взаимодействия;
2. Описать формирование навыков социального взаимодействия в онтогенезе;
3. Обозначить особенности социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС.
4. Спланировать и провести диагностическое обследование навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС;
5. Разработать программу психолого-педагогической коррекции по формированию навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС.
6. Провести формирующий эксперимент и проанализировать полученные результаты.

Методы исследования: обобщение и анализ литературных данных по проблеме исследования; включенное и не включенное наблюдение; анкетирование родителей; VB-MAPP - программе оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития М. Сандберга; рейтинговая шкала аутизма у детей C.A.R.S.; формирующий эксперимент; качественно-количественный анализ полученных данных.

База исследования: базой настоящего исследования является автономная некоммерческая организация «Ресурсный центр по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями «СФЕРА» г. Красноярск. В работе приняли участие 8 детей младшего дошкольного возраста с РАС, 9 родителей, 4 специалиста.

Работа проводилась с 2017 по 2019гг. в два этапа.

Первый этап (2017-2018гг) – проанализированы и изучены основные теоретические подходы по коррекции детей с аутизмом, обозначены основные сложности и особенности детей данной возрастной категории, что позволило определить актуальность проблемы, поставить цель исследования, конкретизировать ее в исследовательских задачах, сформулировать гипотезу.

Второй этап (2018-2019гг) – анализ результатов теоретических положений и формулировка выводов, выявление специфики социального взаимодействия в рамках коррекционно-развивающей программы и использование ее на практике, оформление текста диссертационной работы. Апробирована и внедрена психолого-педагогическая программа по формированию навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в том, что разработана психолого-педагогическая программа по развитию навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС.

Практическая значимость: результаты данного исследования могут стать основой или началом всего коррекционного процесса у детей с РАС для специалистов различных направлений (педагоги-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, воспитатели), а также для профессиональной подготовки студентов психолого-педагогических специальностей.

Диссертация содержит введение, три главы, заключение, список литературы, включающего 81 наименование и приложения. Текст исследования изложен на 184 страницах.

ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения поведения в контексте социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС.

1.1. Психолого-педагогические концепции поведения

Изучением человеческого поведения психологи занимаются издавна, но, не смотря на это, проблематика остается актуальной. И это естественно: эволюция общественного развития в целом и исторически обусловленное изменение социально-экономических условий в частности приводят к появлению у человека иных потребностей, мотивов, целей, а также и новых способов их удовлетворения, реализации и достижения – новых поведенческих стратегий.

В психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского поведение определяется как «присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредствованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью»[8]. Под двигательной активностью понимаются движения, действия, поступки, высказывания, вегетативные реакции; под психической – мотивация, целеполагание, когнитивная переработка, эмоциональные реакции, процессы саморегуляции. Причем, внутренняя активность определяет внешнюю, следовательно, изучение когнитивной, мотивационной, эмоциональной сферы личности позволит разобраться в понимании того, как происходит формирование психологически здорового или нездорового типа поведения.

Мы будем рассматривать поведение с точки зрения социального взаимодействия, потому что убеждены - выявление и коррекция дефицитов в развитии социальных навыков может считаться отправной точкой для начала обучения в целом. При этом учитывая и отслеживая как двигательную, так и психическую активности ребенка.

Для большинства из нас формирование таких навыков, как зрительный контакт, совместная игра и социальный взгляд, не требует специального обучения. Мы приобрели эти навыки из окружающей среды, а обучение происходило в тот момент, когда данное поведение социально усиливалось. Теория социального обучения поясняет, что поведение приобретается в процессе наблюдения, имитации и моделирования[44]. В случае ребенка с аутизмом социальное обучение будет либо минимальным, либо будет просто отсутствовать.

Для того, чтобы индивидуализировать обучение каждого отдельно взятого ребенка, мы обозначим, по нашему мнению, главные и ведущие концепции, которые будут определять построение индивидуальной коррекционно-развивающей программы по развитию навыков социального взаимодействия.

В рамках биологической концепции все психические события, так или иначе, соответствуют активности мозга и нервной системы, что очень важно учитывать при работе с ребенком. Ученые устанавливают взаимосвязь между внешними проявлениями поведения и электрическими и химическими процессами, происходящими внутри тела, в частности в мозге и нервной системе. Сторонники такого подхода стремятся определить, какие нейробиологические процессы лежат в основе поведения и психической активности.

Выявление закономерностей развития мозга – главная задача нейропсихологии развития. Н. Н. Корсакова с соавторами указывает, что это особенно важно для диагностики локальных поражений мозга и для диагностики минимальной мозговой дисфункции у детей, поскольку на разных этапах онтогенеза поражение одного участка мозга проявляется по-разному. Недостаточная эффективность отдельных функциональных систем (в том числе речи) может быть вызвана как индивидуальными особенностями онтогенеза ребенка, приводящими к незавершенности формирования функциональных систем, так и спецификой морфогенеза мозга ребенка,

проявляющегося в неравномерном созревании мозговых зон. В последние годы в самостоятельную область выделилась нейропсихология детского возраста. Это новое направление нейропсихологии, изучающее специфику нарушения психических функций при локальных поражениях мозга у детей. Исследования в этой области позволяют выделить закономерности локализации высших психических функций, а также проанализировать влияние локализации очага поражения на психическую функцию в зависимости от возраста[57]. Что особенно важно учитывать при работе с детьми с расстройством аутистического спектра, так как для таких детей свойственно мозаичное поражение головного мозга и специфическое формирование функциональных систем психики, нехарактерных для данного возрастного периода, базирующихся на стихийном включении компенсаторных механизмов.

Многочисленные исследования и прошлого и нынешнего века подтвердили, что мозг детей с расстройством аутистического спектра отличается как структурными, так и функциональными особенностями. Нарушение функционирования мозга подтверждается данными электроэнцефалограммы (исследование, которое регистрирует электрическую активность мозга). Особенности электрической активности головного мозга у детей с расстройством аутистического спектра являются: снижение судорожного порога, а иногда фокусы эпилептиформной активности в ассоциативных отделах мозга; усиление медленно-волновых форм активности (преимущественно тета-ритма), что является характеристикой истощения корковой системы; повышение функциональной активности нижележащих структур; задержка созревания ЭЭГ-паттерна; слабая выраженность альфа-ритма; наличие резидуально-органических центров, чаще всего в правом полушарии. Структурные аномалии головного мозга исследовались с помощью МРТ (магнитно-резонансной томографии) и ПЭТ (позитронно-эмиссионной томографии). Эти исследования часто выявляют асимметрию желудочков мозга, истончение мозолистого тела, расширения подпаутинного

пространства, а иногда и локальные очаги демиелинизации (отсутствия миелина). Морфофункциональными изменениями головного мозга являются: снижение метаболизма в височных и теменных долях мозга; усиление метаболизма в левой лобной доле и левом гиппокампе (структурах головного мозга) [81].

К сожалению, пока нет общепринятой точки зрения относительно того, какой именно мозговой механизм поражается при расстройстве аутистического спектра. Локализация высших познавательных функций (таких как социальные, коммуникативные способности и способность к воображению) всегда вызывала затруднения. Ф. Аппе указывает на то, что в настоящее время в качестве места поражения рассматриваются различные структуры мозга, включая мозжечок (участвующий в моторной координации) и лимбическую систему (участвующую в эмоциональной регуляции)[1].

Следовательно, при работе над поведением необходимо учитывать функциональные и структурные изменения головного мозга, для того чтобы наиболее эффективно построить программу коррекции с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Следующей наиболее значимой составляющей для проведения нашего исследования являются взгляды Дж. Уотсона. Бихевиоризм стал родоначальником поведенческого подхода в практической психологии, где в центре внимания находится человеческое поведение, а конкретнее "что в поведении есть", "что мы в поведении изменить хотим" и "что для этого конкретно следует сделать"[68]. Со временем, однако, возникла необходимость различать бихевиоральный и поведенческий подход. Бихевиоральный подход в практической психологии - подход, реализующий принципы классического бихевиоризма, то есть работающий в первую очередь с внешне видимым, наблюдаемым поведением человека и рассматривающий человека только как объект воздействий в полной аналогии с естественно-научным подходом. Однако поведенческий подход - шире. Он включает в себя не только бихевиоральный, но и когнитивно-бихевиоральный,

и личностно-поведенческий подход, где человек - автор как внешнего, так и внутреннего поведения (мыслей и эмоций, выбора той или иной жизненной роли или позиции) - любых действий, которые он совершает.

Бихевиоризм понимает поведение как совокупность двигательных, вербальных и эмоциональных реакций на воздействия (стимулы) внешней среды. При этом субъекты поведения сознательно выбирают такую линию действий, которая позволит избежать негативных санкций и повысить вознаграждение (концепция оперантного поведения Б. Скиннера). Таким образом, единица наблюдения - конкретная связь стимула S и реакции R: $S > R$ [68].

Согласно бихевиоризму, обучение включает в себя принципы респондентного (классическое обучение) и оперантного обусловливания (обучение при помощи последствий). Систематическое применение данных принципов часто называют Прикладным Анализом Поведения (или АВА – терапия). Направление, которое получило наиболее широкое распространение в коррекционной работе с детьми с РАС [74].

Специалисты в области прикладного анализа поведения следуют модели А-В-С, которая предполагает, что взрослый оценивает и манипулирует предшествующими факторами, поведением и последствиями. Предшествующими факторами являются любые определенные стимулы (то есть, любое событие в окружающей среде), которое последовательно предсказывает появление поощрения. Далее ребенок изменяет свое поведение в попытке повлиять на последствия, предвестниками которых являются окружающие его события. Опыт переживания последствий приводит к тому, что ребенок изменяет свое поведение в будущем.

Поведенческая терапия для детей с расстройством аутистического спектра, или АВА терапия является основой большинства коррекционных программ. Проводившиеся более 30 лет подряд исследования, подтвердили ценность прикладных методов поведенческой терапии. В частности АВА терапия позволяет улучшить навыки коммуникации, адаптационного

поведения, способности к обучению, и достичь соответствующего поведения, обусловленного социально. Проявления поведенческих отклонений при этом значительно уменьшаются. Кроме того, получены неопровержимые доказательства в пользу утверждения, что чем ранее начинается терапевтический курс (дошкольный возраст, предпочтительнее), тем более значимыми являются его результаты. АВА терапия сочетает целый ряд методов коррекции поведенческих отклонений, разработанных учеными. В основе этих методов, прежде всего, принципы прикладного поведенческого анализа.

Один из создателей и лидеров гуманистической психологии, взгляды которого мы разделяем, американский психолог Карл Рэнсом Роджерс. Он придерживался так называемого «феноменологического подхода» к личности. Этот подход «подчеркивает идею о том, что поведение человека можно понимать только в терминах его субъективного восприятия и познания действительности». По мнению феноменологов, «именно внутренняя система отсчета человека - или субъективная способность постигать действительность - играет ключевую роль в определении внешнего поведения человека»[71]. То есть материальная реальность – это нечто, сознательно воспринимаемое и интерпретируемое человеком в данный момент времени. Человек всю свою жизнь воспринимает, ощущает, чувствует и переживает различные воздействия окружающей среды, возможно, он их не осознает, но мог бы осознавать, если бы позволил себе не избегать, а полностью сфокусироваться на них. У людей с аутизмом, изначально могут быть искажены процессы восприятия на разных уровнях: визуальном, слуховом, тактильном, обонятельном, проприоцептивном, вестибулярном и понимание того, что они особенные и воспринимают мир по-другому приходит гораздо позже. Если придерживаться основной идеи взгляда Роджерса: «человек по сути своей добр и движется в направлении самореализации, если только ему предоставить такую возможность»[71], то люди с аутизмом искренне желают жить в гармонии с собой и с другими, стремятся сохранить и развить себя,

максимально выявить лучшие свои качества, заложенные природой, но для этого им необходима наша помощь, и понимание того, что каждый человек уникален и некоторым людям, в частности страдающим аутизмом, нужна поддержка для того, чтобы реализоваться. Наряду с позитивной точкой зрения на природу человека, Роджерс выдвинул гипотезу о том, что все поведение вдохновляется и регулируется неким объединяющим мотивом, который он называл тенденцией актуализации. Роджерс был убежден, что не прошлый опыт определяет нынешнюю жизнь человека, а то, каким образом она представляется и переживается им в настоящий момент; следовательно, «предопределенность того или иного поведения кроется не в прошлой истории» а в настоящем и будущем» за которые человек может отвечать и активно их строить[8].

Следовательно, если уделить должное внимание взглядам Карла Роджерса, то можно сделать вывод о том, что каждый человек стремится к самоактуализации: хочет расти, развиваться, учиться и стремиться к совершенству. Но, учитывая особенности детей с расстройством аутистического спектра становится понятным, что, переживая свой субъективный опыт восприятия реальности, который может существенно отличаться, исходя из описаний взрослых людей с аутизмом, их «внутренняя система эталонов» оказывает отличное и существенное влияние на восприятие всего окружающего. Именно этот опыт, названный Роджерсом, феноменологическим полем определяет глубоко индивидуальный внутренний мир личности, включающий ее сенсорный и чувственно-моторный опыт, мир образов и смыслов, и если мы хотим понять, почему человек действует так, а не иначе, мы должны, в первую очередь понять каким образом человек воспринимает этот мир.

Субъектно-деятельностный подход, предпочитаемый в традиции отечественной школы психологии, основу поведения человека рассматривает в контексте единства психики и деятельности. Использование категории деятельности в качестве объяснительного принципа к природе поведения

можно представить следующим образом: деятельность (поведение) – форма активности. Под активностью понимается предрасположенность к действиям, в основе которых лежат внутренние потребности индивида. Поведение – способ реализации психической активности; его индивидуальное своеобразие проявляется в основных формах психической активности – деятельности, общении и рефлексии. Цели деятельности и поведения входят составной частью в целостный механизм включения личности в определенную внешнюю ситуацию, возникшую в процессе исполнения деятельности, преодоление которой детерминирует формирование механизма поведения. Поведение – особая форма деятельности: она становится поведением тогда, когда мотивация действий из предметного плана переходит в план личностно-общественных отношений[39].

В теории деятельности А.Н. Леонтьева в качестве предмета анализа рассматривается деятельность. Поскольку сама психика не может быть отделена от порождающих и опосредствующих ее моментов деятельности, и сама психика является формой предметной деятельности. При решении вопроса о соотношении внешнепрактической деятельности и сознания, принимается положение, что внутренний план сознания формируется в процессе свертывания изначально практических действий. При такой трактовке сознание и деятельность различаются как образ и процесс его формирования, образ при этом является «накопленным движением», свернутыми действиями.

В основе использования теории деятельности для объяснения особенностей психики человека, лежит понятие высших психических функций, разработанное Л.С. Выготским. Высшие психические функции — сложные психические процессы, социальные по своему формированию, которые опосредствованы и благодаря этому произвольны. По представлениям Выготского, психические явления могут быть «натуральными», детерминированными преимущественно генетическим фактором, и «культурными», надстроенными над первыми, собственно

высшими психическими функциями, которые всецело формируются под влиянием социальных воздействий. Основным признаком высших психических функций является их опосредованность определенными «психологическими орудиями», знаками, возникшими в результате длительного общественно–исторического развития человечества, к которым относится, прежде всего, речь[77].

Таким образом, у детей с расстройством аутистического спектра при изначально нарушенном социальном взаимодействии, данное овладение «психологическими орудиями» происходит в искаженном виде. «Застревая» в мире собственных ощущений, чувств, переживаний они не понимают основной функции общения и взаимодействия. В итоге овладение речью, складывающееся веками, имея, при этом, социальную природу, формирующееся опосредованно и произвольно – у детей с РАС развивается по-другому «сценарию».

Психофизиологическим коррелятом формирования высших психических функций выступают сложные функциональные системы, имеющие вертикальную (корково–подкорковую) и горизонтальную (корково–корковую) организацию. Но каждая высшая психическая функция жестко не привязана к какому–либо одному мозговому центру, а является результатом системной деятельности мозга, в которой различные мозговые структуры делают более или менее специфический вклад в построении данной функции. Исходя из этого не сложно понять, что дети с РАС, имеющие «мозаичное» поражение головного мозга и иное функционирование будут иметь различные сложности при формировании высших психических функций[58].

Генезис высших психических функций осуществляется следующим образом. Первоначально высшая психическая функция реализуется как форма взаимодействия между людьми, между взрослым и ребенком, как интерпсихический процесс, и лишь затем — как внутренний, интрапсихический. При этом внешние средства, опосредствующие это взаимодействие, переходят во внутренние, т.е. происходит их интериоризация.

Если на первых этапах формирования высшей психической функции она представляет собой развернутую форму предметной деятельности, опирается на относительно простые сенсорные и моторные процессы, то в дальнейшем действия свертываются, становясь автоматизированными умственными действиями. В данном процессе, у детей с РАС, страдает самое первое звено всей цепочки – взаимодействие между взрослым и ребенком, что и является препятствием на пути дальнейшего развития.

Формирование произвольных движений, как передача управления при построении движений сознательному контролю, происходит следующим образом. По мнению И.М. Сеченова, непроизвольные движения регулируются на основании обратной связи проприорецептивными ощущениями, дающими информацию об особенностях выполняемых движений, и экстерорецептивными ощущениями, позволяющими анализировать признаки конкретной ситуации, в которой происходит реализация движения. Возможность сознательного контроля над реализацией движения возникает лишь в связи с возникновением общественно–трудовой деятельности и языка. В соответствии с этим управление человеческими движениями может осуществляться на основе различных словесных инструкций и самоинструкций. В онтогенезе, по мнению Л.С. Выготского, произвольная регуляция носит распределенный характер: взрослый задает словесную инструкцию, в которой определена отрефлексированная цель движения, а ребенок ее выполняет. В дальнейшем у ребенка возникает возможность саморегуляции движения при помощи собственной речи, сначала внешней, потом внутренней[49]. По данным многочисленных исследований доказано, что люди с РАС воспринимают мир по-другому и эти особенности могут касаться различных чувств. Которые функционируют иначе, следовательно, даже формирование непроизвольных движений существенно может отличаться в связи с особым восприятием, которое может быть отличным в различных сенсорных системах. Искаженность поступающей сенсорной информации оставляет след на представление этого мира в целом. Важно быть

способными распознать эти различия\трудности, и понять, как они могут быть связаны с проблемами, которые аутичные люди испытывают в обучении и функционировании. Это поможет создать более эффективные программы образования, помощи и поддержки[16].

Концепция социально–генетической психологии создана в рамках культурно–исторической школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева. Здесь психическое развитие ребенка объясняется через совместную деятельность. Основой выступает анализ общей структуры деятельности, где новая психическая функция трактуется как сформированная в рамках кооперации действий участников совместной деятельности. Генезис познавательного действия определяют способы взаимодействия участников совместной деятельности (распределение начальных действий и операций, обмен действиями, а также взаимопонимание, коммуникация, планирование и рефлексия), которые в свою очередь являются дефицитами у детей с РАС[53]. Если своевременно начать коррекционную работу по формированию навыков социального взаимодействия, то можно избежать вторичных нарушений, возникающих на более поздних этапах.

Социально-когнитивная теория придает особое значение социальным причинам поведения и важности когнитивных мыслительных процессов во всех аспектах функционирования человека – мотивации, эмоциях и действии. Личность реагирует на изменения в окружающей среде – отсюда и вариабельность поведения. Согласно социально-когнитивной теории, поведение ситуативно-специфично и люди обладают различными паттернами поведения в разных ситуациях. Эти характерные ситуативно-поведенческие паттерны и определяют поведение личности. Между личностью и средой всегда идет процесс взаимодействия[5].

Процесс взаимодействия между человеком и его окружением А. Бандура называет взаимным детерминизмом и понимает под ним совместное взаимодействие и взаимовлияние средовых, поведенческих и личностных факторов, в котором особое место отводится когнитивным процессам,

обеспечивающим взаимодействие личности с окружением и самоэффективность личности. Среда или окружение в социально-когнитивной теории оказывают влияние на личность в той же мере, в какой личность влияет на среду и формирует среду, а среда формирует личность.

Различные научные позиции существуют в понимании сущности мотивации, ее роли в регуляции поведения, в понимании соотношений между мотивацией и мотивом. Отдельные авторы считают, что мотив первичен по отношению к мотивации, т.е. мотив является психологическим фоном, на котором разворачивается процесс мотивации поведения в целом. Другие придерживаются мнения о том, что мотив формируется на базе определенной мотивации. Наше исследование базируется на понимании мотивации как совокупности мотивов поведения. А.Н. Леонтьев считает, что мотив – это предмет удовлетворения потребности. Мотивация и мотивы всегда внутренне обусловлены, но могут зависеть и от внешних факторов, побуждаться внешними стимулами и принимать внешнеорганизованный характер.

Мотивация является регулятором активности, направленной на поиск объектов удовлетворения потребностей. Удовлетворение или неудовлетворение потребности порождает эмоциональное состояние удовольствия или неудовольствия. Таким образом, сила напряженности мотивации определяет валентность эмоционального фона поведения. Возникающая при кризисной ситуации напряженность, а также связанные с ней переживания могут оказывать влияние на появление (усиление) определенных личностных особенностей и моделей поведения[45].

Следовательно, если между личностью и средой всегда идет процесс взаимодействия и личность в силу определенных причин не способна конструктивно повлиять и изменить окружение. Но насколько тогда эффективно будет влияние среды на процесс развития в целом? С учетом таких особенностей детей с расстройством аутистического спектра как стереотипность мышления и действий, узкий круг интересов и страх всего нового.

Таким образом, для написания коррекционно – развивающей программы по формированию социальных навыков взаимодействия у детей с РАС раннего дошкольного возраста мы опираемся на структурные и функциональные особенности головного мозга, в рамках биологической концепции; в работе используем принципы прикладного анализа поведения, основанные на концепции «оперантного обусловливания» Б. Ф. Скиннера (обучение при помощи последствий); разделяем взгляды К. Роджерса, одного из лидеров гуманистической психологии – человек по природе своей уникален и стремится к совершенству; принцип взаимного детерминизма А. Бандуры, обосновывающий взаимосвязь и взаимозависимость личностных характеристик, средовых и поведенческих факторов; а также пользуемся трудами отечественных психологов: теория деятельности А. Н. Леонтьева и культурно-историческая концепция Л.С. Выготского[60].

1.2. Современные представления об аутизме

Аутизм - это перварзивное нарушение развития, проявляющееся в игнорировании индивидом контактов с окружающей действительностью, болезненном стремлении к постоянству среды и стереотипности деятельности. Механизмы формирования психических процессов при аутизме происходят по искаженному типу [2].

Аутизм как самостоятельное расстройство впервые был описан Л. Каннером в 1942 г., в 1943 г. сходные расстройства у старших детей описал Г. Аспергер, а в 1947 г. — С. С. Мнухин.

Для синдрома Каннера характерно сочетание следующих основных симптомов:

- 1) глубокое нарушение аффективного контакта с другими людьми;
- 2) мутизм, или не направленная на межличностную коммуникацию речь;
- 3) отсутствие или недостаточность зрительного контакта;

- 4) страх изменений в окружающей обстановке ("феномен тождества", по Каннеру);
- 5) непосредственные и отставленные эхолалии ("граммофонная или попугайная речь", по Каннеру);
- 6) внешне это обычно красивые дети с "задумчивым, сонным, отрешенным" лицом ("лицо принца" по Каннеру) - настороженно-напряженным и недовольным в присутствии людей и удовлетворенным при их уходе.
- 7) задержка развития "Я";
- 8) навязчивое стремление к повторяющимся, однообразным формам активности (стереотипные игры с неигровыми предметами);
- 9) клиническое проявление симптоматики не позднее 2-3 лет.

Однако при наличии этой общности проявлений другие признаки обнаруживают значительный полиморфизм. Да и основные симптомы различаются как по особенностям характера, так и по степени выраженности. Всё это определяет наличие вариантов с разной клинико-психологической картиной, разной социальной адаптацией, разным прогнозом.

Сходное состояние, названное «аутистической психопатией», независимо от Каннера, описывал Г. Аспергер, где наряду с замкнутостью и отрешенностью от внешнего мира, он указывал на хорошие способности в отдельных областях знаний, непонимание переносного смысла пословиц и поговорок, нарушение дистанции при установлении контактов с окружающими людьми[39].

Современные представления об аутизме претерпевают изменения. Официально утвержденной в настоящее время является Международная классификация болезней и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ-10), где выделяют общую группу расстройств психологического развития (F84), которая включает в себя:

- F84.0 Детский аутизм;
- F84.1 Атипичный аутизм;
- F84.2 Синдром Ретта;

F84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста;

F84.4 Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями;

F84.5 Синдром Аспергера;

F84.8 Другие общие расстройства развития;

F84.9 Общее расстройство развития неуточненное.

Выделяют три основных блока диагностических критериев развития и поведения:

- нарушение в социальном взаимодействии;
- нарушение коммуникабельности и воображения;
- значительное снижение интересов и активности.

В мае 2013 года Американской психиатрической ассоциацией было опубликовано пятое издание Диагностико-статистического справочника (DSM-V), в котором диагностические критерии претерпели существенные изменения, включая введение «сенсорных симптомов» в качестве обязательных, для постановки диагноза аутизм:

- Стереотипичная или повторяющаяся речь - эхолалия, моторные движения, манипуляции с предметами.
- Излишняя приверженность к строгому порядку действий, ритуализированным особенностям вербального и невербального поведения, а также сопротивление изменениям[40].
- Жесткие, устойчивые и фиксированные интересы, ненормальные по интенсивности и концентрации.
- Гипер- или гипочувствительность к поступающей сенсорной информации или необычный интерес к сенсорному окружению, выраженная отрицательная реакция на специфические звуки, прикосновения, обостренное обоняние или осязание, замороженность источниками света и вращающимися объектами.

Как указывает большинство исследователей (В. Е. Каган, Д. И. Исаев, Т. Питерс) в первую очередь дифференциальный диагноз проводится с шизофреническим расстройством, возникающем в раннем детском возрасте. Далее – ранний детский аутизм (РДА) отграничивается от умственной отсталости, от нарушений поведенческого плана, расстройств развития речевой функции, врожденной глухоты и дезинтегративного (регрессивного) психоза.

В. Е. Каган отмечает закономерную этапность в формировании отношения к окружающему у аутичного ребенка, которая разворачивается в замедленном и асинхронном виде: отношение к миру предметов, выделение человека из мира предметов, отношение к другому человеку как к субъекту и, наконец, идентификация себя как личности. Ребенок может пройти путь своего личностного роста до конца, но может и "застрять" на каком-то из этапов. Как показывает опыт исследователей данной проблемы, лишь немногим аутичным детям удастся выйти на уровень личностной идентификации[68].

О. С. Никольской (1985 г.) предложена психологическая классификация. Не отрицая первичного характера психических расстройств при детском аутизме, считается, что ведущим в патогенезе являются нарушения эмоциональной сферы (В. В. Лебединский и др. 1990г.). В классификации выделенные группы аутистического дизонтогенеза отражают варианты защитных реакций аутичных детей, тяжесть и глубину аутистических расстройств. Каждая из групп представляет собой различные ступени взаимодействия с окружающей средой и людьми.

Для детей первой группы характерны проявления состояния выраженного дискомфорта и отсутствие социальной активности уже в раннем возрасте. Главное для такого ребенка – не иметь с миром никаких точек соприкосновения[61].

Дети второй группы исходно более активны и чуть менее ранимы в контактах со средой, и сам аутизм их более «активен». Он проявляется как

избирательность в отношениях с миром. Родители прежде всего указывают на задержку психического развития ребенка, прежде всего – речи; избирательность в еде, невыполнение их требований влечет бурные аффективные реакции. По сравнению с детьми других групп они в наибольшей степени отягощены страхами и стереотипностью движений. Но они гораздо приспособлены к жизни, чем дети первой группы.

Детей 3-й группы отличает несколько другой способ аутической защиты от мира – это сверхзахваченность своими интересами, которые проявляются в стереотипной форме. Годы ребенок может говорить на одну и ту же тему, разыгрывать один и тот же сюжет. Основная проблема такого ребенка в том что созданная им программа поведения не может быть приспособлена им к гибко меняющимся обстоятельствам[4].

У детей 4-й группы аутизм в наиболее легком варианте. На первом плане повышенная ранимость, тормозимость в контактах. Этот ребенок сильно зависит от эмоциональной поддержки взрослых. Важно обеспечить атмосферу безопасности, четкий спокойный ритм занятий, периодически включая эмоциональные впечатления. Патогенетические механизмы РДА остаются недостаточно ясными. В разное время разработки этого вопроса внимание уделялось разным причинам и механизмам возникновения этого нарушения. Длительное время господствовала гипотеза о его психогенной природе [7]. (Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма.- М.: Центр лечебной педагогики, 2000, 112 с.)

Ранняя и дифференциальная диагностика РДА часто может определить пути психического развития и социальной адаптации ребенка с аутистическими проявлениями, так как своевременное начало психолого-педагогической коррекционной работы в сочетании, в случае крайней необходимости, с лекарственной терапией, способствует максимальной мобилизации имеющихся ресурсов психической активности ребенка: эмоциональной, когнитивной, моторной сфер[66].

Существует также классификация таких детей по характеру социальной дезадаптации. Так, Л. Винг разделила аутичных детей по их возможностям вступления в социальный контакт на "одиноких" (не вступающих в общение), "пассивных" и "активных, но нелепых". Наилучший прогноз она связывала с "пассивными" детьми.

К настоящему времени сложилось представление о двух типах аутизма:

- классический аутизм Каннера (РДА);
- и варианты аутизма (аутические состояния разного генезиса).

Аутизм может возникать как своеобразная аномалия развития генетического геноза, а также наблюдаться в виде осложняющегося синдрома при различных неврологических заболеваниях, в том числе и при метаболических дефектах [8]. (Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. – Москва, 2003, 242 с.)

Таким образом, кроме классических форм аутизма Каннера существуют также расстройства, которые разделяют многие характеристики с основным синдромом без полного набора критериев. Целую группу заболеваний иногда относят к "расстройствам аутистического спектра". Некоторое время детскую шизофрению и детские психозы также понимали, как разделы области аутизма и нарушений аутистического спектра, однако, сейчас детская шизофрения рассматривается как отдельное расстройство, очень редкое и отличающееся от аутизма. К. Гилберг и Т. Питерс к расстройствам аутистического спектра относят: синдром Аспергера, детское дезинтегративное расстройство, заболевания, сходные с аутизмом, аутистические особенности.

