

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

Дмитриенко Галина Петровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Готовность детей старшего дошкольного возраста с расстройствами
аутистического спектра к обучению в школе

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическая коррекция

Направленность (профиль) образовательной программы

Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

д-р мед. наук, профессор С.Н. Шилов

Руководитель магистерской программы

канд. психол. наук, Н.Ю. Верхотурова

Научный руководитель

канд. мед. наук, В.Ю. Потылицина

Обучающийся Дмитриенко Г.П.

Красноярск, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|------------|
| Введение..... | 3 |
| Глава I. Проблема формирования готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра..... | 7 |
| 1.1 Содержание понятия «готовность к школе» в научной литературе..... | 7 |
| 1.2 Методы формирования у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра готовности к школьному обучению..... | 18 |
| 1.3 Особенности формирования готовности к школе детей с расстройствами аутистического спектра..... | 31 |
| Выводы по первой главе..... | 44 |
| Глава 2 Экспериментальное исследование формирования готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра..... | 46 |
| 2.1 Описание исследования: выборка, обзор применяемых методик..... | 46 |
| 2.2 Обработка данных и интерпретация результатов..... | 63 |
| Выводы по второй главе..... | 73 |
| Глава 3 Система занятий подготовки к обучению в школе детей с расстройствами аутистического спектра старшего дошкольного возраста..... | 75 |
| 3.1 Научно-методические основы системы занятий..... | 75 |
| 3.2 Содержание системы занятий по подготовке детей с расстройствами аутистического спектра..... | 86 |
| Выводы по третьей главе..... | 93 |
| Заключение..... | 97 |
| Список литературы..... | 100 |
| Приложения..... | 105 |

Введение

Актуальность исследования: Рубеж перехода к школьному возрасту является критическим периодом для каждой семьи, воспитывающей ребенка с нарушением психического развития. Пойдет ли ребенок в школу, удержится ли в ней, продолжится ли коррекционная работа с ним, сохранится ли надежда на улучшение его социальной адаптации в будущем?

Для семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра (далее РАС), такие вопросы часто возникают вне зависимости от формального уровня интеллектуального развития ребенка, вне зависимости от сформированности его направленности быть учеником, ходить «как все» в школу, от возможного владения некоторыми учебными навыками. Трудности контакта со взрослыми и, особенно, со сверстниками, адаптации к новым условиям, произвольной организации внимания, усвоения социально правильных форм поведения и, наоборот, обилие странных для всех реакций, действий, дезорганизующих поведение других детей, часто ставят под вопрос возможность пребывания такого ребенка в общеобразовательной школе.

Такие проблемы встают перед семьями примерно двадцати из каждых 10 тысяч детей. Именно такова частота проявления детского аутизма и сходных с ним нарушений психического развития - случаев, требующих единого образовательного подхода в обучении и воспитании. Таким образом, подготовка к обучению в школе детей с РАС является актуальной.

Методологическая основа исследования

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать на практике систему занятий по формированию готовности к

школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования: готовность к школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: формирование готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза исследования: применение составленной системы занятий будет способствовать формированию готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Задачи исследования:

1. Осуществить анализ научной литературы по данной проблеме исследования.

2. Подобрать диагностический инструментарий для изучения уровня готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3. Провести экспериментальное исследование готовности к школе старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

4. Составить и провести систему занятий по формированию готовности к школе, ориентированную на детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

5. Разработать и апробировать на практике систему занятий по формированию готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

6. Проанализировать результаты исследования, сделать выводы.

Методы исследования: в ходе исследования были использованы теоретические (изучение и анализ научной литературы) и эмпирические (тестирование, беседа, формирующий эксперимент) методы исследования.

Методики исследования:

- 1) Тест школьной зрелости Керна-Йрасека;
- 2) Методика «Нелепицы» С.Р.Немова;
- 3) Методика «Да и нет не говорите» Е.Е. Кравцовой.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования:

Данная работа позволяет внести вклад в изучение проблемы готовности к обучению в школе детей с РАС: формирование готовности к школе и применения методов психо-коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, основанных на функциональной аналитической психотерапии.

Научная новизна работы заключается в том, что в настоящее время систем комплексного подхода к формированию готовности к школе и детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра недостаточное количество. Разработка такой системы занятий позволит внести свой вклад в развитие функциональной аналитической психотерапии.

Практическая значимость исследования: разработанная система занятий по формированию готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра с помощью функциональной аналитической психотерапии может быть использована в работе психологов-практиков или педагогов ДО.

База исследования: базой исследования является Ресурсно-практический центр «Живое дыхание» г. Красноярск.

Этапы исследования:

Исследование проводилось в 2 этапа:

Первый этап (сентябрь 2018 – май 2019 гг): собраны и изучены научные данные о проблеме овладения навыками учебного поведения детей с расстройством аутистического спектра, ее актуальности, проанализированы

различные методы диагностики готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с РАС, отобраны адаптированные для России и подходящие по особенностям детям с РАС, изучены особенности функциональной аналитической психотерапии.

Второй этап (сентябрь 2019 – май 2020 гг.): проведено исследование уровня готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с РАС на базе Ресурсно-практический центр «Живое дыхание», разработана и апробирована система занятий по формированию готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, проведено повторное исследование уровня готовности к школе детей, участвующих в программе и контрольной группы, систематизированы и описаны результаты исследования.

Структура и объём работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, 3 глав, заключения, списка литературы в количестве 96 источников. Текст изложен на 108 страницах, включает 6 таблиц, 7 рисунков, 3 приложения. В 1 главе описаны теоретические аспекты проблемы овладения навыками учебного поведения, психофизиологические особенности детей с РАС, во 2 главе описано исследование готовности к обучению в школе, в 3 главе научно-методические основы формирования готовности к школе детей с РАС и система занятий для подготовки детей с РАС старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Глава I. Проблема формирования готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

1.1 Содержание понятия «готовность к школе» в научной литературе

В старшем дошкольном возрасте ребенок уже представляет собой личность. Он полностью осознает свою половую принадлежность, находит свое место в пространстве и времени, умеет ориентироваться в семейно-родственных отношениях, а также строить отношения со взрослыми и сверстниками: у него имеются навыки самообладания, он умеет подчинять себе обстоятельства и быть непреклонным в своих желаниях. У такого ребенка, как правило, уже развита рефлексия. Одним из важнейших достижений в развитии личности ребенка данного возраста является преобладание чувства «Я должен» над мотивом «Я хочу». В конце дошкольного возраста важное значение приобретает мотивационная готовность к школе, а как важнейший итог психического развития психологическая готовность к школьному обучению.

Несмотря на то, что в последние годы проблема готовности детей к школе занимает одно из важнейших мест в психологии и педагогике, в современной психолого-педагогической литературе не существует единого и четкого определения понятия «готовность к школе» или «школьная зрелость». При этом четкое представление о данном психологическом аспекте необходимо каждому педагогу и родителю, поскольку готовность к школе во много определяет успешность обучения ребенка в дальнейшем. Рассмотрим мнения нескольких авторов относительно данного термина.

А. Анастаси рассматривает школьную зрелость как наличие у ребенка умений, знаний, способностей, мотивации и иных необходимых для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческих

характеристик И. Шванцара определяет школьную зрелость более емко и приставляет ее как достижение ребенком той степени развития, при которой он способен принимать участие в школьном обучении. К компонентам готовности к школьному обучению Шванцара относит умственный, социальный и эмоциональный компоненты. В свою очередь, Л.И. Божович еще в 60-е годы отметила, что готовность к школьному обучению формируется из определенного уровня развития мыслительной деятельности ребенка, его готовности в произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника [10]. Такого же мнения придерживался и другой автор, А.В. Запорожец, который отмечал, что школьная зрелость является целостной системой взаимосвязанных качеств личности ребенка и включает в себя особенности мотивации личности, уровень развития познавательной и аналитико-синтетической деятельности, а также степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и пр. В психолого-педагогической литературе готовность к школьному обучению определяется в качестве достигнутого ребенком уровня морфологического, функционального и интеллектуального развития, что позволяет ему эффективно преодолевать нагрузки, обязательно присутствующие в систематическом обучении, а также адаптироваться под новый школьный режим дня.

К.Д. Ушинский был одним из первых, кто коснулся проблемы готовности к школе в отечественной литературе. Представляя готовность к школе как наличие у ребенка совокупности определенных показателей развития таких психических функций как внимание, память, воображение и мышление, он представил ряд противопоказаний к началу обучения ребенка в школе, а именно: слабость внимания, отрывистость и бессвязность речи, плохой «выговор слов».

Л.С. Выготский также внес немалый вклад в изучения готовности к школьному обучению. Особенность его взглядов заключается в том, что он

рассматривал дошкольный этап развития в совокупности с новым жизненным этапом развития ребенка, т.е. с этапом школьного обучения. Ведь в дошкольном периоде у ребенка формируются все предпосылки для обучения в школе: представление о числе, о количестве, природе и обществе. Кроме того, в дошкольном периоде интенсивно развиваются психические функции: восприятие, память, внимание и мышление. В работах Л.С. Выготского имеется два существенных момента: во-первых, он считал, что предпосылки к конкретному виду, типу и уровню обучения в ребенка стоит закладывать в дошкольном периоде, а, во-вторых, обязательным является развитие высших психических функций ребенка как одной из основных предпосылок школьного обучения. К тому же, Выготский указывал на то, что результативность обучения ребенка формируется не только на базе изменений отдельно взятых психических функций, но и на перестройке функциональных связей и отношений. Таким образом, уровень развития психических функций является только предпосылкой к школьному обучению, а вот успешность школьного обучения обусловлена стратегией построения учебного процесса с учетом этих предпосылок [16].

С.Л. Рубинштейном готовность к школьному обучению не рассматривалась в качестве отдельно взятого аспекта. Он брал за основание принцип единства сознания и деятельности человека, и, следовательно, проявление данного принципа в учебном процессе характеризовал с позиции единства обучения и развития. В своих работах Рубинштейн указывал: «Поскольку продвижение детей с одного уровня или ступени психического развития на другой совершается в процессе обучения... надо изучать ребенка, обучая его» [16, с. 304]. Рубинштейн в своих работах очень много внимания уделял роли игр в развитии ребенка, в том числе и в подготовке к школе, поскольку в игре, по его мнению, развиваются не только способности ребенка, но и его деятельности. Это очень важно понимать, поскольку учебная деятельность, по сути, является продолжением деятельности

игровой. Именно поэтому, Рубинштейн особо отмечал взаимосвязь между игровой деятельностью и практической, а также взаимосвязь игры с воздействием на мир и с отношением ребенка к окружающей действительности. Он писал: «Игра человека - порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры – в способности отображая, преобразовать действительность» [38].

В генетическом ряду учебная деятельность находится между игровой деятельностью и трудовой, таким образом, учебная деятельность является порождением и развитием игровой деятельности, и предпосылкой, фундаментом для трудовой деятельности. Учебная деятельность хоть и связана с игровой, имеет определенные отличия от нее, также как в случае с трудовой деятельностью. Отличием этим, в первую очередь, выступает мотивация ребенка.

Рассматривая особенности игры, С.Л. Рубинштейн обозначал, что определяющая сущность игры состоит в том, что ее мотив не состоит в утилитарном эффекте и вещном результате, которые обычно и получаются в результате указанного действия в практическом неигровом плане, и не состоит в самой деятельности безотносительно к ее результату. Он состоит в многообразных переживаниях, значимых для ребенка в частности и для играющего в целом сторон действительности. Именно в переживаниях выражена важная сторона игры, хотя, конечно же, неправильно пренебрегать в это же время и результативной ее стороной. Ведь результат игры практически на любом жизненном этапе каждого человека определяет социальный статус играющего, и поэтому каждая игра должна быть организована таким образом, чтобы играющий все в большей мере осознавал значимость результата игры. Следовательно, нужно постоянно обращать внимание не только на цепочку мотив-цель, но и на цепочку цель-результат.

Все это очень важно понимать при исследовании психологической готовности к школе, поскольку триада мотив-цель-результат является значимой предпосылкой к успешному овладению ребенка учебной деятельностью. Цель данной деятельности, преобразованная в учебную задачу и принятая учащимся, в свою очередь, преобразовывает обучение в учебную деятельность.

В совместных играх взрослого и ребенка мотив исходит от ребенка, а вот цель игры от взрослого. Что касается трудовой деятельности, то в ней мотив может не совпадать с целью всей деятельности и выходить за ее рамки. Когда ребенок играет, он делает то, что ему интересно делать, в трудовой деятельности человек делает не то, что ему хочется, чаще всего, а то, что нужно делать. Что касается учебной деятельности, то здесь происходит прием мотивационной эстафеты от игровой деятельности и ее передача в измененном виде трудовой деятельности.

Большинство исследователей, рассматривая готовность к школе, отмечают такой основной фактор как произвольность психических процессов. Т.е. подразумевают возможность управления своими психическими процессами. Безотносительно к готовности к обучению данное положение фундаментально исследовалось Л.С. Выготским, и впоследствии нашло отражение в исследованиях А.Н. Леонтьева (мотивы), З.М. Истоминой (запоминание), Л.С. Славиной (интеллектуальная активность – пассивность) и А.В. Запорожца (движения). В целом, данные исследования подтвердили значимость произвольности психических процессов в формировании готовности к школе у детей.

Множество исследований было направлено на рассмотрение готовности к школе с точки зрения соответствия психического развития ребенка содержанию, методике и условиям обучения. Таким образом, готовность к школе обуславливается как генетическими программами

развития организма и психики ребенка, так и предшествующими школьному этапу условиями жизни ребенка, а также его индивидуальными опытом и знаниями. Следовательно, проблема исследования готовности к школе заключается в том, что в нем необходимо целостно изучать биологическое и психическое развитие ребенка. Такой подход к изучению данного феномена требует выделения отдельно взятого набора качеств ребенка, его навыков и знаний, которые необходимы для эффективного обучения. Такими качествами являются способности ребенка в различных областях, его коммуникативные умения, характерологические черты, эмоциональность и нравственные качества. Детальный анализ представленных составляющих показывает, что в них содержатся личностные качества в том или ином объеме, в зависимости от того какой теоретической позиции придерживается автор и каков характер методической оснащенности исследования.

Во многих исследованиях поступление в школу определяется как новый этап в жизни ребенка. И в большинстве из них не учитывается тот факт, что ребенок обучается с момента своего рождения, а не с момента его поступления в школу. Т.е. процесс обучения непрерывный, в нем постоянно появляются новые техники, неизменным остается лишь тот факт, что каждый новый период в жизни ребенка, берет свои корни из предыдущего, развитие ребенка происходит постоянно и условия для решения новых задач создаются на предшествующих этапах развития. В противном случае ребенок оказывается в фрустрирующей ситуации, которая деформирует его характер и задерживает его развитие.

Из вышесказанного мы получаем второй недостаток механического соотношения качеств ребенка и требований деятельности. Гуманистическая педагогика и психология настаивают на том, что нужно рассматривать не ребенка для деятельности и не деятельность для ребенка, нужно придерживаться принципа индивидуальной деятельности. В данном контексте, учебную деятельность необходимо рассматривать как искусство,

как выражение индивида и условие, которое позволяет раскрыть и развить потенциал каждого человека. Ведь именно в раскрытии возможностей и состоит смысл образования.

Особенность данного подхода заключается в том, что он требует не оценки уровня развития качеств личности ребенка, а, в первую очередь, определения того, каким качествами личность характеризуется. Это необходимо для построения процесса развития и раскрытия потенциала личности каждого ребенка.

Таким образом, можно сказать, что формирование готовности к школьному обучению – это комплексная задача, которая охватывает все сферы жизни ребенка. Следовательно, психологическая готовность к школе является лишь одним из аспектов указанной задачи, внутри которого можно выделить такие подходы как [32]:

- исследования формирования у дошкольников определенных навыков и умений, необходимых для обучения в школе;

- исследования новообразований и изменений в психике ребенка;

- исследования генезиса отдельно взятых компонентов учебной деятельности и выявление путей их формирования;

- исследования сформированности у ребенка умения сознательно подчинять свои действия заданным при последовательном выполнении словесным указаниям взрослого. Это умение связано со способностью ребенка овладеть общим способом выполнения словесных указаний взрослого.

Кроме того, как показало теоретическое исследование представления понятия «готовность к школе» в психолого-педагогической литературе, школьная зрелость является многокомпонентным образованием, которое

необходимо исследовать комплексными психологическими методами. Компонентность данного феномена обуславливается такими новообразованными комплексами готовности к школьному обучению как: коммуникативная готовность, когнитивная готовность, эмоционально-волевая готовность и личностная готовность [27].

Личностная готовность ребенка к школе определяется отношением к школе, учителям и учебной деятельности в целом. Она включает формирование у ребенка качеств, помогающих ребенку в общении с учителями и одноклассниками.

Интеллектуальная готовность – это наличие у ребенка кругозора, т.е. запаса определенных знаний. Ребенок, готовый к поступлению в школу, обладает планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, а также смысловым запоминанием. Кроме того, у ребенка должны быть сформированы начальные умения в области учебной деятельности, в том числе и умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельный вид деятельности.

Волевая готовность представляет собой достаточно высокий уровень произвольно управляемого поведения, произвольную регуляцию психических процессов и действий. Также сюда можно отнести овладение ребенком структурной деятельностью и поведением, которые уясняют мотивы и цель, мобилизуют усилия и направляют, и регулируют психическую активность.

Определение готовности к школе по большей части необходимо для снижения риска школьной дезадаптации. И.Ю. Кулашна определил два аспекта психологической готовности к школе – это личностная (мотивационная) и интеллектуальная готовность к школе. Оба этих аспекта

имеют немалое значение для успешной учебной деятельности и для наиболее быстрой адаптации к условиям школьного обучения, т.е. для безболезненного входа в новую систему отношений. Чтобы предотвратить школьную дезадаптацию в некоторых школах создаются классы, задачей которых является осуществление индивидуального подхода к обучению детей, в отношении как готовых к школьному обучению детей, так и не готовым. В процессе определения психологической готовности ребенка к школьному обучению специалисту необходимо понимать, для чего это нужно. Диагностика готовности ребенка к школьному обучению может преследовать следующие цели:

- понять особенности психологического развития ребенка для того чтобы определить индивидуальный подход к нему в процессе обучения и воспитания;

- выявить детей, которые не готовы к обучению в школе для того чтобы провести с ними развивающую работу, направленную на профилактику школьной неуспеваемости;

- распределить будущих первоклассников по классам на основании из «зон ближайшего развития», что, в свою очередь, даст возможность каждому их детей развиваться в оптимальном для них режиме;

- дать отсрочку от школьного обучения на один год детям, не готовым к обучению в школе, что, как правило, применяется в отношении к детям шестилетнего возраста.

При поступлении в школу у большинства детей выявляется недостаточная сформированность какого-то одного компонента психологической готовности. Именно поэтому так необходима диагностика настоящего состояния личности ребенка. Подобного рода процедура необходима для того чтобы педагог понял с кем ему предстоит иметь дело.

Но результатом таких процедур, прежде всего, является не определение готовности или неготовности ребенка к школьному обучению, а определение путем построения образования в каждом отдельном случае. На основании результатов диагностики педагог сможет понять, какой набор технологий обучения ему необходим и как их использовать, в зависимости от индивидуальных качеств каждого ребенка. Ведь каждого ребенка нужно учить таким, какой он есть, а не изменять его личность в соответствии с общепринятыми рамками. Естественно, реализация данного подхода требует от педагогов преобразования их деятельности в искусство и выработки высокой меры мастерства.

В целом, относительно исследования готовности детей к школьному обучению, хотелось бы обозначить, что в процессе представления данного термина нужно учитывать системный характер проявления индивидуальных качеств ребенка в его деятельности, а также неравномерность и гетехронность развития отдельных качеств личности.

Исследование, проведенное в данном разделе первой главы нашей работы, показало, что термин «готовность к школьному обучению» рассматривается многими исследователями с точки зрения компонентности явления. Т.е. готовность к школе определяется множеством личностных качеств ребенка и формируется под влиянием предшествующего школьному обучению этапа и условий, в которых развивается ребенок с момента его рождения. Поэтому, при выборе методов формирования у ребенка готовности к школе необходимо учитывать все индивидуальные особенности ребенка, начальный уровень его развития, уровень развития его психических функций и т.д. Естественно, необходимо обращать внимание и на психическое здоровье детей, поскольку особенности психологического развития требуют к себе отдельного внимания при формировании готовности к школе.

Для того чтобы более наглядно представить себе процесс формирования готовности к школе детей старшего дошкольного возраста в следующем разделе данной главы нашей работы мы проанализируем методы формирования готовности к школе. Исследование данного вопроса даст нам возможность сформировать более полное представление о том, как происходит формирование готовности к школе у детей с аутизмом, что позволит в дальнейшем провести развернутое эмпирическое исследование по указанному вопросу.

1.2 Методы формирования у детей старшего дошкольного возраста готовности к школьному обучению.

Ранее уже отмечалось, что готовность к школе имеет две направленности – личностную (мотивационную) и интеллектуальную. При этом стоит отметить, что развитие интеллектуальной составляющей готовности к обучению к школе затрагивает и личностную составляющую в ее мотивационной части. Интеллектуальная готовность ребенка содержит интеллектуальные умения и способы познавательной деятельности, которые в совокупности с формирующимися у дошкольников познавательными интересами и мотивами обуславливают познавательную направленность ребенка на освоение им новых знаний и умений и стремление к обучению в школе. Данного мнения придерживались в своих работах такие авторы как Т.В. Архиреева [5], Е.Р. Баенская [8] и Л.А. Венгер. Исследователи выявили возможность повышения уровня интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению путем создания условий целенаправленного формирования интеллектуальных и перцептивных действий детей, а также путем применения в процессе обучения способов обследования внешних

свойств предметов и использования систем общественно выработанных эталонов и моделей.

В целом развитие интеллектуальной готовности к школьному обучению подразумевает наличие у ребенка: дифференцированного восприятия, аналитического мышления (способности постичь основные признаки и связи между явлениями и воспроизвести образец), рационального подхода к действительности (ослабление роли фантазии), логического запоминания, интереса к знаниям, процессу получения знаний путем применения дополнительных усилий, навыка овладения на слух разговорной речью и способности понимать и применять различные символы, развития тонких движений рук и зрительно-двигательных координаций.

При этом в процессе общего формирования готовности ребенка к школьному обучению необходимо учитывать ряд важных психологических закономерностей развития детей этого возраста. К таким закономерностям относят назревшие к данному возрасту противоречия из-за возросших интеллектуальных возможностей ребенка и невозможностью их удовлетворить за счет дошкольного образования. А.Л. Венгер писал, что интеллектуальная сфера ребенка не только готова к систематическому (школьному) обучению, но и требует его. Это противоречие касается и личностной сферы развития ребенка. Соответственно, целенаправленное педагогическое воздействие именно в этот период жизни ребенка строго необходимо, поскольку в противном случае не удастся эффективно подготовить ребенка к школе и обеспечить ему полноценное интеллектуальное и личностное развитие.

При развитии интеллектуальной составляющей готовности к школьному обучению, в первую очередь стоит обратить внимание на образовательную деятельность, которая проводится с ребенком и в детском саду, и дома. Важным элементом образовательной деятельности является

слушание детьми книг и рассказов. При формировании интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению необходимо применять разные формы и методы развития интеллекта, поскольку ребенку с более развитым интеллектом проще запоминать материал, такие дети больше уверены в себе, они легче адаптируются под изменившуюся обстановку, и, соответственно, лучше подготовлены к поступлению в школу.

Основа интеллекта ребенка, его сенсорный опыт формируется в первые годы его жизни. В дошкольном возрасте формируются первые формы абстракции, общения и простые умозаключения, происходит переход от практического мышления к логическому, развивается восприятие, память и воображение. Это основано на совершенствовании у детей старшего дошкольного возраста работы всех анализаторов, а также осуществлении формирования и функциональной дифференциации отдельных участков коры головного мозга, связей между ними и движениями рук.

Некоторые исследователи полагают, что сама сензитивность дошкольного возраста предопределяет самостоятельность развития познавательных процессов, а значит вмешиваться в процесс развития ребенка совсем необязательно. Существуют разработанные и подтвержденные на практике теории, которые утверждают, что психические процессы можно подвергать тренировке и, соответственно, совершенствовать их путем организации внешней деятельности по особым правилам. Большое влияние на психическое развитие детей оказывают и продуктивные виды деятельности, которые обуславливают переход от предметного внешнего уровня восприятия к смысловому и развивают ручную умелость ребенка [22].

Развитие интеллектуальных способностей детей как части их готовности к школьному обучению происходит более результативно при использовании принципа высокого уровня трудности. Ведь если в процессе развития перед ребенком не возникает никаких трудностей, которые ему

необходимо преодолеть, то сам процесс развития идет слабо и вяло. Развитие интеллектуальной готовности к школьному обучению подразумевает формирование у ребенка таких способностей как обобщение, сравнение и классификация объектов, выделение существенных признаков и обоснование выводов. Ребенок должен иметь широту представлений, в том числе образных и пространственных, а также соответствующее речевое развитие и высокая познавательная активность.

В процессе формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению в первую очередь необходимо обратить внимание на характеристики, которые нужны для начала обучения в школе. Одной из наиболее ярких таких характеристик является обучаемость, которая в свою очередь состоит из двух этапов интеллектуальных операций: усвоение новых правил работы и перенос усвоенного правила на выполнение аналогичного, но не тождественного задания. При этом выполнение второго этапа возможно лишь при наличии процесса обобщения.

Формирование интеллектуальной готовности к школьному обучению лучше всего проводить с помощью игровых методов. Ведь, как уже было указано в первом разделе данной главы нашей работы, игра развивает у детей целеполагание, учит планировать, анализировать результаты игры, развивает воображение и символическую функцию сознания. В рамках ФГОС, игра является наиболее адекватной к дошкольному возрасту формой построения образовательного процесса, в ходе которого формируются интегративные качества ребенка. Кроме того, несомненным достоинством игры является внутренний характер мотивации, т.е., как мы уже говорили, дети играют, потому что им это нравится, игра вводит детей в новый, необычный мир возможностей и замыслов, она заставляет их содействовать и сопереживать героям и событиям.

Для формирования интеллектуальной готовности детей к школе возможно использование таких игр как: «Геоконт», «Конструктор цифр», «Прозрачный квадрат», «Счетовозик», «Четырехцветный квадрат», «Прозрачная цифра», «Игровизор», «Планета умножения», «Ларчик», конструктор цифр «Радуга» и пр. Все указанные игры направлены на развитие интеллекта ребенка. Их использование позволяет постоянно усложнять стоящие перед ребенком познавательные задачи и решать все большее количество задач. Для полноценного формирования у детей готовности к школьному обучению указанные дидактические игры и другие разновидности занятий по формированию интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению необходимо использовать как систему занятий. Ведь обучение на занятиях основывается на воспитании у детей активного внимания, умения активно действовать и достигать результатов своих действий, а все это требует от ребенка умственного и физического напряжения. Важным в данном случае является установка времени занятий, места их организации в общем режиме детей, установление их длительности, частоты и регулярности. Занятия должны строго чередоваться с развлечениями, при этом развлечения необходимо строго ограничивать во временном интервале. Все это позволяет сформировать у ребенка такие качества как собранность и организованность, необходимые для успешной адаптации к систематическому обучению в школе. В целом деятельность педагога на занятиях, посвященных формированию интеллектуальной готовности детей к школьному обучению состоит из [36]:

- формирования у детей представления о занятиях как о важной деятельности, целью которой является приобретение знаний. Эти представления выработают у ребенка активное поведение на занятиях, он станет более тщательно выполнять необходимые задания и внимательнее относиться к словам воспитателя;

- развитие в детях настойчивости, ответственности, самостоятельности и старательности. Формирование данных качеств отражается в стремлении ребенка овладеть новыми знаниями и умениями, а также в стремлении прилагать для этого как можно больше усилий;

- воспитание в дошкольниках опыта деятельности в коллективе и положительного отношения к сверстникам. Дети должны освоить способы активного воздействия на сверстников как участников совместной деятельности, это такие виды активного воздействия как оказание помощи, справедливая оценка результатов работы сверстников и умение тактично отмечать их недостатки;

- формирование у детей навыков организованного поведения и учебной деятельности в коллективных условиях. Наличие подобных умений у ребенка оказывает большое влияние на общий процесс нравственного становления его личности. Кроме того, это делает ребенка более самостоятельным в процессе выбора вида деятельности в свободное от учебы время.

Выполнение всех указанных составляющих деятельности педагога обеспечивает значительные изменения в поведении ребенка. Дети становятся более собранными, он быстрее и легче откликаются на слова взрослых, привыкают выслушивать те или иные подробности и становятся более внимательными. Следовательно, все это придает поведению детей более организованный характер и делает самих детей более воспитанными. А данные качества более чем необходимы для успешной адаптации ребенка к школьному обучению.

Программа коррекционно-развивающих занятий по формированию психологической готовности ребенка к школьному обучению в части ее интеллектуальной составляющей должна соответствовать следующим принципам [36]:

- доступность для детей любого уровня готовности к школе;
- универсальность, т.е. реализация программы должна осуществляться такими средствами, которые наиболее оптимально подходят для формирования готовности к школьному обучению именно в этой группе детей;
- комфортность, т.е. необходимо положительно оценивать любое достижение ребенка, чтобы успех им переживался как радость;
- направленность, т.е. необходимо формировать компоненты готовности к школьному обучению, которые нужны для дальнейшего обучения ребенка в школе на основе уже сформированной у него игровой деятельности;
- добровольность. Здесь подразумевается, что в группах присутствуют только те дети, родители которых согласны на данных психологические занятия;
- актуальность. На занятиях должны использоваться современные научные достижения, кроме того необходимо наличие своевременного реагирования на изменение социального заказа, стандартов образования и мониторингов показателей.

Но кроме общеобразовательных упражнений (игр), формирование готовности к школе может происходить через развитие моторных навыков ребенка. Многочисленные психологические исследования показали, что имеется прямая зависимость между развитием моторных навыков и уровнем общего интеллектуального и психического развития ребенка. Существуют следующие упражнения на развитие моторики у детей: нарисовать простой узор или поиграть в игру «Трудные виражи». И в том, и в другом случае ребенку необходимо карандашом без отрыва руки «проехать»

по изгибам дорожек. Также к упражнениям на развитие моторики относят лепку, рисование, выкладывание мозаик и пр.

Основное, что необходимо понимать и педагогу, и родителям, это тот факт, что ребенок может уметь читать и писать, но при этом быть совершенно не готовым к обучению в школе. При поступлении в школу ребенок должен быть готов и интеллектуально, и психологически к систематическому обучению. Именно поэтому так важно правильно подобрать методы формирования у старших дошкольников готовности к школе.

В данном контексте очень важно обратить внимание на развитие личностной готовности к обучению в школе, о которой большинство педагогов и учителей склонны забывать. Хотя эту сторону готовности к школьному обучению необходимо диагностировать заранее, чтобы иметь возможность своевременно восполнить пробелы в формировании. Личностная или мотивационная сторона готовности ребенка к обучению в школе подразумевает [28]:

- развитую учебную мотивацию, формирование у ребенка желания пойти в школу, понимание им важности и необходимости обучения в школе, проявление ребенком интереса к получению новых знаний;

- наличие у ребенка умения строить адекватные системы взаимоотношений со взрослыми;

- сформированная у ребенка произвольность поведения. Т.е. ребенок умеет сознательно подчинить свои действия правилу, ориентироваться на заданную систему требований, внимательно слушать, что ему говорят и точно выполнять задания, которые ему предлагаются в устной форме;

- отсутствие у ребенка заниженной самооценки и страха неудачи.

Сформированность этих позиций лежит в основе мотивационной готовности ребенка к школьному обучению. Без личностной готовности ребенок не сможет успешно начать обучение в школе, даже если интеллектуальная составляющая готовности к школьному обучению у нее сформирована на достаточном уровне. Ведь перемена обстановки и новые правила поведения требуют от ребенка личностной готовности, а не интеллектуальной.

Формирование мотивационной готовности к школьному обучению можно проводить путем применения таких методик как:

- методика «Да и нет не говорите» Е.Е. Кравцовой. Цель данной методики состоит в изучении внутренней позиции ребенка как будущего школьника и изучение характера ориентации ребенка на школьную деятельность;

- методика «Определение мотивов учения» М.Р. Гинзбург. Целью данного метода является выявление относительной выраженности разных мотивов, которые побуждают ребенка к обучению;

- методика «Сказка» Н.И. Гуткиной. цель данной методики состоит в определении доминирующего познавательного или игрового мотива в мотивационной сфере ребенка;

- проективная методика «Рисунок «Я в школе» Е.И. Захаровой. Целью данной методики является изучение отношения ребенка к предстоящему школьному обучению, а также степени сформированности у него внутренней позиции школьника;

- методика «Оценка мотивационной готовности» Д.В. Солдатовой. Цель данной методики заключается в определении сформированности готовности к школьному обучению.

Применение вышеуказанных методик позволяет получить конкретные данные о сформированности личностной готовности детей к школьному обучению, на основании которых уже формируется комплекс мероприятий, направленных на работу с детьми с низкой мотивационной готовностью к школьному обучению. Основу подобного комплекса мероприятий могут составить работы таких авторов как: Н.И. Гуткина с программой формирования психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению, М.Н. Идбина с программой подготовки к школе, развивающие упражнения и тесты Л.А. Венгера («Готов ли ваш ребенок к школе?»), а также программа М.М. Безруких «Готов ли ваш ребенок к школе?» и др.

Выполнение подобного комплекса мероприятий позволит:

- сформировать у ребенка положительное отношение к школьному обучению;
- избежать возникновения страхов перед школой или снять их, если таковые имеются;
- сформировать у ребенка готовность к принятию его новой социальной позиции «школьника»;
- развить познавательные психические процессы и волевые качества личности ребенка;
- обеспечить родителям возможность личного участия в подготовке их детей к школьному обучению.

Для наиболее эффективной организации реализации указанного комплекса мероприятий рекомендуется разбить их на три блока:

1. Блок «Работа с детьми». Данный блок можно разбить на 10 занятий, которые будут проводиться один раз в неделю в течение 4-х месяцев. Эти занятия должны быть взаимосвязаны между собой и выстроены согласной определенной логике. Они предполагают формирование у детей нужного уровня мотивационной готовности к школьному обучению.

2. Блок «Работа с педагогами». В данном блоке происходит организация консультации педагогов с последующим предоставлением рекомендаций в отношении подготовки детей к школьному обучению, соответственно, формированию у них положительной мотивации. Это может быть беседа с психологом на тему роли воспитателя детского сада в подготовке детей к поступлению в школу или же общая беседа воспитателей по вопросам формирования мотивационной готовности детей к школьному обучению.

3. Блок «Работа с родителями». Этот блок состоит из семинаров-практикумов, на которых воспитатели обсуждают с родителями воспитанников процесс и условия формирования у детей готовности к школьному обучению. Воспитатели прорабатывают различные ситуации из жизни вместе с родителями для последующей эффективной их реализации на практике, и в процессе разбора ситуации дают советы родителям.

Эффективная реализация мероприятий всех трех блоков возможна лишь при соблюдении следующих основных принципов: свободное участие, взаимное уважение, осознанность поведения и создание условий, которые будут способствовать естественному гармоничному развитию личности ребенка.