На сегодняшний день большинство специалистов в области психиатрии, когнитивной неврологии и нейрофизиологии считает, что расстройства аутистического спектра обусловлены генетическими мутациями с участием нескольких генов, детерминирующих нарушение нейронального развития [1]. Основными нейропсихологическими последствиями таких мутаций являются нарушения перцепции, когнитивных процессов, исполнительных функций и социального поведения. Патопсихологический аспект аутизма, основанный на

популярных теориях (theory of body и theory of mind), подразумевает отсутствие у аутичного ребёнка способности понимать действия других людей на телесном уровне (прикосновения, поглаживания, объятия, предугадывание жестов) и обозначаемого как отсутствие «модели тела» (theory of body), в сочетании с отсутствием способности осознавать психическое состояние самого себя и других людей (theory of mind) [2,3]. Такие представления вполне коррелируют с нейropsychологическими особенностями работы мозга при аутизме.

В англоязычных публикациях описываются нарушения функционирования различных отделов мозга при аутизме, выявленные с помощью современных методов нейровизуализации. Есть сведения о специфике лобных структур, мозжечка (особенно червя, имеющего отношение к социальному взаимодействию), глубинных структур височных долей (в частности, миндалины), вторичных и третичных полей теменной области [4,5,6,7,8]. Известно, в частности, что при аутизме нарушена работа префронтальной коры, участвующей в реализации исполнительных функций (планирование, когнитивная гибкость при принятии решений, направленность деятельности на цель и др.). Существует также предположение, что при расстройствах аутистического спектра нарушены интегративные соматосенсорные функции теменной коры, формирующие соматогнозис, т.е. представления о собственном теле. Как известно, такие представления тесно связаны у маленького ребёнка с аффективными переживаниями в процессе телесного контакта с матерью. Отсутствие единства перцепции (согласованного восприятия мультимодальной сенсорной информации) приводит к невозможности формирования целостных представлений (репрезентаций) в воображении аутичных детей[15]. С этим, по всей видимости, связан их повышенный интерес к деталям и отдельным свойствам предметов («игры» с тенью, перебирание пальцами перед глазами на свету, любовь к небольшим прямоугольным предметам), а также неумение «считывать» социальные сигналы с лиц окружающих людей, так как этот

процесс требует интегративного восприятия. Такие необычные поведенческие паттерны при аутизме, как способность неосознанно копировать («зеркалить») речь и действия окружающих, связаны, вероятно, с функцией зеркальных нейронов, которые активируются, когда человек наблюдает за действиями других людей или подражает таким действиям. Нейробиологи придают большое значение функции зеркальных нейронов в обучении поведению, и, особенно родному языку, через процессы имитации [3]. – см. литература.

Особенности психического развития детей при разных формах аутизма разнообразны. Об этом свидетельствуют исследования таких авторов, как В. М. Башина, В. Е. Каган, Л. Винг, Т. Питерс.

О. С. Никольская выделяет два основных патогенных фактора, проявляющихся с рождения аутичного ребенка:

- нарушение возможности активно взаимодействовать со средой;
- снижение порога аффективного дискомфорта в контактах с миром.

Первый фактор дает о себе знать и через снижение жизненного тонуса, и через трудности в организации активных отношений с миром. Сначала он может проявиться как общая вялость ребенка, который не требует внимания к себе, такие дети удивляют отсутствием любопытства, интереса к новому. Активность ребенка распределяется неравномерно, большие трудности возникают при попытках организовать поведение, сосредоточить внимание.

Второй фактор проявляется как болезненная реакция на обычный звук, цвет, свет или прикосновение - такие дети в младенческом возрасте не принимают "позу готовности", когда их берут на руки, могут бурно реагировать на некоторые звуки, отказываться носить одежду определенного цвета, или сделанную из определенного материала, при рисовании "табуировать" некоторые цвета. Второй фактор проявляется также в повышенной ранимости при контакте с другими людьми - так, для таких детей характерна быстрая утомляемость, пресыщение общением, даже приятным для них. Сохранение визуального контакта с ребенком возможно на очень

непродолжительное время. Также дети склонны "застревать" на неприятных впечатлениях, формировать жесткую избирательность в общении, создавать систему запретов и страхов.

Для аутичных детей характерна также стереотипность, обусловленная ограниченной способностью гибкого взаимодействия со средой, возможностью приспособиться только к устойчивым формам жизни. Чтобы поднять жизненный тонус и заглушить дискомфорт, дети часто пользуются компенсаторными аутостимуляциями (например, однообразные движения, раскачивания, манипулирование с объектами). При попытках включить, вовлечь такого ребенка во взаимодействие, заметно возрастание тревоги, неуверенности, напряженности, часто усиление аутостимуляций. Аутичные дети легче общаются со взрослыми, отдают им предпочтение, вплоть до установления симбиотической связи, но это общение часто носит оттенок зависимости и подчиняемости, и внешне бывает оформлено подозрительностью и настороженностью. Отношение к людям как к объектам, носителям отдельных свойств и функций, делает понятным привязанность детей не к лицам, а к месту, обстановке, а желание почувствовать себя уверенно объясняет стереотипность в поведении.

У аутичных детей, как правило, задерживается формирование навыков самообслуживания, освоение обычных, необходимых в жизни действий с предметами. Такие дети неловки в совершаемых "для пользы" предметных действиях - как в крупных движениях тела, так и в мелкой ручной моторике, но в то же время, их движения могут быть удивительно выверенными и точными, если дело касается стереотипных, "ритуальных" движений или аутостимуляций[17].

В развитии восприятия таких детей можно отметить нарушения ориентировки в пространстве и времени, искажения целостной картины реального мира и вычленение отдельных, значимых для ребенка ощущений, звуков, красок, форм. Для детей характерны стереотипные надавливания на ухо или глаз, игры со своими пальцами, игры со светом и т. д.

Речевое развитие также отличается своеобразием. Речь не используется (или недостаточно используется) в коммуникативных целях. Темпы развития речи неравномерны и асинхронны. Фразовая речь формируется с задержкой, часто без предшествующего лепетного периода и этапа появления отдельных слов, отличается отсутствием звукоизобразительных и звукоподражательных слов в раннем возрасте.

Искаженная последовательность речевого развития также может проявляться в раннем формировании монологической речи, без предшествующего ей диалога. Речь отличает негибкость "сделанность", "механистичность", "попугайность". Часто производит впечатление штампованности. Одна из ярких характеристик речи аутичного ребенка - эхолалирование, часто - отсроченное, повторение услышанной где-либо фразы вне связи с реальной ситуацией. Также бросаются в глаза аграмматизмы в речи: фразы часто оформляются с нарушением обычного порядка слов и выглядят "иноязычными". Иногда дети ограничиваются употреблением одних глаголов в неопределенной форме или в повелительном наклонении, особенно когда дети выражают свои желания, стремятся привлечь внимание к себе для выполнения какой-либо просьбы[24]. Также характерно длительное отсутствие в речи местоимения "я". Вероятно, это связано с невозможностью для ребенка ощутить себя в мире лично, т. е. как субъект и как объект одновременно. В спонтанной речи часто может наблюдаться название себя по имени. Такие слова, как "да" и "нет" также осваиваются ребенком с задержкой (причем "нет" осваивается детьми легче).

В развитии мышления детей с РДА отмечаются трудности произвольного обучения, целенаправленного разрешения реально возникающих задач. Специалисты отмечают сложности символизации, переносе навыков из одной ситуации в другую, трудности в обобщении, одноплановость, буквальность трактовок происходящего.

Несомненно, у детей отмечается множество проблем в поведении. Наиболее очевиден активный негативизм, под которым понимается отказ от

совместной деятельности, отказ от обучения, ситуаций произвольной организации. Проявления негативизма могут сопровождаться усилением аутостимуляций, физическим сопротивлением, агрессией, самоагрессией, еще большим "уходом в себя" (со стороны может показаться, что ребенок не видит или не слышит).

Огромную проблему составляют страхи ребенка, которые могут быть непонятны окружающим, так как непосредственно связаны с особой сенсорной ранимостью таких детей (например, дети могут бояться бытовых электроприборов, издающих резкие звуки, шума воды, темноты или яркого света, закрытых дверей, одежды с высоким воротом и т. д.) Очень часто страх может быть причиной агрессии, которая чаще всего не направлена ни на кого специально, для описания используется термин "генерализованная агрессия"- направленная как бы против всего мира, но взрывы могут быть интенсивными и разрушительными. Крайним проявлением отчаяния таких детей является самоагрессия, которая часто представляет реальную угрозу жизни и здоровью ребенка[10].

Таким образом, изучив имеющуюся литературу, мы понимаем, насколько могут быть различны особенности взаимодействия, внешнего поведения и специфические черты в формировании психических процессов детей с РАС. Далее мы можем выделить сильные стороны и индивидуальные потребности каждого и определив изначально положение ребенка в конкретной группе по классификации О.С. Никольской, начать коррекционное воздействие с учетом уже изученных параметров.

1.3. Формирование навыков социального взаимодействия в онтогенезе

Понятие «социальное взаимодействие» определяется учеными неоднозначно. В общем, широком значении под социальным взаимодействием понимается совокупность процессов жизнедеятельности, в которые включается человек и сущностной характеристикой которых являются взаимные изменения взаимодействующих сторон в результате взаимных воздействий и влияний. В этом значении любая предметная деятельность человека (группы, общности) есть социальное взаимодействие. В более узком, особом значении социальным считается не любое взаимодействие человека, а только то, которое обеспечивает позитивные, общественно ценные изменения во взаимодействующих сторонах. В третьем, специальном своем значении социальное взаимодействие понимается как социальное отношение между людьми[15]. Под социальным взаимодействием мы понимаем систему взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий других субъектов[70].

Взаимные воздействия взрослого и ребенка в раннем и дошкольном детстве могут рассматриваться только в условиях их общения, совместных действий или совместной деятельности, и связаны с взаимоотношениями, которые проявляются и развиваются в ситуациях контактов. Таким образом, мы имеем дело с несколькими категориями, а именно: «деятельность», «совместная деятельность», «общение», «взаимодействие» и «взаимоотношения». В большинстве психолого - педагогических работ они рассматриваются как взаимосвязанные, но однозначно неодинаковые. Так, В.Н. Мясищев определяет общение как процесс непосредственного или опосредованного взаимодействия людей, в котором можно четко выделить три теснейшим образом взаимосвязанных компонента – психическое отражение участниками общения друг друга, отношение их к друг другу и обращение их

с друг другом[26]. «Взаимодействие (интеракция) опосредованно общением. Благодаря общению люди могут вступать во взаимодействие. Иначе, взаимодействие, интеракция - это коллективная деятельность, которая рассматривается нами не со стороны содержания или продукта, а в плане социальной организации»[29]. В.Н. Мясищев отмечал, что «взаимоотношение» является внутренней личностной основой взаимодействия, а последнее – реализация или следствием выражения первого» [26].

Общение - взаимодействие двух и более людей, в ходе которого они обмениваются разнообразной информацией с целью согласования и объединения усилий и налаживания отношений. Общение есть не просто действие, а именно взаимодействие: оно осуществляется при обоюдной активности участников[35].

Каждый участник общения выступает в ходе него не как физическое тело или организм, а как субъект, как личность, которая наделена своей собственной активностью и своим отношением к другим[5]. Ориентация на активность другого и на его отношение составляет главное своеобразие общения. Любой акт, даже имеющий все внешние признаки взаимодействия (речь, мимика, жесты), нельзя считать общением, если его предметом является тело, лишенное способности восприятия или ответной психической активности. Только ориентация на отношение другого и его активность, учет его действий может свидетельствовать, что данный акт есть общение. Для того чтобы определить является ли тот или иной вид взаимодействия общением, можно опираться на следующие критерии, предложенные М.И. Лисиной. [38]

Первый критерий: общение предполагает внимание и интерес к другому, без которых любое взаимодействие невозможно. Взгляд в глаза, внимание к словам и действиям другого свидетельствуют о том, что субъект воспринимает другого человека, что он направлен на него. Общение - это не просто безразличное восприятие другого человека, это всегда эмоциональное отношение к нему. Эмоциональная окраска восприятия воздействий партнера

является вторым критерием общения. Третьим критерием общения являются инициативные акты, направленные на привлечение внимания партнера к себе. Поскольку общение - процесс взаимный, человек должен быть уверен, что партнер воспринимает его и относится к его воздействиям. Стремление вызвать интерес другого, обратить на себя внимание - наиболее характерный момент общения. Четвертым критерием общения является чувствительность человека к тому отношению, которое проявляет к нему партнер. Изменение активности (настроения, слов, действий) под влиянием отношения партнера свидетельствует о такой чувствительности.

В совокупности перечисленные критерии могут свидетельствовать о том, что данное взаимодействие есть общение. Однако общение, это не просто внимание к другому или выражение отношения к нему. Оно всегда имеет свое содержание, которое связывает. Само слово "общение" говорит об общности, сопричастности[37].

Такая общность всегда образуется вокруг какого-то содержания или предмета общения. Это может быть совместная деятельность, направленная на достижение результата, или тема разговора, или обмен мнениями по поводу какого-либо события, или просто ответная улыбка. Главное, чтобы этот предмет общения, это содержание были общими для людей, вступивших в общение.

Общение выполняет разнообразные функции, среди них выделяются: организация совместной деятельности, формирование и развитие межличностных отношений, эмоциональное самовыражение и познание людьми друг друга. Функции коммуникативных сигналов в контексте общения выполняют средства общения - осознаваемые и неосознаваемые реакции и поведенческие проявления. Выделяют 3 основные категории средств общения: экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые. Каждая категория средств общения имеет свои специфические возможности, определяющие ее функции и роль в общении [5].

Первыми в онтогенезе возникают экспрессивно-мимические средства общения: улыбка, смех, экспрессивные вокализации, мимические движения и т.д. это выразительные средства общения. Их функция состоит в том, что они служат индикаторами отношения одного человека к другому и составляют обязательный компонент любого уровня развития общения. Особенностью экспрессивно-мимических средств общения являются их неоднозначность и аморфность, они не несут определенного фиксированного содержания. Одним из средств общения являются выразительные движения.

Предметно-действенные средства общения возникают в онтогенезе позднее. Это уже не выразительные, а изобразительные средства общения. К ним относятся локомоции (приближения, позы, повороты и пр.), указательные жесты, притягивание и передача предметов, действия с предметами, прикосновения и т.д. Изобразительные средства выражают готовность партнера к общению и в своеобразной форме показывают, к какому именно взаимодействию он приглашает. Эти средства общения отличаются более высокой степенью произвольности, чем выразительные.

Наиболее эффективными являются речевые средства общения, позволяющие выйти за пределы частной, непосредственно воспринимаемой ситуации. Появление речи вызывает качественный скачок в самом общении: оно приобретает относительную автономность от конкретной чувственно воспринимаемой ситуации взаимодействия. В общении посредством речи входят и утверждаются невидимые и не воспринимаемые свойства объектов и явлений: нравственные и интеллектуальные качества людей, причинно-следственные связи и отношения в мире предметов и т.п. общение становится внеситуативным[18].

Эволюционно более ранние средства общения (мимика, пантомимика, интонации, тон, ритм речи, психовегетативные реакции) не утрачивают своего значения и на этапах зрелого речевого общения.

Особенно велика роль общения в детстве. Для ребенка его общение с другими людьми - это не только источник разнообразных переживаний, но и

главное условие формирования его личности, его человеческого развития. Формирование ребенка как личности - процесс социальный в самом широком смысле. С самого рождения ребенок постепенно овладевает социальным опытом через эмоциональное общение со взрослыми, через игрушки и предметы, окружающие его, через речь и т.д. Самостоятельно постичь суть окружающего мира - задача непосильная для ребенка[44]. Первые шаги в социализации совершаются при помощи взрослого. В связи с этим возникает важная проблема - проблема общения ребенка с другими людьми и роль этого общения в психическом развитии детей на разных генетических ступенях.

Исследования М.И. Лисиной и других показывают, что характер общения ребенка со взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства, приобретая форму то непосредственного эмоционального контакта, то контакта в процессе совместной деятельности, то речевого общения [38].

Развитие общения, усложнение и обогащение его форм, открывает перед ребенком все новые возможности усвоения от окружающих различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода психического развития и для формирования личности в целом. Развитие общения со взрослым происходит как смена нескольких форм общения. Формы общения - это качественные ступени развития общения. Каждая форма общения характеризуется следующими основными параметрами:

- 1) временем возникновения и длительностью функционирования в качестве основной;
- 2) местом, занимаемым данной формой общения в более широком контексте жизнедеятельности ребенка;
- 3) основным содержанием коммуникативной потребности, удовлетворяемой детьми в ходе общения данной формы общения;
- 4) характером ведущих мотивов, побуждающих ребенка на данном этапе развития к общению с окружающими людьми;

5) основными средствами общения, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляется коммуникация ребенка с окружающими людьми.

М.И. Лисиной выделено четыре формы общения ребенка со взрослым: ситуативно-личностное общение - генетически первая форма общения ребенка со взрослым (она характерна для детей первого полугодия жизни); ситуативно-деловое общение - вторая по времени возникновения форма общения детей со старшими партнерами (она характерна для детей раннего возраста); внеситуативно-познавательное общение (характерно для детей младшего дошкольного возраста); внеситуативно-личностное общение со взрослым во второй половине дошкольного детства[37].

Взаимность в общении со взрослыми начинает проявляться у младенца на втором месяце жизни. Малыш развивает особую активность, стараясь привлечь внимание взрослого, чтобы самому стать объектом той же активности с его стороны. Эту первую в жизни ребенка форму общения со взрослыми М.И. Лисина назвала ситуативно-личностной или непосредственно-эмоциональной. Ее появлению предшествует немалая работа и взрослого, и ребенка. Новорожденный приходит в мир без потребности в общении и без умения общаться. С первых дней его рождения взрослый организует атмосферу общения, (мать смотрит на ребенка, улыбается, ласково разговаривает с ним), налаживает с малышом сигнальную связь, постоянно переделывает его поведение, выделяя и усиливая в нем одни действия, приглушая и оттормаживая другие. [35]

К 2 - 2,5 месяцам у ребенка под влиянием воздействий взрослого и при его помощи складывается коммуникативная потребность со всеми четырьмя ее признаками: интересом к взрослому, эмоциональным отношением к нему, интенсивностью налаживания контактов со взрослым и чувствительностью к его оценкам. Эта первая форма общения проявляется в виде "комплекса оживления", т.е. эмоционально-положительной реакции на взрослого, сопровождающейся улыбкой, активным движением, вокализацией,

фиксированием взгляда лица взрослого и прислушиванием к его голосу. Все это свидетельствует о том, что ребенок перешел на новый этап развития. Контакт с родителями необходим ему, младенец активно требует общения. Благодаря взрослому, малыш открывает окружающие предметы, познает свои возможности, особенности окружающих его людей и развивает собственные отношения к ним.

Ситуативно-личностная форма общения является в младенчестве ведущей деятельностью, то есть определяет дальнейшее психическое и физическое развитие ребенка. Изоляция, дефицит эмоциональных контактов со взрослым могут привести к необратимому недоразвитию ребенка. Именно в эмоциональных контактах у ребенка возникают стремление поделиться со взрослым своими переживаниями и способность сопереживать ему. Оформляются аффективно-личностные связи между ними, которые могут обеспечить формирование доброго отношения ребенка к людям, к окружающему миру и воспитать уверенность в себе. Если же на первом году жизни ребенок в силу каких-то причин не получает достаточного внимания и тепла от близких взрослых, то он становится скованным, пассивным, неуверенным или, напротив, жестоким и агрессивным[56].

Итак, ситуативно-личностная форма общения возникает в онтогенезе первой и остается главной и единственной от одного до шести месяцев жизни[12].

В этот период общение младенца со взрослым протекает вне какой-либо другой деятельности и само составляет ведущую деятельность ребенка. Для этой формы общения характерны потребность во внимании и доброжелательности, личностные мотивы и экспрессивно-мимические средства общения (взгляды, улыбки, гримасы, различное выражение лица). Помимо доброжелательного влияния взрослого, младенцу важно практическое сотрудничество с ним. И к концу первого полугодия жизни возникает ситуационно-деловая форма общения со взрослым. Общение теперь включается в практическую деятельность малыша и как бы «обслуживает» его

«деловые интересы». Вторую половину младенчества отличают качественные изменения в отношениях ребенка к окружающему миру, различные формы подражания, проявление ненасытной потребности в манипуляциях предметами, которые Выготский определил как «период активного интереса». Если взять на руки ребенка десяти-одиннадцати месяцев и попытаться наладить с ним эмоциональное общение, которое он с восторгом принимал несколько месяцев назад, ничего из этого не получится; малыш начнет сопротивляться, хватать и рассматривать все, что попадет под руки, а вовсе не отвечать на улыбки взрослого.

Основное новообразование младенческого возраста - это переход первоначального сознания психической общности – «мы», к возникновению сознания собственной личности «Я». Первые акты протеста, оппозиция, противопоставление себя другим - вот те основные моменты, которые обычно описывают как содержание кризиса первого года жизни[60].

Первый год жизни - становление субъекта, сделавшего первый шаг на пути формирования личности. Познавательная деятельность ребенка обращается не только на внешний мир, но и на самого себя. Малыш требует внимания и признания со стороны взрослого. В младенчестве ребенок относится к сверстнику, как к очень интересному предмету: изучает и ощупывает его, не видит в нем человека. Но даже в этом возрасте взрослый может способствовать воспитанию у ребенка по отношению к сверстникам таких качеств личности, как сочувствие, эмпатия и т.п.

От года до трех лет наступает новый этап в развитии личности ребенка - раннее детство. Деятельность ребенка со стороны взаимоотношений со взрослыми может быть охарактеризована как совместная деятельность. Малыш хочет, чтобы старшие вместе с ним включались в занятия с предметами, он требует от них участия в своих делах, и предметное действие ребенка становится совместным действием его и взрослого, в котором элемент содействия взрослого является ведущим. Содержание потребности в сотрудничестве со взрослым в рамках ситуативно-делового общения

претерпевает у детей изменения. В первые год-полтора, на доречевом уровне развития, им требуется помощь в предметных действиях. Позже, на речевом уровне, стремление к сотрудничеству получает новый оттенок. Малыш не ограничивается ожиданием помощи старшего. Теперь он хочет действовать как взрослый и, следуя примеру и образцу, копировать его. В это время происходит важное событие в развитии личности ребенка - он начинает отделять, безусловно, положительное отношение взрослого к себе от оценки им своих отдельных действий. Однако многие замечания взрослого ребенок этого возраста игнорирует[67]. При действиях с предметами дети чрезмерно уверены в себе. Они смелы, и их надо оберегать, но разумно. Это время оформления инициативности и самостоятельности, которому могут помешать избыточные ограничения. Вместе с тем ребенок становится и сосредоточенным наблюдателем: он внимательно слушает наставления старших, пытается подчинить свое поведение их советам. В рамках такой формы общения со взрослым, действуя по его образцу, в условиях делового сотрудничества с ним, дети овладевают и речью. Ситуативно-деловая форма общения играет очень важную роль в формировании личности ребенка. Задержка на непосредственно- эмоциональном этапе общения со взрослыми чревата задержками в развитии малыша, трудностями адаптации к новым условиям жизни. К трем годам ребенок может уже самостоятельно есть, умываться, одеваться и делать многое другое. У него возникает потребность действовать независимо от взрослых, без их помощи преодолевать некоторые трудности даже в сфере пока недоступной. Это находит свое выражение в словах «Я САМ». Возникновение стремления к самостоятельности означает одновременно появление новой формы желаний, непосредственно не совпадающих с желаниями взрослых, что подтверждается настойчивым «Я ХОЧУ». Противоречие между «хочу» и «надо» ставит ребенка перед необходимостью выбора, вызывает противоположные эмоциональные переживания, создает амбивалентное отношение к взрослым и определяет

противоречивость его поведения, приводя к обострению кризиса трехлетнего возраста[73].

Центральным новообразованием трех лет Л.И. Божович считает появление «Системы Я», которая порождает потребность действовать самому. [57] Развивается самосознание ребенка, что имеет очень важное значение для становления его личности.

Сформированность «Системы Я» способствует появлению самооценки и связанного с ней стремления соответствовать требованиям взрослых. Наличие кризиса свидетельствует о необходимости создания новых отношений ребенка и взрослого, иных форм общения. Ситуативно-деловая форма общения остается главной в общении ребенка со взрослым на протяжении всего раннего возраста (до трех лет). Для нее характерны потребность в сотрудничестве, деловые мотивы и предметно-действенные средства общения (позы, жесты, действия с игрушками и т.д.)[67].

В раннем детстве не только старший влияет на развитие личности ребенка. Наступает момент, когда ребенок стремится к общению с другими детьми. Опыт общения со взрослыми во многом предопределяет общение со сверстниками, реализуется в отношениях между детьми.

В своих исследованиях А.Г. Рузская отмечает, что общение ребенка со взрослыми и сверстниками - разновидности одной и той же коммуникативной деятельности. Хотя коммуникативная деятельность с ровесниками возникает именно в период раннего детства (в конце второго - начале третьего года жизни) и имеет форму эмоционально-практического общения. Главная цель этого общения - соучастие. Детей радуют совместные шалости, процесс действий с игрушками. Никакого общего дела малыши не совершают. Они заражаются весельем, демонстрируют себя друг другу. Взрослый в этот период должен разумно корректировать такое общение [18]. Эмоционально-практическое общение со сверстниками способствует развитию таких личностных качеств, как инициатива, свобода (независимость), позволяет ребенку увидеть свои возможности, помогает дальнейшему становлению

самосознания, развитию эмоций. В первой половине дошкольного детства (3-5 лет) у ребенка наблюдается новая форма общения со взрослым, которая характеризуется их сотрудничеством в познавательной деятельности. М.И. Лисина назвала это «теоретическим сотрудничеством». Развитие любознательности заставляет малыша ставить перед собой все более сложные вопросы. «Почемучки» обращаются ко взрослому за ответом или за оценкой собственных размышлений. На уровне внеситуативно-познавательного общения дети испытывают общую потребность в уважении старших, проявляют повышенную чувствительность к их отношению. Ребенок не уверен, боится, что над ним будут смеяться. Поэтому взрослым необходимо серьезно относиться к вопросам ребенка, поддерживать его любознательность. Отношение родителей к успеху и неудаче ребенка в различных творческих или других областях способствует формированию у ребенка самооценки, притязания на признание. Переоценка или недооценка способностей ребенка родителями влияет на его отношения со сверстниками, на особенности его личности[39]. Отчужденное отношение взрослого к ребенку значительно снижает его социальную активность: ребенок может замыкаться в себе, становится скованным, неуверенным, готовым расплакаться по любому поводу или начать фрустрировать и выплескивать свою агрессию на сверстников. Положительные взаимоотношения с родителями помогают ребенку легче вступить в контакт с окружающими детьми и другими взрослыми. Общение со сверстниками становится все более привлекательным для ребенка, оформляется ситуативно-деловая форма общения со сверстниками (4-5 лет). Сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью в этом периоде. Взаимоотношения взрослых начинают обыгрываться детьми, и для них очень важно сотрудничество друг с другом, установление и проигрывание ролей, норм, правил поведения, однако регулятором игры остается взрослый. Переход от соучастия к сотрудничеству представляет заметный прогресс в сфере коммуникативной деятельности со сверстниками. В рамках ситуативно-делового общения ребенок жадно

стремится стать объектом интереса и оценки своих товарищей. Он чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, забывая о товарище. М.И. Лисина называла это феноменом «невидимого зеркала». Позже ребенок начинает видеть и особенности сверстника, фиксируя, однако, в основном негативные проявления. Ребенок стремится утвердиться в своих лучших качествах, возникает потребность в признании и уважении ровесника. Отставание в развитии этой формы общения сильно влияет на становлении личности ребенка. Дети тяжело переживают свою отверженность, у них возникает пассивность, замкнутость, враждебность, агрессивность. Взрослый должен своевременно увидеть проблему ребенка, чтобы помочь предотвратить задержку общения[75].

В конце дошкольного детства (5-7 лет) у детей наблюдается иная форма общения со взрослыми - внеситуативно-личностная. Беседы ребенка и взрослого сосредоточены на взрослом мире, для дошкольника важно знать – «как нужно», он стремится к взаимопониманию и сопереживанию со старшими. Благодаря взрослому, усваиваются нравственные законы, ребенок оценивает свои поступки и поступки окружающих людей. Родители выступают для него как образец поведения[67]. Ребенок очень чутко воспринимает замечания и указания взрослого, что является благоприятным условием для воспитания, обучения и подготовки детей к школе. Но и сам дошкольник постепенно подходит к осознанию себя как субъекта взаимоотношений.

Ребенок к 6 - 7 годам начинает переживать себя в качестве социального индивида, и у него возникает потребность в новой жизненной позиции и в общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию. Это новообразование приводит к кризису семилетнего возраста. У ребенка появляется желание занять значимое для мира «взрослых» место в жизни, в их деятельности. Школьное обучение реализует это стремление, однако окружающим взрослым необходимо понимать особенности нового этапа в развитии личности ребенка, относиться к нему не как к дошкольнику, а дать

больше самостоятельности, развивать ответственность за выполнение ряда обязанностей. У ребенка появляется «внутренняя позиция», которая в дальнейшем будет присуща человеку на всех этапах его жизненного пути и станет определять его отношение не только к себе, но и к занимаемому им положению в жизни.

В старшем дошкольном возрасте общение со сверстниками имеет внеситуативно-деловую форму. Основное стремление некоторых дошкольников - жажда сотрудничества, которая возникает в более развитой форме игровой деятельности - в игре с правилами[63]. Эта форма общения способствует развитию осознания своих обязанностей, поступков и их последствий, развитию произвольного волевого поведения, что является необходимым условием для последующей учебной и трудовой деятельности. К 6 - 7 годам старший дошкольник переходит к новому виду деятельности - к учебной. Возникает вопрос о возможности совершить такой переход в оптимальных формах.