Реализуется комплекс мероприятий с помощью применения таких форм и методов как:

- анкетирование, размещение информации на стендах для родителей, семинары-практикумы и развлечения (блок «Работа с родителями»);

- непосредственно-образовательная деятельность, индивидуальная работа, беседа, дидактические игры, чтение художественной литературы, экскурсия в школу, организация сюжетно-ролевой игры «Школа», совместные занятия с родителями и детские рисунки на тему «Я – будущий школьник» (блок «Работа с детьми»);

- консультации и участие в семинарах-практикумах совместно с родителями (блок «Работа с педагогами»).

Представленный комплекс мероприятий возможен к применению не только для формирования личностной составляющей готовности к школьному обучению у детей, но и для формирования интеллектуальной составляющей.

В целом социально-психологический компонент готовности ребенка к обучению в школе содержит:

- коммуникативную компетентность. Т.е. у ребенка должны быть сформированы те личностные качества, которые позволят ему эффективно и слаженно общаться с другими детьми, а также с учителями;

- социальную компетентность. Ребенок должен знать нормы и правила поведения, которые приняты в определенной социально-культурной среде и уметь реализовать данные знания на практике;

- языковую (речевую) компетентность. У ребенка должен присутствовать необходимый уровень речевого развития, который позволит ему в процессе общения свободно применять свои знания о языке.

Представленные в данном разделе первой главы нашей работы методы формирования готовности к школе детей старшего дошкольного возраста охватывают все стороны данного процесса, в частности его личностной (мотивационной) и интеллектуальной направленности. Естественно, применение данных методик необходимо проводить в комплексе для получения наиболее высокого результата. Выработка у детей готовности к школе должна происходить постепенно и быть ориентированной на индивидуальные особенности каждого ребенка. Именно поэтому необходимо проводить диагностирование уровня готовности детей к школьному обучению перед формированием комплекса мероприятий.

Нельзя сказать, что представленные методы рассчитаны только на детей без каких-либо ограничений по здоровью. Тем не менее, применение данных методов при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в частности с детьми с расстройствами аутистического спектра, требует определенной их проработки и адаптации под условия и длительность проведения занятий, а также под начальный уровень готовности особенных детей к школьному обучению. Именно поэтому, в следующем разделе данной главы нашей работы мы проанализируем особенности формирования готовности к школьному обучению у детей с расстройствами аутистического спектра, что позволит нам в дальнейшем сформировать план проведения эмпирического исследования.

1.3 Особенности формирования готовности к школе детей

с расстройствами аутистического спектра.

При рассмотрении особенностей формирования готовности к школе детей с расстройствами аутистического спектра, мы будем опираться на мнение Р.В. Овчаровой в вопросе готовности детей к школьному обучению: «... ребенок, поступающий в школу, должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, он должен достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития, ведь учебная деятельность требует определенного запаса знаний об окружающем мире, сформированности элементарных понятий... важны и навыки речевого общения, развитая мелкая моторика руки и зрительно-двигательная координация». Если у ребенка с РАС нарушения в интеллектуальной, коммуникативной и поведенческой частях выражены не грубо, то задачи коррекционной работы в целом не изменятся, единственное, в дальнейшем к данным задачам присоединится отработка стереотипа обучения в школе. Очевидно, что помощь детям с расстройствами аутистического спектра должна быть адаптированной к их потребностям, а также доступной, несмотря на значительные финансовые затраты их семей на абилитацию и реабилитацию с раннего детства, тем более что в будущем многие из них не будут заниматься профессиональной деятельностью

Прежде всего, стоит обозначить, в чем заключается особенность работы с детьми с расстройствами аутистического спектра и что собой представляет данное заболевание психики. Расстройства аутистического спектра представляют собой особые нарушения развития. Процессы развития психических функций детей с РАС нарушены грубо, поэтому их становление и формирование нельзя сравнивать с протеканием подобных процессов у ребенка с типичным уровнем развития [16]. Чаще всего, когда говорят о

детях с аутистическими расстройствами, имеют в виду нарушение аффективно-эмоциональной сферы у ребенка [27]. В данной работе аутизм будет рассматриваться как нарушение когнитивной сферы, приводящее к искажению всех пропорций психического развития. В психологии эти варианты нарушений относятся к различным вариантам искаженного развития. В свою очередь, выделяются три варианта искаженного развития:

- искажение преимущественно аффективно-эмоциональной сферы (ранний детский аутизм);
- искажение преимущественно когнитивной сферы (атипичный аутизм);
- смешанный вариант искаженного развития.

Стоит отметить, что в реальности каждый из описываемых вариантов имеет множество различных привнесений, особенностей. Наверно поэтому в настоящее время все больше используется обобщенное для всех категорий наименование состояния детей как расстройства аутистического спектра.

Атипичный аутизм – это искажения преимущественно когнитивной сферы и особое нарушение психического развития. Наиболее ярким его проявлением является нарушение развития социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми, что не может быть объяснено просто сниженным уровнем когнитивного развития ребенка. Другая характерная особенность - стереотипность в поведении, проявляющаяся в стремлении сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивлении малейшим попыткам изменить что-либо в окружающем, в собственных стереотипных интересах и стереотипных действиях ребенка, в пристрастии его к одним и тем же объектам. Это pervasive нарушение психического развития, т.е. нарушение, которое

захватывает все стороны психики - сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Психическое развитие при этом не просто нарушается или задерживается, оно искажается. Меняется сам стиль организации отношений с миром, его познания. При этом характерно, что наибольшие трудности такого ребенка связаны даже не с самим усвоением знаний и умений (хотя и это достаточно трудно для многих аутичных детей), а с их практическим использованием, причем наиболее беспомощным он показывает себя именно во взаимодействии с людьми. Помочь такому ребенку, действительно, трудно. Естественно, что процесс формирования готовности к школьному обучению у детей с РАС протекает особенно. В процессе формирования готовности к обучению в школе дошкольников с РАС перед педагогом стоят следующие задачи:

- сформировать предпосылки учебного поведения у детей с РАС;
- сформировать графомоторные навыки.

Решение этих задач конкретизируется и уточняется при определении последовательности и содержания работы, ее основных этапов.

Организация учебного поведения – неотъемлемая часть коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения развития. Но ни с одной категорией детей педагогу не приходится работать так продолжительно над решением этой проблемы, как с детьми, страдающими аутизмом. Нарушения формирования эмоциональной сферы при аутизме, которое проявляется в неприятии контакта, стереотипности поведения, особой ранимости и страхах, в агрессивности и негативизме, приводит к особым трудностям произвольного сосредоточения такого ребенка, особой сложности организации его поведения. Исходя из этого, первым этапом коррекционного обучения является формирование предпосылок учебного поведения. На данном этапе решаются следующие задачи:

- установить контакт педагога с ребенком и сформировать у ребенка адекватное отношение к педагогу;
- сформировать учебную мотивацию;
- развить у ребенка навыки организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации.

Первый этап работы предполагает индивидуальные занятия, и, в зависимости от состояния ребенка, бывает разной продолжительности. При более тяжелых вариантах расстройств аутистического спектра длительность этой стадии работы возрастает.

Сбор информации о ребенке, необходимой для проведения коррекционной работы, осуществляется до установления контакта педагога с ребенком в ходе бесед с родителями и родственниками ребенка. В ходе беседы выясняются интересы и предпочтения ребенка: любимые книги, сказочные персонажи, игры, игрушки, чем ребенок любит заниматься со взрослым, в какой обстановке привык заниматься дома, как относится ребенок к новым людям и т.д. Такие сведения необходимы, чтобы избежать нежелательного поведения ребенка и определить круг поощрений. Для формирования морально комфортной обстановки в учебной комнате педагог создает ребенку комфортную и предсказуемую ситуацию знакомства: не проявляет излишней активности, настойчивых требований и замечаний – все это помогает ребенку расслабиться и успокоиться. Как только устанавливается эмоциональный контакт, педагог вводит определенные правила взаимодействия, в том числе и правила обращения к педагогу.

Формирование познавательной мотивации (первый этап формирования у детей с РАС готовности к школьному обучению) – это длительный процесс. Педагог использует настольные развивающие игры, занимательные книги, мультфильмы, компьютерные игры, привлекает к

работе родители, которые параллельно с педагогом расширяют представления ребенка об окружающем мире, побуждают его к освоению новой информации, новых знаний и умений. Педагогу необходимо не только заинтересовать информацией, но и рассказывать ребенку, как новые знания могут пригодиться в жизни, всегда намечая основную цель – пойти учиться в школу и стать учеником. Кроме того, ему необходимо, развить у ребенка стремления «быть учеником». Усилить это стремление помогают школьные атрибуты и учебные принадлежности, которые ребенок приносит на занятие. Например, дома мама с ребенком собирают портфель, обсуждают, что в него необходимо положить. Перед занятием педагог помогает ребенку подготовить нужные принадлежности. Первые задания должны дать возможность ощутить ребенку свою успешность.

На первых порах формирования готовности используется система поощрений в виде игрушек, занятий по желанию или любимых лакомств, которые ребенок получает за правильно выполненное задание. Иногда поощрением для ребенка становится сюжетная игра, в которую ребенок начал играть до занятий. Как правило, к сюжетной игре ребенка подталкивает сам специалист, например, построить из модулей крепость, в которой можно жить, приглашать гостей и т.д. Постепенно система материальных подкреплений заменяется словесной: похвалой, положительной оценкой родственников, педагога. Также надо отметить, что с развитием мотивации у ребенка уже само занятие и продукт его деятельности становится положительным поощрением – рисование, лепка и др. превращаются в награду для ребенка.

Главная проблема аутичного ребенка – несформированность произвольного внимания, невозможность произвольной организации собственного поведения [40]. Часто бывает, что ребенка можно заинтересовать учебным материалом, но за столом он не сдерживается и начинает бегать по учебной комнате. В результате – низкая продуктивность и

к школьному возрасту учебное поведение не формируется. В данном случае используются все коррекционные методы, в том числе направленные на особую организацию учебной среды.

В процессе проведения занятий с аутичными детьми учебная комната должна быть разделена на зоны – учебную, игровую и зону отдыха. Учебная зона – это рабочее место ребенка, расположенное у доски. У ребенка должно быть свое постоянное место, у педагога – свое. Использование отдельного рабочего места минимизирует визуальные отвлекающие факторы, так как у аутистов хорошо развито периферийное зрение – они лучше видят, что находится вокруг, нежели то, что перед собой. Доска – это тоже рабочее место ребенка. Ребенок должен знать, что на доске он выполняет ряд учебных заданий.

Существенную помощь в работе с детьми-аутистами оказывают визуальные методы: в первую очередь, это касается визуальных расписаний, карточек, иллюстрирующих задания, карточек-поощрений, таблиц, схем, алгоритмов. Визуализация учебной информации – это любые наглядные предметы, которые способствуют коммуникации или предоставляют ребенку учебную информацию.

Пространство учебного кабинета должно быть организовано так, чтобы каждое занятие сопровождалось адаптированными наглядными материалами. Как правило, внимание дошкольников больше привлекают те наглядные материалы, в создании которых они сами принимали участие. Это также эффективный метод усвоения и закрепления учебного материала. Из-за несформированности произвольного внимания ребенок с аутизмом в начале обучения сосредотачивается на задании с трудом и на непродолжительное время, а затем начинает отвлекаться, смотреть по сторонам. Но, даже отвлекаясь, ребенок может непроизвольно «считывать» учебную информацию с доски. Поэтому необходимую «зрительную поддержку»

педагог располагает на доске, дублируя часть заданий, выполняемых ребенком за столом. В целом, пространство учебной комнаты организуется так, чтобы упорядочить поведение аутичного ребенка во время занятия.

В начале занятия ребенок с педагогом в определенном порядке готовит учебные принадлежности, в конце – убирает. Такой ритуал, отмечающий начало и окончание занятия становится хорошей привычкой, помогает ребенку настроиться на учебу и приучает заниматься, сидя за столом. Необходимо ребенку помочь найти удобную позу за столом. Дома ребенок должен соблюдать такой же ритуал при выполнении заданий или игр за столом. Кроме того, необходимо следить за позой во время работы за столом, то есть формировать у ребенка «позу ученика».

Работа лучше начинать с освоения ребенком указательного жеста, который является незаменимым при восприятии учебного материала. Указательный жест помогает удерживать внимание ребенка на учебном материале, и необходим в дальнейшем при обучении чтению. После этого ребенку необходимо усвоить простые инструкции: «подай», «возьми», «открой», «достань» и «убери». Выполнение таких инструкций отрабатывается только на учебном материале: карточки лото (лото для детей-аутистов изготавливается специально: на начальном этапе – лото с фото членов семьи ребенка, далее – карточки-действия ребенка, карточки-фото детей группы, зашумленные карточки с фото детей) и фотографии ребенка. После этого изучается инструкция «читай», но не для обучения чтению, а для организации произвольного внимания и поведения ребенка за учебным столом. Например, можно использовать фотографию из семейного альбома (фото мамы), снизу фотографии пишется в клеточках имя мамы, ребенок накладывает на буквы в слове буквы из «Кассы букв». Далее, предлагается ребенку три фотографии с заданием «Выбери ту, с которой будешь работать». Ребенок выбирает фотографию, над ней написано слово, а снизу клеточки, в которые ребенок списывает это слово.

Карточки с подписями – необходимый и удобный материал, с помощью которого легче всего сконцентрировать внимание аутичного ребенка. Визуальный метод, который используется в работе с аутичными детьми, учитывает особенности восприятия ребенка с аутизмом, он лучше воспринимает информацию зрительного характера. Поэтому все инструкции, предложенные в визуальной форме, для аутичных детей более эффективны, чем слуховые.

Каждое занятие с детьми-аутистами лучше начинать с составления расписания занятия (этапов), которое сообщает им, какие этапы будут проводиться, и в какой последовательности. Они помогают детям понять требования педагога и учат самостоятельно принимать решения и выполнять задания. В визуальном расписании обязательно учитывается переменка. Когда ребенок выполнил очередное задание, он убирает карточку из расписания. С помощью этого приема ребенок получает наглядное представление о том, сколько и каких заданий он выполнил и сколько еще осталось. Визуализированные расписания важны для детей с аутизмом по следующим причинам:

- снижают уровень тревожности у аутичных детей и, следовательно, частоту поведенческих проблем посредством высокого уровня предсказуемости происходящего для детей;

- проясняют, какой вид деятельности происходит в определенный период времени (например, перемена после занятия), а также готовят детей с аутизмом к возможным изменениям;

- помогают преодолеть сложности, являющиеся результатом слабой последовательной памяти, и организовать время ребенка;

- помогают детям с языковыми проблемами понять требования учителя;

- повышают мотивацию ребенка выполнить до конца менее привлекательные задания, перемежая их с более привлекательными для него видами деятельности, включенными в визуализированное расписание.

Расписание организуется в формате «сверху вниз», с возможностью для ребенка отметить, что определенный вид деятельности начат и закончен. Хорошо, если в каждый конкретный момент перед учеником будут представлены два пункта расписания - «сначала» и «потом», чтобы он понимал, что виды деятельности следуют друг за другом, а не каждый сам по себе.

Привыкая работать по расписанию, ребенок четко усваивает временную последовательность занятия. Как только ребенок начинает усваивать последовательность, педагог может спросить у него: «Что у тебя будет в начале занятия, что потом, что дальше?». Такая работа должна усваиваться ребенком и в домашних условиях: в качестве обязательной домашней работы планируется его время, а также вместе с ребенком составляется визуальное расписание на весь предстоящий день. Еще на начальном этапе – сбора информации о ребенке – педагогу стоит попросить родителей фотографировать ребенка в течение дня в разных режимных моментах, сделать снимки и подписи к ним: «Я просыпаюсь», «Я иду в бассейн», «Я занимаюсь в школе» и т.д. Накануне предстоящего дня, вечером, родитель с ребенком выбирают то, что будет завтра и составляют расписание дня. Таким образом, начинаем формировать понятия «сегодня», «завтра», «вчера».

Второй этап работы - формирование графомоторных навыков. По формированию графомоторных навыков проводится специальная работа. Для усвоения школьной программы огромное значение имеет сформированность графомоторных навыков. У нейротипичных детей основы этих навыков формируются спонтанно, в школе они только совершенствуются. У детей с

аутизмом спонтанного формирования не происходит и к началу обучения в школе они не умеют даже держать карандаш в руках и научить их этому очень трудно. Поэтому одной из первостепенных задач в процессе обучения младших школьников является преодоление трудностей овладения графомоторными навыками. Для укрепления мышц кисти руки и повышения интереса к учебной деятельности учитель-дефектолог старается учитывать каждую мелочь: широко используются приемы суджок-терапии, используется приспособления, которые помогают детям анатомически удобно и правильно удерживать пишущий инструмент при письме, используются рамки с подсветкой, на которых ребенок с удовольствием пишет. Большой интерес у детей с расстройствами аутистического спектра вызывает игра на синтезаторе с регулируемой громкостью. С помощью синтезатора, решается сразу несколько психологических и коррекционных задач. Во-первых, регуляция громкости помогает детям с расстройствами аутистического спектра преодолевать трудности восприятия громкого звука. Во-вторых, развивается тактильно-кинестическая чувствительность и мелкая моторика рук. В-третьих, прививается интерес к музыке.

Основная помощь взрослого состоит в передаче ребенку моторного стереотипа действия, движения, т.е., попросту говоря, мы манипулируем его руками: вкладываем кисточку или карандаш в руку и ею рисуем или пишем, поддерживаем и направляем обе руки на занятии лепкой, аппликацией и т.п. Этот вид помощи является наиболее адекватным из-за характерных для аутичных детей сложностей произвольного сосредоточения, которые в начале занятий делают, чаще всего, невозможным выполнение ими задания по образцу, по подражанию. В дальнейшем, по мере того как прогрессирует произвольное внимание ребенка и становятся более уверенными его движения, физическая поддержка его руки должна уменьшаться: взрослый уже не держит кисть руки ребенка, не водит всей рукой, а, например, только поддерживает локоть. Иногда в процессе

отработки графических навыков ребенку уже не нужна физическая поддержка, но он требует, чтобы его локоть держали или просто дотронулись до него для того, чтобы он мог «включиться» и начать выполнять задание.