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе - это сумма всех его достижений за предшествующие периоды психического созревания. Одним из важнейших показателей готовности к школьному обучению является сформированность общения, так как именно оно представляет собой фактор развития других показателей (определенный уровень развития психических процессов, уровень эмоционально-мотивационной готовности, наличие произвольности, волевого поведения)[20]. Так, предлагаемый Е.Е. Кравцовой нетрадиционный подход к решению актуальной проблемы психологической готовности ребенка к школьному обучению показывает, что за схемами интеллекта стоят формы сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Автор практически доказала значение сюжетно-ролевой игры для формирования навыков и новых форм общения, отметила необходимость существования игр с правилами для созревания психических процессов и развития эмоционально-волевой сферы будущего школьника[17].

Итак, в дошкольном возрасте происходят значительные сдвиги в формировании личности ребенка: изменяется его образ жизни, содержание и формы общения с другими детьми. Ребенок начинает учиться утверждать свою волю, осознавать свое «Я». Надо быть осторожным, чтобы не замкнуть начинающую складываться личность. Как часто мы взрослые, своими жесткими рамками «нельзя» и «надо» ставим детей в зависимость от чужого мнения, не думая, что они навсегда утрачивают свое. В общении со взрослыми у детей возникают психологические барьеры: ответить неправильно, показаться смешным, сказать «не так». Особенно это прослеживается при обучении детей на занятиях, когда воспитатель запрограммировал и ждет от ребенка определенного ответа. Следствием такого общения становится то, что ребенок уходит в свою «раковину», становится «молчуном», привыкает быть незаметным[41]. Так вырабатывается комплекс неполноценности.

Найти пути и средства для самораскрытия ребенка, для того, чтобы каждый поверил в себя, в свою неповторимость, особенность и необходимость - нелегко и непросто. Найти гармонию отношений между взрослым и ребенком, увидеть в этих отношениях особую прелесть – является главной задачей воспитателя и педагога. Наверное, каждый из нас хочет видеть ребенка счастливым, умеющим общаться с окружающими людьми.

Но, к сожалению, не всегда ребенку легко наладить общение и задача педагога - помочь ребенку разобраться в сложном мире взаимоотношений. Способность общаться со сверстниками и взрослыми - это проявление коммуникативных способностей, индивидуально-психологических особенностей личности, которые обеспечивают эффективность общения и совместимость с окружающими людьми: сверстниками, взрослыми.

Ведущим видом деятельности выступает сюжетно – ролевая игра. Именно в ней ребенок берет на себя роль взрослого, выполняя его социальные, общественные функции. Старший ребенок – дошкольник уже может сначала отобрать все предметы, необходимые ему для игры в доктора, а только затем начинать игру, не хватаясь уже в процессе ее то за одну, то за другую вещь.

Наряду с сюжетно – ролевой игрой – ведущей деятельностью в дошкольном детстве – к концу дошкольного возраста у детей появляются игры с правилами[69].

Таким образом развиваются нейротипичные дети. При этом у детей с РАС нарушения можно отследить на первом году жизни, но по различным обстоятельствам это происходит позже. Или возможно клиническое проявление симптоматики в более позднем возрасте, но как отмечают ученые, не позднее 2-3 лет.

Таким образом, рассмотрев социальные взаимодействия в онтогенезе, основными значимыми компонентами поведения у детей с РАС младшего дошкольного возраста мы выделяем:

1. Сотрудничество со взрослыми;
2. Удержание взгляда;
3. Длительность контакта;
4. Отзывается на имя;
5. Выражение желаний и потребностей;
6. Невербальная коммуникация.
7. Моторная (двигательная) имитация;
8. Вокализация;
9. Умение действовать по образцу;
10. Понимание и выполнение инструкций;
11. Вступает в предложенное взрослым взаимодействие;
12. Предлагает взаимодействие взрослому;
13. Адекватный эмоциональный ответ;
14. Владение телом.

Учитывая тот факт, что сюжетно-ролевая игра является ведущим видом деятельности; мы ориентируемся на уровень психического развития каждого ребенка и чтобы прийти к данному виду игры, проходим все ступени по формированию игровой деятельности последовательно.

Социальные навыки представляют собой широкое понятие, которое, как правило, охватывает любые навыки или поведение, затрагивающие других людей или оказывающие воздействие на других людей. Если рассматривать социальные навыки с такой точки зрения, становится понятным, насколько большим значением может обладать их неполноценное развитие.

1.4. Особенности социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС

Принципиально важным для педагогики и психологии является выдвинутое Л.С. Выготским положение об общности закономерностей развития нормального и ребенка ОВЗ. В связи с этим в психическом развитии ребенка с расстройством аутистического спектра присутствуют те же стадии, что и в развитии нормального ребенка.

Ребенок развивается в процессе общения со взрослым, в основе которого лежит эмоциональный контакт взрослого и ребенка. Эмоциональное общение взрослого и ребенка при нормальном развитии возникает очень рано, оно начинается с «заражения эмоциями» (Э.Сеген, А. Валлон) в ответ на приветливый взгляд и ласковый голос взрослого, а в дальнейшем перерастает в «комплекс оживления». В процессе эмоционального контакта у ребенка возникает потребность в общении со взрослым[5].

Для детей с РАС характерен свой способ отгораживания от мира, от полной отрешенности до чрезвычайной трудности во взаимодействии с окружающей средой. Поэтому, в отличие от нормально развивающихся сверстников, эмоциональный контакт со взрослым затруднен, а, следовательно, и потребность в общении, как правило, не возникает.

В большинстве случаев социальные проблемы у детей с расстройствами аутистического спектра могут быть обнаружены еще в раннем детстве или даже в младенчестве. К ранним признакам проявления социальных

затруднений у ребенка, как правило, относят отсутствие навыков социального взаимодействия, таких как установление зрительного контакта, реакция на свое имя, совместное внимание и навыки имитации.

Эти признаки могут быть достаточно устойчивыми, особенно у детей с серьезными когнитивными трудностями. Часто такие дети подолгу остаются социально безразличными или замкнутыми. В то же время, младенцы и дети дошкольного возраста, получившие диагноз «синдром Аспергера» или «общее расстройство развития, неуточненное», могут иметь социальные проблемы, которые изначально оставались незамеченными, поскольку их проявления очень напоминают нежелательное поведение у нормотипичных детей, переживающих «кризис трехлетнего возраста» (отказ от сотрудничества, истерики)[14]. Детей с расстройствами аутистического спектра от нормотипичных детей двух-трехлетнего возраста отличает крайняя социальная негибкость, настойчивое стремление к постоянству, а также тяжелые вспышки гнева и истерики, связанные с изменениями рутинных процедур, переходами или любыми другими ситуациями, в которых ребенок не может контролировать происходящее или добиться получения желаемого. Такие модели негибкого поведения присущи многим аутичным детям с различным уровнем функциональности. У вербальных детей с синдромом Аспергера ригидность поведения проявляется в сильной потребности контролировать и управлять игровым процессом или другими видами деятельности, а также в нежелании следовать инструкциям или примерам других людей. Как правило, подобная негибкость становится причиной еще более глубокой изоляции ребенка от своих сверстников.

Ребенок с РАС к раннему возрасту уже имеет существенные вторичные отклонения в психическом и речевом развитии. Дети не обращают внимания на многие предметы, а, значит, не запоминают их названий, хуже овладевают названиями действий. При этом речь ребенка, если она есть, не может служить, ни средством общения, ни средством передачи ребенку общественного опыта[28].

Лорна Винг выделяет нарушения социального взаимодействия, как один из главных отличительных признаков, свойственный всем детям с РАС. Который проявляется как активное или пассивное избегание контактов с окружающим миром, их нарушение (ребенок «не чувствует дистанции», настойчиво обращается к окружающим со стереотипными вопросами или произносит монологи на определенные темы, интересуясь в большей степени своим высказыванием, а не реакцией собеседника и др.).

Так же она обращает внимание на нарушения речевой и неречевой коммуникации, задержки и искажения речевого развития. В состоянии речи аутичных детей отмечается много вариантов, от мутизма (молчание, отказ от речевого общения) до формально достаточного речевого развития (использование в коммуникации внешне правильной фразовой речи), но имеющего особенности прагматической и просодической сторон речи. Аутичные дети имеют значительные ограничения в понимании жестов и мимики других людей и сами, как правило, не используют их в общении. Также для многих детей характерно нарушение зрительного контакта[32].

Кроме того, для аутичных детей характерны нарушения способности к воображению, что наиболее ярко проявляется в отсутствии или искажении символической игры, а также снижение исследовательского интереса к окружающему миру наряду с проявлением стойкого интереса к определенным объектам и др.

Ограничение видов активности и интересов в большинстве случаев проявляется в негативизме к новому, стремлении поддерживать привычный распорядок во всех значимых ситуациях. Одной из существенных проблем, возникающих в рамках ограничения спектра действий, является проблема гибкого использования аутичным ребенком навыков в нетипичных ситуациях, отличающихся от тех, в которых они были сформированы и закреплены.

Таким образом, отсутствие средств общения (как речевых, так и неречевых), непонимание ситуации, отображаемой в игре, ведут к тому, что дети с РАС стараются укрыться от окружающего мира, восстановиться за счет

стереотипных действий и аутостимуляций, которые являются патологическими, и не носят познавательного характера.

Особенности социального взаимодействия, характерные для каждой из 4 групп развития РДА, рассмотрены О. С. Никольской (1985 г.) [49]. Группы выделены на основе особенностей вторичных стереотипных поведенческих образований, являющихся по природе своей компенсаторными, аутостимуляционными и, в то же время, патологическими, не направленными на развитие ребёнка. Рассмотрим характерные черты социального взаимодействия в каждой из выделенных групп:

1-я группа. Наиболее тяжёлые проявления аутизма: дети не имеют потребности в контактах, не осуществляют даже самого элементарного общения с окружающими. Не овладевают навыками социального поведения. Дети данной группы стараются не иметь никаких точек соприкосновения с окружающей миром, они могут игнорировать мокрые пелёнки и даже жизненно важные, витальные потребности – голод. Они не только бездеятельны, но и полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками самообслуживания. Дети этой группы имеют наихудший прогноз развития, нуждаются в постоянном уходе и надзоре. Они остаются мутичными. Полностью несостоятельными в произвольной деятельности. В условиях интенсивной психолого-педагогической коррекции у них могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания; они могут освоить письмо. Элементарный счёт и даже чтение про себя. Но их социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях.

Дети 2-й группы с активным отвержением окружающего характеризуются как тщательная избирательность в контактах с внешним миром. Ребенок общается с ограниченным кругом людей, часто это родители, близкие люди. Проявляет повышенную избирательность в еде, одежде. Любое нарушение привычного ритма жизни ведет к сильной аффективной реакции. Детям данной группы более чем другим свойственно испытывать чувство страха, на который они реагируют агрессивно, бывает, что агрессия принимает

формы аутоагрессии. Наблюдается большое количество речевых и двигательных стереотипий. Эти дети обычно мало доступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут.

Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, стереотипные бытовые навыки, односложные речевые штампы-команды. Несмотря на всю тяжесть различных проявлений, эти дети гораздо более адаптированы для жизни, чем дети 1-ой группы.

Для детей 3-й группы характерна захваченность аутистическими интересами. Дети стараются укрыться от окружающего мира в своих интересах, при этом их занятия носят стереотипный характер, и не являются развивающими. Увлечения носят циклический характер, ребенок может годами разговаривать на одну и ту же тему, рисовать или воспроизводить один и тот же сюжет в играх. Эти дети имеют более сложные формы аффективной защиты, проявляющиеся в формировании патологических влечений, компенсаторных фантазиях, часто с агрессивной фабулой, спонтанно разыгрываемой ребёнком как стихийная психодрама, которая снимает пугающие его переживания и страхи. Эти дети менее аффективно зависимы от матери, не нуждаются в примитивном контакте и опеке. Поэтому их эмоциональные связи с близкими недостаточны. Низка способность к сопереживанию.

Эти дети при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

Для детей 4-й группы характерны трудности во взаимодействии с окружающей средой. Это наиболее легкий вариант проявления аутизма. У них не менее глубок аутистический барьер, меньше выражена патология аффективной и сенсорной сфер. В их статусе на первом плане - неврозоподобные расстройства: чрезвычайная тормозимость, робость, пугливость, особенно в контактах, чувство собственной несостоятельности, усиливающее социальную дезадаптацию. Отличительной чертой является повышенная ранимость, уязвимость таких детей. Избегание отношений, если

ребенок чувствует какую-либо преграду. Дети чувствительны к чужой оценке. Значительная часть защитных образований носит адекватный, компенсаторный характер, при плохом контакте со сверстниками они активно ищут защиты у близких; сохраняют постоянство среды за счёт активного усвоения поведенческих штампов. Формирующих образцы правильного социального поведения, стараются быть «хорошими», выполнять требования близких. У них имеется большая зависимость от матери, но это не витальный, а эмоциональный симбиоз с постоянным аффективным «заражением» от неё. У детей именно этой группы часто обнаруживают парциальную одарённость[49].

Выделенные клинико-психологические варианты РДА отражают, очевидно, различные патогенетические механизмы формирования этой аномалии развития, быть может, разную степень интенсивности и экстенсивности патогенного фактора (о чём говорит возможность их перехода друг в друга в сторону ухудшения при эндогенных колебаниях, экзогенной либо психогенной провокации и, наоборот, улучшения, чаще при эффективности медико-коррекционных мероприятий, а иногда и спонтанно).

Важно то, в каком возрасте родители заметили нарушения в развитии ребенка, и на какой стадии развития он находится. Дети каждой из представленных групп по – разному взаимодействуют с окружающим миром и имеют нарушения речевого развития, в свою очередь эти и другие особенности поведения, при детальном анализе, отличают их от сверстников, которые в данном возрасте переживают кризис 3-х лет.

Вместе с тем, характеристики группы даны описательно, но, как известно, детский аутизм - прежде всего искажённый вид психического дизонтогенеза. Что уже само по себе подразумевает клиническую полиморфность и не способствует четкости описательных характеристик. Положение усугубляется наличием явлений депривации, задержки, нередко психического недоразвития[37].

Состояние психики ребёнка с аутизмом меняется с возрастом. Причем неравномерность развития отдельных психических функций оказывается более выраженной, чем в норме. Также происходят, накладываясь, на возрастное развитие, изменения, связанные с ходом коррекционного процесса.

Следовательно, мы говорим о том, что дети с РАС значительно отличаются друг от друга по степени выраженности социальных, коммуникативных, речевых нарушений, вариабельности познавательного развития. Таким образом, в своей работе мы опираемся на концепцию о соотношении обучения и умственного развития ребенка Л.С. Выготского, который показал, что реальное соотношение умственного развития к возможностям обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая последнюю, ведет за собой развитие; и только то обучение действительно, которое идет впереди развития. Зона ближайшего развития - следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

1.5. Краткий обзор методик по коррекции нарушений навыков социального взаимодействия у детей с РАС

Развитие навыков социального взаимодействия у детей с РАС осуществляется в рамках следующих методик, направлений и приемов работы: прикладной поведенческий анализ (АВА), обучение детей с аутистическими и другими нарушениями общения (ТЕАССН), терапия игрового времени С. Гринспена (DIR- метод), уровневый подход к коррекции эмоциональных нарушений, сенсорная интеграция, системы альтернативной коммуникации. Остановимся на каждом из этих направлений более подробно.

Прикладной поведенческий анализ (Applied behavior analysis, АВА) – одна из самых известных на сегодняшний день методик, которая применяется в коррекционной работе с детьми с РАС (Ivar Lovaas, 1963).

АВА представляет собой хорошо развитую научную дисциплину, которая сосредоточивает основное внимание на анализе, планировании, осуществлении и оценке социальных и других изменений в окружающей обстановке, необходимых для получения существенных изменений в поведении человека. АВА предусматривает использование прямого наблюдения, измерения и функционального анализа отношений между окружающей обстановкой и поведением. АВА использует изменения окружающей обстановки, в том числе предшествующие раздражители и их последствия, для получения практических и существенных изменений в поведении [74].

Согласно принципам АВА-терапии, для обучения какому-либо сложному навыку (речь, игра, установление визуального контакта) важно разбить его на несколько небольших действий, каждому из которых ребёнка обучают отдельно. После того, как ребёнок освоит самые простые навыки, их соединяют в цепь, научая, таким образом, сложному действию. Навык считают закрепленным, если в 80% предъявлений (в любой ситуации, а не только в учебной) ребёнок выполняет задание правильно (без ошибок). Среди особенностей методики надо назвать, во-первых, четкое и моментальное предъявление поощрений, для закрепления желательного поведения. Во-вторых, АВА-терапия – это интенсивная программа, предполагающая от 30 до 40 часов занятий в неделю, применение данной программы должно осуществляться как в специальном учреждении, так и дома, и в детском кружке; используется как на индивидуальных занятиях, так и в групповых. Данная методика охватывает разные сферы познания (от бытовых навыков до коммуникации). Кроме этого, методика АВА может сочетаться с традиционными методами и методиками работы с детьми с РАС (и другими сложными нарушениями). Однако данная терапия не терпит перерывов

(занятия должны продолжаться даже, если ребёнок болеет, хотя бы в облегченной форме), предполагает четкое отслеживание занятий (в т.ч. и дома)[74].

Обучение детей с аутистическими и другими нарушениями общения (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children, ТЕАССН) - также представляет собой одну из самых известных методик, используемую в работе с детьми с РАС. В течение многих лет Eric Schopler с группой специалистов занимались разработкой специальных методов диагностики детей с аутизмом, а также составлением для них индивидуальных программ развития (ИПР), в основе которых лежали определенные принципы. Во-первых, проведенное исследование было ориентировано на способности и недостатки конкретного ребёнка в разных сферах познания. Во-вторых, оно создавало базис для определения «стратегий развития ребёнка», ориентированных как на «достижение как краткосрочных, так и долгосрочных целей в воспитании и лечении детей». В-третьих, тренировочные задания в рамках ИПР, которая представляет собой основную последовательность работы, являются приспособленными к определенному ребёнку. Сама ИПР состоит нескольких частей, а именно: 1) понимание эмоции и их причин, 2) понимание механизмов получения информации, 3) игра. Каждая из них имеет свои этапы, определённый перечень упражнений и стимульный материал. Подбор упражнений осуществляется так, чтобы формировался не только конкретный навык, но и развивались другие способности. Развитие, в соответствии с целью программы, осуществляется по нескольким сферам: имитация, восприятие, крупная моторика, тонкая моторика, координация глаз и рук, элементарная познавательная деятельность, речь, самообслуживание, социальные отношения. Методика предполагает определение уровня развития той или иной сферы.

Среди особенностей программы ТЕАССН необходимо отметить следующее. Программа ТЕАССН реализуется с учетом достаточно строгой упорядоченности действий и некоторого «ритуализма» (комфортная среда,

строгий распорядок дня, все вещи располагаются на определенных местах). Для усвоения определенного распорядка (а также в целях коммуникации) используют «карточки-подсказки». Важным условием применения данной программы является возможность манипулировать окружающими предметами (т.е. вовремя их убрать, переместить) и подбирать разный стимульный материал. В противном случае, эффективное использование становится крайне затруднительным. Кроме того, период адаптации занимает достаточно много времени; на этом в задачу специалиста входит включиться в деятельность (стереотипии) ребёнка (а не пытается их останавливать как в методике АВА). Программа запрещает любой «нажим» на ребёнка или побуждение к деятельности [58].

Терапия игрового времени С. Гринспена (DIR- метод) - Developmental (связанный с развитием), **Individual-difference** (индивидуальные различия), **Relationship-based** (основанный на отношениях) – концепция, разработанная одним из крупнейших исследователей в области аутизма – Stanley Greenspan. Целью DIR-метода является формирование «программы помощи», которая бы учитывала истинный уровень развития, на котором находится конкретный ребёнок, особенности переработки информации, а также взаимоотношения, направленные на его развитие. В самом названии метода заложены три понятия, которые составляют данную концепцию. 1. «Закономерности развития» (developmental), которые St. Greenspan связывает с 6 стадиями развития ребёнка: 1) саморегуляция и интерес к миру (3 месяца); 2) контакт и общение (5 месяцев); 3) преднамеренность и двусторонняя коммуникация (9 месяцев); 4) решение социальных задач, регуляция настроения и формирование самосознания (13–18 месяцев); 5) формирование символов и использование слов и понятий (24–30 месяцев); 6) эмоциональное мышление, логика и чувство реальности — возраст: 36–48 месяцев. Здесь нужно упомянуть о стратегии Floortime (игровая терапия, которая является базовой для DIR-метода). Ее целью является создание «эмоционально значимого взаимодействия в учебных ситуациях», которые направлены на развитие

вышеперечисленных 6-ти базовых уровней развития. Отметим, что все игры имеют коммуникативную направленность. Так, уже на первой стадии взрослый стремится привлечь внимание ребёнка (ведется работа по определению того, какие звуки, ритмы, прикосновения привлекают ребёнка, вызывают у него положительные эмоции), проводятся такие игры, как «Смотри и слушай», «Успокой меня». На второй стадии продолжается подстройка под эмоции и ритмы ребёнка, взрослый так же, опираясь на стимулы конкретного ребёнка, организует взаимодействие, предлагаются игры. Например, в игре «Потанцуй со мной» специалист стремится развить у ребёнка подражание звукам, движениям и, безусловно, установить с ним эмоционально положительный контакт. При развитии целенаправленного эмоционального взаимодействия, рекомендуется к любому действию ребёнка относиться как к целенаправленному: звуки или лепетные слова, мимические выражения, наблюдаемые у ребёнка во время стереотипий, усложняются специалистом, им придаётся игровой характер (бесцельные хлопки используются для танцев, звуковые цепочки можно произносить с разной интонацией, дополнять их слов). На четвертой стадии проводится «Игра в подражание», на начальных этапах которой взрослый имитирует звуки, слова, действия, мимику ребёнка, затем стимулирует у него подражание новым; далее вводятся слова, которые направлены на получение желаемого («дай», «встань», «кукла» и т.д.). Для появления у ребёнка понятий (5-ая стадия) необходимо создавать такие ситуации, в которых ребёнку хотелось выразить свои эмоции (игра «Давай поболтаем»). На 6-ой стадии ребёнка подталкивают к тому, чтобы каждый «коммуникативный цикл» он завершал какой-нибудь идеей («Игра в режиссера» - предлагается продолжить/дополнить сюжетную линию во время ролевой игры).

2. «Индивидуальные различия» - предполагают специфические индивидуальные особенности переработки информации конкретного ребёнка.

3. «Отношения» между ребёнком и взрослым, которые возникают в процессе обучения и способствуют эффективному развитию ребёнка [19].

В нашей стране ведущим и наиболее известным является **эмоционально - уровневый подход, разработанный О.С.Никольской** с соавторами.

Преимущества:

1) наличие классификации различных вариантов аутистических нарушений – групп, которые выделены на основании теории об уровневой организации эмоциональной сферы; работа строится различным образом в зависимости от того, к какой группе относится ребенок.

2) разработан и детально продуман этап установления первичного контакта с ребенком.

3) коррекционная работа опирается на спонтанную активность ребенка по взаимодействию с окружающим миром и другим человеком.

Недостатки:

- недооцениваются когнитивные нарушения, которые очень часто встречаются при аутизме;
- работа ведется преимущественно в рамках игровой деятельности, которая доступна не всем детям с аутизмом, в силу глубоких нарушений восприятия, внимания и мышления;
- недостаточное внимание уделяется социальной адаптации детей с аутизмом[48].

Уровневый подход к коррекции эмоциональных нарушений разработан отечественными исследователями в области аутизма: Лебединским В.В., Никольской О.С., Баенской Е.Р., Либлинг М.М. Признавая, что аутизм относится к первазивным нарушениям, авторы считали нарушения в эмоциональной сфере наиболее существенными, которые, в свою очередь, отражаются (нарушают) на других сферах познания (речевой, когнитивной и т.д.). Рассматриваемый коррекционный подход основывается на представлениях об уровнях эмоциональной регуляции организма (уровень полевой реактивности, уровень стереотипов, уровень экспансии, уровень эмоционального контроля).

Основные этапы коррекции в рамках уровневого подхода:

1. Установление эмоционального контакта с ребёнком.
2. Уменьшение агрессии, негативизма, страхов, патологических пристрастий и влечений.
3. Развитие социальных форм взаимодействия и коммуникации.
4. Повышение произвольной активности ребёнка, формирование осмысленного отношения к миру [61].

Среди основных средств, используемых при данном подходе, необходимо назвать игровую (в т.ч. сенсорные) и музыкальную терапию, изотерапию, психодраму, которые используют наиболее сохранные возможности ребёнка. Создавая мотивацию к привлекательным для ребёнка видам деятельности, взрослый формирует предпосылки для развития других сфер психики. На коррекционных этапах применяются такие приемы, как:

- подключение к стереотипному аутостимуляционному поведению ребёнка с РАС, формирование связи между взрослым и интенсивно положительными для ребёнка ощущениями (на 1-ом этапе);
- стимулирование ребёнка героическими впечатлениями (на 2-ом этапе). Оно заключается в том, что взрослый включается в стереотипную игру или стереотипный рисунок ребёнка и постепенно вводит новых героев (или новые действия, обстоятельства). Идет обучение прислушиваться к партнеру по игре и подстраиваться под правила.
- «Ритмическая организация эмоциональных контактов и введение в них активной и разнообразной сенсорной стимуляции» (на 3-ем этапе);
- Организация поведения ребёнка и эмоционально-смысловой комментарий (на 4-ом этапе).

Необходимо заметить, что работа по данной методике с каждым отдельным ребенком строится в зависимости от того, к какой группе по классификации О.С. Никольской, он относится (т.е. в зависимости от того, какой уровень эмоциональной регуляции нарушен). Так, работая с детьми первой группы, специалист стремится вызвать звуковые подражания через те виды деятельности, которые увлекают конкретного ребенка. Например, если

ему нравится смотреть на вращающимися предметами, логопед предлагает понаблюдать за юлой, когда она подает, произносит "ой"; как только появилось подражания речевой комментарий усложняют "ой, упала", "ой, упала юла", "ой, упала красная юла" и т.д.[48]. Работа по обучению письму и чтению с такими детьми начинается как можно раньше (возможно, еще до появления звучащей речи). С детьми второй группы ведется работа по активному расширению имеющегося небольшого словарного запаса, фразы, эхоталий. Причем последние имеет смысл вводить в соответствующие ситуации (например, если ребенок знает наизусть "Мой додыр", то вводим фразу "надо, надо умываться я по утрам и вечерам" во время умывания). Так же рекомендуется обучать чтению и письму до появления активных форм речевой деятельности. Работая над развитием речи с детьми третьей группы, логопед выводит ребенка из его монолога в диалог. Сначала специалист вслушивается в монолог ребенка, постепенно начинает задавать вопросы. Как только простые формы диалога будут достаточно усвоены (ребенок адекватно реагирует, когда его перебивают и задают уточняющие вопросы, дает соответствующие ответы) и "появляется возможность активно влиять на ход рассуждений ребенка, не вызывая его протеста." Затем переходит к обучению построения произвольного диалога (ребенка учат развивать сюжет, созданный взрослым, передавать эту роль обратно), за основу взаимодействия берут "сверхценные интересы" ребенка. На начальных этапах коррекции речевого развития с детьми 4-ой группы следует опосредованно включаться в деятельность ребенка (взрослый переговаривается с ребенком через телефон, трубу из бумаги и т.д). Крайне важно, чтобы, работая с ребенком, у него появилось чувство уверенности в своих силах (через игры, повышающие психический тонус, например, музыкальные и технические) [60].

Сенсорная интеграция включает возможность восприятия информации, которая поступает от разных органов чувств, вычленения из общего потока информации наиболее значимой, ее анализа и спрограммировать адекватную и соответствующую ситуации ответную реакцию. Необходимо отметить, что

данная концепция применяется не только при организации коррекционной помощи детям с РАС, но и с двигательной патологией, гиперактивностью, умственной отсталостью, задержкой речевого развития. В данной концепции выделяют три основных или базовых вида ощущений (начинают работать раньше всех и являются основой для взаимодействия всех органов чувств) (Anna Jean Ayres) [7].

1. Тактильные ощущения, посредством которых человек получает «детальную информацию о прикосновениях, о размере и форме объекта, о собственном теле».

2. Вестибулярные позволяют определять «действие гравитации и движения головы, а также передвижения тела в пространстве».

3. Проприоцепция – это неосознанная дифференциация ощущений, которые поступают от мышц, суставов, сухожилий и связок.

Помимо названных видов чувствительности, следует упомянуть слух, зрение, обоняние, вкусовые ощущения, висцеральные (сообщают, что происходит внутри тела); они начинают функционировать на более поздних этапах развития ребёнка. Терапия, построенная на сенсорной интеграции, представляет собой специально организованные двигательные и сенсорные упражнения, контролируемые специалистом. Выполняя их, ребёнок получает контроль над собственным телом и окружающей обстановкой, он совершенствует навыки анализа сенсорной информации. Согласно теории Anna Jean Ayres [7], развитие речи зависит от интеграции слуховых сигналов с вестибулярными, которые, в свою очередь, объединяются с образом тела (формируется в результате интеграции тактильных, вестибулярных и проприоцептивных ощущений). До того, как ребёнок овладеет речью, он учится концентрировать внимание на собеседнике (достигается путем интеграции базовых ощущений). Для процесса артикулирования так же важна интегрированная работа трех основных систем. Височные доли, в которых осуществляются функции слуха (необходимого для овладения речью), нуждаются в подкреплении вестибулярными ощущениями. Так Ulla Kiesling

[36], при отсутствии противопоказаний для преодоления нарушений артикуляционной моторики предлагает такие упражнения, как: «прицельное выплевывание кубиков льда в ванну» (при пониженной чувствительности); складывание за щёку кусочков булочки, которая посыпана крупной солью, и прижимание с последующим их извлечением «акробатическим движением языка и с уморительными гримасами»; «эксперименты с шипучим порошком» (для стимуляции восприятия). Проведение систематизированных сенсорно-интегративных упражнений способствует развитию пластичности чувствительных зон коры головного мозга. В результате проведения такой терапии происходит изменение кортикальной структуры, в результате чего улучшается ответная реакция ребёнка на разные раздражители.