В целом методов и подходов в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, в части в работе по формированию у таких детей готовности к школьному обучению, существует достаточно много. Но, несмотря на это, следует отметить, что иногда их подбирают хаотично, в зависимости, прежде всего, от знаний и умений специалистов, а не от потребностей ребенка. Иногда коррекционная работа ограничивается только одним (вроде бы универсальным) методом, или, наоборот, педагог ориентируется на эклектический подход, упуская необходимость взаимосвязей между результатами диагностики и принципами построения индивидуальной программы развития ребенка. Общее мнение таково, что ни один из методов не является хорошим или плохим сам по себе, обоснованность его применения зависит от двух условий [30]:

- эффективности метода для конкретного ребенка на данный момент его развития;

- от способности специалиста правильно применить этот метод (уровня его подготовленности – развития профессиональных и личностных качеств).

Практика терапевтической помощи детям с расстройствами аутистического спектра в мире показала, что их «лечением» являются коррекционно-развивающие и учебные программы, и хотя специалистами разных стран наработаны многочисленные подходы, методы и средства психолого-педагогической коррекции, сегодня нет однозначности и согласованности в отношении выбора и применения этих подходов. В коррекционной работе с детьми с РАС широко применяются: поведенческий подход, стратегия «Развитие совместного внимания», моделирование, натуралистические (природные) стратегии обучения, стратегия «Обучение

сверстниками», обучение опорным (базовым) реакциям, структурированное обучение с опорой на визуальную поддержку, стратегия управления собственным поведением, «самоуправление», стратегия «Социальные истории», стратегия «Игровое время», коммуникативная система обмена изображениями, физическая нагрузка и др.

Среди методик, которые относят к группе с недоказанной эффективностью, – терапии домашними животными, музыкальная, игровая, арт-терапии и др. Понятно, что методики этой группы не являются высокотехнологичными: в них трудно применить показатели измеримости и повторяемости результатов. При этом известно, что некоторые представители названных «нетехнологичных» подходов в своей работе достигают чрезвычайно высоких результатов, имеют последователей и на практике доказывают эффективность методов и приемов своей работы. Это можно сказать про такие известные методики как: авторская музыкальная терапия Джульетты Алвин, абилитационная педагогика на основе арт-терапии В.И. Бороздина (Россия), разновидности игровой терапии: «Мифне» (Израиль), «Метод выбора» (США), «Развитие межличностных отношений» (США) и др. [30]. Очевидно, что ключевую роль в психолого-педагогических практиках играет человеческий фактор, ведь работает не «метод», а конкретный человек как носитель того или иного метода. Однако главным, по нашему убеждению, является не просто тот или иной метод, и даже не талант педагога, а продуманная стратегия коррекционно-развивающей работы и последовательное ее воплощение на практике. Только при таком условии у ребенка с аутизмом будут формироваться исключительные, единственные и неповторимые отношения с окружающей действительностью, прежде всего социальной, по выражению Л.С. Выготского, «социальное бытие», что предопределит весь дальнейший образ его жизни [16, с. 135].

Выводы по первой главе.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы: проведенное в первой главе нашей работы теоретическое исследование позволило нам всесторонне рассмотреть проблему готовности детей старшего дошкольного возраста, в частности детей с расстройствами аутистического спектра. Было обозначено, что под готовностью к школьному обучению подразумевается не только наличие у ребенка таких навыков как чтение или письмо, но и наличие психологической готовности к школе, понимания самого процесса школьного обучения, готовность ребенка жить в рамках строгих правил и дисциплины. При этом, готовить детей к школе необходимо в игровой форме, поскольку игра – это та основа, через которую ребенок постигает окружающий его мир, поэтому в процессе формирования у ребенка готовности к школьному обучению необходимо создать условия перехода от игрового процесса к процессу школьному. При этом стратегию подготовки ребенка к школьному обучению необходимо разрабатывать с учетом индивидуальных особенностей ребенка, его изначальной подготовки и тех условий, в которых проживает ребенок, а также в зависимости от того, в какого рода образовательное учреждение он собирается поступать. Выбранный комплекс мероприятий по формированию готовности к школе должен сформировать у ребенка положительное отношение к школьному обучению, развить познавательные психические процессы и волевые качества, что позволит в итоге избежать страха перед школой.

Процесс формирования готовности к школьному обучению детей с расстройствами аутистического спектра имеет свои определенные особенности, непосредственно связанные с характером и уровнем психического нарушения у ребенка. У детей с аутизмом имеется нарушение социального взаимодействия, они не способны свободно контактировать с

другими людьми, в своем поведении они, как правило, придерживаются стереотипов, нарушение которых для них более чем болезненно. При данном заболевании нарушены все стороны психики – сенсомоторная, перцептивная, речевая, интеллектуальная и эмоциональная. Поэтому педагогу при работе с ребенком, имеющим такие нарушения психики особенно важно наладить контакт с ним, развить положительное к себе отношение, завоевать доверие и только потом начинать формировать учебную мотивацию и навыки организации внимания и поведения в учебной ситуации. Прежде всего, педагогу стоит помнить, что в процессе формирования готовности к школьному обучению аутичного ребенка необходимо всегда придерживаться строгих правил, ребенок должен четко видеть границы и все должно быть максимально просто для его понимания – это даст ему чувство покоя и умиротворения, что в свою очередь позволит эффективно сформировать готовность к школе. Поэтому на занятиях лучше использовать что-то знакомое для ребенка, например, фотографии его родных. Кроме того, обязательно проведение работы с ребенком и дома, причем с соблюдением тех же условий.

Все это необходимо для многоаспектного изучения проблемы по формированию готовности к школьному обучению у детей с расстройствами аутистического спектра, а также для понимания мишеней психологической коррекции. Это позволит нам более наглядно представить данный процесс и его особенности, а также разработать, применить и практически доказать эффективность системы по формированию готовности к школе детей с расстройствами аутистического спектра.

Глава 2 Экспериментальное исследование формирования готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

2.1 Описание исследования: выборка, обзор применяемых методик

Исследование формирования готовности к обучению в школе детей с РАС проводилось на базе Ресурсно-практического центра «Живое дыхание», находящегося в г. Красноярске. Общее количество участников исследования – 10 человек, из них 2 девочки и 8 мальчиков. В исследовании принимали участие дети дошкольного возраста, вербальные, не отягощенные умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в возрасте 7-8 лет.

Целью исследования является выявление особенностей формирования готовности к обучению в школе детей с РАС.

В исследовании были использованы следующие методики:

- 1) Диагностика готовности ребенка к школе (Определение школьной зрелости по тесту Керна-Йирасека).
- 2) Определение интеллектуальной готовности к обучению в школе. Методика «Нелепицы» С.Р. Немова.
- 3) Определение мотивационной готовности к обучению в школе. Методика «Да и нет не говорите» Е.Е. Кравцовой.

Ориентационный тест Керна-Йирасека широко распространен и может применяться психологами, педагогами, родителями и другими заинтересованными лицами. Инструкция разработана Институтом гигиены детей и подростков Минздрава СССР, но актуальность теста сохраняется до сих пор.

Ориентационный тест Керна-Йирасека применяется для обследования 6-летних детей.

До проведения теста на листе бумаги записывается имя, фамилия ребенка, возраст и дата проведения теста. Также готовятся образцы письменной фразы и точек.

1 задание. Рисование фигуры человека.

Ребенку дается лист нелинованной белой бумаги и набор цветных карандашей (либо простой карандаш).

Предлагается следующее задание: «Здесь (показывается где) нарисуй какого-нибудь дядю в полный рост, так как ты умеешь». Других пояснений ребенку не дается. Вмешиваться в процесс рисования, комментировать, помогать взрослому не разрешается. Если ребенок говорит: «Я не умею», взрослый ободряет: «Я понимаю, что ты не художник. Но нарисуй как умеешь!» Если ребенок хочет нарисовать кого-либо другое (например, тетю), разрешите ему это сделать, но потом настаивайте на том, чтобы он нарисовал дядю.

Для наблюдательного человека, либо специалиста и сам процесс рисования вызывает интерес, подбираемые ребенком цвета, а также размеры и расположение фигуры на листе. Если цвет противоестественный (допустим, волосы синие или зеленые, или красные) и т.п. – это повод для дополнительного изучения особенностей ребенка.

Оценка результатов теста:

1 балл. У нарисованной фигуры должна быть голова (с глазами, ртом, носом), на голове волосы, либо шапка, нарисованы уши. Голова не должна быть больше туловища и соединяется с ним шеей. На руках прорисованы по 5 пальцев. Ноги пропорциональны туловищу; нередко подготовленные к школе дети прорисовывают обувь. Присутствуют признаки мужской одежды.

Конечности не подрисовываются ребенком, рисунок имеет некую цельность и даже объемность.

2 балла. Имеется голова, туловище, руки, ноги, но изображение не цельное (“синтетическое”). Отдельно рисуется голова, туловище, к туловищу прикрепляются руки и ноги. Возможны три отсутствующие части тела: шея, волосы, один палец руки, но не должна отсутствовать какая-либо часть лица.

3 балла. Есть голова, туловище, конечности (руки и ноги должны быть нарисованы между двумя линиями). Отсутствуют шея, волосы, одежда, пальцы на руках, ступни (либо обувь) на ногах.

4 балла. Примитивный рисунок головы с туловищем и конечностями. По принципу “палка-палка-огуречик, вот и вышел человечек”.

5 баллов. Отсутствует ясное изображение туловища и конечностей (“каракули”).



Интерпретация результатов:

1 балл: высокий уровень интеллектуального развития;

2 балла: средний уровень;

3 балла: ниже среднего;

4 балла: низкий уровень;

5 баллов: очень низкий уровень.

2 задание. Написание фразы.

Второе задание формулируется следующим образом: «Посмотри, здесь что-то написано. Ты еще не умеешь писать, но попробуй хорошенько посмотри, как это написано, и напиши то же самое.» Обычно ребенку предлагают скопировать фразу, написанную письменными буквами: «Он ел суп», либо «Ей дан чай», иногда предлагают фразу на иностранном языке.

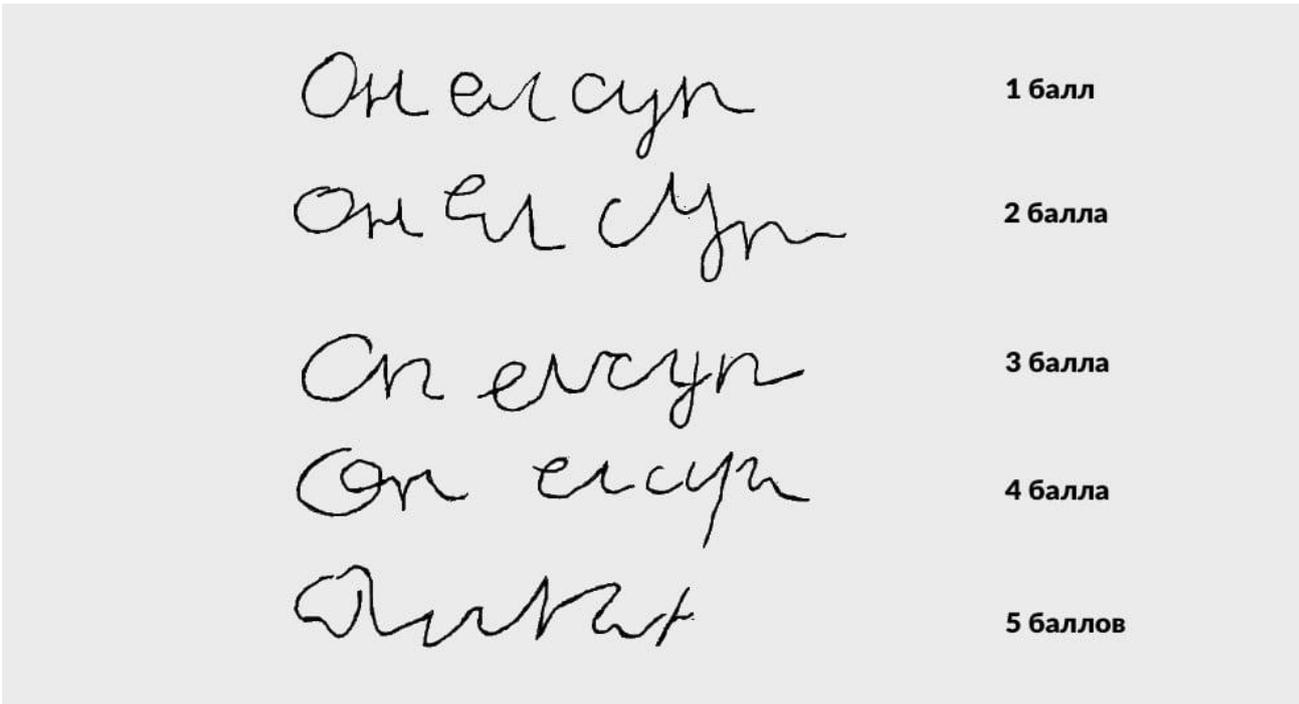
1 балл. Хорошо и полностью разборчиво скопирован написанный образец. Буквы превышают размер букв образца не более чем в 2 раза. Первая буква по высоте явно соответствует прописной букве. Буквы четко связаны в 3 слова. Скопированная фраза отклоняется от горизонтальной линии не более, чем на 30°.

2 балла. Все еще разборчиво скопирован образец. Размер букв и соблюдение горизонтальной линии не учитывается.

3 балла. Явная разбивка надписи на 3 части. Можно понять хотя бы 4 буквы образца.

4 балла. С образцом совпадают хотя бы 2 буквы. Воспроизведенный образец все еще создает строку надписи.

5 баллов. «Каракули».



3 задание. Срисовывание группы точек.

Третье задание можно представить следующим образом: «Посмотри на точки на картинке и нарисуй тоже самое рядом».



Интерпретация оценки за третье задание:

Наивысший балл. Отличное изображение образца. Одна точка может незначительно отклоняться по горизонтали или вертикали. Допустимо изменение размера, но его увеличение незначительно превышает пример. Оценка — один балл.

Количество точек и их положение соблюдено. Если некоторые элементы отклонились, зазор между ними не должен превышать 1,5 необходимых. За такое задание ребенок получает два балла.

Рисунок внешне схож с предложенным. Число элементов может отличаться. Их не должно быть больше двух десятков или меньше семи штук. Может изменяться и угол картинки. Допускается наклон изображения на любой градус. Размер рисунка не должен вдвое превышать пример. Итог — три балла.

Картинка выполнена из точек, но ее контур не похож на приведенный в примере. Размеры рисунка и число элементов приведены неверно. Не должно быть других деталей (черточки, круги, полосы). Такое задание достойно лишь четырех баллов.

Самая низкая оценка. Не имеющие сходства с образцом линии. Пять баллов.

После завершения тестирования вычисляется суммарный итог по 3 заданиями. Развитие детей, получивших в сумме по 3 заданиям от 3 до 6 баллов, рассматривается как выше среднего, от 7 до 11 – как среднее, от 12-15 баллов как ниже нормы. Детей, получивших от 12-15 баллов, необходимо углубленно обследовать, т.к. среди них могут быть умственно отсталые дети.

Удовлетворительный результат ориентационного теста школьной зрелости является относительно надежным основанием для вывода о школьной зрелости с прогнозом хорошей школьной успеваемости, но неудовлетворительный результат не может служить достаточным

основанием для вывода о школьной незрелости с прогнозом плохой успеваемости.

Дополнительные вербальные вопросы

В дополнение к основному тесту нередко используют вербальный субтест. Он включает в себя ряд вопросов, на которые ребенок должен дать устный ответ.

Все задания произносятся только раз. Тон тестирующего должен быть спокойным и доброжелательным, дабы исключить непонимание ребенком задания. Исправлять, побуждать к более развернутому ответу и задавать уточняющие вопросы недопустимо. Все ответы фиксируются в полном объеме.

Субтест состоит из простых вопросов. Допускается лишь один правильный вариант ответа, за который ребенок не получает баллов. Неверный отмечается 5 баллами. Вопросы, где возможно уточнение, оцениваются 2 или 3 баллами.

Примеры вопросов:

Кто больше — слон или щенок? Слон — 0 баллов. Щенок — 5.

Что такое Москва, Саратов, Рим? Город — 0 баллов. Станция (или другой неверный ответ) — 5 баллов.

Сколько времени на часах? Знает время — 0 баллов. Неправильно ответил — 5 баллов.

Футбол, катание на лыжах, шахматы — это? Вид спорта — 3 балла, неправильный вариант — 5 баллов.

Далее рассмотрим применяемый в исследовании диагностический инструмент для определения интеллектуальной готовности - методику «Нелепицы».

При помощи этой методики оцениваются элементарные образные представления, ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой. С помощью этой же методики определяется умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Цель: выявление элементарных образных представлений ребёнка об окружающем мире, логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами мира; умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль; для детей от 4 лет.

Проведение обследования: Ребёнку показывается картинка. Во время рассматривания ребёнок получает инструкцию: «Посмотри внимательно на эту картинку и скажи, всё ли здесь находится на своём месте и правильно ли нарисовано. Если что – то не так, то укажи на это и объясни, почему это не так; объясни, как должно быть». Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребёнок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как должно быть на самом деле. Время показа картинки и выполнения задания – 3 минуты. За это время ребёнок должен показать и назвать как можно больше нелепиц.



Картинка к методике «Нелепицы».

Примечание. Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребенок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как на самом деле должно быть.

Время экспозиции картинки и выполнения задания ограничено тремя минутами. За это время ребенок должен заметить, как можно больше

нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так и, как на самом деле должно быть.

Оценка результатов

10 баллов — такая оценка ставится ребенку в том случае, если за отведенное время (3 мин) он заметил все 7 имеющихся на картинке нелепиц, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть.

8-9 баллов — ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от одной до трех из них не сумел до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть.

4-5 баллов — ребенок заметил все имеющиеся нелепицы, но 5-7 из них не успел за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

2-3 балла — за отведенное время ребенок не успел заметить 1-4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло.

0-1 балл — за отведенное время ребенок успел обнаружить меньше четырех из семи имеющихся нелепиц.

Замечание. 4 и выше балла в этом задании ребенок может получить только в том случае, если за отведенное время он полностью выполнил первую часть задания, определенную инструкцией, т.е. обнаружил все 7 нелепиц, имеющихся на картинке, но не успел или назвать их, или объяснить, как на самом деле должно быть.

Выводы об уровне развития

10 баллов - очень высокий.

8-9 баллов - высокий.

4-7 баллов - средний.

2-3 балла - низкий.

0-1 балл - очень низкий.

Далее рассмотрим 3 и заключительный диагностический инструмент, используемый в рамках исследования, - методику Е.Е. Кравцовой «Да и нет».

Методика Е.Е. Кравцовой построена на основе общеизвестной детской игры в фанты. Согласно инструкции, ребенок должен отвечать на вопросы экспериментатора с таким расчетом, что требуют употребления именно запрещенных слов. Предполагается, что дети, утратившие непосредственность поведения, смогут перейти от импульсивных ответов, на которые провоцировал прямой смысл задаваемых вопросов, к ответам, соответствующим правилам игры. В этом случае количество верных ответов становится прямым показателем произвольности в общении. Эксперимент состоит из трех серий. Проводится индивидуально, ответы протоколируются.

Первая серия. Дети отвечают на вопросы взрослого, не используя слов «да», «нет». Экспериментатор объясняет ребенку правила игры, приводит примеры вопросов и ответов на них, задает пробные вопросы, а затем переходит к собственно игре.

Всего ребенку задается 25 вопросов: 20 провоцирующих и 5 нейтральных. В этой серии экспериментатор никак не оценивает ответы детей и на их прямые вопросы «Правильно?» не отвечает. По окончании игры в этой серии ребенок должен повторить правила игры, а затем оценить свои ответы, то есть сказать, использовал он или нет запрещенные слова.

Вторая серия. Взрослый задает детям аналогичные вопросы (но не те же, что в первой серии, а из второго набора). В отличие от первой серии, после каждого ответа дается оценка его верности – соответствия правилам игры. Если ребенок отвечает неверно, то экспериментатор забирает у него фант. Фантами могут служить, например, игрушки, разрезные картинки.

Третья серия. Детям предлагаются вопросы, аналогичные тем, которые задавались в предыдущих сериях. Однако, отвечать на эти вопросы дети должны только после «знака» экспериментатора. Взрослый подавал «знак» через десять секунд после каждого вопроса. Если дети пытаются отвечать на вопрос, не дожидаясь «знака», то экспериментатор останавливает их и обращает внимание на то, что «знака» еще не было и отвечать пока нельзя.

Обработка данных.

По результатам эксперимента для каждой возрастной группы вычисляют среднее количество верных ответов и среднее время работы, выделяют самые трудные и самые легкие вопросы, определяют количество детей в каждой группе, правильно оценившие свои ответы.

На основании полученных данных выявляют уровень сформированности контекстного общения ребенка со взрослыми; рассматривают результативность деятельности детей в эксперименте (количество верных ответов) во взаимосвязи с показателем уровня произвольности в общении со взрослым.

0 - 11 баллов - низкий уровень

12 - 16 баллов - средний уровень

17 - 25 баллов - высокий уровень

Вопросы к методике «Да и нет не говорите»

(первый комплект)

1. Ты любишь смотреть мультфильмы?
2. Ты видел когда-нибудь кошку?
3. Солнышко какого цвета?
4. Ты сейчас ешь конфету?
5. Днем есть на небе звезды?
6. Сейчас ночь?

7. Завтра ты пойдешь в школу?
8. В каком городе ты живешь?
9. Когда выходной, ты ходишь в детский сад?
10. Птички в норках живут?
11. Может ли кошка съесть мышку?
12. Рыбки живут в воде?
13. После зимы наступает осень?
14. Летом в пальто ходят?
15. Ты любишь рисовать?
16. На день рождения тебе подарили подарок?
17. Как зовут твоего друга?
18. Снег летом бывает?
19. Ты хочешь стать космонавтом (артисткой)?
20. Ты делаешь утром зарядку?
21. Игрушки живые?
22. Какого цвета халат у врача?
23. Ты сейчас спишь?

Вопросы к методике «Да и нет не говорите»

(второй комплект)

1. Сейчас идет дождь?
2. Ты красивый?
3. Ты умеешь разговаривать?
4. Какого цвета небо?
5. У тебя есть нос?
6. Ты любишь жевательную резинку?
7. Ты хотел бы уехать в Америку?
8. Купить тебе самолет?
9. Где живут лягушки?
10. Хочешь стать волшебником?
11. Пойдешь ко мне жить?
12. Любишь папу с мамой?
13. У тебя есть кот?
14. Тебе нравится в садике?
15. Сколько ножек у стола?
16. Хочешь стать летчиком?
17. Сейчас весна?
18. Зимой шуба греет?
19. Солнце светит всегда?

20. Когда снег бывает?
21. Белые медведи живут на севере?
22. У тебя есть бабушка?
23. Вода мокрая?
24. Тебя зовут Сережа?
25. Кем ты хочешь стать?

2.2. Обработка данных и интерпретация результатов.

В ходе исследования было обработано 10 анкет участников в возрасте 7-8 лет, содержащих ответы на 3 указанных ранее методики диагностики формирования готовности к обучению в школе детей с РАС. На первом этапе были обработаны все результаты диагностик благодаря ключам, описанным в подпункте 2.1.

Анализируя результаты методики «Определение школьной зрелости по тесту Керна-Йирасека», можно сказать, что по первому тесту, (1 тест – это проверка личностной зрелости ребенка) большинство дошкольников имеют уровень личностной зрелости ниже среднего, что составляет 40% от общего числа испытуемых. Средний уровень личностной зрелости, как показателя готовности к обучению в школе у 20%, высокий уровень – 10% испытуемых. Еще 20% имеют низкий уровень, и 10% - очень низкий уровень. По поводу интерпретации Я. Йирасек отмечал, что «высокое качество выполнения говорит о большей вероятности, что испытуемый будет успешно справляться со школьной программой. Однако если с тестом справился плохо – это НЕ

значит, что в школе он станет двоечником и неучем. Вовсе нет. Дети хорошо учатся. Просто бывает, что ребенок в принципе схематично рисует человека, что сказывается лишь на общей сумме баллов».

Проанализируем тест № 2, который информирует о развитии мелкой моторики руки и зрительной координации. 50% детей соответствует среднему уровню развития мелкой моторики руки и зрительной координации, 20% - высокий уровень, столько же соответствует уровню ниже среднего и 10% - низкий уровень развития.

Тест № 3, который дает информацию о развитии зрительной памяти и зрительно-пространственного восприятия. Результаты по тесту № 3 следующие: 70% - высокий уровень, 30% - средний уровень.

Суммарные показатели исследования готовности к обучению в школе детей с РАС по методике «Определение школьной зрелости по тесту Керна-Йирасека» следующие: у 5 человек из 10 был выявлен средний уровень интеллектуальной готовности к обучению в школе, что составляет 50% от общего числа участников. Уровень выше среднего так же выявлен у 5 человек, это тоже 50%. Уровень ниже среднего и низкий не обнаружались ни у одного испытуемого, что безусловно является положительным в результатах исследования.

Все результаты диагностики по методике «Определение школьной зрелости по тесту Керна-Йирасека» представлены в таблице 1.

Сводная таблица результатов диагностики по методике «Определение школьной зрелости по тесту Керна-Йирасека».

Таблица 1.

| № п/п | Код испытуемого | Кол-во набранных баллов задание 1 | Кол-во набранных баллов задание 2 | Кол-во набранных баллов задание 3 | Итого Кол-во набранных баллов | Уровень школьной зрелости по тесту Керна-Йирасека |
|-------|-----------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---|
| 1 | Мария К. | 3 | 3 | 1 | 7 | средний |
| 2 | Карина П. | 4 | 2 | 2 | 8 | средний |
| 3 | Арсений Л. | 5 | 4 | 2 | 11 | средний |
| 4 | Владимир К. | 3 | 2 | 1 | 6 | выше среднего |
| 5 | Павел Г | 2 | 2 | 1 | 5 | выше среднего |
| 6 | Илья И. | 3 | 3 | 1 | 7 | средний |
| 7 | Руслан Ш. | 4 | 2 | 2 | 8 | средний |
| 8 | Игорь Д. | 1 | 2 | 1 | 4 | выше среднего |
| 9 | Олег Х. | 3 | 1 | 1 | 5 | выше среднего |
| 10 | Евгений Ч. | 2 | 2 | 1 | 5 | выше среднего |

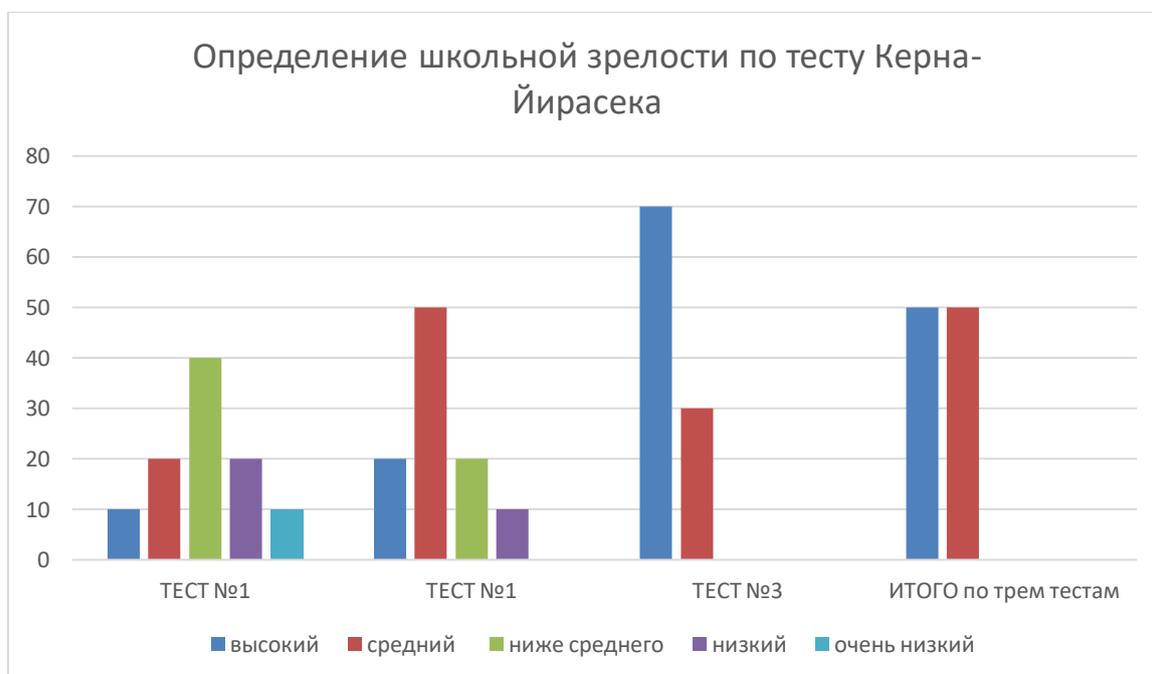
Все первичные данные были переведены в процентные показатели для наглядности.

Численные показатели уровня готовности к обучению в школе детей с РАС в возрасте 7-8 лет, по методике «Определение школьной зрелости по тесту Керна-Йирасека» представлены в таблице 2.

Таблица 2. Уровень готовности к обучению в школе, в %.

| Уровень готовности к обучению в школе | Участники, чел | | | Участники, % | | |
|---------------------------------------|----------------|---|---|--------------|----|----|
| | Общее кол-во | М | Ж | Общее кол-во | М | Ж |
| | Выше среднего | 5 | 5 | 0 | 50 | 50 |
| Средний | 5 | 3 | 2 | 50 | 30 | 20 |
| Ниже среднего | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Итого | 10 | 8 | 2 | 100 | 80 | 20 |

Процентное соотношение уровня готовности к обучению в школе детей с РАС изображено на рисунке 1.



Вторая методика, используемая при исследовании, методика «Нелепицы» Р.С. Немова. Анализ полученных данных показал, что высокий уровень не обнаружился ни у одного испытуемого. 6 человек получили по 6-7 баллов, что является показателем выше среднего уровня и соответствует норме данного возраста по развитию логических связей и образных представлений об окружающем мире. У 3 человек обнаружен средний уровень развития логических связей и образных представлений об окружающем мире, и у 1 ребенка выявлен низкий уровень. В процентном отношении это составило: 60% - норма; 30% - средний уровень; 10% - низкий уровень. При средних и низких показателях необходимо проводить коррекционную работу и направить ее нужно на улучшение внимания.

Сводная таблица результатов диагностики по методике «Нелепицы».

Таблица 3.

| № п/п | Код испытуемого | Кол-во набранных баллов | Уровень сформированность образных представлений и логических связей |
|-------|-----------------|-------------------------|---|
| 1 | Мария К. | 4 | средний |
| 2 | Карина П. | 6 | норма |
| 3 | Арсений Л. | 6 | норма |
| 4 | Владимир К. | 7 | норма |
| 5 | Павел Г | 6 | норма |
| 6 | Илья И. | 3 | низкий |
| 7 | Руслан Ш. | 5 | средний |
| 8 | Игорь Д. | 5 | средний |
| 9 | Олег Х. | 6 | норма |
| 10 | Евгений Ч. | 7 | норма |

Численные показатели уровня готовности к обучению в школе детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте 7-8 лет по методике «Нелепицы» представлены в таблице 4.

Таблица 4. Уровень сформированности образных представлений и логических связей, в %.

| Уровень сформированность образных представлений и логических связей | Участники, чел | | | Участники, % | | |
|---|-----------------|---|---|-----------------|----|----|
| | Общее кол-во | М | Ж | Общее кол-во | М | Ж |
| Норма | 6 | 5 | 1 | 60 | 50 | 10 |
| Средний | 3 | 2 | 1 | 30 | 20 | 10 |
| Низкий | 1 | 1 | | 10 | 10 | 0 |
| Итого | 10 | 8 | 2 | 100 | 80 | 20 |

Процентное соотношение уровня сформированность образных представлений окружающего мира и логических связей изображено на рисунке 2.

Уровень сформированность образных представлений и логических связей

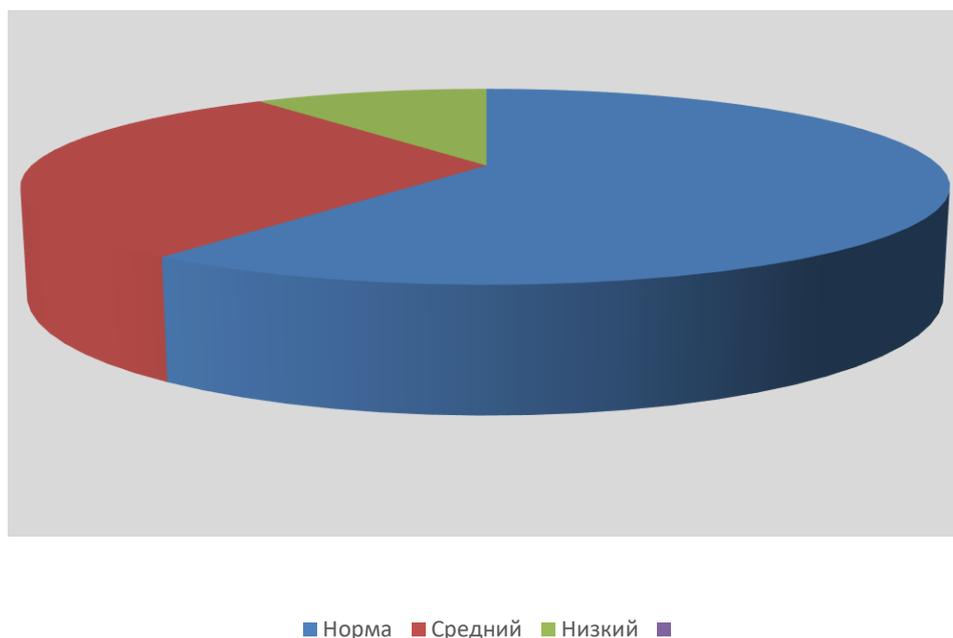


Рисунок 2 – Диаграмма круговая: Уровень сформированности образных представлений и логических связей, в %.

Результаты исследования по третьей методике Е.Е.Кравцовой «Да и нет не говорите» зафиксированы в сводной таблице № 5, где, как мы видим, преобладает низкий уровень сформированности контекстного общения ребенка со взрослым.

Сводная таблица результатов диагностики по методике Е.Е. Кравцовой «Да и нет не говорите».