Альтернативная коммуникация включает в себя все способы общения, которые дополняют и заменяют вербальную коммуникацию. Она используется в тех случаях, когда общения посредством речи затруднено или невозможно. Многие исследователи утверждают, что применение альтернативной коммуникации не только не препятствует появлению речи (в случае детей аутизмом), но даже стимулирует возникновение первых слов. Кроме этого, данная система развивает абстрактное мышление и символическую деятельность[4]. Принципы альтернативной коммуникации:

- 1) «От более реального к более абстрактному»;
 - 2) Избыточность символов (совмещение различных систем коммуникации — жестов, картинок и, например, написанного слова);
 - 3) Постоянная поддержка мотивации;
 - 4) Функциональное использование в коммуникации (использование альтернативной коммуникации не только на занятии, но за его пределами).
- Различают селективные и топографические системы альтернативной коммуникации. К первым относят символы и карточки. Ко вторым - язык жестов, мимики и пантомимики, движения пальцев рук, которые составляют слова, а также вокальная речь. К основным системам альтернативной

коммуникации относятся: система жестов, система символов, глобальное чтение, PECS, МАКАТОН.

1. Система жестов. Среди положительных сторон данной системы необходимо отметить следующее: возможность использования не зависит от дополнительных средств (можно всегда использовать в отличие от карточек); простота в использовании (в отличие от речевой системы); наглядность; возможность физической помощи ребёнку при обучении; «обращение идёт непосредственно к тому, с кем говорят, и имеет место зрительный контакт». В то же время, не все жесты интерпретируются однозначно и правильно (особенно это касается описательных и имитационных). Кроме этого, жесты динамичны. Овладение данной системой требует, чтобы ребёнок запоминал и извлекал из памяти жесты.

2. Система символов - общение при помощи данной системы выглядит так: ребёнок берёт определенную карточку (картинку) и дает ее взрослому (собеседнику), показывает на нее рукой (дотрагивается пальцем) или «нажимает» на конкретную кнопку («да» или «нет»).

3. Глобальное чтение. Суть данной системы заключается в том, что ребёнок научается читать, опираясь на зрительный образ слова без вычленения отдельных букв. Непосредственному обучению глобальному чтению предшествует подготовительный этап, на котором развиваются зрительное восприятие и зрительная память, внимание, понимание речи и содержания читаемого, совершенствуется умение выполнять простые инструкции, подбирать парные предметы и картинки, соотносить предмет и его изображение. Виды работ при обучении глобальному чтению: чтение автоматизированных энграмм (имя ребенка, имена его близких), чтение слов; чтение инструкций; чтение предложений[66].

4. Система коммуникации при помощи карточек PECS (The Picture Exchange Communication System). Данная система является одной из программ АВА-терапии. Для обучения ребёнка общению по карточкам PECS необходимо, чтобы у него было желание что-то получить или сделать.

Прежде, чем переходить к обучению по данной системе, необходимо выяснить, каковы интересы ребёнка, какие предметы он чаще всего просит, какие действия любит совершать. Затем делаются «фотокарточки всех любимых мотивационных стимулов и занятий», создается альбом, в который эти карточки крепятся на липучках. Этапы обучения: 1. На первом этапе осуществляется обучение ребёнка навыку подавать карточку с тем предметом, который он хочет получить (или с изображением действия, который он хочет совершить); отсутствует выбор карточек и предметов; не используются словесные подсказки; 2. На втором этапе осуществляется закрепление навыка, выработанного на первом: ребёнок уже не просто подает карточку, а должен перед этим совершить какие-то действия (встать с ковра, подойти к доске, на которой висит карточка, взять ее и подать собеседнику); не используются словесные подсказки, отсутствует выбор; 3. Задача на третьем этапе заключается в том, чтобы научить ребёнка выбирать нужную карточку из двух карточек: одна с желаемым предметом или действием, а другая – с нежелаемым; словесные подсказки не используются; 4. На четвертом этапе обучают выбору из двух карточек, на которых изображены желаемые предметы (действия): перед ребёнком располагают два желаемых предмета и две соответствующие карточки, после того, как ребёнок выбрал одну из карточек, ему предоставляют возможность выбрать соответствующий предмет. Если соотнесение картинки и предмета произошло правильно (т.е. выбрал правильный предмет), то ребёнка хвалят, если нет – применяют процедуру коррекции ошибки. После научение выбора из двух, переходят к выбору из 3, 4, 5 и т.д. 5. На пятом этапе отрабатывается навык выбора необходимой карточки из всей книги PECS[4]. 5. МАКАТОН – («ма» - Маргарет, «ка» - Kate, «тон» - Тони) – система, предполагающая использование жестов, символов, а также звучащей речи. Основная идея заключается в использовании речи (т.к. это основное средство общения большинства людей), которая сопровождается жестом (вызывающим определенные воспоминания или ощущения у того, к кому обращено

сообщение) «устойчивым зрительным образом». Данный подход к формированию средств коммуникации предназначен для той категории людей, которые испытывают особые трудности в этом процессе (РАС, ДЦП, множественные нарушения, генетические болезни и т.д.). Исходя из тех трудностей, которые имеются у того или иного ребёнка, последний выбирает наиболее комфортную (-ые) и доступную (-ые) составляющую (-ие) языка МАКАТОН. Так, некоторые неговорящие дети с РАС предпочитают вступать в коммуникацию только с помощью жеста, или только используя символ, а другие будут подкреплять жест символом[46].

Таким образом, в разработанной нами программе по формированию навыков социального взаимодействия у детей с РАС мы учитываем несколько, наиболее главных, по нашему мнению, направлений: прикладной анализ поведения, ТЕЕАССН подход, DIR – метод, эмоционально-уровневый подход О. С. Никольской, метод сенсорной интеграции, а также применение систем альтернативной коммуникации. Пользуясь элементами каждого метода в комплексе, на наш взгляд, можно добиться в коррекционной работе с ребенком с РАС наиболее существенных результатов по формированию навыков социального взаимодействия.

Выводы по первой главе:

Итак, под социальным взаимодействием мы понимаем систему взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий других субъектов.

Исходя из определения социального взаимодействия мы выделяем следующие навыки, которые являются базовыми по отношению к нему:

1. Сотрудничество со взрослыми;
2. Удержание взгляда;
3. Длительность контакта;
4. Отзывается на имя;
5. Выражение желаний и потребностей;
6. Невербальная коммуникация.
7. Моторная (двигательная) имитация;
8. Вокализация;
9. Умение действовать по образцу;
10. Понимание и выполнение инструкций;
11. Вступает в предложенное взрослым взаимодействие;
12. Предлагает взаимодействие взрослому;
13. Адекватный эмоциональный ответ;
14. Владение телом;
15. Стереотипии.

Согласно МКБ-10, структура нарушения при аутизме представлена следующими особенностями: значительные трудности в социальном взаимодействии; качественные нарушения коммуникативной сферы; стереотипность поведения, интересов и деятельности вообще. Рассмотрев формирование навыков социального взаимодействия в онтогенезе, мы можем обозначить особенности социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС: нарушение эмоционального контакта ребенка со взрослым; отсутствие зрительного контакта и реакции на свое имя; активное

или пассивное избегание взаимодействий; использование неадекватных ситуации средств общения при вступлении в контакт (или не иницируют его); нарушения речевой и неречевой коммуникации (ограничение в понимании жестов, мимики, взгляда); отсутствие совместного внимания и навыков имитации.

В коррекционной работе нами были использованы следующие направления: прикладной поведенческий анализ (АВА), обучение детей с аутистическими и другими нарушениями общения (ТЕАССН), терапия игрового времени С. Гринспена (DIR- метод), уровневый подход к коррекции эмоциональных нарушений, сенсорная интеграция, системы альтернативной коммуникации.

Имея опыт взаимодействия с разными детьми и проанализировав особенности социального взаимодействия и поведения в целом, пользуясь в процессе работы различными техниками, приемами, методами и методиками – в данном исследовании объединим весь теоретический и практический опыт.

ГЛАВА 2. Экспериментальное обследование навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС.

2.1. Организация и проведение экспериментального исследования

Организованное нами исследование проводилось в течение 2015-2017гг. на базе автономной некоммерческой организации «Ресурсный центр по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями «СФЕРА» г. Красноярск. В нем приняли участие 8 детей младшего дошкольного возраста (3-4 года) 7 мальчиков и 1 девочка. Общим для всех детей было: возраст, воспитание в полной семье, наличие высшего образования у обоих родителей, посещение дошкольного образовательного учреждения, а также наличие отдельных параметров аутистического расстройства (нарушение социального взаимодействие, отсутствие речи и ограниченное, повторяющееся поведение).

Основными методами исследования были:

1. Анкетирование родителей проводилось по нами разработанной анкете, которая включает общую информацию о ребенке и родителях, а также оценку проблемного поведения и первоначальные навыки (см. Приложение 1). Анкета заполняется родителем до начала проведения коррекционно-развивающих занятий; предлагается ответить на ряд вопросов, которые объединены в следующие блоки: общая информация, информация о родителях, информация медицинского характера, коммуникативные и социальные навыки, речевые навыки, подражательные навыки; а так же описать проблемные поведения, если таковые присутствуют, и подробно написать об увлечениях и интересах ребенка. Обработка результатов происходила как качественное описание уровня развития ребенка по заданным параметрам до и после формирующего эксперимента.

2. Наблюдение в процессе свободной деятельности и в ситуации взаимодействия со взрослым, для осуществления которого нами был составлен «Протокол наблюдения» включающий компоненты, выделенные

нами как основополагающие в рамках понятия социальное взаимодействие, а именно: сотрудничество со взрослыми; удержание взгляда; длительность контакта; отзывается на имя; выражение желаний и потребностей; невербальная коммуникация; моторная (двигательная) имитация; вокализация; умение действовать по образцу; понимание и выполнение инструкций; вступает в предложенное взрослым взаимодействие; предлагает взаимодействие взрослому; адекватный эмоциональный ответ; владение телом, стереотипии (см. Приложение 2). Протокол наблюдения заполняется психологом, который проводит коррекционно-развивающую работу с целью определения первоначальных данных и последующих изменений после проведения формирующего эксперимента. При оценивании каждого указанного параметра психолог соотносит данные, которые наблюдает при взаимодействии с ребенком и соотносит с наиболее подходящим утверждением, далее выставляет балльную оценку и суммирует полученные результаты.

Протокол наблюдения:

1. Сотрудничество со взрослыми:
 - ✚ Нет: ребенок не выполняет простых заданий по просьбе взрослого;
 - ✚ Иногда: ребенок иногда может дать серию ответов по просьбе взрослого;
 - ✚ Всегда: ребенок сотрудничает со взрослым выполняя задания по просьбам взрослого от 10мин.

2. Удержание взгляда:
 - ✚ Нет: избегает взгляда взрослого;
 - ✚ Иногда: удерживает взгляд непродолжительное время (3-5 сек);
 - ✚ Всегда: удерживает взгляд более 15 сек.

3. Длительность контакта:
 - ✚ Нет: ребенок полностью отстранен, не обращает внимания на то, что делает взрослый; избегает взаимодействия;

✚ Иногда: контакт возможен на привлекательных для ребенка игрушках непродолжительное время (3-5мин);

✚ Всегда: ребенок удерживается в ситуации взаимодействия от 10мин.

4. Отзывается на имя:

✚ Нет: не реагирует на своё имя;

✚ Иногда: время от времени поворачивает голову, услышав своё имя;

✚ Всегда: ребенок оборачивается в 80% случаев услышав своё имя.

5. Выражение просьб и желаний:

✚ Нет: ребенок не выражает желаний и потребностей, может демонстрировать отрицательное поведение;

✚ Иногда: ребенок может выразить своё желание с помощью жеста;

✚ Всегда: часто привлекает к себе внимание, тянет взрослого за руку, показывает, что он хочет.

6. Использование средств невербальной коммуникации:

✚ Нет: не пользуется средствами невербальной коммуникации;

✚ Иногда: иногда использует 1-2 жеста, чтобы попросить желаемое;

✚ Всегда: ребенок просит, показывает, выражает согласие или отказ, просит продолжения активности с помощью жестов.

7. Моторная имитация:

✚ Нет: не имитирует общие моторные движения по просьбе взрослого;

✚ Иногда: имитирует, но для этого требуется настойчивость со стороны взрослого;

✚ Всегда: спонтанно подражает взрослому, по просьбе выполняет общие движения и имитирует действия с предметом.

8. Вокализации:

- ✚ Нет: отсутствуют любые звуки;
- ✚ Иногда: по желанию произносит несколько речевых звуков;
- ✚ Всегда: вокализует часто и интенсивно различными речевыми звуками.

9. Выполняет задания по образцу:

- ✚ Нет: ребенок задания по образцу не выполняет;
- ✚ Иногда: по желанию может собрать пирамидку (из 3х колец) вместе с инструктором;
- ✚ Всегда: ребенок выполняет простые задания вместе с инструктором; иногда может собрать простую башню самостоятельно.

10. Понимает и выполняет инструкции:

- ✚ Нет: не понимает обращенную речь, не выполняет инструкции;
- ✚ Иногда: может выполнить простые единичные инструкции по просьбе взрослого (в различных ситуациях взаимодействия);
- ✚ Всегда: ребенок понимает и выполняет 2-3х составные инструкции взрослого в различных ситуациях и с разными людьми в 80% случаев.

11. Вступает во взаимодействие:

- ✚ Нет: ребенок избегает взаимодействия со взрослым;
- ✚ Иногда: ребенок может посмотреть на взрослого и дать пару ответов непродолжительное время в том числе на стимульных предметах;
- ✚ Всегда: ребенок часто вступает во взаимодействие и удерживается до 10 мин.

12. Предлагает взаимодействие:

- ✚ Нет: не инициирует взаимодействия с другими;
- ✚ Иногда: ребенок может посмотреть на взрослого или физически приблизиться к нему, чтобы инициировать взаимодействие;

✚ Всегда: ребенок предлагает взаимодействие взрослому привлекая к себе внимание.

13. Адекватный эмоциональный ответ:

✚ Нет: эмоциональный ответ не адекватен ситуации;

✚ Иногда: эмоциональный ответ не адекватен в большинстве случаев;

✚ Всегда: эмоциональный ответ адекватен в 80% случаев.

14. Владеет телом:

✚ Нет: двигательный репертуар состоит из 3-5 элементов, присутствуют стереотипии;

✚ Иногда: ограниченный репертуар движений, присутствуют неловкость, повторяющиеся движения, плохая координация.

✚ Всегда: ребенок двигается свободно, ловко, его репертуар движений (крупных и мелких) и координация соответствует возрасту.

15. Наличие стереотипий:

✚ Нет: ребенок ведет себя обычно, нет каких-либо повторяющихся действий в его поведении;

✚ Иногда: периодически ребенок демонстрирует повторяющиеся элементы поведения и ритуалы (1-2 раза в день);

✚ Всегда: характерны частые и интенсивные стереотипные движения (более 10 раз в день).

Обработка результатов происходила как качественное описание уровня развития ребенка по заданным параметрам до и после формирующего эксперимента.

3. Обследование детей по рейтинговой шкале аутизма C.A.R.S. (Schopler E., Reichler RJ, DeVellis RF, Daly K (1980)) – один из наиболее широко используемых инструментов. CARS базируется на клинических наблюдениях

за поведением ребенка, служит для первичного скрининга симптомов аутизма. Применяется для детей в возрасте от 2 до 4 лет.

Инструкция: Для каждой категории оцените поведение, относящееся к каждому пункту шкалы. Для каждого пункта обведите балл, который соответствует утверждению, которое наилучшим образом описывает ребенка. Вы можете обнаружить, что поведение ребенка находится посередине между двумя описаниями, в этом случае используйте баллы 1.5, 2.5 и 3.5.

Категории оценки: запишите оценку, которую вы дали ребенку по каждой категории и сложите баллы.

Общий балл:

15-30: Нет аутизма;

30-36: Проявление аутизма от легкого до среднего;

36-60: Тяжелый аутизм.

4. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития VB-MAPP Марка Сандберга (см. Приложение 3). Мы остановились на оценке следующих вех развития, наиболее значимых в контексте нашего исследования: сотрудничество, просьбы, моторная имитация, вокализации, эхолалии, соответствие образцу, восприятие, называние, речь и социальное взаимодействие.

Цель поведенческой оценки состоит в том, чтобы обеспечить экзаменатора достаточной информацией, для составления индивидуальной программы по развитию навыков социального взаимодействия для определенного ребенка. Тест разработан, для выявления среднего показателя выполнения заданий для обычных двух-, трехлетних детей. Большинство этих детей получило бы пять баллов по каждой из областей в Тесте. Этот уровень позволяет обычным детям учиться в процессе повседневной жизни и позволяет им вступать в социальные взаимодействия с детьми и взрослыми. Дети с серьезными речевыми проблемами, у которых нет даже самых элементарных средств общения, получают баллы в пределах 1-2. Большинство

других детей с задержками речевого развития оказываются где-то между 1 и 2 баллами. Следующий анализ каждого пункта поможет экзаменатору в интерпретации результатов тестирования.

Взаимодействие со взрослыми:

✚ Ребенок, набравший 1 или 2 балла по этой программе, по большей части имеет проблемы с взаимодействием и сложен в обучении.

✚ Ребенок, набравший 3 или 4 балла, все еще требует специальных процедур, но его легче обучать.

✚ Ребенок, набравший 5 баллов, готов к занятиям по Программе Обучения Речи.

Просьбы:

✚ Ребенка, набравшего 1 или 2 балла по этому тесту, следует интенсивно обучать использовать слова, язык жестов (язык глухонемых) или картинки, чтобы получить желаемую вещь.

✚ Ребенок, набравший 3 балла в этой области, также требует интенсивной Программы обучения Просьбам.

✚ 4 или 5 баллов позволит специалистам сосредоточиться на некоторых других аспектах речи в дополнение к обучению просьбам.

Двигательная имитация:

✚ Ребенка, набравшего 1 балл по Двигательной имитации, следует интенсивно обучать этому навыку. Такого ребенка не обязательно обучать языку жестов (языку глухонемых), если только он не набрал по Вокальной Имитации 1 балл, в таком случае язык жестов, возможно, направит на речь, как непосредственную форму ответа.

✚ Если ребенок набрал 2 балла в этой области, программа по Двигательной имитации все еще является основной.

✚ Если набрано 3 или 4 балла по Двигательной имитации, то это позволяет специалистам сосредоточиться на других областях, тем не менее, они должны продолжать работу по развитию способности ребенка подражать другим.

✚ 3 или 4 балла по Имитации, а также 1 и 2 балла по Вокальной имитации, указывает на то, что ребенка стоит обучать языку жестов.

✚ 5 баллов по Имитации показывает, что нет необходимости в интенсивных занятиях в этой области, но данные навыки могут быть использованы при обучении языку жестов, навыкам игры, социальным взаимодействиям, чтобы ребенок был более успешен в действиях по обучению речи.

Вокализация:

✚ Ребенок, набравший только 1 или 2 балла по Вокализации, требует специальных процедур, увеличивающих это поведение.

✚ Если ребенок набрал 1 или 2 балла, а также получил более низкий балл по Вокальной имитации, чем по Двигательной имитации, то ребенка следует обучать Языку Жестов.

✚ Невербальный ребенок, получивший 3 или 4 балла по Вокализации, способен быстро обучаться Речи, что обеспечивается соответствующими занятиями.

✚ 5 баллов по Вокализации (также отсутствие других очевидных признаков нарушений), говорит о том, что возможно ребенок (если ему меньше 3 лет) может быть поздноговорящим.

Вокальная имитация и Артикуляция:

✚ 1 балл по Вокальной имитации указывает на то, что ребенка будет трудно обучить речи. Если ребенок получает 2 или более балла по Двигательной имитации, то он может достаточно быстро освоить Язык Жестов.

✚ 2 балла указывает на возможность обучения Речи, в зависимости от количества баллов по Имитации и Вокализации.

✚ 3 или 4 балла по Вокальной имитации четко указывает на то, что речь - основная форма ответа.

✚ 5 баллов по Вокальной имитации (и отсутствие других очевидных признаков нарушения), также может говорить о том, что ребенок (если он

младше 3 лет) поздноговорящий, если только Вокальная имитация не слишком сильна (то есть, эхолапична).

Соответствие образцу:

✚ 1 балл по данному параметру указывает на то, что ребенок невнимателен к визуальным стимулам или плохо их различает (если ребенок, по крайней мере, реагирует на эти стимулы). Невербальный ребенок, не умеющий находить сходство/различие, не готов к обучению по карточкам (PECS).

✚ Ребенок, набравший 2 или 3 балла по программе Соответствия Образцу, находится на начальном этапе этого навыка, и программы по этим умениям должны быть включены в учебный план ребенка.

✚ 4 и 5 балла говорит о том, что ребенок справляется с Программой Соответствия. Невербальный ребенок, набравший высокий балл по навыкам Соответствия, и очень низкий балл по Вокальной и Двигательной имитации, может обучаться по системе картинок (PECS).

Восприятие:

✚ Ребенок, набравший 1 балл по Восприятию, нуждается в усиленных занятиях по формированию этого навыка. Такому ребенку, возможно, потребуется процедура проведения Поведенческого анализа, включенного в программу обучения Речи.

✚ Ребенок, набравший 2 или 3 балла в этой области, также требует интенсивной программы по обучению Восприятию.

✚ 4 или 5 баллов позволит специалистам сосредоточиться на некоторых других аспектах речи, в дополнение обучению Восприятию.

Называние:

✚ Ребенок, набравший 1 балл по этому тесту, и низкий балл по программам Просьб, должен более интенсивно обучаться по программе Просьб. Если ребенок уже может иногда попросить нужную ему вещь (или только начал приобретать этот навык), то должна подключаться программа по Пониманию Речи.

✚ Ребенок, набравший 2 или 3 балла в этой области, должен более интенсивно обучаться по программе Понимания Речи, наряду с другими программами по развитию речи, введенных к этому времени.

✚ Если ребенок набрал 4 или 5 баллов по этому тесту, тогда он готов к более продвинутым вариантам обучения речи.

Понимание (восприятие) Функцией, Особенностей (признаков), и Категорий (RFFC):

✚ 1 или 2 балла по программам понимания (восприятия) функций, особенностей и категорий не удивительно для детей, имеющих очень маленький словарь. У обычных детей этот навык отсутствует до тех пор, пока они не достигли определенного уровня восприятия и понимания речи. Если ребенок узнает (воспринимает) и понимает, по крайней мере, 50 предметов/объектов (пассивный словарь), можно начинать работать по развитию RFFC навыков.

✚ Ребенок, набравший 3 или 4 балла в области RFFC, вероятно имеет неплохой уровень речи, и готов к обучению навыкам беседы.

✚ 5 баллов по пониманию (восприятию) функцией, особенностей и категорий получает ребенок, имеющий относительно сложные навыки в понимании речи, но при этом могут быть проблемы в других областях (например, навыки ведения диалога).

Диалог (Устная, экспрессивная речь):

✚ 1 или 2 балла по оценке уровня Экспрессивной Речи, предполагается у ребенка, имеющего пассивный словарь (Восприятие и Понимание Речи) менее 50 слов. Такой ребенок не готов к интенсивному обучению по программе формирования навыков ведения Диалога, если только он не получил, по крайней мере, 3 балла по Пониманию (восприятию) функций, особенностей и категорий.

✚ 3 балла по оценке уровня Экспрессивной Речи и 4 или 5 баллов по пониманию, восприятию, а также пониманию (восприятию) функций, особенностей и категорий, указывает на то, что существенное количество

времени по обучению речи, должно быть потрачено на развитие навыков ведения диалога.

🌈 4 или 5 баллов по оценке уровня Экспрессивной Речи указывает на то, что основные навыки по ведению диалога у ребенка есть.

Буквы и Числа (Цифры):

🌈 1 или 2 балла по программе Буквы и Числа предполагается у ребенка, не достигшего определенного размера пассивного словаря (Восприятия и Понимания Речи). Поэтому, обучение Буквам и Числам не нужно ребенку с минимальным словарным запасом (если только ребенок не имеет некоторые выдающиеся способности в этой области, которые присущи для некоторых детей с аутизмом).

🌈 Ребенок, получивший 3 или 4 балла по программе Буквы и Числа, может обучаться по этой программе, особенно, если он получил 5 баллов по Пониманию, Восприятию и Диалогу. Однако, имейте в виду, что даже обычные дети не готовы к обучению чтению и счету, пока их словарный запас не достигнет тысячи слов. Поэтому не стоит рано начинать занятия по формированию этого навыка, если только, как говорилось выше, ребенок не демонстрирует некоторую уникальную способность в чтении и счете.

🌈 5 баллов в этой области указывают, на дальнейшую оценку (Partington и Sundberg, 199В) и использование инструкций относительно этих навыков. Процедуры по обучению на более продвинутом уровне чтению и счету (и другим математическим навыкам) детям с задержками развития речи можно найти в программах, предназначенных для обычных детей (например, Distar Reading (Чтение) и Distar Math (Математические) программы).

Социальное Взаимодействие:

🌈 1 или 2 балла характерно для большинства детей с аутизмом и другими проблемами, связанными с развитием, особенно если такие дети набирают низкие баллы в других областях Теста. Ребенок, имеющий плохо развитые вербальные навыки, вряд ли будет нормально взаимодействовать с людьми, фактически, ребенок не получает должного удовольствия от

социального общения.

✚ Ребенок, получивший 3 или 4 балла, демонстрирует способность вербально взаимодействовать с другими.

✚ 5 баллов указывают на готовность ребенка к более продвинутому уровню обучения Социальному Взаимодействию, и наиболее вероятно, что естественные обстоятельства будут наиболее действующими для такого ребенка.

Перед тем как вводить коррекционную программу для ребенка с проблемами, экзаменатор должен определить отправные точки для первоначального обучения. Важно, чтобы экзаменатор не просто выбирал области с самыми низкими показателями, но и начинал с этих областей. Экзаменатор должен рассмотреть каждый навык относительно его развития, что отразится в соответствующих баллах. Например, было бы не правильно обучать диалогу, пока нет восприятия или понимания предметов, объектов или действий. Также, обычно лучше сосредоточиться на развитии нескольких основных областей, не смотря на то, что ребенок может иметь проблемы в других, протестированных областях. Но, даже если ребенок, получил пять баллов по каким-то программам, он все равно должен продолжать развивать навыки в этих областях. Пять баллов в определенной области обозначает, что этот навык не требует интенсивной коррекции, как навыки с более низкой оценкой.

4. VB-MAPP - программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития М. Сандберга. В рамках нашего исследования мы выделили наиболее значимые параметры, при оценивании психолог соотносит данные, которые наблюдает при взаимодействии с ребенком и соотносит с наиболее подходящим утверждением, далее выставляет бальную оценку. Образец представлен в Приложении 3. Обработка результатов происходила как качественное описание уровня развития ребенка по заданным параметрам до и после формирующего эксперимента.

2.2. Результаты формирующего эксперимента

По результатам первичного и контрольного анкетирования родителей в контрольной и экспериментальной группах мы получили следующие данные.

Блок коммуникативные и социальные навыки, согласно мнению родителей, в начале исследования экспериментальная группа детей: 25% - не смотрят на партнера взрослого по игре; 75% - ребенок смотрит на партнера - взрослого по игре. 75% - не смотрят на партнера - ребенка по игре; 25% - ребенок смотрит на партнера - ребенка по игре. 25% - почти никогда не отзывается на свое имя; 25% - иногда ребенок отзывается на свое имя; 50% - в большинстве случаев ребенок отзывается на свое имя. 25% - почти никогда не вступает во взаимодействие по инициативе взрослого; 25% - иногда вступает во взаимодействие по инициативе взрослого; 50% - в большинстве случаев вступает во взаимодействие по инициативе взрослого. 50% - почти никогда не вступает во взаимодействие по инициативе ребенка; 50% - иногда вступает во взаимодействие по инициативе ребенка. 50% - играют с игрушками (включая стереотипную деятельность); 50% - не играют с игрушками. 50% - почти никогда не обращают внимания на сверстников; 25% - иногда обращают внимание на сверстников; 25% - в большинстве случаев обращают внимание на сверстников. 100% детей не могут попросить словами то, что хотят (только 25% могут потянуть взрослого за руку, чтобы привлечь внимание). 75% - почти никогда не выполняют просьбы взрослого, связанные с режимными моментами в течение дня; 25% - иногда могут выполнить данную просьбу. 100% - почти никогда не выполняют просьбу взрослого о совершении какого-либо действия. 75% - не выполняют просьбы взрослого на указание чего-либо; 25% - могут выполнить просьбу и указать на что-то. Все дети выражают свое недовольство криком и плачем. 75% - внимание к себе не привлекают.

При повторном анкетировании: 100% - ребенок смотрит на партнера - взрослого по игре. 75% - ребенок смотрит на партнера - ребенка по игре. 50% -

в большинстве случаев отзываются на свое имя; 50% - почти всегда реагируют на свое имя. 75% - в большинстве случаев вступают во взаимодействие по инициативе взрослого; 25% - почти всегда взаимодействуют по инициативе взрослого. 100% - иногда взаимодействуют по инициативе ребенка. 100% - играют с игрушками. 50% - иногда обращают внимание на сверстников; 25% - в большинстве случаев обращают внимание на сверстников; 25% - почти всегда замечают других детей. 100% - привлекают к себе внимание и пользуются жестами, чтобы попросить желаемое. 75% - попросить словами не могут; 25% - ребенок просит словом «Дай» и показывает что ему нужно. 50% - в большинстве случаев выполняют просьбу взрослого, связанную с режимными моментами в течение дня; 50% - иногда выполняют данную просьбу. 25% - почти всегда выполняют просьбу взрослого о совершении какого-либо действия; 25% - в большинстве случаев выполняют просьбы данного вида; 50% - иногда совершают действие. 100% - выполняют просьбу взрослого на указание чего-либо. Все дети выражают свое недовольство плачем, криком (25% - используют жест «Нет», 50% - понимают связку «Сначала - потом»). Привлечение внимания: 75% - подходят и тянут за руку, 75% - издают различные звуки, 25% - делают что-либо запретное, 25% - могут посмотреть в глаза.