Таблица 5.

| № п/п | Код испытуемого | Кол-во набранных баллов | Уровень сформированности контекстного общения |
|-------|--------------------|----------------------------|---|
| 1 | Мария К. | 11 | низкий |
| 2 | Карина П. | 10 | низкий |
| 3 | Арсений Л. | 9 | низкий |
| 4 | Владимир К. | 9 | низкий |
| 5 | Павел Г | 11 | низкий |
| 6 | Илья И. | 12 | средний |
| 7 | Руслан Ш. | 11 | низкий |
| 8 | Игорь Д. | 16 | средний |
| 9 | Олег Х. | 11 | низкий |
| 10 | Евгений Ч. | 13 | средний |

Анализ результатов третьей методики Е.Е. Кравцовой «Да и нет не говорите» показал следующие результаты: у 3 детей обнаружился средний уровень сформированности контекстного общения ребенка со взрослым, что соответствует 30% от общего числа испытуемых, у 7 детей (соответственно 70%) – низкий уровень. Средний уровень сформированности контекстного общения говорит о том, что речевое оформление в основном соответствует цели коммуникации. Наблюдаются некоторые затруднения при подборе слов. Допущены речевые ошибки, которые не препятствуют пониманию. Низкий уровень говорит о том, что ребенок использует ограниченный словарный запас, частично соответствующий цели коммуникации. Допущены многочисленные речевые ошибки, не препятствующие пониманию, или единичные ошибки, которые затрудняют понимание.

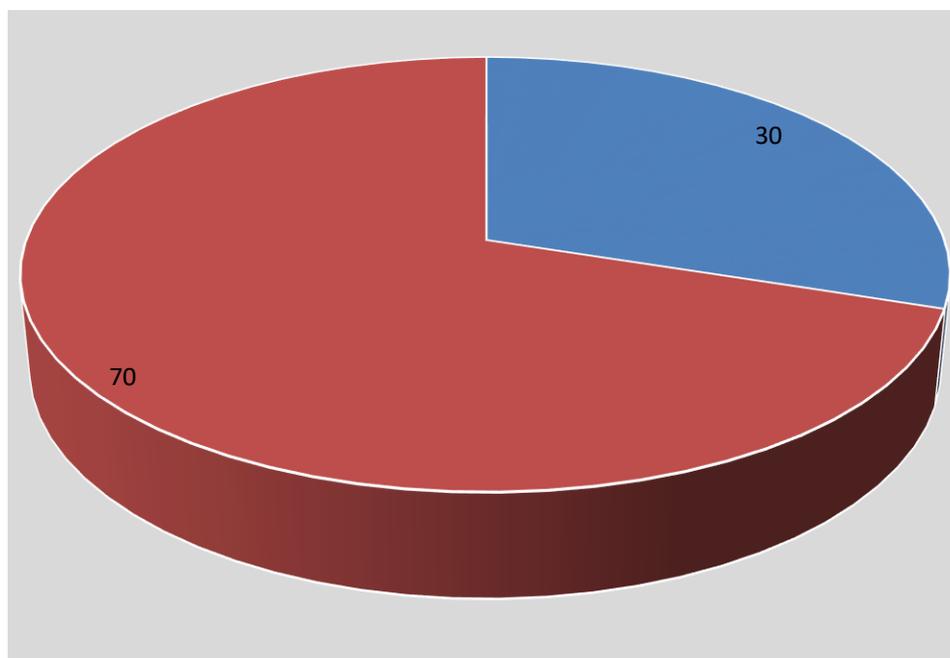
Таблица 6. Уровень готовности к обучению в школе, в %.

| Уровень сформированности контекстного общения | Участники, чел | | | Участники, % | | |
|--|-----------------|---|---|-----------------|----|----|
| | Общее кол-во | М | Ж | Общее кол-во | М | Ж |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Средний | 3 | 2 | 1 | 30 | 20 | 10 |
| Низкий | 7 | 6 | 1 | 70 | 60 | 10 |
| Итого | 10 | 8 | 2 | 100 | 80 | 20 |

Процентное соотношение уровня сформированность образных представлений и логических связей изображено на рисунке 3.

Рисунок 3

Уровень сформированность контекстного общения ребенка со взрослым



На втором этапе были проанализированы и сопоставлены результаты диагностик, что позволило заметить некоторые особенности в формировании готовности к обучению в школе детей с РАС.

Развитие детей с РАС отличается от других ребят. У них отмечаются нарушения в следующих сферах:

Коммуникации. Дети очень необщительны, не играют с другими детьми, не любят, когда в их игры пытаются подключиться окружающие. Они никак не реагируют, когда к ним обращаются с просьбой или просто зовут. Игры носят однообразный характер, в которых преобладают стереотипность действий, предпочтение отдаётся неигровым предметам (камни, палочки, пуговицы), а излюбленными действиями в игре у них могут быть пересыпание песка, переливание воды. Да, они могут принимать

участие в играх с детьми, но с трудом понимают правила, эмоционально не реагируют и не понимают эмоций других малышей.

Речевая сфера. Взаимодействие с обществом не может не отразиться на развитии речи ребёнка. Кроме того, что маленькие аутисты не обращают внимания на речь взрослых, фразовая речь у них появляется в период от 1 года до 3 лет, но она напоминает комментирование. Характерно наличие эхоталий (непроизвольных повторений за людьми). Характерной речевой особенностью является то, что малыши не используют местоимение "я": о себе они говорят во втором и третьем лице.

Отмечается хорошее развитие механической памяти, но плохое понимание содержания сказок, стихов. Что касается интеллектуальной деятельности, то некоторые дети-аутисты могут иметь очень высокий для своего возраста интеллект.

Анализируя результаты исследования сформированности готовности детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте 7-8 лет к обучению в школе можно сделать следующие выводы:

-недостаточное развитие тонкой моторики пальцев руки;

-недостаточное развитие произвольного внимания, зрительно-пространственного восприятия и сенсомоторной координации;

-недостаточно сформированное умение вычленять причинно-следственные связи;

-недостаточное развитие логического мышления, умения обобщать и анализировать;

-недостаточное умение управлять своим поведением;

- недостаточное умение точно выполнять задание взрослого и следовать инструкции;
- недостаточно сформированная «внутренняя позиция школьника»;
- недостаточный уровень развития воображения;
- недостаточно сформировано умение выявлять закономерности и обосновывать свой выбор.

Выводы по второй главе

Во второй главе отражено описание и результаты исследования формирования готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного логического мышления.

Таким образом, выбранные методики дополнили друг друга и позволили произвести количественный и качественный анализ формирования готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и тем самым выполнить задачи исследования: провести экспериментальное исследование готовности к школе старших дошкольников возраста с расстройствами аутистического спектра на базе одного ресурсно-практического центра г. Красноярск. В исследовании приняли участие 10 человек, что является достаточной выборкой для исследования.

Для исследования были отобраны три методики: «Определение школьной зрелости по тесту Керна-Йирасека», методика «Нелепицы» Р.С. Немова и методика «Да и нет не говорите» Е.Е Кравцовой. «Определение школьной

зрелости по тесту Керна-Йирасека» позволили определить качественные показатели личностной и интеллектуальной готовности к обучению в школе детей с РАС. Показала уровни сформированности зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти и координации, и как следствие уровень сформированности одной из высших психических функций – мышления.

Методика «Нелепицы» и методика «Да и нет не говорите» позволили выявить степень выраженности эмоциональных реакций, кругозор, уровень познавательной активности, объем, переключаемость внимания, способность использовать прошлый опыт, строить суждение, а составляемые при этом логико-грамматические конструкции дали информацию о степени сформированности словаря, грамматического строя речи, а также словесно-с расстройствами аутистического спектра.

В рамках исследования была выдвинута гипотеза: применение составленной системы занятий будет способствовать формированию готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. В результате исследования выяснилось, что в 70% случаев, составленная система занятий положительно способствует формированию готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, и только в 30% случаев необходимо подключение дополнительных ресурсов и других специалистов с их коррекционными программами.

Таким образом, опираясь на результаты исследования, можно констатировать, что гипотеза исследования нашла подтверждение.

Глава 3 Система занятий подготовки к обучению в школе детей с расстройством аутистического спектра старшего дошкольного возраста.

3.1 Научно-методические основы системы занятий.

Опираясь на вышеизложенные знания об особенностях развития детей с РАС и на особенности формирования готовности к обучению в школе у них, хотелось бы разработать и апробировать на практике систему занятий по формированию готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Поэтому актуальным представляется вопрос определения особых образовательных потребностей детей с аутизмом, которые задают собственную логику и последовательность коррекционного обучения. В связи с этим невозможно механическое перенесение в работу с аутичными детьми педагогических методик, разработанных для детей с другими проблемами развития. Тем не менее, возможным и эффективным является частичное использование таких методик, при этом направленность их применения иная.

Чтобы привить нужные навыки аутичному ребенку, требуется совместная работа родителей, врачей, психологов, педагогов. Ранняя диагностика и выявление данного синдрома необходимы и для того, чтобы более успешно проводить психолого-педагогическую работу до поступления ребенка в школу, т.к. "центр тяжести" всех проявлений аутизма (РДА) падает на дошкольный период. Медикаментозная терапия способствует снятию тревоги, страхов, психомоторного возбуждения, подъему общего и психического тонуса, делает такого ребенка более доступным для обучения и воспитания. Специальная подготовка к школе для него еще более необходима, чем для здорового. Даже при желании этого ребенка идти в школу само приспособление его к реальным условиям школы (независимо от ее типа), выработка новых форм поведения проходят очень тяжело. Аутичные дети устают от долгого сосредоточения на уроках, не знают, куда себя деть на переменах, страдают от преследования одноклассников и т.п. Поэтому, повторим, аутичный ребенок должен идти в школу подготовленным, а школа должна создать условия и для таких детей.

Специфика разработанной системы занятий как раз в том, что дети с аутистическими нарушениями проходят подготовку, начиная с младшего дошкольного возраста, и имеют возможность окончить начальную школу. Именно в таком варианте можно наблюдать преемственность дошкольного образования и школьного, данный вариант организации обучения позволяет конкретно и планомерно готовить дошколят-аутистов к переходу на другую ступень образования. Облегчается переход в школу, за счет того, что дети идут в знакомое им здание, со своими сверстниками из группы, к учителю, с которым они знакомились, ещё находясь в дошкольной группе.

Особенностями коррекционной работы по подготовке аутичных детей к школе является, в первую очередь, выработка стереотипа учебной деятельности. Пространственно-временная организация. Будущий школьник уже знает, что заниматься с ним будут в определённом

помещении. Уже, будучи дошкольником, ребёнок привыкает заниматься, сидя за партой. У каждого будущего выпускника есть своя папка, в которой хранится его личный альбом, материалы для занятий, прописи, карандаши.

В начале каждого занятия, после приветствия, ребёнку задаются определённые вопросы, помогающие ему формировать представления о себе: «Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?», «Где ты живёшь?». Ответы на эти вопросы подкрепляются табличками. К школе ребёнок уже, как правило, самостоятельно может выбрать табличку со своим именем из нескольких.

Особенности подготовки к школе, которая включает в себя: работу по развитию внимания, памяти, общей и тонкой моторики, подготовку к обучению грамоте, письму и формированию элементарных математических представлений, заключается в следующем:

- Специфика обучения чтению аутичных детей. Для нормально развивающегося ребенка или ребенка с отставанием в умственном развитии возможен и даже плодотворен путь освоения сначала отдельных элементов обрабатываемого умения и последующее соединение их в целое осмысленное действие. Так к навыку чтения педагог ведет ребенка через освоение букв, работу со слогами, достижение возможности складывать слоги в слова, слова во фразы. Писать ребенок обучается, освоив написание отдельных элементов букв и только затем — самих букв, слов и фраз. Для ребенка с аутистическим развитием такой путь может оказаться непродуктивным. Для него проще путь не от «части к целому», а от «целого к проработке его частей». Если же он освоит сначала буквы или слоги, то в тексте будет стереотипно выделять только их.

Очень многие дети-аутисты рано запоминают буквы и цифры, но совершенно не умеют этими знаниями пользоваться. Поэтому, целесообразно

начинать приучать воспитанников к табличкам со словами – названиями (имена детей, названия предметов). Изучая определённую лексическую тему, будущим школьникам предлагаются таблички с названиями изучаемых предметов и явлений. Это так называемое глобальное чтение, чтение целыми словами и предложениями. Обязательно наравне с обучением глобальному чтению, предлагается и традиционный аналитико-синтетический метод обучения, описанный в опыте работы московского Центра лечебной педагогики. Педагоги этого центра в своей работе с детьми-аутистами начинают знакомство с буквами с буквы «Я». Это очень удачный опыт для помощи детям в самоидентификации: «Я – Вася»...

- Трудности формирования элементарных математических представлений у детей с аутистическим спектром нарушений. Дети механически заучивают отвлечённый счёт, цифры. Очень трудно даётся обучение пересчёту предметов, называнию итогового числа. На математических занятиях целесообразно использовать механическую память детей данной категории, каждое занятие, начинается, например, со счёта вслух («Зарядка – лесенка») от одного до трёх и обратно. Затем числовой ряд увеличивается.

- Обучение письму. Цель - подготовить детей данной категории к обучению письму в школе. Учитывая, что практически у всех дошкольников есть проблемы с развитием мелкой моторики, сложности произвольной регуляции аутичного ребёнка, первостепенной задачей является «выделение» пальчиков руки. Для этого используются простейшие «тренажёры» (решётка для раковины или пельменница, клавиши печатной машинки, клавиатура компьютера, клавиши фортепиано). Создаются специальные тренажёры – «дорожки» для развития умения прослеживать глазами путь от начала до конца строки, умения довести пальчик до заданной цели (это могут быть различные фактуры для развития тактильных ощущений: наждачная бумага, гладкий ледерин, расплавленный воск, колючая липучка). В работе

используются профессионально изготовленные тренажёры («Монтессори-материалы»).

Помимо работы на тренажёрах, педагоги в процессе проведения коррекционных занятий, используют графические упражнения в тетрадях и прописях: штриховку, обводку, рисование различных дорожек (горизонтальных, вертикальных, волнистых и т.д.).

В связи с трудностью подражания, переформулировки на себя схемы действия (предлагаемого ребенку по показу) большое значение в обучении приобретает непосредственная физическая помощь в организации действия: взрослый начинает работать руками ребенка. Постепенно, с усвоением схемы действия физическая помощь уменьшается и увеличивается роль вербальной регуляции.

Таким образом, необходимо учитывать, что, когда мы учим чему-нибудь аутичного ребенка, мы должны сразу, без промежуточных этапов дать ему образец, готовый к использованию: идти к чтению через отработку глобального узнавания простых слов, к письму через освоение сразу написания целых букв и слов; обучать арифметике, сразу начиная с простейших счетных операций.

В соответствии с особой образовательной потребностью аутичных детей в развитии смыслообразования и для предотвращения механического, неосмысленного усвоения навыков чтения и письма, логика и последовательность коррекционного обучения задаются принципом «от смысла — к технике». Это означает, что:

- в процессе обучения у ребенка необходимо исходно создавать представления о том, что такое «буква», «слово», «фраза», и только после этого возможен переход к освоению аналитического чтения и письма;

- весь учебный материал должен быть тесно связан с личным опытом ребенка, с его собственной жизнью и жизнью его семьи;
- при обучении аутичных детей максимум времени и внимания педагог должен уделять осмысленности освоения ребенком каждого нового умения при его минимальной технической отработке, что позволяет предотвратить опасность превращения вновь освоенного способа действий в аутостимуляцию (когда приобретенный навык начинает использоваться ребенком механически, неосмысленно, для получения стереотипных ощущений).

Организация учебного поведения – неотъемлемая часть коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения развития. Но ни с одной категорией детей педагогу не приходится работать так продолжительно над решением этой проблемы, как с детьми, страдающими аутизмом. Нарушения формирования эмоциональной сферы при аутизме, которое проявляется в неприятии контакта, стереотипности поведения, особой ранимости и страхах, в агрессивности и негативизме, приводит к особым трудностям произвольного сосредоточения такого ребенка, особой сложности организации его поведения. Исходя из этого, первым этапом коррекционного обучения является формирование предпосылок учебного поведения. На данном этапе решаются следующие задачи [21]:

- установить контакт педагога с ребенком и сформировать у ребенка адекватное отношение к педагогу;
- сформировать учебную мотивацию;
- развить у ребенка навыки организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации.

Первый этап работы предполагает индивидуальные занятия, и, в зависимости от состояния ребенка, бывает разной продолжительности. При

более тяжелых вариантах расстройств аутистического спектра длительность этой стадии работы возрастает.

Сбор информации о ребенке, необходимой для проведения коррекционной работы, осуществляется до установления контакта педагога с ребенком в ходе бесед с родителями и родственниками ребенка. В ходе беседы выясняются интересы и предпочтения ребенка: любимые книги, сказочные персонажи, игры, игрушки, чем ребенок любит заниматься со взрослым, в какой обстановке привык заниматься дома, как относится ребенок к новым людям и т.д. Такие сведения необходимы, чтобы избежать нежелательного поведения ребенка и определить круг поощрений. Для формирования морально комфортной обстановки в учебной комнате педагог создает ребенку комфортную и предсказуемую ситуацию знакомства: не проявляет излишней активности, настойчивых требований и замечаний – все это помогает ребенку расслабиться и успокоиться. Как только устанавливается эмоциональный контакт, педагог вводит определенные правила взаимодействия, в том числе и правила обращения к педагогу.

Формирование познавательной мотивации (первый этап формирования у детей с РАС готовности к школьному обучению) – это длительный процесс. Педагог использует настольные развивающие игры, занимательные книги, мультфильмы, компьютерные игры, привлекает к работе родители, которые параллельно с педагогом расширяют представления ребенка об окружающем мире, побуждают его к освоению новой информации, новых знаний и умений. Педагогу необходимо не только заинтересовать информацией, но и рассказывать ребенку, как новые знания могут пригодиться в жизни, всегда намечая основную цель – пойти учиться в школу и стать учеником. Кроме того, ему необходимо, развить у ребенка стремления «быть учеником». Усилить это стремление помогают школьные атрибуты и учебные принадлежности, которые ребенок приносит на занятие. Например, дома мама с ребенком собирают портфель, обсуждают, что в него необходимо

положить. Перед занятием педагог помогает ребенку подготовить нужные принадлежности. Первые задания должны дать возможность ощутить ребенку свою успешность.