Блок коммуникативные и социальные навыки, согласно мнению родителей, в начале исследования контрольная группа детей: 75% - не смотрят на партнера – взрослого по игре; 25% - ребенок смотрит на партнера - взрослого по игре. 100% - не смотрят на партнера - ребенка по игре. 50% - почти никогда не отзываются на имя. 50% - иногда реагируют на свое имя. 50% - почти никогда не вступают во взаимодействие по инициативе взрослого; 50% - иногда взаимодействуют по инициативе взрослого. 100% - не взаимодействуют по инициативе ребенка. 100% - не играют с игрушками. 75% - почти никогда не обращают внимания на сверстников; 25% - иногда обращают внимание на других детей. 100% детей не могут попросить словами то, что хотят (только 25% могут использовать специфический жест, чтобы

попросить желаемое). 50% - почти никогда не выполняют просьбы взрослого, связанные с режимными моментами в течение дня; 50% - иногда могут выполнить данную просьбу. 75% - почти никогда не выполняют просьбы взрослого о совершении какого-либо действия; 25% - иногда могут выполнить просьбу данного вида. 100% - не выполняют просьбы взрослого на указание чего-либо. Все дети выражают свое недовольство криком, плачем. 50% - внимание к себе не привлекают; 50% - внимание привлекают различными формами нежелательного поведения (чаще крик и плач).

При повторном анкетировании: 50% - не смотрят на партнера – взрослого по игре; 50% - ребенок смотрит на партнера - взрослого по игре. 100% - не смотрят на партнера - ребенка по игре. 25% - почти никогда не отзываются на имя. 75% - иногда реагируют на свое имя. 25% - почти никогда не вступают во взаимодействие по инициативе взрослого; 75% - иногда взаимодействуют по инициативе взрослого. 100% - не взаимодействуют по инициативе ребенка. 100% - не играют с игрушками. 50% - почти никогда не обращают внимания на сверстников; 50% - иногда обращают внимание на других детей. 100% детей не могут попросить словами то, что хотят (только 25% могут использовать специфический жест, чтобы попросить желаемое; 25% - находятся рядом с желаемым предметом; 25% - могут потянуть взрослого за руку). 50% - почти никогда не выполняют просьбы взрослого, связанные с режимными моментами в течение дня; 50% - иногда могут выполнить данную просьбу. 25% - почти никогда не выполняют просьбы взрослого о совершении какого-либо действия; 75% - иногда могут выполнить просьбу данного вида. 75% - не выполняют просьбы взрослого на указание чего-либо; 25% - иногда показывает на то, что просят. Все дети выражают свое недовольство криком, плачем; 25% - при физическом удержании – выгибаются, уходят. 50% - внимание к себе не привлекают; 50% - внимание привлекают различными формами нежелательного поведения (крик, плач, разбрасывание предметов).

Сравнительный анализ результатов анкетирования в блоке коммуникативные и социальные навыки до и после экспериментального

воздействия у детей экспериментальной и контрольной групп. Дети экспериментальной группы значительно продвинулись в навыках взаимодействия и сотрудничества со взрослым, улучшилось понимание речи и активно используется детьми средства альтернативной коммуникации – жесты, что снижает нежелательное поведение и дает ребенку способ выражения своих желаний и потребностей. У детей контрольной группы отмечается некоторая положительная динамика, но продолжительное и качественное сотрудничество со взрослым не фиксируется; данные изменения мы связываем с физиологическим развитием ребенка.

В блоке речевые навыки, согласно мнению родителей, в начале исследования экспериментальная группа детей: 100% детей не прибегают к использованию речи. У 50% - наблюдается лепет. 75% - не могут обозначить что-либо в книге или на карточке. 100% - дети не повторяют слова, фразы, не заполняют пропуски в песнях и функциональных фразах, не отвечают на уточняющие вопросы, не могут назвать три животных или три цвета.

При повторном анкетировании: 75% - не прибегают к использованию речи; 25% - просит при необходимости или привлекает внимание (мама, папа, кач кач, дай, да). 75% - лепечут. 25% - говорят простые слова. 100% - обозначают что-либо в книге или на картинке (пассивный словарный запас: 50% - около 100 слов; 50% - около 300 слов). 75% - не повторяют слова. 25% - повторяет простые слова. 100% - не повторяют фразы, не заполняют пропуски в песнях, не отвечают на уточняющие вопросы, не называют трех животных или три цвета. 25% - могут заполнить пропуски в функциональных фразах или стихотворении.

В блоке речевые навыки, согласно мнению родителей, в начале исследования контрольная группа детей: 100% детей не прибегают к использованию речи. У 25% - наблюдается лепет. 100% - не могут обозначить что-либо в книге или на карточке. 100% - дети не повторяют слова, фразы, не заполняют пропуски в песнях и функциональных фразах, не отвечают на уточняющие вопросы, не могут назвать три животных или три цвета.

При повторном анкетировании: наблюдаемые изменения – 25% - могут обозначить в книге или на картинке около 20 предметов. По остальным параметрам изменений не фиксируем.

Сравнительный анализ результатов анкетирования в блоке речевые навыки до и после экспериментального воздействия у детей экспериментальной и контрольной групп. У всех детей экспериментальной группы появился лепет, 25% - произносят простые слова. Отмечаем накопление пассивного словарного запаса и формирование навыка обозначение чего-либо в книге или на картинке у 100% детей. У 75% детей контрольной группы навыки остались на прежнем уровне; положительная динамика - 25% - могут обозначить в книге или на картинке около 20 предметов.

В блоке подражательные навыки, согласно мнению родителей, в начале исследования экспериментальная группа детей: 75% - не подражают действиям с игрушками; 25% - иногда подражают простым манипуляциям с предметом. 100% - не копируют движений крупной и мелкой моторики. 100% - не могут найти одинаковые предметы, картинки или сравнить один предмет с изображением другого. По мнению всех родителей, ребенок может выполнять простые задания под руководством взрослого от нескольких секунд до 5 минут.

При повторном анкетировании: 100% - ребенок повторяет действия с игрушками. 100% - ребенок копирует крупные моторные движения. 50% - копируют движения мелкой моторики. 100% - ребенок подбирает одинаковые предметы, картинки, сравнивает один предмет с изображением другого. 75% - сидят за столом и выполняют простые задания под руководством взрослого от 10 до 25 минут. 25% - удерживается в ситуации взаимодействия сидя на полу от 10 минут.

В блоке подражательные навыки, согласно мнению родителей, в начале исследования контрольная группа детей: 100% - не подражают действиям с игрушками. 100% - не копируют движений крупной и мелкой моторики. 100%

- не могут найти одинаковые предметы, картинки или сравнить один предмет с изображением другого. 75% - ребенок не может выполнять простые задания под руководством взрослого; 25% - ребенок выполняет простые задания не более 2 минут.

При повторном анкетировании: 50% - не подражают действиям с игрушками; 50% - ребенок повторяет действия с игрушками. 75% - не копируют движений крупной моторики; 25% - могут повторить движения крупной моторики. 100% - не повторяют движения мелкой моторики. 100% - не могут найти одинаковые предметы, картинки или сравнить один предмет с изображением другого. 75% - ребенок выполняет простые задания под руководством взрослого от 3 до 5 минут; 25% - ребенок избегает взаимодействия.

Сравнительный анализ результатов анкетирования в блоке подражательные навыки до и после экспериментального воздействия у детей экспериментальной и контрольной групп. Все дети экспериментальной группы выполняют имитацию с различными игрушками и предметами, имитацию крупной моторики, подбирают одинаковые предметы, картинки, соотносят предмет с картинкой, 75% - работают за столом, выполняя задания взрослого от 10 до 25 минут. У детей контрольной группы значительных изменений не фиксируем, отмечаем увеличение времени (до 5-7 минут) взаимодействия со взрослым.

По результатам первичного и контрольного исследования VB-MAPP - программе оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития М. Сандберга в контрольной и экспериментальной группах мы получили следующие данные.

Параметр – сотрудничество со взрослым. В начале исследования экспериментальная группа детей: 25% детей всегда неконтактны, избегают занятий, демонстрируют отрицательное поведение; 50% детей дают только один краткий и легкий ответ при помощи подкрепления; 25% детей дают 5 ответов без отрицательного поведения. При контрольном исследовании: 25%

детей работают в течение 5 минут без отрицательного поведения; 75% детей работают в течение 10 минут за столом без отрицательного поведения.

Первичные данные контрольной группы детей: 50% - всегда неконтактны, избегают занятий, демонстрируют отрицательное поведение; 25% - дают только один краткий и легкий ответ при помощи подкрепления; 25% - дают 5 ответов без отрицательного поведения. При повторном исследовании: 25% - всегда неконтактны, избегают занятий, демонстрируют отрицательное поведение; 25% - дают только один краткий и легкий ответ при помощи подкрепления; 25% - дают 5 ответов без отрицательного поведения; 25% - будут работать в течении 5 минут без отрицательного поведения. В контрольной группе детей произошли некоторые изменения, которые мы объясняем естественным развитием детей.

Сравнивая результаты контрольной и экспериментальной групп по параметру сотрудничество со взрослым до и после экспериментального воздействия, можно говорить о том, что дети экспериментальной группы более ориентированы на собеседника, выполняют все предложенные задания, в 75% случаев работают за столом; результаты детей контрольной группы изменились незначительно.

Параметр – просьбы. В начале исследования экспериментальная группа детей: 25% детей не просят подкрепления и демонстрируют отрицательное поведение; 25% - тянут людей, указывают или становятся около подкрепляющего предмета; 50% - используют специфический жест, чтобы попросить желаемое. При контрольном исследовании: 100% детей используют жесты (до 5 жестов: просят, показывают, выражают согласие или отказ, просят продолжения деятельности, просят завершения деятельности) для выражения своих желаний и потребностей.

Первичные данные контрольной группы детей: 100% - не просят подкрепление или демонстрируют отрицательное поведение. При повторном исследовании: 25% - не просят подкрепление или демонстрируют отрицательное поведение; 75% - тянут людей, указывают или становятся

около подкрепляющего предмета. Что в свою очередь говорит о незначительных изменениях в выражении детей контрольной группы своих желаний и потребностей.

Сравнивая результаты контрольной и экспериментальной групп по параметру просьбы до и после экспериментального воздействия, можно говорить о том, что дети экспериментальной группы не смотря на отсутствие речи могут выразить свои желания и потребности с помощью жестов, могут попросить продолжения деятельности, выразить согласие или отказ от предмета, просят о завершении деятельности, что значительно снижает частоту нежелательного поведения и облегчает коммуникацию взрослого и ребенка; результаты детей контрольной группы изменились незначительно.

Параметр – двигательная имитация. В начале исследования экспериментальная группа детей: 75% не подражают никаким движениям; 25% - подражают нескольким общим движениям по просьбе. При контрольном исследовании: 25% - подражает нескольким общим движениям по просьбе; 25% - подражают нескольким мелким и общим движениям по просьбе; 50% - легко имитируют мелкие и общие движения, часто спонтанно.

Первичные данные контрольной группы детей: 100% - не подражают никаким движениям. При повторном исследовании: 50% - не подражают никаким движениям; 50% - подражают нескольким общим движениям, смоделированными другими.

Сравнивая результаты контрольной и экспериментальной групп по параметру двигательная имитация до и после экспериментального воздействия, можно говорить о том, что дети экспериментальной группы значительно продвинулись в освоении данного навыка по сравнению с детьми контрольной группы. Значительно расширился репертуар действий и увеличилось количество и длительность взаимодействий взрослого и ребенка. Мы можем сделать вывод о том, что умению подражать у данной категории детей находится в дефиците и ему нужно обратить особое внимание, что в свою очередь окажет огромное влияние на процесс социализации в целом.

Параметр – вокализация. В начале исследования экспериментальная группа детей: 25% - отсутствуют любые звуки; 25% - произносят несколько речевых звуков; 50% - лепечут различными речевыми звуками и с различной интонацией. При контрольном исследовании: 25% лепечут различными речевыми звуками и с различной интонацией; 25% - лепечут с разнообразной интонацией и говорят несколько слов; 50% - лепечут часто и говорят много понятных звуков.

Первичные данные контрольной группы детей: 75% - отсутствуют любые звуки; 25% - произносят несколько речевых звуков. При повторном исследовании: 50% - отсутствуют любые звуки; 50% - произносят несколько речевых звуков.

Сравнивая результаты контрольной и экспериментальной групп по параметру вокализация до и после экспериментального воздействия, можно говорить о том, что у некоторых детей появился лепет, частота и длительность которого увеличилась, чаще появляются отдельные речевые звуки, в отдельных случаях дети произносят простые слова. Значительных сдвигов по данному параметру у детей контрольной группы не фиксируется.

Параметр – вокальная имитация. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - не повторяют никакие звуки и слова; 50% - повторяют несколько определенных звуков или слов. При контрольном исследовании: 50% - повторяют несколько определенных звуков или слов; 25% - повторяют несколько звуков и слов; 25% повторяют много различных слов.

Первичные данные контрольной группы детей: 100% - не повторяют никакие звуки или слова. При повторном исследовании: 100% - не повторяют никакие звуки или слова. Изменений в контрольной группе детей не выявлено.

Сравнивая результаты контрольной и экспериментальной групп по параметру вокальная имитация до и после экспериментального воздействия, мы констатируем следующее: дети экспериментальной группы могут вокально

имитировать определенные речевые звуки, в то время как контрольная группа детей осталась на прежнем уровне.

Параметр – соответствие образцу. В начале исследования экспериментальная группа детей: 75% - не могут подобрать соответствующую пару никаким объектам или картинам; 25% - могут подобрать пару по 5 – 10 цветам, формам. При контрольном исследовании: 25% - могут подобрать пару по 5 – 10 цветам, формам; 75% - могут подобрать пару большинству объектов и расставлять по 2 – 4 схемам.

Первичные данные контрольной группы детей: 100% - не могут подобрать соответствующую пару никаким объектам или картинам. При повторном исследовании изменений не выявлено.

Следовательно, при сравнении двух групп, контрольная группа детей осталась на том же уровне (без изменений), в экспериментальной группе большинство детей по данному параметру набирает наибольший балл из возможных.

Параметр – восприятие. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - следуют нескольким инструкциям, связанным с распорядком дня; 50% - следуют нескольким инструкциям, выполняя действия и указывая на предмет. При контрольном исследовании: 25% - следуют нескольким инструкциям и указывают, по крайней мере на 25 предметов; 75% - показывают, по крайней мере, 100 предметов, действий, людей или прилагательных.

Первичные данные контрольной группы детей: 50% - не обращают внимания на обращенную речь; 50% - следуют нескольким инструкциям, связанным с распорядком дня. При повторном исследовании: 50% - следуют нескольким инструкциям, связанным с распорядком дня; 50% - следуют нескольким инструкциям, выполняя действия или дотрагиваясь (указывая) до предметов. Отмечается некоторая положительная динамика в понимании обращенной речи, в некоторых случаях с учетом контекста ситуации.

Сравнивая результаты контрольной и экспериментальной групп по параметру восприятие до и после экспериментального воздействия, мы констатируем следующее: экспериментальная группа - каждый из детей, в своем темпе постепенно и последовательно расширили пассивный словарный запас – стало возможным изучение действий и прилагательных, частей предметов; в контрольной группе, по сравнению с экспериментальной, изменения не значительны.

Параметр – название. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - не идентифицируют (называют) никакие предметы или действия; 50% - идентифицируют (называют) 1 – 5 предметов или действий. При контрольном исследовании: 25% - не идентифицируют (называют) никакие предметы или действия; 50% - идентифицируют (называют) 1 – 5 предметов или действий; 25% - идентифицируют (называют) 6 – 15 предметов или действий.

При первичном и повторном исследовании по параметру название данные контрольной группы детей остались на том же уровне (100% - не идентифицируют (называют) никакие предметы или действия).

При сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп по параметру название до и после экспериментального воздействия, мы констатируем следующее: изменений не наблюдается у детей контрольной группы; в экспериментальной группе есть стойкие и закрепленные связи между действием или предметом и его звуковым сопровождением.

Параметр – восприятие функций, особенностей и категорий. В начале исследования экспериментальная группа детей: 100% - не идентифицируют предметы представленной информации. При контрольном исследовании: 25% - идентифицируют 10 предметов по 1 – 3 функциям или особенностям; 75% - идентифицируют 25 предметов по 4 функциям, особенностям или категориям.

При первичном и повторном исследовании по параметру восприятие функций, особенностей и категорий данные контрольной группы детей не

изменились (100% - не идентифицируют предметы представленной информации).

При сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп по параметру восприятие функций, особенностей и категорий до и после экспериментального воздействия, мы констатируем следующее: изменений не наблюдается у детей контрольной группы; в экспериментальной группе большинство детей идентифицируют предметы по представленной информации.

Параметр – экспрессивная речь (беседа). В начале исследования экспериментальная группа детей: 100% - не могут вставить отсутствующие слова или часть в песню. При контрольном исследовании: 75% - не могут вставить отсутствующие слова или часть в песню; 25% - могут вставить несколько отсутствующих слов или звуков животных.

При первичном и повторном исследовании по параметру экспрессивная речь (беседа) данные контрольной группы детей не изменились (100% - не могут вставить отсутствующие слова или часть в песню).

При сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп по параметру экспрессивная речь (беседа) до и после экспериментального воздействия, мы констатируем следующее: изменений не наблюдается у детей контрольной группы; в экспериментальной группе изменения так же не значительны.

Параметр – буквы и цифры. В начале исследования экспериментальная группа детей: 100% - не идентифицируют буквы и цифры. При контрольном исследовании: 25% - не идентифицируют буквы и цифры; 75% - идентифицируют, по крайней мере, 3 буквы и цифры.

При первичном и повторном исследовании по параметру буквы и цифры данные контрольной группы детей не изменились (100% - не идентифицируют буквы и цифры).

При сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп по параметру буквы и цифры до и после экспериментального воздействия, мы

отмечаем следующее: изменений не наблюдается у детей контрольной группы; в экспериментальной группе большинство детей идентифицируют, по крайней мере, 3 буквы и цифры.

Параметр – социальное взаимодействие. В начале исследования экспериментальная группа детей: 25% - не инициируют взаимодействия с другими; 25% - физически приближаются к другим, чтобы инициировать взаимодействие; 50% - просят подкрепления у взрослых. При контрольном исследовании: 100% детей – просят подкрепления у взрослых.

При первичном исследовании по параметру социальное взаимодействие дети контрольной группы имеют следующие результаты: 100% - не инициируют взаимодействия с другими. При повторном исследовании: 25% - не инициируют взаимодействия с другими; 50% - физически приближаются к другим, чтобы инициировать взаимодействие; 25% - просят подкрепления у взрослых.

При сравнении двух групп детей по параметру социальное взаимодействие отмечается положительная динамика у детей контрольной группы, при этом характерны не специфические жесты и дети могут хотя бы физически приблизиться к желаемому; в то время как дети экспериментальной группы готовы сотрудничать со взрослым, чтобы потом поиграть вместе. Графически результаты представлены в Приложении 4.

По результатам первичного и контрольного исследования по рейтинговой шкале аутизма у детей C.A.R.S. в контрольной и экспериментальной группах мы получили следующие данные.

Критерий – отношение к людям. В начале исследования экспериментальная группа детей: 25% - имеют серьезно нарушенные отношения. Ребенок полностью отстранен и не обращает внимания на то, что делает взрослый. Почти никогда не отвечает и не инициирует контакт со взрослым. Только предпринимая очень настойчивые попытки, можно добиться эффекта и привлечь внимание ребенка. 50% - имеют среднюю степень нарушения отношений. Ребенок демонстрирует отстраненность

(временами кажется, что он не замечает взрослого). Иногда для того, чтобы привлечь внимание ребенка требуются настойчивые и сильные попытки. 25% - нет свидетельств каких-либо выраженных нарушений. Наблюдается некоторая стеснительность, суетливость или беспокойство в случаях, когда ребенка просят что-то сделать, однако это не носит атипичного характера. При контрольном исследовании: 50% - отношения нарушены в легкой степени. Ребенок может избегать взгляда взрослому в глаза, избегать взрослого или проявлять беспокойство, если отношения ему навязываются, может проявлять избыточную стеснительность, не отвечать взрослому обычным образом или быть зависимым от взрослого в большей степени, чем дети такого же возраста (бывает «прилипчивым»). 50% - нет свидетельств каких-либо трудностей во взаимодействии с людьми. Может наблюдаться некоторая стеснительность, суетливость или беспокойство в случаях, когда ребенка просят что-то сделать, однако это не носит атипичного характера.

При первичном исследовании по критерию отношение к людям дети контрольной группы имеют следующие результаты: 25% - серьезно нарушенные отношения. Ребенок полностью отстранен и не обращает внимания на то, что делает взрослый. Почти никогда не отвечает и не инициирует контакт со взрослым. Только предпринимая очень настойчивые попытки, можно добиться эффекта и привлечь внимание ребенка. 75% - средняя степень нарушения отношений. Ребенок демонстрирует отстраненность (временами кажется, что он не замечает взрослого). Иногда для того, чтобы привлечь внимание ребенка требуются настойчивые и сильные попытки. Ребенок инициирует контакт в минимальной степени. При повторном исследовании: 25% - серьезно нарушенные отношения. Ребенок полностью отстранен и не обращает внимания на то, что делает взрослый. Почти никогда не отвечает и не инициирует контакт со взрослым. Только предпринимая очень настойчивые попытки, можно добиться эффекта и привлечь внимание ребенка. 50% - средняя степень нарушения отношений. Ребенок демонстрирует отстраненность (временами кажется, что он не

замечает взрослого). Иногда для того, чтобы привлечь внимание ребенка требуются настойчивые и сильные попытки. Ребенок инициирует контакт в минимальной степени. 25% - отношения нарушены в легкой степени. Ребенок может избегать взгляда взрослому в глаза, избегать взрослого или проявлять беспокойство, если отношения ему навязываются, может проявлять избыточную стеснительность, не отвечать взрослому обычным образом или быть зависимым от взрослого в большей степени, чем дети такого же возраста (бывает «прилипчивым»). Значительных изменений по данному критерию у детей контрольной группы не выявлено.

При сравнении экспериментальной и контрольной групп по критерию отношение к людям отмечается большая положительная динамика у детей экспериментальной группы - у половины из них наблюдается стеснительность, суетливость или беспокойство в случаях, когда ребенка просят что-то сделать, однако это не носит атипичного характера; у детей же контрольной группы изменения незначительны.

Критерий – имитация. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - серьезная степень нарушения имитации. Ребенок почти никогда не имитирует звуки, слова или движения, даже с помощью или с поддержкой. 50% - средняя степень нарушения имитации. Ребенок имитирует, но ему для этого требуется значительная степень настойчивости и помощи со стороны взрослого, часто имитирует только с задержкой. При контрольном исследовании: 50% - средняя степень нарушения имитации. Ребенок имитирует, но ему для этого требуется значительная степень настойчивости и помощи со стороны взрослого, часто имитирует только с задержкой. 50% - имитация слегка нарушена. Большую часть времени ребенок имитирует простое поведение, такое как хлопки в ладоши или отдельные речевые звуки: время от времени имитирует только после некоторого направления со стороны взрослого.

При первичном исследовании по критерию имитация дети контрольной группы имеют следующие результаты: 100% - серьезная степень нарушения

имитации. Ребенок почти никогда не имитирует звуки, слова или движения, даже с помощью или с поддержкой. При повторном исследовании: 75% - серьезная степень нарушения имитации. Ребенок почти никогда не имитирует звуки, слова или движения, даже с помощью или с поддержкой. 25% - средняя степень нарушения имитации. Ребенок имитирует, но ему для этого требуется значительная степень настойчивости и помощи со стороны взрослого, часто имитирует только с задержкой. Значительных изменений в контрольной группе детей не наблюдается.

При сравнении двух групп по критерию имитация у экспериментальной группы детей навыки имитации значительно улучшились (дети спонтанно повторяют за взрослым простые движения, в игре стала возможной вербальная имитация отдельных речевых звуков); у контрольной группы детей изменения незначительны.

Критерий – эмоциональный ответ. В начале исследования экспериментальная группа детей: 75% - эмоциональный ответ нарушен в средней степени. Ребенок проявляет определенные признаки несоответствующего по типу или степени эмоциональности ответа. Реакции могут быть задержанными по времени или чрезмерными и не относящимися к ситуации, ребенок может гримасничать, смеяться или проявлять ригидность, не выражая никаких эмоций по отношению к объектам или происходящим событиям. 25% - ответ соответствует ситуации. Ребенок показывает соответствующую степень и тип эмоционального ответа, что проявляется в изменении выражения лица, позы или поведении. При контрольном исследовании: 25% - эмоциональный ответ нарушен в средней степени. Ребенок проявляет определенные признаки несоответствующего по типу или степени эмоциональности ответа. Реакции могут быть задержанными по времени или чрезмерными и не относящимися к ситуации, ребенок может гримасничать, смеяться или проявлять ригидность, не выражая никаких эмоций по отношению к объектам или происходящим событиям. 50% - эмоциональный ответ слегка нарушен. Ребенок неожиданно проявляет

эмоциональный ответ несоответствующий по типу или эмоциональности. Временами реакции ребенка не имеют отношения к объектам или событиям, которые происходят вокруг него. 25% - ответ соответствует ситуации. Ребенок показывает соответствующую степень и тип эмоционального ответа, что проявляется в изменении выражения лица, позе или поведении.

При первичном исследовании по критерию эмоциональный ответ дети контрольной группы имеют следующие результаты: 25% - эмоциональный ответ серьезно нарушен. Ответы редко соответствуют ситуации, если ребенок находится в определенном настроении, это настроение изменить очень трудно. И наоборот, ребенок может проявлять широкий спектр эмоций, когда ничего не происходит. 50% - эмоциональный ответ нарушен в средней степени. Ребенок проявляет определенные признаки несоответствующего по типу или степени эмоциональности ответа. Реакции могут быть задержанными по времени или чрезмерными и не относящимися к ситуации, ребенок может гримасничать, смеяться или проявлять ригидность, не выражая никаких эмоций по отношению к объектам или происходящим событиям. 25% - эмоциональный ответ слегка нарушен. Ребенок неожиданно проявляет эмоциональный ответ несоответствующий по типу или эмоциональности. Временами реакции ребенка не имеют отношения к объектам или событиям, которые происходят вокруг него. При повторном исследовании: 25% - эмоциональный ответ серьезно нарушен. 25% - эмоциональный ответ нарушен в средней степени. Ребенок проявляет определенные признаки несоответствующего по типу или степени эмоциональности ответа. 50% - эмоциональный ответ слегка нарушен. Ребенок неожиданно проявляет эмоциональный ответ несоответствующий по типу или эмоциональности. Значительных изменений у детей контрольной группы по данному критерию не диагностируется.

При сравнении двух групп по критерию эмоциональный ответ у экспериментальной группы детей эмоциональный ответ в преимущественном

большинстве слегка нарушен; у контрольной группы детей по сравнению с первоначальными данными изменения незначительны.

Критерий – владение телом. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - владение телом серьезно нарушено. Интенсивные и часто используемые стереотипные движения, являются признаками серьезного нарушения использования тела. Поведение может присутствовать, несмотря на попытки препятствовать этому или вовлекать ребенка в другие активности. 50% - имеют среднюю степень нарушения владения телом. Ребенок демонстрирует странное или необычное для своего возраста поведение, которое может включать странные движения пальцами, необычные положения тела или пальцев, раскачивание. При контрольном исследовании: 75% - имеют среднюю степень нарушения владения телом. Ребенок демонстрирует странное или необычное для своего возраста поведение, которое может включать странные движения пальцами, необычные положения тела или пальцев, раскачивание. 25% - владение телом нарушено в легкой степени. Присутствуют неловкость, повторяющиеся движения, плохая координация.

При первичном исследовании по критерию владение телом дети контрольной группы имеют следующие результаты: 25% - владение телом серьезно нарушено. Интенсивные и часто используемые стереотипные движения, являются признаками серьезного нарушения использования тела. Поведение может присутствовать, несмотря на попытки препятствовать этому или вовлекать ребенка в другие активности. 75% - владение телом нарушено в легкой степени. Присутствуют неловкость, повторяющиеся движения, плохая координация. При повторном исследовании изменений не наблюдается.

При сравнении двух групп по критерию владение телом у экспериментальной группы детей значительно увеличился и расширился репертуар движений; у контрольной группы детей изменений не фиксируется.

Критерий – использование предметов. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - серьезная степень несоответствующего использования, интереса к игрушкам и другим

предметам. Ребенок озабочен использованием игрушки или предмета необычным способом, может фокусироваться на некоторой незначительной части игрушки. Мы наблюдаем высокую частоту и интенсивность специфического использования предметов и игрушек. Когда ребенок занят такой активностью, его трудно отвлечь. 50% - использование игрушек и других предметов нарушено в легкой степени. Ребенок может проявлять необычный интерес к игрушке и играть с ней необычным или более детским способом (похлопывать, сосать). При контрольном исследовании: 50% - средняя степень нарушения использования и интереса к игрушкам и предметам. Ребенок может проявлять небольшой интерес к игрушкам и другим предметам, либо может быть озабочен использованием игрушки или предмета необычным способом, может фокусироваться на некоторой незначительной части игрушки, играть с предметом необычным способом. 25% - использование игрушек и других предметов нарушено в легкой степени. Ребенок может проявлять необычный интерес к игрушке или играть с ней необычным или более детским способом. 25% - мы наблюдаем соответствующее использование игрушек и других предметов. Ребенок проявляет нормальный интерес к игрушкам и другим предметам, использует эти игрушки по назначению, но играет более детским способом.

При первичном исследовании по критерию использование предметов дети контрольной группы имеют следующие результаты: 75% - средняя степень нарушения использования и интереса к игрушкам и предметам. Ребенок может проявлять небольшой интерес к игрушкам и другим предметам, либо может быть озабочен использованием игрушки или предмета необычным способом. Он/она может фокусироваться на некоторой незначительной части игрушки, может быть увлечен (зачарован) отражением света от объекта, постоянно двигать некоторые части предмета или играть с предметом необычным способом. 25% - использование игрушек и других предметов нарушено в легкой степени. Ребенок может проявлять необычный интерес к игрушке или играть с ней необычным или более детским способом

(похлопывать, сосать). При повторном исследовании: изменений по критерию использование предметов не наблюдается.

При сравнении двух групп по критерию использование предметов у экспериментальной группы детей отмечается появление интереса к игрушкам, но играют, как правило, более детским способом; предметы используют преимущественно по назначению; у контрольной группы детей изменений не фиксируется.