На первых порах формирования готовности используется система поощрений в виде игрушек, занятий по желанию или любимых лакомств, которые ребенок получает за правильно выполненное задание. Иногда поощрением для ребенка становится сюжетная игра, в которую ребенок начал играть до занятий. Как правило, к сюжетной игре ребенка подталкивает сам специалист, например, построить из модулей крепость, в которой можно жить, приглашать гостей и т.д. Постепенно система материальных подкреплений заменяется словесной: похвалой, положительной оценкой родственников, педагога. Также надо отметить, что с развитием мотивации у ребенка уже само занятие и продукт его деятельности становится положительным поощрением – рисование, лепка и др. превращаются в награду для ребенка.

Главная проблема аутичного ребенка – несформированность произвольного внимания, невозможность произвольной организации собственного поведения. Часто бывает, что ребенка можно заинтересовать учебным материалом, но за столом он не сдерживается и начинает бегать по учебной комнате. В результате – низкая продуктивность и к школьному возрасту учебное поведение не формируется. В данном случае используются все коррекционные методы, в том числе направленные на особую организацию учебной среды.

В процессе проведения занятий с аутичными детьми учебная комната должна быть разделена на зоны – учебную, игровую и зону отдыха. Учебная зона – это рабочее место ребенка, расположенное у доски. У ребенка должно быть свое постоянное место, у педагога – свое. Использование отдельного рабочего места минимизирует визуальные отвлекающие факторы, так как у

аутистов хорошо развито периферийное зрение – они лучше видят, что находится вокруг, нежели то, что перед собой. Доска – это тоже рабочее место ребенка. Ребенок должен знать, что на доске он выполняет ряд учебных заданий.

Существенную помощь в работе с детьми-аутистами оказывают визуальные методы: в первую очередь, это касается визуальных расписаний, карточек, иллюстрирующих задания, карточек-поощрений, таблиц, схем, алгоритмов. Визуализация учебной информации – это любые наглядные предметы, которые способствуют коммуникации или предоставляют ребенку учебную информацию.

Из-за несформированности произвольного внимания ребенок с аутизмом в начале обучения сосредотачивается на задании с трудом и на непродолжительное время, а затем начинает отвлекаться, смотреть по сторонам. Но, даже отвлекаясь, ребенок может непроизвольно «считывать» учебную информацию с доски. Поэтому необходимую «зрительную поддержку» педагог располагает на доске, дублируя часть заданий, выполняемых ребенком за столом. В целом, пространство учебной комнаты организуется так, чтобы упорядочить поведение аутичного ребенка во время занятия.

В начале занятия ребенок с педагогом в определенном порядке готовит учебные принадлежности, в конце – убирает. Такой ритуал, отмечающий начало и окончание занятия становится хорошей привычкой, помогает ребенку настроиться на учебу и приучает заниматься, сидя за столом.

Визуальный метод, который используется в работе с аутичными детьми, учитывает особенности восприятия ребенка с аутизмом, он лучше воспринимает информацию зрительного характера. Поэтому все инструкции, предложенные в визуальной форме, для аутичных детей более эффективны, чем слуховые.

Каждое занятие с детьми-аутистами лучше начинать с составления расписания занятия (этапов), которое сообщает им, какие этапы будут проводиться, и в какой последовательности. Они помогают детям понять требования педагога и учат самостоятельно принимать решения и выполнять задания. В визуальном расписании обязательно учитывается переменка. Когда ребенок выполнил очередное задание, он убирает карточку из расписания. С помощью этого приема ребенок получает наглядное представление о том, сколько и каких заданий он выполнил и сколько еще осталось. Визуализированные расписания важны для детей с аутизмом по следующим причинам:

- снижают уровень тревожности у аутичных детей и, следовательно, частоту поведенческих проблем посредством высокого уровня предсказуемости происходящего для детей;
- проясняют, какой вид деятельности происходит в определенный период времени (например, перемена после занятия), а также готовят детей с аутизмом к возможным изменениям;
- помогают преодолеть сложности, являющиеся результатом слабой последовательной памяти, и организовать время ребенка;
- помогают детям с языковыми проблемами понять требования учителя;
- повышают мотивацию ребенка выполнить до конца менее привлекательные задания, перемежая их с более привлекательными для него видами деятельности, включенными в визуализированное расписание.

Расписание организуется в формате «сверху вниз», с возможностью для ребенка отметить, что определенный вид деятельности начат и закончен. Хорошо, если в каждый конкретный момент перед учеником будут представлены два пункта расписания - «сначала» и «потом», чтобы он

понимал, что виды деятельности следуют друг за другом, а не каждый сам по себе.

Привыкая работать по расписанию, ребенок четко усваивает временную последовательность занятия. Как только ребенок начинает усваивать последовательность, педагог может спросить у него: «Что у тебя будет в начале занятия, что потом, что дальше?». Такая работа должна усваиваться ребенком и в домашних условиях: в качестве обязательной домашней работы планируется его время, а также вместе с ребенком составляется визуальное расписание на весь предстоящий день. Еще на начальном этапе – сбора информации о ребенке – педагогу стоит попросить родителей фотографировать ребенка в течение дня в разных режимных моментах, сделать снимки и подписи к ним: «Я просыпаюсь», «Я иду в бассейн», «Я занимаюсь в школе» и т.д. Накануне предстоящего дня, вечером, родитель с ребенком выбирают то, что будет завтра и составляют расписание дня. Таким образом, начинаем формировать понятия «сегодня», «завтра», «вчера».

Второй этап работы - формирование графомоторных навыков. По формированию графомоторных навыков проводится специальная работа. Для усвоения школьной программы огромное значение имеет сформированность графомоторных навыков. У нейротипичных детей основы этих навыков формируются спонтанно, в школе они только совершенствуются. У детей с аутизмом спонтанного формирования не происходит и к началу обучения в школе они не умеют даже держать карандаш в руках и научить их этому очень трудно. Поэтому одной из первостепенных задач в процессе обучения младших школьников является преодоление трудностей овладения графомоторными навыками. Для укрепления мышц кисти руки и повышения интереса к учебной деятельности учитель-дефектолог старается учитывать каждую мелочь: широко используются приемы суджок-терапии, используются приспособления, которые помогают детям анатомически удобно и правильно удерживать пишущий инструмент при письме,

используются рамки с подсветкой, на которых ребенок с удовольствием пишет.

Работа по психологическому сопровождению дошкольников была максимально адаптированной для всех детей, вне зависимости от уровня их подготовленности и была ориентирована на индивидуальное развитие личности каждого. В качестве групповых развивающих занятий мной была использована «Система занятий для подготовки детей с РАС к школьному обучению». Ожидаемым результатом данной системы занятий в первую очередь являлись позитивное отношение детей к занятиям, отсутствие тяжелых эмоциональных состояний (агрессии, тревожности, враждебности) и выстроенная система отношений при взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

3.2 Содержание системы занятий по подготовке детей с расстройством аутистического спектра.

Рассмотрев особенности формирования готовности детей с РАС к обучению в школе бы разработать программу, которую могли бы использовать педагоги, психологи в рамках подготовки детей с РАС старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Цель: формирование у ребенка предпосылок для последующей интеграции в школьной среде, то есть активного участия в учебной деятельности и жизни школьного социума.

Задачи:

- формирование и развитие предпосылок личностной готовности к школьному обучению;

- формирование базовых систем и функций, которые позволят ребенку успешно адаптироваться и осваивать в будущем ту или иную учебную программу;
- формирование навыков самообслуживания и опрятности, необходимых для социализации в школе, развитие самостоятельности.

Структура развивающих занятий коррекционной работы включает:

1. Интеллектуально-развивающие игры, задачи и упражнения. Направлены на развитие памяти, внимания, мышления, воображения, речи, внимания, восприятия.
2. Релаксация, направленная на снятие мышечного напряжения и повышенной тревожности.
3. Подготовка руки к письму, рисование. Направлены на развитие координации движений и графических навыков, активизацию стволовых структур мозга и межполушарного взаимодействия.
4. Графические диктанты. Направлены на развитие умений действовать по правилу и самостоятельно по заданию взрослого, а также развитие пространственной ориентировки и мелкой моторики руки.
5. Пальчиковая гимнастика. Способствует развитию психических функций (вниманию, памяти, мышлению и речи), а также подвижности и гибкости кистей рук.
6. Упражнения для снятия повышенного уровня тревожности с использованием методов Арт-терапии.
7. Беседы о школьной жизни, направленные на формирование позиции школьника и принятию новой социальной роли «ученика».

Структура каждого состоит из приветствия, основного занятия, подведение итогов. Занятия построены в игровой форме, с учетом интересов и предпочтений ребенком с РАС.

Занятия проводятся 2-3 раза в неделю по 20-40 минут, в зависимости от возможностей ребенка.

Продолжительность программы – учебный год.

Возрастная категория – дети с расстройствами аутистического спектра старшего дошкольного возраста.

Формы работы - индивидуальная, групповая.

Ожидаемые результаты - повышение уровня готовности детей с РАС дошкольного возраста к школьному обучению, сформированность внутренней позиции школьника.

Учебно- тематический план системы занятий.

| № | Тематика занятий | Кол-во часов | Форма проведения |
|----|-------------------------------|--------------|--|
| 1. | Вводное занятие Знакомство | 1 | Тестирование по Керна-Йрасека, диагностика по С.Р. Немову «Нелепицы» и Е.Е. Кравцовой «Да и нет не говорите».. |
| 2. | Занятие-игра | 2 | Игры, задачи, основы письма и рисования. |
| 3. | Занятие- путешествие. | 2 | Игры, задачи, формирование математических представлений. |
| 4. | Занятие-игра | 2 | Игры, задачи, конструирование, упражнения на снятие тревожности. |
| 5. | Занятие | 2 | Игры, задачи, упражнение на развитие долговременной памяти. |
| 6. | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, основы письма и рисования. |
| 7. | Занятие- | 2 | Игры, задачи, формирование |

| | | | |
|-----|-----------------------|---|--|
| | путешествие. | | математических представлений. |
| 8. | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, конструирование, упражнения на снятие тревожности. |
| 9. | Занятие- путешествие. | 2 | Игры, задачи, упражнение на развитие долговременной памяти. |
| 10. | Занятие- игра | 3 | Игры, задачи, основы письма и рисования. |
| 11. | Занятие- путешествие. | 2 | Игры, задачи, формирование математических представлений. |
| 12. | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, конструирование, упражнения на снятие тревожности. |
| 13. | Занятие | 2 | Игры, задачи, упражнение на развитие долговременной памяти. |
| 14. | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, основы письма и рисования. |
| 15. | Занятие- путешествие. | 2 | Игры, задачи, формирование математических представлений. |
| 16 | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, конструирование, упражнения на снятие тревожности. |
| 17 | Занятие | 2 | Игры, задачи, упражнение на развитие долговременной памяти. |
| 18 | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, основы письма и рисования. |
| 19 | Занятие- путешествие. | 3 | Игры, задачи, формирование математических представлений. |
| 20 | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, конструирование, упражнения на снятие тревожности. |
| 21 | Занятие | 2 | Игры, задачи, упражнение на развитие долговременной памяти. |

| | | | |
|----|-----------------------|---|--|
| 22 | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, основы письма и рисования. |
| 23 | Занятие- путешествие. | 2 | Игры, задачи, формирование математических представлений. |
| 24 | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, конструирование, упражнения на снятие тревожности. |
| 25 | Занятие | 2 | Игры, задачи, упражнение на развитие долговременной памяти. |
| 26 | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, основы письма и рисования. |
| 27 | Занятие- путешествие. | 2 | Игры, задачи, формирование математических представлений. |
| 28 | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, конструирование, упражнения на снятие тревожности. |
| 29 | Занятие | 2 | Игры, задачи, упражнение на развитие долговременной памяти. |
| 30 | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, основы письма и рисования. |
| 31 | Занятие- путешествие. | 2 | Игры, задачи, формирование математических представлений. |
| 32 | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, конструирование, упражнения на снятие тревожности. |
| 33 | Занятие | 2 | Игры, задачи, упражнение на развитие долговременной памяти. |
| 34 | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, основы письма и рисования. |
| 35 | Занятие- путешествие. | 2 | Игры, задачи, формирование математических представлений. |
| 36 | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, конструирование, |

| | | | |
|-----|-----------------------------|---|--|
| | | | упражнения на снятие тревожности. |
| 37 | Занятие | 2 | Игры, задачи, упражнение на развитие долговременной памяти. |
| 38 | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, основы письма и рисования. |
| 39 | Занятие- путешествие. | 2 | Игры, задачи, формирование математических представлений. |
| 40. | Занятие игра | 2 | Игры, задачи, конструирование, упражнения на снятие тревожности. |
| 41. | Занятие | 2 | Игры, задачи, упражнение на развитие долговременной памяти. |
| 42. | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, основы письма и рисования. |
| 43. | Занятие- путешествие. | 2 | Игры, задачи, формирование математических представлений. |
| 44. | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, конструирование, упражнения на снятие тревожности. |
| 45. | Занятие | 2 | Игры, задачи, упражнение на развитие долговременной памяти. |
| 46. | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, основы письма и рисования. |
| 47. | Занятие- путешествие. | 2 | Игры, задачи, формирование математических представлений. |
| 48. | Занятие- игра | 2 | Игры, задачи, конструирование, упражнения на снятие тревожности. |
| 49. | Занятие | 2 | Игры, задачи, упражнение на развитие долговременной памяти. |
| 50. | Заключительная диагностика, | 3 | Тестирование по Керна-Йрасека, диагностика по С.Р. Немову «Нелепицы» |

| | | | |
|--|----------------------------|--|---|
| | подведение итогов занятий. | | и Е.Е. Кравцовой «Да и нет не говорите».. |
|--|----------------------------|--|---|

Особенности помещения: специально оборудованная сенсорная комната, классная комната. Пространство учебного кабинета должно быть организовано так, чтобы каждое занятие сопровождалось адаптированными наглядными материалами. Как правило, внимание дошкольников больше привлекают те наглядные материалы, в создании которых они сами принимали участие. Это также эффективный метод усвоения и закрепления учебного материала. Из-за несформированности произвольного внимания ребенок с аутизмом в начале обучения сосредотачивается на задании с трудом и на непродолжительное время, а затем начинает отвлекаться, смотреть по сторонам. Но, даже отвлекаясь, ребенок может непроизвольно «считывать» учебную информацию с доски. Поэтому необходимую «зрительную поддержку» педагог располагает на доске, дублируя часть заданий, выполняемых ребенком за столом. В целом, пространство учебной комнаты организуется так, чтобы упорядочить поведение аутичного ребенка во время занятия.

Система занятий ориентирована на детей с РАС и признаками РАС в возрасте с 6-8 лет. Примеры игр и занятий в приложениях А, Б, В.

Эффективность системы занятий и способы ее отслеживания: вводная и итоговая психодиагностика, промежуточная – метод наблюдения.

Система занятий была реализована следующими методами: игра, беседа, рисуночный метод, методики эмоционального расслабления, наблюдение, артикуляционная и пальчиковая гимнастики.

Каждый урок с детьми с РАС начинается с составления расписания занятия (этапов), которое сообщает ему, какие этапы будут проводиться и в

какой последовательности, помогают понять требования педагога, учат самостоятельно принимать решения и выполнять задания. В визуальном расписании обязательно учитывается перемена. Когда ребенок выполнил очередное задание, он убирает карточку из расписания. С помощью этого приема ребенок получает наглядное представление о том, сколько и каких заданий он выполнил и сколько еще осталось. Визуализированные расписания важны для ребенка с РАС по следующим причинам:

Снижают уровень тревожности у учащегося с РАС и, следовательно, частоту поведенческих проблем посредством высокого уровня предсказуемости происходящего для детей;

Проясняют, какой вид деятельности происходит в определенный период времени (например, перемена после занятия), а также готовят ребенка к возможным изменениям;

Помогают преодолеть сложности, являющиеся результатом слабой последовательной памяти, и организовать время ребенка;

Помогают школьнику с языковыми проблемами понять требования учителя;

Повышают мотивацию ребенка выполнить до конца менее привлекательные задания, перемежая их с более привлекательными для него видами деятельности, включенными в визуализированное расписание.

Выводы по третьей главе

В третьей главе представлены научно-методические основы, содержание, результаты исследования эффективности системы занятий формирования готовности к обучению в школе детей с РАС.

Проблема готовности ребенка к школе была актуальна всегда. В настоящее время актуальность проблемы обуславливается многими факторами.

Адаптация в 1 классе – особый и сложный период адаптации в жизни ребенка: он усваивает новую социальную роль ученика, новый вид деятельности – учебную, изменяется социальное окружение – появляются одноклассники, учителя и школа, как большая социальная группа, в которую включается ребенок, изменяется уклад его жизни. Современные исследования показывают, что 30 – 40 % детей приходят в первый класс массовой школы неготовыми к обучению, то есть у них недостаточно сформированы следующие компоненты готовности: традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный.

Кроме аспектов школьной зрелости существуют так же психологические сферы, по уровню развития которых судят о психологической готовности к школе: аффектно-потребностная, произвольная, интеллектуальная и речевая.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов.

В структуре психологической готовности так же выделяют следующие:

1. Личностная готовность. Включает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции - положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей. Эта личностная готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, учителям, самому себе. В личностную готовность входит и определенный уровень развития мотивационной сферы.

2. Интеллектуальная готовность ребенка к школе. Данный компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей,

любопытности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира.

3. Социально-психологическая готовность к школьному обучению. Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

Кроме выше указанных составляющих психологической готовности к школе выделяют еще и физическую, речевую и эмоционально-волевою готовность. Под речевую готовность понимается сформированность звуковой стороны речи, словарного запаса, монологической речи и грамматическая правильность. Эмоционально-волевою готовность считают сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решение, намечать план действий, принимать усилия к его реализации, преодолевать препятствия, у него формируется произвольность психологических процессов.