Критерий – адаптация к изменениям. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - ответ на изменения нарушен в средней степени. Ребенок активно сопротивляется изменениям в рутинных, пытается продолжать предыдущую активность, его тяжело от этого отвлечь. Сердится или выглядит несчастным, когда нарушается установленная рутина. 25% - ответ на изменения слегка нарушен. Когда взрослый пытается изменить задачу, ребенок может продолжать предыдущую активность или продолжать использовать тот же материал. 25% - ответ на изменения соответствует возрасту. Когда ребенок замечает изменения в рутинных, он принимает эти изменения без особого стресса. При контрольном исследовании: 25% - ответ на изменения нарушен в средней степени. Ребенок активно сопротивляется изменениям в рутинных, пытается продолжать предыдущую активность, его тяжело от этого отвлечь. Сердится или выглядит несчастным, когда нарушается установленная рутина. 25% - ответ на изменения слегка нарушен. Когда взрослый пытается изменить задачу, ребенок может продолжать предыдущую активность или продолжать использовать тот же материал. 50% - ответ на изменения соответствует возрасту. Когда ребенок замечает изменения в рутинных, он принимает эти изменения без особого стресса.

При первичном исследовании по критерию адаптация к изменениям дети контрольной группы имеют следующие результаты: 50% - серьезная степень нарушения ответа на изменения. Ребенок проявляет тяжелую реакцию на изменения. Если изменения форсировать, он/она проявляет очень значительное недовольство или отказывается сотрудничать и отвечает

истерикой. 25% - ответ на изменения нарушен в средней степени. Ребенок активно сопротивляется изменениям в рутинных, пытается продолжать предыдущую активность, его тяжело от этого отвлечь. Он/она сердится или выглядит несчастным, когда нарушается установленная рутина. 25% - ответ на изменения соответствует возрасту. Когда ребенок замечает изменения в рутинных, он/она принимает эти изменения без особого стресса. При повторном исследовании: 25% - серьезная степень нарушения ответа на изменения. 25% - ответ на изменения нарушен в средней степени. Ребенок активно сопротивляется изменениям в рутинных, пытается продолжать предыдущую активность, его тяжело от этого отвлечь. 25% - ответ на изменения слегка нарушен. Когда взрослый пытается изменить задачу, ребенок может продолжать предыдущую активность или продолжать использовать тот же материал. 25% - ответ на изменения соответствует возрасту. Когда ребенок замечает изменения в рутинных, он/она принимает эти изменения без особого стресса. Мы отмечаем некоторую положительную динамику у детей контрольной группы по критерию адаптация к изменениям.

При сравнении экспериментальной и контрольной групп по критерию адаптация к изменениям отмечается некоторая положительная динамика у большинства детей по сравнению с первоначальными данными.

Критерий – использование зрения (зрительный ответ). В начале исследования экспериментальная группа детей: 25% - серьезная степень нарушения использования зрения. Ребенок упорно избегает смотреть в глаза другим, имеет экстремальные формы необычного использования зрения. 50% - использование зрения нарушено в средней степени. Чтобы ребенок посмотрел на предмет, ему нужно часто напоминать об этом. Он/она может смотреть в пространство, избегать смотреть в глаза другим, смотреть на предметы под необычным углом или подносить предметы очень близко к глазам. 25% - использование зрения является нормальным (зрение используется вместе с другими сенсорными модальностями для исследования нового объекта). При контрольном исследовании: 25% - использование зрения нарушено в средней

степени. Чтобы ребенок посмотрел на предмет, ему нужно часто напоминать об этом. Он/она может смотреть в пространство, избегать смотреть в глаза другим, смотреть на предметы под необычным углом или подносить предметы очень близко к глазам. 25% - использование зрения нарушено в легкой степени. Иногда ребенок может посмотреть на предмет, о котором ему упоминают. Ребенок может временами «смотреть в пространство», может избегать смотреть в глаза другим людям. 50% - использование зрения является нормальным (зрение используется вместе с другими сенсорными модальностями для исследования нового объекта).

При первичном исследовании по критерию использование зрения (зрительный ответ) дети контрольной группы имеют следующие результаты: 50% - использование зрения нарушено в средней степени. Чтобы ребенок посмотрел на предмет, ему нужно часто напоминать об этом. Может смотреть в пространство, избегать смотреть в глаза другим, смотреть на предметы под необычным углом или подносить предметы очень близко к глазам. 50% - использование зрения нарушено в легкой степени. Иногда ребенок может посмотреть на предмет, о котором ему упоминают. Ребенок может временами «смотреть в пространство», может избегать смотреть в глаза другим людям. При повторном исследовании: изменений по данному критерию не фиксируется.

При сравнении двух групп по критерию использование зрения (зрительный ответ) отмечается положительная динамика у большинства детей экспериментальной группы, изменений у контрольной группы детей не выявлено.

Критерий – использование слуха (слуховой ответ). В начале исследования экспериментальная группа детей: 25% - использование слуха нарушено в серьезной степени. Ребенок в значительной степени проявляет недостаточную реакцию на звуки в независимости от типа звука. 50% - средняя степень нарушения слухового ответа. Ответ ребенка на звуки различен, часто игнорирует звук после первых нескольких повторений. 25% - использование

слуха слегка нарушено. Ребенок не всегда отвечает, ответ на звук может быть с задержкой. При контрольном исследовании: 50% - использование слуха слегка нарушено. Ребенок не всегда отвечает, ответ на звук может быть с задержкой, для того, чтобы привлечь внимание ребенка, звуки должны повторяться. 50% - соответствует возрасту. Реакция ребенка на звуки и речь соответствует возрасту. Ребенок использует слух вместе с другими сенсорными модальностями.

При первичном исследовании по критерию использование слуха (слуховой ответ) дети контрольной группы имеют следующие результаты: 50% - использование слуха нарушено в серьезной степени. Ребенок в значительной степени проявляет недостаточную реакцию на звуки в независимости от типа звука. 50% - средняя степень нарушения слухового ответа. Ответ ребенка на звуки различен, часто игнорирует звук после первых нескольких повторений. При повторном исследовании: 25% - использование слуха нарушено в серьезной степени. Ребенок в значительной степени проявляет недостаточную реакцию на звуки в независимости от типа звука. 25% - средняя степень нарушения слухового ответа. Ответ ребенка на звуки различен, часто игнорирует звук после первых нескольких повторений. 50% - использование слуха слегка нарушено. Ребенок не всегда отвечает, ответ на звук может быть с задержкой.

При сравнении экспериментальной и контрольной групп по критерию использование слуха (слуховой ответ) отмечается положительная динамика у большинства детей по сравнению с первоначальными данными.

Критерий – использование обоняния, осязания и вкуса. В начале исследования экспериментальная группа детей: 25% - серьезная степень нарушения использования обоняния, осязания и вкуса. Ребенок занят ощупыванием, опробованием на вкус предметов в большей степени, нежели нормальным изучением или использованием предметов. Ребенок может полностью игнорировать боль, либо очень сильно реагировать на легкий дискомфорт. 25% - легкая степень нарушения использования обоняния,

осязания и вкуса. Ребенок может отказываться помещать объекты в рот, может нюхать или пробовать на вкус несъедобные предметы, может игнорировать, либо проявлять избыточную реакцию на несильную боль в ситуациях, когда для обычного ребенка свойственно проявлять лишь дискомфорт. 50% - нормальное использование обоняния, осязания и вкуса. Ребенок исследует новые объекты соответствующим возрасту образом, в основном получая ощущения и разглядывая. Когда это нужно, используется обоняния и вкус. При контрольном исследовании: 25% - серьезная степень нарушения использования обоняния, осязания и вкуса. Ребенок занят ощупыванием, опробованием на вкус предметов в большей степени, нежели нормальным изучением или использованием предметов. 75% - нормальное использование обоняния, осязания и вкуса. Ребенок исследует новые объекты соответствующим возрасту образом, в основном получая ощущения и разглядывая. Когда это нужно, используется обоняния и вкус.

При первичном исследовании по критерию использование обоняния, осязания и вкуса дети контрольной группы имеют следующие результаты: 100% - нормальное использование обоняния, осязания и вкуса. Ребенок исследует новые объекты соответствующим возрасту образом, в основном получая ощущения и разглядывая. Когда это нужно, используется обоняния и вкус. Изменений при повторном исследовании не выявлено.

При сравнении экспериментальной и контрольной групп по критерию использование осязания, обоняния и вкуса отмечается некоторая положительная динамика у детей экспериментальной группы; у детей контрольной группы диагностируется до и после исследования нормальное использование обоняния, осязания и вкуса.

Критерий – нервозность и страхи. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - проявление нервозности и страхов нарушено в серьезной степени. Страх не возникает даже после повторяющегося опыта с опасными событиями или объектами. Ребенок не проявляет беспокойства в опасных ситуациях, которых избегают дети такого

же возраста. 25% - проявление нервозности и страхов нарушено в средней степени. Ребенок проявляет значительно больше или меньше страха, по сравнению с реакциями детей того же возраста в сходной ситуации. 25% - нормальное проявление нервозности и страхов. Поведение ребенка соответствует как ситуации, так и возрасту. При контрольном исследовании: 25% - проявление нервозности и страхов нарушено в серьезной степени. Страх не возникает даже после повторяющегося опыта с опасными событиями или объектами. Ребенок не проявляет беспокойства в опасных ситуациях, которых избегают дети такого же возраста. 50% - проявление нервозности и страхов слегка нарушено. Временами ребенок проявляет слишком сильный страх, либо его отсутствие, по сравнению с реакциями других детей того же возраста в сходной ситуации. 25% - нормальное проявление нервозности и страхов. Поведение ребенка соответствует как ситуации, так и возрасту.

При первичном исследовании по критерию нервозность и страхи дети контрольной группы имеют следующие результаты: 50% - проявление нервозности и страхов нарушено в серьезной степени. Страх не возникает даже после повторяющегося опыта с опасными событиями или объектами. И наоборот, ребенок может не проявлять беспокойства в опасных ситуациях, которых избегают дети такого же возраста. 25% - проявление нервозности и страхов нарушено в средней степени. Ребенок проявляет значительно больше или меньше страха, по сравнению с реакциями детей того же возраста в сходной ситуации. 25% - нормальное проявление нервозности и страхов. Поведение ребенка соответствует как ситуации, так и возрасту. При повторном исследовании: изменений по данному критерию не выявлено.

При сравнении экспериментальной и контрольной групп по критерию нервозность и страхи отмечается положительная динамика у детей экспериментальной группы; у детей контрольной группы до и после исследования изменений не фиксируем.

Критерий – вербальная коммуникация. В начале исследования экспериментальная группа детей: 75% - серьезная степень нарушения

вербальной коммуникации. Осмысленная речь отсутствует. Ребенок может визжать, издавать странные звуки, подражать голосам животных, издавать звуки, отдаленно напоминающие речь. 25% - средняя степень нарушения вербальной коммуникации. Присутствует лепет с разнообразной интонацией, который иногда используется для привлечения внимания. При контрольном исследовании: 100% - средняя степень нарушения вербальной коммуникации. Ребенок издает различные звуки в том числе для привлечения внимания и помощи взрослых.

При первичном исследовании по критерию вербальная коммуникация дети контрольной группы имеют следующие результаты: 100% - серьезная степень нарушения вербальной коммуникации. Осмысленная речь отсутствует. Ребенок может визжать, издавать странные звуки, подражать голосам животных, издавать звуки, отдаленно напоминающие речь. При повторном исследовании: изменений по данному критерию не фиксируем.

При сравнении экспериментальной и контрольной групп по критерию вербальная коммуникация отмечается положительная динамика у детей экспериментальной группы; у детей контрольной группы до и после исследования изменений не фиксируем.

Критерий – невербальная коммуникация. В начале исследования экспериментальная группа детей: 75% - использование невербальной коммуникации нарушено в тяжелой степени. Ребенок использует только странные и необычные жесты, которые не имеют очевидного значения, и не проявляет понимания жестов и выражения лица других людей. 25% - использование невербальной коммуникации нарушено в легкой степени. Незрелое использование невербальной коммуникации, ребенок может нечетко показывать или добиваться того, что хочет, в ситуациях, когда ребенок того же возраста может указать или использовать более специфический жест, чтобы показать, что он/она хочет. При контрольном исследовании: 50% - использование невербальной коммуникации нарушено в легкой степени. Ребенок может не настойчиво добиваться того, что хочет. 50% - ребенок

активно пользуется средствами невербальной коммуникации, чтобы получить желаемое.

При первичном исследовании по критерию невербальная коммуникация дети контрольной группы имеют следующие результаты: 75% - использование невербальной коммуникации нарушено в тяжелой степени. Ребенок использует только странные и необычные жесты, которые не имеют очевидного значения, и не проявляет понимания жестов и выражения лица других людей. 25% - использование невербальной коммуникации нарушено в средней степени. В основном, ребенок не может выразить свои потребности или желания невербальным способом и не может понять невербальную коммуникацию других людей. При повторном исследовании: 50% - использование невербальной коммуникации нарушено в тяжелой степени. 50% - использование невербальной коммуникации нарушено в средней степени. В основном, ребенок не может выразить свои потребности или желания невербальным способом и не может понять невербальную коммуникацию других людей. Динамика по сравнению с первоначальными данными незначительна.

При сравнении экспериментальной и контрольной групп по критерию невербальная коммуникация отмечается значительные изменения у детей экспериментальной группы (активно пользуются жестами для выражения свои желаний и потребностей); у детей контрольной группы до и после исследования изменения незначительны.

Критерий – уровень активности. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - серьезная степень нарушения уровня активности. Ребенок проявляет крайние формы активности или пассивности, либо активность и пассивность сменяют друг друга. 25% - уровень активности ребенка нарушен в средней степени. Ребенок может быть очень активным, его трудно сдерживать. Его/ее энергия может быть безграничной. И наоборот, ребенок может быть сонным, для того, чтобы заставить его шевелиться, нужно потратить много сил. 25% - уровень активности ребенка соответствует

возрасту и обстоятельствам. Ребенок не более и не менее активен, чем дети того же возраста в сходной ситуации. При контрольном исследовании: 50% - уровень активности ребенка нарушен в средней степени. Ребенок может быть очень активным, его трудно сдерживать. Его/ее энергия может быть безграничной, и наоборот, ребенок может быть сонным, для того, чтобы заставить его шевелиться, нужно потратить много сил. 25% - уровень активности ребенка слегка нарушен. Ребенок может быть несколько неугомонным или наоборот «ленивым», медленнодвигающимся. Уровень активности слегка мешает его деятельности. 25% - уровень активности ребенка соответствует возрасту и обстоятельствам. Ребенок не более и не менее активен, чем дети того же возраста в сходной ситуации.

При первичном исследовании по критерию уровень активности дети контрольной группы имеют следующие результаты: 25% - серьезная степень нарушения уровня активности. Ребенок проявляет крайние формы активности или пассивности, либо активность и пассивность сменяют друг друга. 75% - уровень активности ребенка слегка нарушен. Ребенок может быть несколько неугомонным или наоборот «ленивым», медленнодвигающимся. Уровень активности слегка мешает его деятельности. При повторном исследовании: изменений по данному критерию не фиксируем.

При сравнении экспериментальной и контрольной групп по критерию уровень активности отмечается положительная динамика у детей экспериментальной группы; у детей контрольной группы до и после исследования изменений не выявлено.

Критерий – уровень и согласованность интеллектуального ответа. В начале исследования экспериментальная группа детей: 25% - серьезная степень нарушения интеллектуального функционирования. Ребенок не так сообразителен, как сверстники, в одной или нескольких областях. 25% - средняя степень нарушения интеллектуального функционирования. В основном, ребенок не так сообразителен, как дети того же возраста, однако, в одной или нескольких областях интеллекта ребенок функционирует близко к

норме. 50% - интеллектуальное функционирование нарушено в легкой степени. Ребенок не так сообразителен, как дети того же возраста, навыки примерно одинаковы во всех областях. При контрольном исследовании: 25% - серьезная степень нарушения интеллектуального функционирования. Ребенок не так сообразителен, как сверстники, в одной или нескольких областях. 75% - интеллектуальное функционирование нарушено в легкой степени. Ребенок не так сообразителен, как дети того же возраста, навыки примерно одинаковы во всех областях.

При первичном исследовании по критерию уровень и согласованность интеллектуального ответа дети контрольной группы имеют следующие результаты: 25% - средняя степень нарушения интеллектуального функционирования. В основном, ребенок не так сообразителен, как дети того же возраста, однако, в одной или нескольких областях интеллекта ребенок функционирует близко к норме. 75% - интеллектуальное функционирование нарушено в легкой степени. Ребенок не так сообразителен, как дети того же возраста, навыки примерно одинаковы во всех областях. При повторном исследовании: изменений по данному критерию не выявлено.

При сравнении экспериментальной и контрольной групп по критерию уровень и согласованность интеллектуального ответа отмечается некоторая положительная динамика у детей экспериментальной группы; у детей контрольной группы до и после исследования изменений не выявлено.

Критерий – общее впечатление. В начале исследования экспериментальная группа детей: 25% - ребенок проявляет много симптомов, либо серьезную степень аутизма. 50% - ребенок демонстрирует ряд симптомов или среднюю степень проявления аутизма. 25% - ребенок демонстрирует некоторые симптомы в легкой степени – слегка аутичен. При контрольном исследовании: 50% - ребенок демонстрирует ряд симптомов или среднюю степень проявления аутизма. 25% - ребенок демонстрирует некоторые симптомы в легкой степени – слегка аутичен. 25% - ребенок не проявляет симптомов аутизма.

При первичном исследовании по критерию общее впечатление дети контрольной группы имеют следующие результаты: 50% - ребенок проявляет много симптомов, либо серьезную степень аутизма. 50% - ребенок демонстрирует ряд симптомов или среднюю степень проявления аутизма. При повторном исследовании данные остались без изменений.

При сравнении экспериментальной и контрольной групп по критерию общее впечатление отмечается некоторая положительная динамика у детей экспериментальной группы; у детей контрольной группы до и после исследования данные остались на прежнем уровне. Графически результаты до и после формирующего эксперимента и экспериментальной, и контрольной групп представлены в Приложении 4.

По результатам первичного и контрольного наблюдения, согласно составленному нами протоколу, в контрольной и экспериментальной группах мы получили следующие данные.

Сотрудничество со взрослым. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - ребенок не выполняет простых заданий по просьбе взрослого; 50% - ребенок иногда может дать серию ответов по просьбе взрослого. При повторном наблюдении: 25% - ребенок иногда может дать серию ответов по просьбе взрослого; 75% - ребенок сотрудничает со взрослым выполняя задания от 10 мин.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 100% - ребенок не выполняет простых заданий по просьбе взрослого. При повторном наблюдении: 25% - ребенок не выполняет простых заданий по просьбе взрослого; 75% - ребенок иногда может дать серию ответов по просьбе взрослого.

При сравнении экспериментальной и контрольной групп по данному параметру отмечается положительная динамика у всех детей, однако, в экспериментальной группе качественные характеристики сотрудничества со взрослым (длительность контакта, возможность выполнения заданий по

просьбе взрослого, совместные игры) значительно выше, чем у детей контрольной группы.

Удержание взгляда. В начале исследования экспериментальная группа детей: 25% - избегает взгляда взрослого; 75% - удерживает взгляд непродолжительное время (3-5 сек). При повторном наблюдении: 50% - удерживает взгляд непродолжительное время (3-5 сек); 50% - удерживает взгляд более 15 сек.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 50% - избегает взгляда взрослого; 50% - удерживает взгляд непродолжительное время (3-5 сек). При повторном наблюдении: 25% - избегает взгляда взрослого; 75% - удерживает взгляд непродолжительное время (3-5 сек).

При сравнении двух групп по данному параметру отмечается наибольший прогресс у детей экспериментальной группы; у детей контрольной группы изменения незначительны.

Длительность контакта. В начале исследования экспериментальная группа детей: 25% - ребенок полностью отстранен, не обращает внимания на то, что делает взрослый; избегает взаимодействия; 75% - контакт возможен на привлекательных для ребенка игрушках непродолжительное время (3-5мин). При повторном наблюдении: 50% - контакт возможен на привлекательных для ребенка игрушках, время контакта увеличилось до 15-20 минут; 50% - ребенок всегда удерживается в ситуации взаимодействия по инициативе взрослого в течение 10-20 минут.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 25% - ребенок полностью отстранен, не обращает внимания на то, что делает взрослый; избегает взаимодействия; 75% - контакт возможен на привлекательных для ребенка игрушках непродолжительное время (3-5мин). При повторном наблюдении: 100% - контакт возможен на привлекательных для ребенка игрушках непродолжительное время (3-5мин).

При сравнении двух групп по данному параметру отмечается значительное увеличение длительности контакта у детей экспериментальной группы (наблюдается качественное расширение сфер взаимодействия взрослого и ребенка); у детей контрольной группы изменения незначительны.

Отзывается ли на имя. В начале исследования экспериментальная группа детей: 75% - не реагирует на своё имя; 25% - время от времени поворачивает голову, услышав своё имя. При повторном наблюдении: 100% - ребенок оборачивается в 80% случаев услышав своё имя.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 75% - не реагирует на своё имя; 25% - время от времени поворачивает голову, услышав своё имя. При повторном наблюдении: изменений не наблюдаем.

При сравнении двух групп по данному параметру отмечаем реакцию детей экспериментальной группы на произнесение их имени в 80% случаев; у детей контрольной группы изменений не фиксируем.

Выражение желаний и потребностей. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - ребенок не выражает желаний и потребностей, может демонстрировать отрицательное поведение; 50% - ребенок может выразить своё желание с помощью специфического жеста. При повторном наблюдении: 25% - ребенок может выразить своё желание с помощью специфического жеста; 75% - часто привлекает к себе внимание, тянет взрослого за руку, показывает, что он хочет.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 75% - ребенок не выражает желаний и потребностей, может демонстрировать отрицательное поведение; 25% - ребенок может выразить своё желание с помощью специфического жеста. При повторном наблюдении: 50% - ребенок не выражает желаний и потребностей, может демонстрировать отрицательное поведение; 50% - ребенок может выразить своё желание с помощью специфического жеста.

При сравнении двух групп по данному параметру отмечаем способность большинства детей экспериментальной группы адекватно выразить свои желания и потребности; у детей контрольной группы существенных изменений не наблюдаем.

Использование средств невербальной коммуникации. В начале исследования экспериментальная группа детей: 75% - не пользуется средствами невербальной коммуникации; 25% - иногда использует 1-2 жеста, чтобы попросить желаемое. При повторном наблюдении: 100% - ребенок просит, показывает, выражает согласие или отказ, просит продолжения активности с помощью жестов.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 100% - не пользуется средствами невербальной коммуникации. При повторном наблюдении: 75% - не пользуется средствами невербальной коммуникации; 25% - иногда использует 1-2 жеста, чтобы попросить желаемое. Динамика по сравнению с первоначальными данными не существенна.

При сравнении двух групп по данному параметру отмечаем активное использование средств невербальной коммуникации всеми детьми экспериментальной группы для того, чтобы попросить, показать что-либо, выразить согласие или отказ, попросить продолжения активности, что в свою очередь значительно облегчает коммуникацию и снижает частоту нежелательного поведения; у детей контрольной группы значительных изменений не выявлено.

Моторная имитация. В начале исследования экспериментальная группа детей: 75% - не имитирует общие моторные движения по просьбе взрослого; 25% - имитирует, но для этого требуется настойчивость со стороны взрослого. При повторном наблюдении: 25% - имитирует, но для этого требуется настойчивость со стороны взрослого; 75% - спонтанно подражает взрослому, по просьбе выполняет общие движения и имитирует действия с предметом.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 100% - не имитирует общие моторные движения по просьбе взрослого. При повторном наблюдении: 50% - не имитирует общие моторные движения по просьбе взрослого; 50% - имитирует, но для этого требуется настойчивость со стороны взрослого. Наблюдается некоторая положительная динамика.

При сравнении двух групп по данному параметру отмечаем возможность к спонтанному копированию общих движений и движений с предметом у детей экспериментальной группы; у детей контрольной группы значительных изменений не наблюдаем.

Вокализации. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - отсутствуют любые звуки; 50% - по желанию произносит несколько речевых звуков. При повторном наблюдении: 50% - по желанию произносит несколько речевых звуков; 50% - вокализирует часто и интенсивно различными речевыми звуками.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 75% - отсутствуют любые звуки; 25% - по желанию произносит несколько речевых звуков. При повторном наблюдении: 50% - отсутствуют любые звуки; 50% - по желанию произносит несколько речевых звуков.

При сравнении двух групп по данному параметру наблюдаем наличие вокализаций у всех детей экспериментальной группы; у детей контрольной группы отмечаем некоторую положительную динамику.

Выполнение заданий по образцу. В начале исследования экспериментальная группа детей: 100% - ребенок задания по образцу не выполняет. При повторном наблюдении: 25% - ребенок задания по образцу не выполняет; 75% - ребенок выполняет простые задания вместе с инструктором; иногда может собрать простую башню самостоятельно.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 100% - ребенок задания по образцу не выполняет. При повторном наблюдении: изменений не выявлено.

При сравнении двух групп по данному параметру наблюдаем формирование умения выполнять задания по образцу у большинства детей экспериментальной группы; у детей контрольной группы изменений не фиксируем.

Понимание и выполнение инструкций. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - не понимает обращенную речь, не выполняет инструкции; 50% - может выполнить простые единичные инструкции по просьбе взрослого. При повторном наблюдении: 25% - может выполнить простые единичные инструкции по просьбе взрослого; 75% - ребенок понимает и выполняет 2-3х составные инструкции взрослого в различных ситуациях и с разными людьми в 80% случаев.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 25% - не понимает обращенную речь, не выполняет инструкции; 75% - может выполнить простые единичные инструкции по просьбе взрослого. При повторном наблюдении: изменений не наблюдаем.

При сравнении двух групп по данному параметру наблюдаем у большинства детей экспериментальной группы существенное расширение пассивного словарного запаса, понимание и выполнение 2-3х составных инструкций взрослого, которые включают: просьбы, связанные с режимными моментами в течение дня; просьбы на совершение какого-либо действия; просьбы на указание чего-либо; у детей контрольной группы изменений не фиксируем.

Вступает во взаимодействие. В начале исследования экспериментальная группа детей: 25% - ребенок избегает взаимодействия со взрослым; 50% - ребенок может посмотреть на взрослого и дать пару ответов непродолжительное время в том числе на стимульных предметах; 25% - ребенок часто вступает во взаимодействие и удерживается до 10 мин. При

повторном наблюдении: 25% - ребенок может посмотреть на взрослого и дать пару ответов непродолжительное время в том числе на стимульных предметах; 75% - ребенок часто вступает во взаимодействие и удерживается до 10 мин.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 100% - ребенок может посмотреть на взрослого и дать пару ответов непродолжительное время в том числе на стимульных предметах. При повторном наблюдении: изменений не фиксируем.

При сравнении двух групп по данному параметру наблюдаем у большинства детей экспериментальной группы увеличение частоты и продолжительности взаимодействия ребенка со взрослым; у детей контрольной группы изменений не фиксируем.

Предлагает взаимодействие. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - не инициирует взаимодействия с другими; 50% - ребенок может посмотреть на взрослого или физически приблизиться к нему, чтобы инициировать взаимодействие. При повторном наблюдении: 50% - ребенок может посмотреть на взрослого или физически приблизиться к нему, чтобы инициировать взаимодействие; 50% - ребенок предлагает взаимодействие взрослому привлекая к себе внимание.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 100% - не инициирует взаимодействия с другими. При повторном наблюдении: 50% - не инициирует взаимодействия с другими; 50% - ребенок может посмотреть на взрослого или физически приблизиться к нему, чтобы инициировать взаимодействие.

При сравнении двух групп по данному параметру наблюдаем различного рода проявление инициативы со стороны ребенка во взаимодействии со взрослым у всех детей экспериментальной группы; у детей контрольной группы отмечаем некоторую положительную динамику.

Адекватный эмоциональный ответ. В начале исследования экспериментальная группа детей: 50% - эмоциональный ответ не адекватен

ситуации; 25% - эмоциональный ответ не адекватен в большинстве случаев; 25% - эмоциональный ответ адекватен в 80% случаев. При повторном наблюдении: 25% - эмоциональный ответ не адекватен в большинстве случаев; 75% - эмоциональный ответ адекватен в 80% случаев.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 75% - эмоциональный ответ не адекватен ситуации; 25% - эмоциональный ответ не адекватен в большинстве случаев. При повторном наблюдении: 50% - эмоциональный ответ не адекватен ситуации; 50% - эмоциональный ответ не адекватен в большинстве случаев. Значительных изменений не выявлено.

При сравнении двух групп по данному параметру большинство детей экспериментальной группы реагируют адекватно в 80% случаев; у детей контрольной группы значительных изменений нет.

Владение телом. В начале исследования экспериментальная группа детей: 75% - двигательный репертуар состоит из 3-5 элементов, присутствуют стереотипии; 25% - ограниченный репертуар движений, присутствуют неловкость, повторяющиеся движения, плохая координация. При повторном наблюдении: 50% - двигательный репертуар состоит из 3-5 элементов, присутствуют стереотипии; 50% - ограниченный репертуар движений, присутствуют неловкость, повторяющиеся движения, плохая координация.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 25% - двигательный репертуар состоит из 3-5 элементов, присутствуют стереотипии; 75% - ограниченный репертуар движений, присутствуют неловкость, повторяющиеся движения, плохая координация. При повторном наблюдении: изменений не наблюдаем.

При сравнении двух групп по данному параметру отмечаем некоторую положительную динамику у детей экспериментальной группы; у детей контрольной группы изменений не фиксируем.

Стереотипии. В начале исследования экспериментальная группа детей: 75% - характерны частые и интенсивные стереотипные движения (более 10 раз

в день); 25% - ребенок ведет себя обычно, нет каких-либо повторяющихся действий в его поведении. При повторном наблюдении: 50% - характерны частые и интенсивные стереотипные движения (более 10 раз в день); 25% - периодически ребенок демонстрирует повторяющиеся элементы поведения и ритуалы; 25% - ребенок ведет себя обычно, нет каких-либо повторяющихся действий в его поведении.

При первичном исследовании дети контрольной группы имеют следующие результаты: 25% - характерны частые и интенсивные стереотипные движения (более 10 раз в день); 50% - периодически ребенок демонстрирует повторяющиеся элементы поведения и ритуалы; 25% - ребенок ведет себя обычно, нет каких-либо повторяющихся действий в его поведении. При повторном наблюдении: изменений не фиксируем.

При сравнении двух групп по данному параметру отмечаем некоторую положительную динамику у детей экспериментальной группы; у детей контрольной группы изменений не фиксируем.

Графически результаты до и после формирующего эксперимента и экспериментальной, и контрольной групп представлены в Приложении 4.