Как было сказано выше, в 3 главе описана и апробирована система занятий формирования готовности к обучению в школе детей с РАС

старшего дошкольного возраста. Целью программы явилось следующее: формирование у ребенка предпосылок для последующей интеграции в школьной среде, то есть активного участия в учебной деятельности и жизни школьного социума. Содержание программы полностью соответствует поставленным целям и задачам. В рамках программы использовались такие инструменты как: интеллектуально-развивающие игры, задачи и упражнения. Направлены на развитие памяти, внимания, мышления, воображения, речи, внимания, восприятия. Релаксация, направленная на снятие мышечного напряжения и повышенной тревожности. Подготовка руки к письму, рисование. Направлены на развитие координации движений и графических навыков, активизацию стволовых структур мозга и межполушарного взаимодействия. Графические диктанты. Направлены на развитие умений действовать по правилу и самостоятельно по заданию взрослого, а также развитие пространственной ориентировки и мелкой моторики руки. Пальчиковая гимнастика. Способствует развитию психических функций (вниманию, памяти, мышлению и речи), а также подвижности и гибкости кистей рук. Упражнения для снятия повышенного уровня тревожности с использованием методов Арт-терапии. Беседы о школьной жизни, направленные на формирование позиции школьника и принятию новой социальной роли «ученика». Систематическая десенсибилизация, ролевая игра, техники расслабления.

Для того, чтобы рекомендовать применение системы занятий подготовки к школе детей с РАС старшего дошкольного возраста, было проведено исследование её эффективности, влияния на уровень подготовки. Для этого была отобрана одна группы дошкольников в возрасте 7-8. Экспериментальная группа – участники программы коррекции (10 человек). Гипотеза исследования заключалась в том, что применение составленной системы занятий будет способствовало формированию готовности к школе

детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В результате исследования выяснилось, что в 70% случаев, составленная система занятий положительно способствует формированию готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, и только в 30% случаев необходимо подключение дополнительных ресурсов и других специалистов с их коррекционными программами. Её эффективность подтверждена результатами исследования. Таким образом, данная система занятий может быть рекомендована психологам-практикам и педагогам в качестве инструмента для подготовки к обучению в школе.

Заключение

В рамках данной работы был проведён теоретический анализ формирования подготовки к школе детей с расстройствами аутистического спектра старшего дошкольного возраста. Необходимо сказать о том, что процесс формирования готовности к школьному обучению детей с расстройствами аутистического спектра имеет свои определенные особенности, непосредственно связанные с характером и уровнем психического нарушения у ребенка. Обобщая мнение различных авторов, можно сказать о том, что у детей с аутизмом имеется нарушение социального взаимодействия, они не способны свободно контактировать с другими людьми, в своем поведении они, как правило, придерживаются стереотипов, нарушение которых для них более чем болезненно.

Таким образом можно подчеркнуть, что формирование "учебного поведения" аутичного ребенка зависит от успешности работы по его эмоциональному развитию, а также развитию его способности к контакту и освоению им навыков социального взаимодействия. В работе было обозначен ряд задач для исследования: формирование и развитие коммуникации;

коррекция нарушений речевого развития; коррекция проблем поведения; коррекция и развитие эмоциональной сферы; формирование навыков самостоятельности; формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

В работе также представлено проведенное нами исследование уровня готовности детей с РАС старшего дошкольного возраста к обучению в школе, которое позволило нам выявить степень выраженности эмоциональных реакций, кругозор, уровень познавательной активности, объем, переключаемость внимания, способность использовать прошлый опыт, строить суждение, а составляемые при этом логико-грамматические конструкции дали информацию о степени сформированности словаря, грамматического строя речи, а также словесно-логического мышления. После апробирования, разработанной системы занятий по подготовке к школе, проведена повторная диагностика готовности детей к школе, в результате были получены следующие данные: в 70% случаев, составленная система занятий положительно способствует формированию готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, и только в 30% случаев необходимо подключение дополнительных ресурсов и других специалистов с их коррекционными программами.

Для изучения эффективности системы занятий было проведено исследование на основе 3 методик: «Тест школьной зрелости Керна-Йрасека»; «Методика «Нелепицы» С.Р.Немова»; «Методика «Да и нет не говорите» Е.Е. Кравцовой».

Таким образом, можно сказать, что система занятий полностью соответствует принципам и методам коррекционной педагогики и полностью выполняет задачи при подготовке к обучению в школе детей с РАС, а именно: следует развивать потребность в общении; развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего устную речь (в

случае необходимости использовать те или иные возможности компенсации, в том числе альтернативные формы коммуникации); учить понимать фронтальные инструкции (индивидуально и, если возможно, в групповой работе); устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с соучениками и педагогами на уроках и во внеурочное время; соблюдать регламент поведения в школе. Гипотезой исследования являлось то, что применение составленной системы занятий будет способствовать формированию готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. В ходе исследования гипотеза подтвердилась.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что цели и задачи настоящей работы были достигнуты.

Список литературы

1. Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэк-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. - М.: Психотерапевтический колледж, 1999. 487 с.
2. Астапов В. М. Тревога и тревожность. Хрестоматия. - М.: ПЕР СЭ, 2017. 240 с.
3. Агаркова И.И., И.А. Дурова «Формирование мелкой моторики у детей с ограниченными возможностями здоровья посредством технологии М.Монтессори»- Уч. методическое пособие- Красноярск, 2012г.-28с.
4. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Прикладная психология. 1999. № 1. С. 41-47.
5. Архиреева, Т.В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. – 2015. - №2. – С.38-47.

6. Александр Голубев «Читалка-Рисовалка. Веселое сказкотворение всем на загляденье»-издательство «Речь».
7. Башина В. М. Аутизм в детстве. - М., 1999.
8. Баенская Е. Р. Аутичный ребенок: пути помощи. Либлинг, О.С. Никольская/- М.: Теревинф, 2007 - 338 с.
9. Бурматова, А.В. Понятие мотивации к обучению в школе: подходы к содержанию и история вопроса // Вестник магистратуры. – 2015. - №9. – С.30-32.
10. Божович Л. И. «Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М., «Просвещение», 1968. 464 с. (Акад. пед. наук СССР)
11. Букатов В.М.«Секреты дидактических игр. Психология. Методика. Дисциплина».-СПб.:Речь ,2010.-230с.
12. Безруких М. М. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. М.: Академия, 2003. 416 с.
13. Веденина М.Ю., Окунева О.Н. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология.- № 3. -1997.
14. Виноградова, М.А, Кулина, Ю.Н. Особенности проявления мотивационной готовности к обучению в школе у детей младшего школьного возраста // Общество, Наука и Инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2015. – С.231-232.
15. «Вместе с Бимом и Бомом в страну Математику». Пособие по подготовке детей к школе. –М.-2006г.
16. . Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1997
17. Гилберт К., Питере Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. - М., 2003.
18. Гита Сташевская «Развиваем логику»- увлекательные задачи для детей 5-7 лет- развивающие карточки СБП –из-во «Речь»-2011 г.

19. . Гита Сташевская «100 и 1 игра для развития ребенка»-Рисуй, стирай и снова играй-5-6 лет-2011г. Количество времени рассчитано непосредственно на проведение практических занятий.
20. Диагностика уровня развития детей дошкольного возраста. Авторы составители: М.П.Злобенко, О.Н. Ерофеева, И.В. Морозова, Э.П.Мишуткина. –Волгоград. Из-во «Учитель»-2013 г.
21. Дименштейн Р.П., Ларикова И.В. «Интеграция» или «инклюзия»? // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: Сборник. – М.: Теревинф, 2009. – Вып. 6–7. – С. 141–152.
22. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Харьков, 2002
23. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки: два разных мира. Нейропсихологии учителям, родителям, школьным психологам. - СПб.: Тускарора, 2001. 184 с.
24. Журавлев Д. Мотивация и проблемы в обучении, М., 2002
25. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка. Педагогика, 1986
26. Заширинская «Психология детей с задержкой психического развития». -СПб. Речь 2007. 168с
27. . Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб / И.А. Зимняя - М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
28. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000
29. Каган В.Е. Аутизм у детей. - Л., 1981.
30. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум; ред. Т. В. Прохоренко. 9-е изд. - СПб.: Питер, 2005. 939 с.
31. Касицина Н., Нина Михйлова, С.Юсфин–«Четыре тактики педагогики и поддержки». СПб.:2010. 158с.
32. Кичатинов Л.П. Формирование мотивов деятельности школьников. Харьков: Юго-восток, 2001

33. Лаврентьева Н. Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей-дошкольников // Дефектология. 2008 - № 4 - С. 52-63.
34. Литвиненко Н. В. Адаптация школьников к образовательной среде: теория и практика // LAP LAMBERT, 2012. 331 с.
35. Лусканова Н.И. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов // Школьный психолог, 2001
36. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб., 2003.
37. Мамайчук И.И. «Психологическая помощь детям с проблемами в развитии»-СПб.:Речь 2008. 224с
38. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие[Текст] / М. Вентланд, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др.- Минск: БГПУ, 2009. – С. 127 - 140 с.
39. Михайлова И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности. [Текст] /И.М. Михайлова /– М.: Псков. ПГПУ, 2005. - 188 с.
40. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов Б.Г. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990
41. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции. – М., 2002
42. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. [Текст] /С.С. Морозова/-М.: Владос, 2007. - 66 с.
43. Никольская О.С. Специальный федеральный государственный стандарт специального образования детей с нарушениями развития аутистического спектра: Рабочие материалы // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – № 13. – 2009 г.
44. Никольская О.С, Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М., 1997.

45. Никольская О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме // Альманах Института коррекционной педагогики. - 2014. - Альманах №18.
46. О детском аутизме. / Аршатская О. // Дошкольное воспитание. Москва, 2006 – № 8 – С. 63 – 70
47. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы [Текст] / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. - М.: МГППУ, 2012. - 80 с.
48. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. [Текст] /Л.Г. Нуриева/ - М.: Теревинф, 2007. – 112 с.
49. Питере Тео. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Книга для педагогов-дефектологов. - М., 1999.
50. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373 "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
51. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Спб., 1997. - 250 с.
52. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов / ред. А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. – Москва: Просвещение, 1964. – 350 с.
53. Радина Е.И., Сорокина А.И. / Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н.В. Краснощекова. Изд. 3-е. - Ростов н/Д.: Феникс, 2008 - 251 с. - (Школа развития).
54. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Знание, 1979
55. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2012. – 720 с.
56. Сатмари П. Дети с аутизмом. - М., 2005.
57. Слепович Е.С., А.М. Поляков –«Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью». -СПб.:Речь 2008. 247с.

58. Скиннер Б., Холл К. Теории личности // Общая психология, 1987
59. Скороходова Н.Ю. Психология ведения урока. С.Пб. Речь, 2002
60. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М.: Педагогика, 1978
61. Славина Л.С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника: Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М.: Интор, 1996
62. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983
63. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика. - М., 2001.
64. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология.: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2008
65. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2008
66. Троицкая О. Мотивация достижения школьников в процессе урока // Учитель, 2007
67. Урванцев Л.П., Малеева И.В. О факторах эффективности учебной деятельности в период адаптации. Я., 1984
68. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. - М.: Издательский центр «Академия», 1998
69. Узорова , Е.А. Нефёдова- « 350 упражнений для подготовки детей к школе».-М.-2014г.
70. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М.: «Генезис», 2004
71. Федоров А. П. Методы поведенческой психотерапии, уменьшающие страхи: учебное пособие. - СПб.: ГБОУ ВПО СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2014. 28 с.
72. Хвел Л, Зиглер О. Теория личности. СПб.: Питер-Пресс, 1997
73. Хеккхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003

74. Хабарова И.В. «Особенности формирования универсальных учебных действий у детей с ограниченными возможностями здоровья». Уч. методическое пособие- Красноярск, 2015г.-92с.
75. Хабарова И.В. «Типологические особенности детей с задержкой психического развития и учет при планировании коррекционно-развивающей работы». Уч. методическое пособие- Красноярск, 2013г
76. Хабарова И.В. «Развитие психомоторных и сенсорных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья.». Уч. методическое пособие- Красноярск, 2015г.-92с.
77. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. - М.: ЦПМССДиП. - 87 с.
78. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь. М.: Генезис, 2003
79. Цыганок А.А., Гордон Е.Е. Коррекция пространственных представлений у детей // Нейропсихолог в реабилитации и образовании: Сборник. – М.: Теревинф, 2008. – С. 146–153.
80. Черенёв Д.В., Черенёва Е.А. Повышение продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013
81. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. - М.: «АСТ - Москва», 2004
82. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. Ярославль, 1991
83. Шпица И.В. Учебная мотивация как показатель качества обучения младших школьников // Начальная школа, 2007
84. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных процессов учащихся. – М.: Педагогика, 1988
85. Экслайн В. Развитие личности в игровой терапии (Дибс в поисках себя) Текст.: Пер.с англ. / В. Экслайн М: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО - Пресс,2000. - 256 с.
86. Эльконин Д.Б. Детская психология. - М.; Академия, 2007

87. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1989
88. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Институт Практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК»,1996
89. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания. Киев, 1981
90. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Просвещение, 1974
91. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996
92. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия Текст. / Е. А. Янушко М.: Теревинф, 2004 — 136 с
93. Bandura A. Social-learning theory. New York: General Learning Press, 1971. – pp. 1 – 46.
94. Taylor B.A., McDonough K.A. Selecting teaching programs. In C. Maurice (Ed.). Behavioral intervention for young children with autism: a manual for parents and professionals (p. 63). – Austin, TX: PRO-ED. – 1996.
95. Watson L.R., Lord C., Schaffer B., Schopler E. Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children. – Austin, TX: PRO-ED. – 1989. – 138 p.
96. Wing, L. (1976). Diagnosis, clinical description and prognosis. In Early Childhood Autism (ed. L. Wing), pp 15-48. Pergamon: Oxford.

Приложение А

Варианты рассказов для запоминания.

Цель: развитие слуховой памяти.

Возраст: с 4 лет.

№ 1. Жил был мальчик. Звали его Ваня. Пошел Ваня с мамой на улицу гулять. Побежал Ваня быстро – быстро, споткнулся и упал. Ушиб Ваня ножку. И у него ножка сильно болела. Повела мама Ваню к доктору. Доктор завязал ножку, и она перестала болеть.

№ 2. Жили-были детки. Подарила им мама деревянную лошадку. Стали детки на лошадке катать кошечку и собачку. Хорошо катали. Вдруг лошадка перестала катать. Смотрят детки, а у нее ножка сломана. Позвали они дядю Ваню, и он починил лошадку.

Попросите ребенка, воспроизвести прослушанное, как можно ближе к тексту. Если ребенок не справляется, следует задать ему наводящие вопросы.

Игра в слова

Цель: развитие слуховой памяти

Сейчас я назову вам несколько слов. Постарайся их запомнить. Внимание!

Сокол, сито, сосна, старик, сарай, снегурочка.

Задание 1: назови слова, которые ты запомнил.

Задание 2: как ты думаешь, есть что-нибудь общее у этих слов.

Задание 3: если ты знаешь, как пишется буква «с», то напиши ее.

Приложение Б

Игры на развитие смысловой памяти:

1) игра «Запоминаем вместе».

Возраст: с 4 лет.

Один ребенок называет какой-нибудь предмет. Второй повторяет названное слово и добавляет какое-нибудь свое. Третий ребенок повторяет первые два слова и добавляет третье и т. д.

Это упражнение рекомендуется проводить неоднократно.

2) игра «Вспомни пару».

Возраст: с 5 лет.

Прочитайте ребенку первый ряд слов и предложите запомнить их попарно. Затем прочитайте только первое слово каждой пары, а ребенок должен назвать второе слово пары.

1 ряд: кукла – играть, курица – яйцо, нож – резать, лошадь – сани, книга – читать, бабочка – муха, солнце – лето, щетка – зубы, мышка – норка, снег – зима, петух – кричать, корова – молоко, лампа – вечер.

2 ряд: жук – кресло, перо – вода, очки – ошибка, рыба – пожар, топор – кисель, замок – время, спички – овца, голубь – отец, лепка – трамвай, сапоги – котел, расческа – вечер, кольцо – завод, чашка – море.

3) игра «Пары картинок».

Возраст: с 5 лет.

Приготовьте 7-8 картинок, связанных друг с другом по смыслу. Разложите их попарно перед ребенком. Картинка, на которой нарисовано дерево, кладется рядом с изображением леса. Предложите ребенку внимательно рассмотреть все рисунки и постараться запомнить. Через 1-2 мин уберите картинки с правого ряда. Попросите ребенка, чтобы он, глядя на оставшиеся картинки, назвал те, которые убраны.

Приложение В

Упражнения на преодоление тревожности.

«Я могу»

Цель: укреплять у детей уверенность в своих силах, упражнять в умении самовнушения, повышать самооценку.

Ход игры. «Взрослый предлагает детям сесть в круг и, поочередно продолжая фразу «Я могу...», говорить о себе что-то хорошее. Если ребенок затрудняется с ответом, остальные дети должны прийти на помощь и подсказать продолжение фразы».

«Волшебный стул»

Цель: способствовать повышению самооценки ребенка, улучшение взаимоотношений между детьми.

Ход игры. «В эту игру можно играть с группой детей на протяжении длительного времени. Предварительно взрослый должен узнать «историю» имени каждого ребенка – его происхождение, что он означает. Кроме этого надо изготовить корону и «Волшебный стул» — он должен быть обязательно высоким. Взрослый проводит небольшую вступительную беседу о происхождении имен, а затем говорит, что будет рассказывать об именах всех детей группы (группа не должно быть более 5-6 человек), причем имена тревожных детей лучше называть в середине игры. Тот, про чье имя рассказывают, становится королем. На протяжении всего рассказа об его имени он сидит на троне в короне».