Выводы по второй главе:

Экспериментальное исследование, проведенное в 2015-2017 гг., включало 8 детей с РАС. Основные методы диагностики: анкетирование родителей; VB-MAPP - программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития М. Сандберга; рейтинговая шкала аутизма у детей C.A.R.S.; включенное и не включенное наблюдение (по разработанному протоколу наблюдения). Для реализации констатирующего эксперимента на основе ряда модифицированных методик и параметров, выделенных нами, как наиболее значимых в определении социального взаимодействия был составлен «Протокол наблюдения». Он содержит 15 критериев: сотрудничество со взрослыми; удержание взгляда; длительность контакта; отзывается на имя; выражение желаний и потребностей; невербальная коммуникация; моторная (двигательная) имитация; вокализация; умение действовать по образцу; понимание и выполнение инструкций; вступает в предложенное взрослым взаимодействие; предлагает взаимодействие взрослому; адекватный эмоциональный ответ; владение телом; стереотипии. Оценивание осуществлялось на количественно-качественной основе.

По результатам первичной и повторной диагностики детей, принявших участие в эксперименте, можно сказать о том, что дети экспериментальной группы значительно продвинулись в навыках социального взаимодействия, а именно: активно сотрудничают со взрослым; мы отмечаем увеличение длительности контакта; формирование навыков моторной имитации; способность ребенка выразить свои желания и потребности; значительное увеличение пассивного словарного запаса и стало возможным выполнение просьб взрослого различного характера. Положительные сдвиги мы наблюдаем во всех применяемых методиках диагностики. У детей контрольной группы наблюдаются незначительные изменения по результатам повторной диагностики, которые мы связываем с физиологическим развитием ребенка и попытками самостоятельно приспособиться к меняющимся

обстоятельствам. Динамику в развитии детей экспериментальной группы мы объясняем мультимодальным подходом в коррекционной работе с детьми с РАС. Сочетание различных методов и технологий в процессе взаимодействия с учетом на индивидуальные особенности и сильные стороны ребенка, при активной поддержке родителей в процессе коррекции влияют на эффективность коррекционных мероприятий.

ГЛАВА 3. Научно-теоретические основы эксперимента

3.1. Методологическая основа экспериментального исследования по развитию навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС

Составляя коррекционную программу по формированию навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра мы опирались на ряд принципов.

В контексте гуманистической психологии гуманное педагогическое мышление основано на классическом наследии и находит истоки в ведущих философских и педагогических учениях Я. А. Коменского, К. Г. Ушинского, В. А. Сухомлинского, Л. С. Выготского, Я. Корчака, Ш. О. Амонашвили и др. В центре внимания находятся такие образовательные ценности, как индивидуальность ребенка, его самореализация, органичность, спонтанность, игра, творчество, социальность, понимание, любовь.

В соответствии с парадигмой гуманной педагогики необходимо основывать работу по программе на таких дидактических принципах, как:

- Учет возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка (отношение к личности в контексте ее уникальности, целостности и неоднозначности проявлений). Этот принцип согласует требования соответствия хода психического и личностного развития ребенка нормативному развитию, с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости конкретного пути развития личности - с другой. Нормативность развития следует понимать, как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития.

- Коррекция и развитие с учетом интересов ребенка;
- Гибкость и индивидуальное планирование учебного процесса;

- Максимальные опоры на полимодальные афферентации, на различные анализаторы, так как формирование высших психических функций представляет сложный процесс организации функциональных систем: зрительной, кинестетической, двигательной;

- Опоры на сохранные (интактные) звенья нарушенной функции, поскольку опора на не пострадавшие звенья деятельности осуществляется на новых, компенсаторных началах;

Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач. Этот принцип указывает на необходимость присутствия в любой коррекционной программе задач трех видов: коррекционных, профилактических и развивающих. В нем отражена взаимосвязанность и гетерохронность (неравномерность) развития различных сторон личности ребенка. Другими словами, каждый ребенок находится на различных уровнях развития: на уровне благополучия, соответствующем норме развития; на уровне риска - это означает, что есть угроза возникновения потенциальных трудностей развития; и на уровне актуальных трудностей развития, объективно выражающихся в различного рода отклонениях от нормативного хода развития. Здесь находит отражение закон неравномерности развития. Отставание и отклонение в развитии некоторых аспектов личностного развития закономерно приводят к трудностям и отклонениям в развитии интеллекта ребенка и наоборот. Поэтому при определении целей и задач коррекционно-развивающей программы нельзя ограничиваться лишь актуальными на сегодняшний день проблемами и сиюминутными трудностями развития ребенка, а нужно исходить из ближайшего прогноза развития. Взаимообусловленность в развитии различных сторон психики ребенка позволяет в значительной степени оптимизировать развитие за счет интенсификации сильных сторон личности ребенка посредством механизма компенсации. Кроме того, любая программа психологического воздействия на ребенка должна быть направлена не просто на коррекцию отклонений в развитии, на их предупреждение, но и на создание благоприятных условий для

наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармонического развития личности.

Таким образом, цели и задачи любой коррекционно-развивающей программы должны быть сформулированы как система задач трех уровней:

- коррекционного - исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития;
- профилактического - предупреждение отклонений и трудностей в развитии;
- развивающего - оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития.

Только единство перечисленных видов задач может обеспечить успех и эффективность коррекционно-развивающих программ.

В коррекционной работе мы опираемся на уровень развития ребенка и зону его ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), что говорит о том, что выполнение задания возможно с дозированной помощью со стороны учителя. Важным является также создание благоприятной для обучения и развития ребенка с аутизмом (как и для любого другого ребенка) среды, а именно - социальной ситуации развития. Как известно, социальная ситуация развития - это неповторимая специфическая связь между ребенком и средой, при этом имеющая два плана отношений: отношения «ребенок - общественный взрослый» - как представитель социальных требований, норм и общественных смыслов действительности и отношения «ребенок - близкий взрослый и сверстник», которые реализуют индивидуально-личностные отношения. Только при таких условиях «ребенок - близкий взрослый и сверстник» возможно настоящее социальное развитие аутичного ребенка.

Новейшая парадигма обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра - это результат анализа и переосмысления сущности процесса психолого-педагогического воздействия на детей с аутизмом в призме мировой практики и опыта.

По новейшей парадигме определены главные концептуальные подходы к построению коррекционно-развивающего и воспитательных процессов для дошкольников с аутизмом:

- Направленность на целостное развитие (главные ориентиры развития - психомоторный, социальный и общий интеллект);
- Становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать стержнем во всех видах коррекционно-развивающей работы с ребенком;
- Организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий в условиях индивидуального обучения;
- Оценка эффективности образовательного процесса по показаниям индивидуального развития ребенка (индивидуальная коррекционно-развивающая программа);
- Последовательная работа с семьей.

При поэтапном формировании умственных действий (по П.Я. Гальперину) работа над каждым типом задания проводится в определенной последовательности и соблюдаются следующие принципы:

- Принцип возрастания сложности. Каждое задание должно проходить ряд этапов: от минимально простого - к максимально сложному.
- Принцип учета объема и степени разнообразия материала. Во время реализации коррекционной программы необходимо переходить к новому объему материала только после относительной сформированности того или иного умения. Увеличивать объем материала и его разнообразие необходимо постепенно.
- Принцип учета эмоциональной сложности материала. Проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции. Коррекционное занятие обязательно должно завершаться на позитивном эмоциональном фоне.

- Принцип доступности и повторяемости предложенного материала.

Системный подход при реализации программного материала как особая методологическая установка помогает проанализировать природу и содержание определенного явления, раскрыть его структурные компоненты и связи между ними, объяснить его свойства. В психолого-педагогическом контексте системный подход предполагает соблюдение целостного видения в формировании всей психической сферы ребенка: составляющие психики, связи между ними и условия согласованного развития.

Деятельностный принцип коррекции. Теоретической основой для формулирования указанного принципа является теория психического развития ребенка, разработанная в трудах А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, центральным моментом которой является положение о роли деятельности в психическом развитии ребенка. Деятельностный принцип коррекции определяет тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей.

Принцип комплексности методов психологического воздействия. Принцип комплексности методов психологического воздействия, являясь одним из наиболее прозрачных и очевидных принципов построения коррекционно-развивающих программ, утверждает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической психологии.

Известно, что большинство методов, широко используемых в практике, разработаны в зарубежной психологии на теоретических основах психоанализа, бихевиоризма, гуманистической психологии, гештальтпсихологии и других научных школ, весьма различны и противоречиво трактуют закономерности психического развития. Однако ни одна методика, ни одна техника не являются неотчуждаемой собственностью той или иной теории. Критически переосмысленные и взятые на вооружение, эти методы представляют собой мощный инструмент, позволяющий оказать

эффективную психологическую помощь детям с самыми различными проблемами.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе. Принцип определяется той ролью, которую играет ближайший круг общения в психическом развитии ребенка.

Система отношения ребенка с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления составляют важнейший компонент социальной ситуации развития ребенка, определяют зону ее ближайшего развития. Ребенок не развивается как изолированный индивид отдельно и независимо от социальной среды, вне общения с другими людьми. Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, неразрывно от них и в единстве с ними. То есть объектом развития является не изолированный ребенок, а целостная система социальных отношений, субъектом которых он является.

Программа коррекционной работы должна быть психологически обоснованной. Успех коррекционной работы зависит прежде всего от правильной, объективной, комплексной оценки результатов диагностического обследования. Коррекционная работа должна быть направлена на качественное преобразование различных функций, а также на развитие различных способностей ребенка.

Параллельно оказывается психолого-педагогическая помощь родителям. В процессе оказания коррекционной помощи детям дошкольного возраста с аутистическими нарушениями важным направлением работы психологов является организация взаимодействия с родителями. Работа с родителями включает следующие виды деятельности: изучение опыта семейного воспитания, имеющих проблем и достижений; формирование педагогической культуры, обучение родителей умениям взаимодействовать с ребенком, понимать его сигналы и потребности; оказание консультативной помощи в организации занятий с ребенком дома; распространение и обмен опытом. Особое внимание уделяется включению ребенка в семейный социум,

поскольку для успешности коррекционной помощи важно, чтобы с ребенком помимо психолога занимались все члены семьи. Психолог обучает родителей созданию особой специально организованной среды, способствующей наиболее продуктивному взаимодействию родителей и ребенка. Организация среды для детей с аутистическими нарушениями предполагает специально создаваемые и поддерживаемые взрослыми условия, которые делают образовательную среду управляемой (т. е. адаптированной) к потребностям и возможностям ребенка и одновременно приспособляющей (т.е. адаптирующей) самого ребенка к окружающей действительности. Немаловажное значение имеет вопрос принятия ребенка родителями. Если родитель отрицает факт нарушения развития ребенка, либо находится на стадии поиска виноватого, то кроме обучения его приемам коррекционной помощи важно помочь сформировать адекватное отношение к ребенку и изменить свои ценностные ориентации. Реализация этих задач расширяет возможности оказания адекватной помощи ребенку с аутистическими нарушениями.

3.2. Основные принципы коррекционно-развивающей программы по формированию навыков социального взаимодействия у детей с РАС

Мы выделяем следующие принципы психолого-педагогической коррекции:

- Приоритет интересов ребенка;
- Учет социальной ситуации развития ребенка;
- Психологическое сопровождение семьи;
- Интенсивный запуск на «старте» (увеличение количества коррекционно-развивающих занятий до 3-4 раз в неделю в течение первого месяца);

- Целенаправленность коррекционного процесса (цели конкретизируются психологом, обсуждаются с родителями);
- Интегративность – соединение нескольких направлений для получения желаемого результата.

Основными направлениями деятельности являются:

- Диагностическое;
- Профилактическое;
- Коррекционно-развивающее;
- Консультативное;
- Просветительское.

Во время коррекционно-развивающих занятий психолог создает условия, обеспечивающие сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка; устанавливает четкую и упорядоченную пространственно-временную структуру; введение новизны (предметов, игрушек, действий) осуществляет дозированно по мере усвоения и расширения ранее введенных способов для взаимодействия; предлагает ребенку деятельность, в которой он успешен и подкрепляет выполнение просьб или заданий социальным поощрением; осуществляет с родителями разбор сложных проблемных ситуаций; индивидуально, дозированно и постепенно психолог, совместно с родителями расширяет пространство ребенка за рамки коррекционно-развивающих занятий (генерализация приобретенных умений).

3.3. Содержание коррекционно-развивающей программы по развитию навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС

Срок реализации: данная программа рассчитана сроком на 6 месяцев, занятия проводятся с каждым ребенком 2-3-4 раза в неделю (кратность посещений меняется в зависимости от периода реализации коррекционно-развивающей программы), продолжительностью 60 мин.

Программа по формированию навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста реализуется в два этапа:

1. Вводный;
2. Основной.

Рассмотрим цели, задачи, последовательность приобретения навыков и особенности каждого из них.

Первый этап: вводный.

Цель: установление эмоционального контакта с ребенком, знакомство с родителями.

Задачи:

1. Знакомство с ребенком;
2. Пробуждение положительного эмоционального отклика на взрослого, на игрушки, на звуки;
3. Определение приятных и неприятных объектов для ребенка (активно использовать данные анкеты);
4. Формирование понимания ласкового обращения и развитие ответных позитивных реакций ребенка - улыбки, ответного взгляда и др.
5. Развитие положительных откликов на социальные контакты: получение радости от физического взаимодействия (поглаживания, прикосновения), удовлетворения от игры и нежных, успокаивающих слов взрослого.
6. Составление методических рекомендаций по работе с учетом особенностей каждого ребенка;
7. Формирование у ребенка представлений о себе: узнавать свое имя и откликаться на него (движениями, жестами, поворотом головы);
8. Побуждение ребенка смотреть на лицо взрослого, позвавшего его;

9. Формировать у ребенка представление о собственном теле;

10. Фиксирование взора на предметно-манипулятивной деятельности педагога;

11. Консультативная помощь родителям при возникновении трудностей по обучению и воспитанию ребенка, поведению.

Для реализации 1 этапа коррекционно-развивающей программы необходимо подготовить помещение, подобрать материал, изучить данные анкеты, заполненной заранее родителями. Присутствие родителей на первых занятиях обязательно.

Подготовка помещения. Небольшая, достаточно 8-9 кв. метров, светлая комната с минимальным количеством отвлекающих стимулов, практически без мебели, без розеток (в противном случае обязательно наличие заглушек), желательно отсутствие коврового покрытия, штор (или жалюзи).

Подготовка материалов. Заранее просматривается анкета и выделяются деятельности и игрушки, которые нравятся или потенциально могут нравиться ребенку. Среди наиболее популярных мы можем выделить: мыльные пузыри, воздушные шары, машины, мяч, юла, свечки и др. Может привлечь ребенка рисование восковыми карандашами или фломастерами, лепка из пластилина. Все подбирается индивидуально для каждого ребенка. В комнате посередине находится мат, вокруг него на расстоянии в 1-1,5 метра располагаются пособия, которые возможно понравятся ребенку: пирамидка, деревянный пазл с крупными животными (или фигурами), простая мозаика с крупными деталями, фломастеры, маленькие мячи в корзине, кубики и др. Стоит отметить то, что все материалы сначала находятся в доступном для ребенка месте – ребенок легко может достать понравившуюся ему игрушку. Особенно следует обратить внимание на то, что на первых занятиях мы используем только привлекательные для ребенка предметы и деятельности.

Особые требования к педагогу, который осуществляет коррекционный процесс: внимательность к индивидуальным проявлениям аутичных детей, умение их понимать, подхватывать, обыгрывать, менять стиль взаимодействия

с ребенком в соответствии с меняющимся у них состоянием; необходимо в любой момент привлекать и поддерживать внимание аутичного ребенка, создавать для них пространство самовыражения во внешнем мире; направленность на успех, умение видеть позитивные сдвиги в развитии каждого ребенка.

Кратность и длительность занятий на первом этапе: 3 - 4 раза в неделю по 1 часу.

Каждое занятие состоит из трех частей: вводно-мотивационной, операционно-исполнительной, оценочно-рефлексивной.

- Вводно-мотивационная (1—3 мин) включает ритуал приветствия;
- Содержание операционно-исполнительной предусматривает реализацию определенного этапа программы обучения;
- Оценочно-рефлексивная (5-7 мин) представляет собой подведение итогов, фиксация достижений и особых моментов в деятельности детей, рефлексирование происходящего.

Следует обратить внимание по ходу занятия на:

- создание коммуникативных ситуаций (с помощью желаемых предметов, которые находятся только у психолога);
- осуществление смен различных видов деятельности;
- даже после непродолжительного контакта – время отдыха ребенка, не стоит психологу быть слишком навязчивым, через небольшие промежутки времени тактично обращать на себя внимание и пробовать присоединиться к игре ребенка (можно находиться в параллельной игре);
- использование рациональных сочетаний различных приемов;
- постепенное и последовательное усложнение форм работы.

Первые три-пять занятий стоит выделить отдельно. Работа по установлению контакта с детьми с расстройством аутистического спектра должна проходить особенно осторожно. Главным является снятие общей отрицательной оценки взрослого человека ребенком. «Приручая»

такого дошкольника, не нужно привлекать его зрительное внимание, обращаться непосредственно к нему словом или жестом. Педагогу необходимо расслабиться и идти за ребенком, можно присоединиться к его игре или делать приятные для него вещи (дуть мыльные пузыри, зажигать свечи, строить башни и рушить их и др.). Подключение к стереотипному поведению ребёнка с РАС поможет обратить внимание на партнера по такой «своеобразной» параллельной игре; важно сформировать связь между взрослым и интенсивно положительными для ребёнка ощущениями.

Дети с расстройством аутистического спектра чувствуют ваше волнение и неуверенность даже «за закрытыми дверями». Оставляем все тревоги и играем с ребенком «по его правилам». Ваша главная задача: стать для ребенка максимально положительным стимулом – с вами всегда весело и здорово проводить время. В том случае, если ребенок сидит на руках у мамы вашей победой будет то, что он встал с ней рядом или повернулся к вам лицом. Во время установления к себе положительного отношения нужно помнить о пресыщаемости подобного ребенка в контактах, давать возможность ему отдохнуть, побыть наедине с самим собой.

В моменты интенсивной вестибулярной стимуляции необходимо фиксировать аффективную связь момента удовольствия и взгляда, улыбки взрослого, добиваясь ответной реакции ребенка. Наблюдая и взаимодействуя с ребенком можно обозначить какие сенсорные модальности являются ведущими у ребенка: зрительная (подбираем яркие игрушки и материалы); слуховая (включаем в работу игрушки издающие различные звуки; ищем звуковые сочетания, наиболее приятные ребенку; инструкции четкие, даются одновременно с выполнением действия); вестибулярная (поощрением может быть различные изменения положения тела в пространстве катания по мату, кувырки, раскачивания, положение тела вниз головой – которые реализует психолог); тактильная (различные прикосновения, давление различной интенсивности, катание шишек по ладони, игры с водой и др.) и, активно и

целенаправленно использовать их для закрепления ответной реакции ребенка на слова и действия инструктора.

В каждое занятие включается широкий диапазон упражнений и игр, направленных на формирование эмоционального контакта. Упражнение заканчивается прежде, чем оно наскучит ребенку. Своевременное переключение на другую деятельность должно происходить при помощи голосовых реакций, логических пауз и ударений, интонационных конструкций. Посторонние раздражители на занятии должны быть сведены к минимуму.

На начальном этапе используется ряд упражнений, стимулирующих развитие внимания, памяти, оптико-пространственных представлений, наглядно действенного мышления, являющихся базой для формирования общения. Положительное подкрепление применяется в виде кратких одобрений или соответствующих жестов. Речь педагога должна быть краткой, эмоциональной и понятной.

Трудности ребенка с аутистическими нарушениями заключаются не только в проблемном развитии, но и в быстром пресыщении даже приятными впечатлениями, поэтому предъявление взрослыми задач повышенной сложности, требования немедленного выполнения действий без учета характерных для детей данной категории задержанных реакций может усилить сложности и трудности взаимодействия, вызвать вспышки негативизма, агрессии, самоагрессии. Поэтому программный материал трансформируется в зависимости от детских особенностей, подбираются понятные и интересные детям задания, упражнения и игры. Взаимодействие с таким ребенком требует гибкости, постоянного поиска и нешаблонных решений, поскольку проведение занятия с ребенком с аутизмом полностью зависит от его желания взаимодействовать.

Примерный список игр и упражнений:

1. Дует мыльные пузыри и хлопаем их;
2. Крутим юлу;

3. Зажигаем и дуем свечки;
4. Дуем воздушные шары;
5. Катаем машины и горки, сопровождая звуком «брр..»;
6. Собираем монетки в банку;
7. Играем в мяч (катаем по полу, кидаем друг другу или в стену);
8. Кидаем маленькие мячи в корзину;
9. «Идет коза рогатая» (тактильный контакт);
10. Собираем деревянный пазл;
11. Собираем пирамидку;
12. Открываем фломастеры;
13. Рисуем «Каляки маляки»;
14. Собираем в ведро различные материалы (грибы, морковки, шишки, бусины, пуговицы).
15. Рвем бумагу на мелкие кусочки и делаем салют;
16. Кидаем пробки в дверь (при этом детям чаще нравится звук);
17. Забиваем «гвозди» молоточком;
18. Показываем, как плавают рыбы, сопровождая звуком «буль-буль-буль» и опуская их в железное ведро;
19. Чтобы обратить на себя внимание можно цеплять прищепки сначала на одежду ребенка, затем на себя (чтобы ребенок снимал их с инструктора).

Результат первых занятий: список социальных поощрений для ребенка, сокращение пространства между педагогом и ребенком, возможность тактильного контакта во время сенсорных игр, ответная реакция ребенка (взгляд, улыбка, смех) на действия, эмоции и слова психолога.

Следующие 7-10 недель кратность занятий 2-3 раза в неделю и длительность занятий остается та же.

Задачи второго этапа:

1. Тренировать удерживаться в ситуации взаимодействия, постепенно увеличивая время игры с ребенком;

2. Обучить выражению своих желаний и потребностей;
3. Обучить ребенка пользоваться средствами невербальной коммуникации;
4. Сформировать навыки моторной имитации;
5. Обучить выполнять задания по образцу.

У каждого ребенка предполагается индивидуальная система поощрения (в рамках нашей программы мы применяем социальные поощрения: эмоционально окрашенная похвала, тактильный контакт, любимые занятия и игрушки ребенка и т.п.). Поощрения - это то, что помогает ребенку удерживаться в ситуации занятия, преодолевать собственные желания, которые иногда идут вразрез с тем, что от него требуют. Конечно, надо учесть и стереотипность аутичных детей, и их интерес к новому, найти предметы, которые им нравятся.

После установления первичного взаимодействия не навязчиво предлагаем ребенку различные предметы и стимулируем помочь вам, например, собирать шишки (одновременно с этим вводим первую инструкцию на слух - «Собери»). Наблюдая за ребенком на первых занятиях, выделяем то, чем он заинтересовался и добавляем к его приятному действию звуковое сопровождение в виде устной инструкции: «Открой» (фломастеры), «Сотри» (рисунки маркером\мелом на доске), «Рисуй» (если любит рисовать), «Кидай» (мячи в корзину или в стену), «Возьми» (предметы, привлекающие ребенка).

Сначала это ограниченный репертуар действий, который постепенно расширяется и повторяется из занятие в занятие до тех пор, пока ребенок не начнет вычленять именно слова инструктора. При закреплении устной инструкции меняем материал и смотрим как ребенок справляется с заданием, при необходимости помогаем ребенку собственным примером (по образцу) или с помощью полной физической подсказки (руками ребенка), после освоения меняем материал для выполнения данной инструкции. Хвалим ребенка за правильно выполненное задание и награждаем любимой игрушкой

или любым социальным взаимодействием (щекотка, «паучки», «идет коза рогатая»).

Материалы для занятий подбираются так, чтобы они: соответствовали содержанию занятия; были понятны всем детям (например, если кто-то из детей не соотносит предметы и их изображения, то для него нужно подобрать реальные предметы по изучаемой теме); были интересны детям, с одной стороны, а с другой — не привлекали преимущественного внимания к свойствам, не относящимся к содержанию занятия. Прежде всего, здесь имеются в виду особые сенсорные пристрастия аутичных детей, природа которых - в нарушении избирательности восприятия.

Ход занятия - это план того, что ожидается от занятия. Такой план желательно составить письменно, чтобы была возможность заглянуть в него или что-то пометить во время занятия – необходимые замечания, особенности выполнения, понравившиеся взаимодействия или деятельности (их важно искать и расширять по мере развития ребенка), особые моменты в поведении детей, их реакции на различные звуки и тактильные игры; комментарии, пробы и закрепления приобретенных умений на будущее.

Следует отметить, что планирование занятия и его предварительная организация не означают, что по ходу не должны вноситься изменения. В зависимости от состояния детей, от того, как проходит усвоение навыка, может меняться порядок заданий, продолжительность их выполнения, характер обучения. Коррекционные занятия, как правило, состоят из большого количества заданий, направленных на отработку определенных навыков.

Стимулирование ребёнка героическими впечатлениями, которое заключается в том, что взрослый включается в стереотипную игру или стереотипный рисунок ребёнка и постепенно вводит новых героев (или новые действия, обстоятельства). Расширение репертуара действий со стимульным предметом. В процессе игры обозначаем предмет, демонстрируем новые способы его использования, создаем препятствия на пути к нему, чтобы ребенок их преодолел, для получения желаемого.

Усложнение форм взаимодействия происходит следующим образом: на имеющееся взаимодействие добавляем голосовое сопровождение (важно действию ребенка дать название и обучить слышать и выполнять его, при этом необходим речевой контроль слов психолога – только инструкция и похвала за правильно выполненное действие; в конце обозначить – все собрал\открыл\ поставил). Даже при смене материалов ребенок должен ориентироваться на речь взрослого и выполнять задание, в противном случае можно продемонстрировать на собственном примере – что конкретно требуется от ребенка. Выполнять задание необходимо до конца, в качестве визуальной подсказки можно показать ребенку количество предметов, чтобы он знал, когда упражнение закончится. Во второй части первого этапа начинаем выстраивать свои границы, границы которые помогут ребенку удерживаться в ситуации взаимодействия по установленным инструктором правилам. При этом все должно быть гибко и ненавязчиво. В процессе ребенок учится прислушиваться к партнеру по игре и подстраиваться под правила. Чтобы получить любимую игрушку ребенок учится выполнять задание до конца и удерживаться в этой деятельности на 5-10-15 секунд дольше чем обычно. Постепенно ребенок удерживается в ситуации сотрудничества со взрослым при этом выполняя два задания подряд, а затем серию заданий, включая приятные взаимодействия и игры между ребенком и инструктором. Вводится звонок, который сигнализирует начало и конец занятия.

1. Открываем фломастеры («Открой»). После закрепления данной инструкции меняем материал и характер движения кистей рук – открываем пластиковые бутылки из-под йогурта (развитие круговых движений кисти, обобщение устной инструкции), затем можно открывать крышки меньшего размера и фиксировать материал в одном положении, где требуется несколько раз совершить движения рукой прежде чем открыть одну крышку.

2. Собираем что – либо («Собери») – стаканы, шишки, пирамидку, грибы, морковки, кубики, пуговицы. Постепенно увеличивая пространство для сбора различного материала от рядом лежащих предметов до площади всего

помещения; учитывая каким образом это делает ребенок, при необходимости учим собирать двумя руками, так же возможен вариант передвижения емкости для предметов самим ребенком по ходу его движения.

3. Складываем деревянный пазл («Куда подходит?»). Могут быть простые вкладыши, где необходимо вставить предметы по форме или по цвету с минимальным количеством отвлекающих стимулов. Используя одну инструкцию мы не перегружаем ребенка и смотрим особенности визуального восприятия: материал подается с разных сторон (ребенок сидит напротив психолога), отмечается возможность слежения взглядом за предметами, сам процесс сотрудничества и эмоциональная реакция ребенка во время выполнения задания. Закрепляем навык с помощью смены материалов и выполнения аналогичных заданий в домашних условиях.

*Далее на уже знакомом и привлекательном для ребенка материале вводим указательный жест «Покажи», при этом ребенок с легкостью выполняет это задание. Не навязчиво даем полную физическую подсказку, поощряем отдав ребенку вкладыш. Как можно быстрее уходим от подсказки и даем ребенку возможность самому выполнить данное действие. Закрепляем действие (указательный жест) и инструкцию («Покажи»), обобщаем на других материалах.

4. После рисования на доске маркером или мелом («Сотри»). Выполняем задание в горизонтальной, затем в вертикальной плоскости (или наоборот).

5. Складывать монетки в копилку (тренируем пинцетный захват, сотрудничество с инструктором, поворот кисти, слежение взглядом за предметом), затем палочки в копилку.

6. Игра в мяч («Кати») имеет значение эмоциональный компонент, затем обобщаем инструкцию на машинах. В основном мы используем мяч для развлечений и может катать его друг другу с различной скоростью. Здесь большее значение придается названию предмета «Мяч».

7. Ребенок учится давать предметы по указательному жесту взрослого. Начинать следует с одного предмета с постепенным увеличением их количества и сменой пособия.

8. «Соедини» - парные предметы (яички или кубики), которые вставляются друг в друга, образуя одно целое. Проработав в пространстве начинаем соединять деревянные картинки из двух частей в одной плоскости, затем создаем ситуации, когда ребенку необходимо перевернуть одну часть картинки прежде чем соединить.

9. Использование пальчиковых красок для изучения цвета – затем выполнять сортировку по цвету (сначала 2: синий, красный; затем добавлять новые; (можно взять в работу тот цвет, какой больше нравится ребенку)). После успешного выполнения на одном материале (кубики), обобщать на других (лего, мозаика), расширять цвета постепенно, пробовать использовать двухсоставную инструкцию «Покажи синий», «Дай синий», «Открой синий».

10. Всячески стимулировать подражание: подражать действиям и вокализациям ребенка и на поведенческом импульсе пробовать продемонстрировать простое движение, поощрить при выполнении. Эмоционально заражать различными действиями, предлагать ребенку повторить за вами: стучать молотком, который издает звук; демонстрировать прием пищи (ням-ням-ням), пить из стакана (с соответствующим звуком); изображать как плавают рыбки (действием руки; буль-буль-буль); бегать по комнате и притормаживая ребенка топать ногами (топ-топ-топ); хлопать руками (хлоп-хлоп-хлоп) при игре с мыльными пузырями и др.

11. «Дуй» - свечки, пузыри. Затем инструкция та же, но без стимула. Поощрение игрой за каждое правильно выполненное действие.

12. Сортировка предметов по форме, мы используем два набора одинаковых предметов: грибочки\морковки; шишки\пробки; задача ребенка сортировать предметы по форме оставаясь в ситуации взаимодействия со взрослым. Можно усложнить задание используя три группы предметов, а

затем пробовать сортировать предметы по общим признакам: кубики и рыбки разных цветов.

13. При установлении тактильного контакта подключаем пальчиковые игры, наблюдаем за особенностями тактильного восприятия, расширяя список социальных поощрений. И обозначая части тела ребенка (они должны быть разными по звучанию и находится на расстоянии друг от друга; например: нос, живот. При этом использовать разную интонацию.).

Показатели успешного развития: ребенок вступает во взаимодействие с инструктором и способен удерживаться, выполняя серию заданий; появляются новые интересные для ребенка занятия, и он приносит взрослому предметы, привлекающие его (на это может понадобиться чуть больше времени); длительности контакта по времени – увеличивается; увеличивается частота отзвов ребенка на произнесение его имени; ребенок может показать или выбрать интересующий его предмет с помощью указательного жеста, дает предметы по просьбе взрослого (с указанием на предмет); подражает взрослому в процессе совместных игр; понимает и выполняет единичные инструкции. Происходит накопление пассивного словарного запаса ребенка (и выполняемых действий, и обозначения предметов), исходный уровень можно проверить с помощью указательного жеста ребенка и постепенно расширять (фиксируя при этом как быстро происходит обучение).

2-ой этап – основной.

Цель: развитие социальных форм взаимодействия и коммуникации.

Задачи:

1. Определение, совместно с родителями, форм работы по динамическому наблюдению за ребенком (ведение коммуникационной тетради);
2. Активное привлечение родителей к процессу коррекционной работы;
3. Поиск новых социальных поощрений;

4. Установление и поддержание эмоционально-положительного контакта, что способствует созданию установок на позитивную ориентацию на занятия и совместную деятельность;

5. Составление индивидуальной коррекционно-развивающей программы;

6. Обучение средствам невербальной коммуникации (умение просить, показывать желаемый предмет, привлекать к себе внимание приемлемым способом, выражать согласие или отказ, обозначать себя в пространстве);

7. Расширение пассивного словарного запаса ребенка и понимание 2-3ех составной инструкции, включая генерализацию данного умения;

8. Увеличение длительности контакта со взрослым и времени удержания взгляда;

9. Умение ребенка имитировать цепочки движений (2-4) совместно со взрослым, выполнять задания по образцу при одновременном выполнении инструктора и ребенка.

Усложнение форм взаимодействия: все приобретенные навыки расширяются и обобщаются (с родителями, дядями, тетями, психологами и воспитателями).

1. Ребенок учится просить нужные или интересующие его предметы жестом «Дай», на более позднем этапе включить привлечение внимания приемлемым способом (например, посмотрев в лицо или похлопав по спине, если человек сидит отвернувшись от ребенка).

*Соотнесение одинаковых предметов: подбираем пары носков, ботинок, рукавичек (инструкция «Дай такой») и других предметов (должны быть одинаковыми по форме, по цвету и по размеру).

*Соотнесение предмета к картинке: учится на одном с увеличением количества до 8; при этом ребенок должен удерживаться в ситуации взаимодействия со взрослым; обязательно в формате игры (все животные могут прийти, потом убежать; фрукты и овощи можно «съесть» или собрать в

корзинки). Пополнять пассивный словарный запас ребенка в зависимости от его возможностей.

*Затем ребенок учится подбирать по предъявляемой взрослым картинке такой же предмет («Найди такой же»).

*Ребенок раскладывает картинку на картинку (с постепенным их увеличением), оставаясь в ситуации сотрудничества со взрослым.

2. Жест «Покажи», как правило, уже сформирован, и ребенок его обобщает при выборе из двух предметов: один из которых нейтральный, второй – стимульный. Далее используя деревянные картинки из двух частей стимулируем ребенка сделать выбор (инструкция «Выбери»), в результате которой он зрительно соотносит части картинки и выбирает нужную. После отработки данного навыка дать возможность выбрать одно из двух стимульных предметов.

3. Ребенок раскладывает палочки и монетки в две копилки, запоминая куда что положить (тренировка межполушарных связей, сотрудничество).

4. Стихотворение «Гуси гуси» проговаривать с жестами (да, нет, нам).

5. Обучить жесту «Да» на любимых занятиях и игрушках, поощрение дается немедленно!

*После отработки и обобщения ввести жест «Нет», на знакомых упражнениях, после – понадобится некоторое время для дифференцировки этих жестов: показывает «Да» - получает поощрение, показывает «Нет» - немедленно все убираем (тренировать в домашних условиях на лакомствах ребенка, на занятиях закреплять на деятельности).

* Затем отрабатывается жест «Я», ребенок отвечает указательным жестом или прикладывает ладонь к груди, отвечая на вопрос инструктора «Кто выполнил задание?». Далее складываем кубики в коробку, соблюдая очередность и проговаривая «Катя» (имя инструктора) – «Я» (за ребенка); ребенок при этом показывает чья дальше очередь (упражнение проводить в быстром темпе).

6. Тактично и постепенно вводить инструкцию «Как я» во время выполнения движений одновременно. Расширять на имитации с предметом (например, кубики: постучали по столу, повозили по столу, поставили кубик на кубик, постучали по средней линии кубиками друг об друга, подняли кубики вверх над головой двумя руками, затем ставим кубик на кубик с различением цвета и когда ребенок это понимает, добавляем третий). Для отработки этого упражнения можно использовать маракасы, бубны, пищащие молоточки; стучать по различным поверхностям и частям тела. Расширять можно в деятельности: рисовании (рисовать точки, горизонтальные и вертикальные линии, круги), при работе с пластилином (клеить на точки, катать колбаски); кидать, катить или пинать мячи; для имитации активно использовать столовые принадлежности: тарелки, стаканы\кружки, ложки, салфетки.

*При выполнении ребенком имитации общей моторики и имитации с предметами переходим к имитации мелкой моторики и артикуляции.

*Звуковые подражания вызывать через те виды деятельности и предметы, которые увлекают конкретного ребенка, соединяя при этом движение со звуком. Прежде чем перейти к вербальной имитации необходимо проработать имитацию рта и языка. Фиксируя произвольные вокализации ребенка мы организовываем игру, используя их. Таким образом делаем вокализации произвольными.

7. Над пониманием речи (слуховое восприятие) мы работаем соединяя уже знакомые действия и предметы – например: покажи собаку; дай кубик; пинай мяч. Затем обобщаем, используя в этой инструкции другие слова (найди машину, где кукла, синий на синий \ красный на синий, обними маму, дай папе, принеси банан). И постепенно их усложняем, добавляя расстояние и выполняя множественные действия с предметом. При накоплении пассивного словарного запаса около 100 слов тренируем понимание 3-х составной инструкции (Дай маме апельсин, Дай банан и машину, Где у мамы нос, Возьми у папы конфету и др.).

7. Учим инструкции «Ты ждешь» (сначала считая вслух до 3-5-7-10, потом про себя).

8. Становится возможной работа за столом приятными занятиями в течении непродолжительного времени с постепенным его увеличением и соблюдением границ инструктора – отпускать из-за стола может только взрослый (перед тем как ребенок устанет) и только на положительном эмоциональном фоне.

Каждый пункт программы тщательно прорабатывается, усложняется и дополняется по мере усвоения и обобщения ребенком.

В ходе коррекционных занятий индивидуальная программа каждого ребенка конкретизируется, ее содержание дополняется в соответствии с динамикой развития ребенка (не реже одного раза в месяц). Индивидуальные занятия планируется проводить с использованием элементов поведенческого подхода.

Показатели успешного развития: ребенок понимает 2-3-х составные инструкции; пользуется средствами невербальной коммуникации (жестами): просит, привлекает внимание приемлемым способом, выражает согласие или отказ, обозначает себя в пространстве; имитирует различные движения (возможно появление вербальной имитации и желание ребенка назвать предмет или картинку на доступном ему уровне); сидит за столом и сотрудничает со взрослым в течение 5-10-15 минут.

Выводы по главе 3:

Необходимость разработки коррекционно-развивающей программы обусловлена недостаточной освещенностью в литературе проблемы формирования навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Подробно описана методологическая основа экспериментального исследования по развитию навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС.

Так же мы выделили ряд принципов психолого-педагогической коррекции:

- Приоритет интересов ребенка;
- Учет социальной ситуации развития ребенка;
- Психологическое сопровождение семьи;
- Интенсивный запуск на «старте» (увеличение количества коррекционно-развивающих занятий до 3-4 раз в неделю в течение первого месяца);
- Целенаправленность коррекционного процесса (цели конкретизируются психологом, обсуждаются с родителями);
- Интегративность – соединение нескольких направлений для получения желаемого результата.

Разработанная программа коррекционно-развивающей работы по формированию навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра рекомендована психологам, дефектологам и воспитателям, работающим с детьми с РАС.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общее увеличение числа детей с ОВЗ, а также наличие среди них определенного количества дошкольников, имеющих РАС, определяет необходимость их изучения и дальнейшего поиска эффективных методов и приемов работы с ними.

Теоретический анализ специальной литературы по проблеме исследования позволяет нам утверждать, что социальные навыки представляют собой широкое понятие, которое, как правило, охватывает любые навыки или поведение, затрагивающие других людей или оказывающие воздействие на других людей. Если рассматривать социальные навыки с такой точки зрения, становится понятным, насколько большим значением может обладать их неполноценное развитие.

Состояние психики ребёнка с аутизмом меняется с возрастом. Причем неравномерность развития отдельных психических функций оказывается более выраженной, чем в норме. Также происходят, накладываясь, на возрастное развитие, изменения, связанные с ходом коррекционного процесса.

Следовательно, мы говорим о том, что дети с РАС значительно отличаются друг от друга по степени выраженности социальных, коммуникативных, речевых нарушений, вариабельности познавательного развития.

Таким образом, в теоретической части работы мы рассмотрели психолого-педагогические концепции поведения, обозначили особенности структурных нарушений согласно международной классификации болезней 10-го пересмотра, определили параметры социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС, выделили основные и наиболее значимые, на основании которых составили протокол наблюдения. Обозначили и описали основные методики по коррекции нарушений навыков социального взаимодействия у детей с РАС.

В ходе практического эксперимента нами составлена программа психолого-педагогической коррекции по формированию навыков социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС.

В течение 2015-2017 учебных годов на базе автономной некоммерческой организации «Ресурсный центр по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями «СФЕРА» г. Красноярск нами проводилась экспериментальная работа с целью формирования навыков социального взаимодействия у детей с РАС в возрасте от 3 до 4 лет.

В результате проведенного исследования мы наблюдаем улучшение навыков социального взаимодействия у детей экспериментальной группы по следующим показателям: сотрудничество со взрослым, увеличение длительности контакта, развитие навыков моторной имитации, способность ребенка сообщить о своих желаниях и потребностях, умение действовать по образцу, расширение пассивного словарного запаса детей. Важно подчеркнуть, что на эффективность реабилитационного процесса огромное влияние оказывает степень вовлеченности родителей в проводимую работу и их компетентность (в том числе, владение практическими навыками продуктивного взаимодействия со своим ребёнком). В связи с этим мы уделяли особое внимание родителям и проводили специальные обучающие занятия и консультировали родителей по всем интересующим вопросам.

Таким образом, в ходе проведенного исследования нами была достигнута поставленная цель, решены задачи, необходимые для ее достижения, и подтверждена гипотеза о том, что эффективность психолого-педагогической коррекции детей младшего дошкольного возраста с РАС обеспечивается мультимодальным подходом, в результате соединения и разумного использования каждого из обозначенных методов программа коррекционных мероприятий наиболее эффективна.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. – М.: Теревинф, 2006. – 216с.
2. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2012.
3. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (младший дошкольный возраст). – М.: Институт учебника «Пайдея», 1999. – 88с.
4. Барбера М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach): Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами/ Мэри Линч Барбера, Трейси Расмуссен; пер. с англ. Д. Г. Сергеева, предисл М. Сандберга. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. - 304с.
5. Башина В. М. Аутизм в детстве. - М., 1999.
6. Башина В. М. Ранний детский аутизм // Исцеление. – М., 1993. – 165с.
7. Богдашина О. Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему // Сибирский вестник специального образования №2 (6) 2012. С.13-31.
8. Богдашина О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учебное пособие / КГПУ им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2014.
9. Богдашина О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие. – Красноярск, 2015. – 180с.
10. Брак У. Б. Ранняя диагностика и коррекция. В 2 т.: практическое руководство / под ред. Удо Б.Брака; [науч. ред. русского текста Н. М. Назарова; пер. с нем. В. Т. Алтухова]. Т.1. Нарушения развития. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 320 с.
11. Брак У. Б. Ранняя диагностика и коррекция. В 2 т.: практическое руководство / под ред. Удо Б. Брака; [науч. ред. русского текста Н. М.

Назарова; пер. с нем. В. Т. Алтухова]. Т.2. Нарушения поведения. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 304 с.

12. Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. – Кн. 1 / Фред Р. Волкмар, Лиза А. Вайзнер, пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 224с.

13. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. в 6 т. – М., 1982 – 1985. – Т.4.

14. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 533с.

15. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. – 1969. - №1.

16. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов – дефектологов / Пер. с англ. О. В. Деряевой; под науч. ред. Л. М. Шипициной; Д. Н. Исаева. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 144с.

17. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? - М., 2000.

18. Горбачевская Н. Л. Факторы, влияющие на успешность преодоления расстройств аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т14 №4. С.39-50.

19. Гринспен С., Ундер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. – М.: Теревинф, 2013. – 512с.

20. Грэндин Т., Скариано М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма / Пер. с англ. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 228с.

21. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Тара Делани; пер с англ. В. Дегтяревой; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 272с.

22. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии / Под. ред. Е. А. Стребелевой, Г. А. Мишиной. – М., 2002.
23. Каган В. Е. Аутизм у детей. – Л.: Медицина, 1981. – 190с.
24. Казари К. Современное состояние поведенческих вмешательств при аутизме и нарушениях развития // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т 14 №4. С.68-76.
25. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М., 1997.
26. Карлсон Л., Карлсон В., Окерманн М. Ребенок от 0 до 2 лет: Развитие во взаимодействии с окружающими людьми. – М., 1983.
27. Коваль-Зайцев А. А. Мультидисциплинарный подход при работе с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра / А. А. Коваль – Зайцев // Психическое здоровье детей страны – будущее здоровье нации: сборник материалов Всероссийской конференции по детской психиатрии и наркологии (Ярославль, 4-6 октября 2016г.) / Под ред. Е. В. Макушкина. – М.: ФГБУ «ФМИЦПН им. В. П. Сербского» Минздрава России. 2016. С. 189-191.
28. Крюкова С. В., Слободяник Н. С. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хватаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития для детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М., 1999.
29. Крэйг Т. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000. – 992с.
30. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. – М.: Просвещение, 1991. – 96с.
31. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Изд. моск. университета, 1985. – 167с.
32. Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Изд. моск. университета, 1990. – 197с.

33. Леду Дж. Е. Взаимодействие между познавательной и аффективной сферами на уровне мозга // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып.8: Науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. С. 23-52.

34. Либлинг М. М. Диагностика аффективного развития аутичного ребенка в процессе психологического обследования // Материалы международной научно-практической конференции памяти К. С. Лебединской. – М., 1995. С.71.

35. Лисина М. И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет: Автореф. докт. дис. – М., 1974а. – С. 36.

36. Лисина М. И., Галигузова Л. Н. Изучение становления потребности в общении со взрослыми и сверстниками у детей раннего возраста // Психолого–педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 60–79.

37. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. - СПб.: Питер, 2009. – 320с.

38. Лисина М. И., Мещерякова С. Ю., Сорокина А. И. Эмоциональное развитие младенцев в общении // VI Всесоюз. съезд психологов. – М., 1983. – С. 77–79.

39. Лиф Р., Макэкен Д. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме. / Пер. с англ. Под общей редакцией Толкачева Л. Л. – М.: И. П. Толкачев, 2016. – 608с.

40. Лютова Е. К., Моница Г. Б. Шпаргалка для родителей: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – СПб.: Издательство «Речь», 2007. – 136с.

41. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 95с.

42. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М., 2007.

43. МКБ – 10. Международная классификация болезней (10-ый пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств.

Клинические описания и указания по диагностике / под ред. Нуллера, С. Ю. Циркина. – СПб.: Оверлайд, 1994. – 303с.

44. Морис К., Грин Д., Льюс Ст. К. Занятия по модификации поведения для аутичных детей. Руководство для родителей и специалистов. / пер с англ. Колс Е. К. – http://pedlib-com./gb.ru/Books/5/0298/5_0298-125.

45. Морозов С. А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. – М., 2014, 448с.

46. Морозова С. С. Коррекционная работа при осложненных формах детского аутизма. – М., 2004.

47. Морозова С. С. Составление индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. – М., 2008, 155с.

48. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Костин И. А., Веденина М. Ю. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 232с.

49. Никольская О. С. Аутизм лечится общением // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т.14 №4 (53). С.35-38.

50. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997. – 341с.

51. Никольская О. С. Аффективная сфера как система организации сознания и поведения при нормальном и аномальном развитии: Диссертация на соискание ученой степени доктора психол. наук. – М., 1999. -389с.

52. Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. -112с.

53. Никольская О. С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом: Диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. – М., 1985. – 208с.

54. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. – М.: Теревинф, 2007. – 112с.

55. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. Словарь. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

56. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192с.

57. Репина Н. В., Воронцов Д. В., Юматова И. И. Основы клинической психологии, 2003.

58. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л. А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара; [пер. с англ. В. Дегтяревой]. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. – 416с.

59. Рудик О. С. Как помочь аутичному ребенку: книга для родителей: Метод. пособие / О. С. Рудик. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 114с.

60. Рудик О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: книга для педагогов: метод. Пособие / О. С. Рудик. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189с.

61. Рыскина В. Л. Проблемы ранней коммуникации и формат поддержки в открытой среде семей с детьми раннего возраста, имеющими расстройства аутистического спектра // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып.8: Науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. С. 152-159.

62. Садовская Ю. Е., Битова А. Л., Блохин Б. М. Расширенный аутистический фенотип. Дисфункция сенсорной интеграции в детском возрасте // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып.8: Науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. С. 11-22.

63. Симашкова Н. В. Атипичный аутизм в детском возрасте. Дисс. докт. мед. наук. – М., 2006. – 218с.

64. Симашкова Н. В., Макушкин Е. В. Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение. Клинические рекомендации. – М., 2015. – 50с.

65. Стародубцева И. В., Завьялова Т. П. Игровые занятия по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у дошкольников. – М.: АРКТИ, 2008. – 70с.

66. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога / Е. А. Стребелева . – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 256с.

67. Топоркова Е. Н., Орлова А. В., Цырульникова Е. Л. Особенности формирования предметно-практической деятельности у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып.8: Науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. С. 160-166.

68. Уотсон Дж. Психология как наука о поведении. – М., 1926.

69. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Часть 4. – М., 1999.

70. Фролов С. Взаимодействие социальное // Словарь ключевых социологических терминов. – М., 1999.

71. Хьелл Л., Зиглер Д. «Теории личности», электронная версия: <http://bookap.info/genpsy/terlich2/gl127.shtm>

72. Цикл занятий для развития познавательной сферы у детей 1-3 лет с проблемами в развитии / Авт.-сост. Т. Б. Кротова, О. А. Минина, А. В. Можейко и др. – М.: АРКТИ, 2010. – 80с.

73. Школьникова Н. Н. Развивающее взаимодействие с детьми раннего возраста // Дефектология. – 1991. -№4. С.64-68.

74. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis) терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. 3-е изд. \ Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208с.

75. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Ред.-сост. Д. Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384с.

76. Эрц Ю. Вмешательства, направленные на обучение социальным навыкам людей с расстройствами аутистического спектра. Вступление. – <http://autism-aba.blogspot.ru/2015/01/social-skills-interventions.html>.

77. Яремчук М. В. Игровые занятия в системе помощи детям с особенностями развития // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып.8: Науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. С. 169-189.

78. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM – IV – TR. American Psychiatric Association, 2000.

79. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. (DSM – V). Washington: American Psychiatric Association, 2013. – 947p.

80. Schopler E. Reichler R. J. DeVellis R. F. Daly K. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). \ Autism Dev Disord. 1980. 10 (1): 91-103.

81. <http://www.tiensmed.ru/news/autizm-priciny-simptomy1.html>

**АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ.
ОЦЕНКА ПРОБЛЕМНОГО ПОВЕДЕНИЯ И
ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ.**

Общая информация:

Дата заполнения _____

ФИО ребенка _____

Дата рождения _____

Адрес проживания _____

Имена и возраст братьев и сестер _____

Посещает ли ребенок ДОУ? _____

Информация о родителях:

ФИО папы _____

Год рождения _____

Электронная почта _____

Мобильный телефон _____

Место работы _____

Образование _____

ФИО мамы _____

Год рождения _____

Электронная почта _____

Мобильный телефон _____

Место работы _____

Образование _____

Информация медицинского характера:

Диагноз (при наличии), дата постановки, кем выставлен (невролог, психиатр, другое) _____

Принимаемые в настоящее время препараты _____

Непереносимости (аллергии) _____

Пищевые ограничения\особая диета _____

Опишите, как ребенок выражает своё недовольство _____

Опишите, как ребенок привлекает к себе внимание _____

Речевые навыки: (нужное обвести)

Прибегает ли ваш ребенок к использованию речи вообще?

Да Нет

Если ответ утвердительный, пожалуйста, охарактеризуйте его словарный запас и приведите примеры используемых им фраз _____

Если ответ отрицательный, лепечет ли ваш ребенок?

Да Нет

Если ребенок лепечет, напишите, какие звуки вы слышали _____

Может ли ваш ребенок обозначить (назвать) что-то в книге или на карточке?

Если да, оцените количество предметов, которые ребенок может обозначить, и приведите примеры _____

Может ли ребенок повторять ваши слова? Например, если вы произнесете фразу «Скажи “мяч”», скажет ли он «мяч»? Может ли он повторять фразы?

Если вы скажете фразу «Я люблю тебя», повторит ли он эту фразу?

Да Нет

Повторяет ли ваш ребенок фразы из мультиков или те, которые он раньше слышал от вас?

Да Нет

Если да, напишите об этом подробнее _____

Может ли ребенок заполнять пропуски в песнях? Например, если вы поете: «В лесу родилась ...» - скажет ли ребенок «елочка»?

Да Нет

Вспомните, в каких песнях ребенок может заполнять пропуски

Заполняет ли ребенок пропуски в шутках и функциональных фразах, например, говорит ли он «Пух», когда слышит «Винни...»? Или «в постели», если кто-то скажет: «Ты спишь в...»?

Да Нет

Отвечает ли ребенок на уточняющие вопросы (без визуальных подсказок и картинок)? Например, если вы спросите: «Что летит по небу?», ответит ли ребенок «птичка» или «самолет»?

Да Нет

Назовет ли он хотя бы трех животных или три цвета, если вы его об этом попросите?

Да Нет

Подражательные навыки:

Повторяет ли ребенок манипуляции, которые вы совершаете с игрушками, после того, как услышит указание «Сделай так»? Например, если вы берете машинку и катаете её туда-сюда, а потом говорите: «Сделай так», повторит ли ребенок ваши действия?

Да Нет

В таблице опишите то, что нравится ребенку:

СТИМУЛЫ		
	Любимые, нравятся (не менее 5)	НЕ нравятся
Еда, напитки		
Занятия		
Игры		
Места		
Люди		

Запрос, цели и ожидания родителей (максимально подробно):

Психолог _____ Время _____

		Нет (0)	Иногда(1)	Всегда (2)
1	Сотрудничество со взрослыми			
2	Удержание взгляда (в сек)			
3	Длительность контакта (в сек)			
4	Отзывается ли на имя			
5	Выражение желаний и потребностей			
6	Пользуется средствами невербальной коммуникации			
7	Моторная имитация			
8	Вокализации			
9	Выполняет задания по образцу			
10	Понимает и выполняет инструкции			
11	Вступает во взаимодействие			
12	Предлагает взаимодействие			
13	Адекватный эмоциональный ответ			
14	Владеет телом (по возрасту)			
15	Стереотипии			

Количество баллов: _____

Комментарии: _____

Приложение 3

VB-MAPP - программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития М. Сандберга

	Сотрудничество	Просьбы	Двигательная имитация	Вокализация	Эхолалия	Соответствие	Восприятие	Названия	RFFC	Речь	Буквы и цифры	Социальное взаимодействие
5												
4												
3												
2												
1												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

В следующих вопросах укажите уровень выполнения, которое лучше всего подходит ребенку.

1. СОТРУДНИЧЕСТВО СО ВЗРОСЛЫМ _____ (ВХОДИТ В СЧЕТ)

Насколько легко работать с ребенком?

1. Всегда неконтактен, избегает занятий, демонстрирует отрицательное поведение
2. Дает только один краткий и легкий ответ при помощи подкрепления
3. Дает 5 ответов без отрицательного поведения
4. Будет работать в течении 5 минут без отрицательного поведения
5. Хорошо работает в течении 10 минут за столом без отрицательного поведения

2. ПРОСЬБЫ (Mands) _____

Как ученик выражает свои желания и потребности?

1. Не просит подкрепления или демонстрирует отрицательное поведение
2. Тянет людей, указывает или становится около подкрепляющего предмета
3. Использует 1-5 слов, жестов или картинок, чтобы попросить подкрепления
4. Использует 5-10 слов, жестов или картинок, чтобы попросить подкрепления
5. Частые просьбы с использованием 10 или более слов, жестов или картинок

3. ДВИГАТЕЛЬНАЯ ИМИТАЦИЯ _____

Ученик копирует действие?

1. Не подражает никаким движениям
2. Подражает нескольким общим движениям, смоделированными другими
3. Подражает нескольким общим движениям по просьбе
4. Подражает нескольким мелким и общим движениям по просьбе
5. Легко имитирует мелкие и общие движения, часто спонтанно

4. ВОКАЛИЗАЦИЯ _____

Ученик спонтанно говорит звуки и слова?

1. Отсутствуют любые звуки (мутация)
2. Произносит несколько речевых звуков
3. Лепечет с различными речевыми звуками и с различной интонацией
4. Лепечет с разнообразной интонацией и говорит несколько слов
5. Лепечет часто и говорит много понятных звуков

5. ВОКАЛЬНАЯ ИМИТАЦИЯ (Эхолалия) _____

Ученик повторяет звуки и слова?

1. Не повторяет никакие звуки или слова
2. Повторяет несколько определенных звуков или слов

3. Повторяет несколько звуков или слов (или звуковую картинку слова)
4. Повторяет много различных слов (или звуковую картинку слова)
5. Четко повторяет любое слово или простые фразы

6. СООТВЕТСТВИЕ ОБРАЗЦУ _____

Ученик подберет пару объектам, картинкам или проектирует по соответствию к представленным образцам?

1. Не может подобрать соответствующую пару никаким объектам или картинкам
2. Может подобрать пару 1 или 2 объектам или картинкам
3. Может подобрать пару 5 – 10 объектам или картинкам
4. Может подобрать пару по 5 – 10 цветам, формам или расставить (кубики) по образцу
5. Может подобрать пару большинству объектов и расставлять по 2 – 4 схемам

7. ВОСПРИЯТИЕ _____

Ученик понимает любые слова и следует за инструкцией?

1. Не понимает слов
2. Следует нескольким инструкциям, связанным с распорядком дня
3. Следует нескольким инструкциям, выполняя действия или дотрагиваясь (указывая) до предметов
4. Следует нескольким инструкциям и указывает, по крайней мере на 25 предметов
5. Показывает, по крайней мере, 100 предметов, действий, людей или прилагательных

8. НАЗЫВАНИЕ (Tacting) _____

Ученик называет или вербально идентифицирует любые предметы или действия?

1. Не идентифицирует (называет) никакие предметы или действия
2. Идентифицирует (называет) 1 – 5 предметов или действий
3. Идентифицирует (называет) 6 – 15 предметов или действий
4. Идентифицирует (называет) 16 – 50 предметов или действий
5. Идентифицирует (называет) более 100 предметов или действий и использует короткие предложения

9. ВОСПРИЯТИЕ ФУНКЦИЙ, ОСОБЕННОСТЕЙ И КАТЕГОРИЙ _____

Ученик идентифицирует предметы по представленной информации?

1. Не идентифицирует предметы представленной информации
2. Идентифицирует несколько предметов, когда называют их синонимы или общие функции
3. Идентифицирует 10 предметов по 1 – 3 функциям или особенностям
4. Идентифицирует 25 предметов по 4 функциям, особенностям или категориям

5. Идентифицирует 100 предметов по 5 функциям, особенностям или категориям

10. ЭКСПРЕССИВНАЯ РЕЧЬ (БЕСЕДА) (Istraverbals) _____

Ученик может вставить пропущенные слова или ответить на вопросы?

1. Не может вставить отсутствующие слова или часть в песню
2. Может вставить несколько отсутствующих слов или звуков животных
3. Может вставить недостающее в 10 неподкрепляющих фраз или ответить на 10 вопросов
4. Может дополнить 20 фраз или ответить на 20 вопросов с вариантами
5. Отвечает, по крайней мере, на 30 вопросов с вариациями

11. БУКВЫ И ЦИФРЫ _____

Ученик указывает буквы, цифры или написанные слова?

1. Не идентифицирует буквы, цифры или написанные слова
2. Идентифицирует, по крайней мере, 3 буквы или цифры
3. Идентифицирует, по крайней мере, 15 букв или цифр
4. Читает, по крайней мере, 5 слов и идентифицирует 5 цифр
5. Читает, по крайней мере, 25 слов и идентифицирует 10 цифр

12. СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ _____

Ученик инициирует и поддерживает взаимодействия с другими?

1. Не инициирует взаимодействия с другими
2. Физически приближается к другим, чтобы инициировать взаимодействие
3. С готовностью просит подкрепления у взрослых
4. Вербальное взаимодействие с детьми с помощью взрослых
5. Регулярно инициирует и поддерживает вербальное взаимодействие с детьми