

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

Каперик Анастасия Александровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: «Формирование навыков социально-бытовых навыков у детей с
расстройствами аутистического спектра (РАС)»

Направление: 44.04.02 психолого-педагогическое образование

Направленность: психолого-педагогическое сопровождение лиц с
расстройством аутистического спектра (РАС)

ДОПУЩЕНА К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
д.м.н., профессор Шилов С.Н.

Руководитель магистерской
программы:
к.п.н., доцент Черенева Е.А.

Научный руководитель
к.п.н., доцент Черенева Е.А.

Обучающийся Каперик А.А.

Красноярск 2017

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования социально-бытовых навыков	9
1.1 Общие понятия социально-бытовых навыков	9
1.2 Механизмы по формированию социально-бытовых навыков у детей с ОВЗ	16
1.3 Процесс формирования социально-бытовых навыков у детей с РАС в службе домашнего визитирования.....	23
Глава II. Методика констатирующего эксперимента.	33
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.	33
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.	38
Глава III. Формирующий эксперимент и его анализ	43
3.1 Теоретические основы формирующего эксперимента	43
3.2 Программа по формированию социально-бытовых навыков у детей с РАС	44
3.3 Контрольный эксперимент и его анализ.....	77
Заключение.....	81
Библиографический список.....	83

Введение

Актуальность данной темы заключается в том, что такое заболевание как расстройство аутистического спектра (РАС) все чаще встречается у людей с проблемами в поведении, в большинстве случаев его диагностируют у детей, от двух-трех лет и старше. Поскольку численность людей с РАС возрастает от года в год, то вместе с ней растет и интерес к данной проблематике, который выражается в исследованиях, проводимых в данной области, что является тенденцией не только в России, но и за рубежом. Исследования проводятся на различных уровнях: социальном, государственном, научно-теоретическом.

Повышенный интерес к данной теме на социальном уровне связан с большим ростом людей с РАС, при этом отсутствием точной статистики и инструментов статистического учета. Что в свою очередь мешает разработке системы помощи таким людям и их семьям. В связи с отсутствием точных статистических данных невозможно увидеть истинные масштабы проблемы и ее последствия. Существуют лишь усредненные данные так согласно данным Всемирной организации здравоохранения, на февраль 2016г: по оценкам, 1 ребенок из 160 детей в мире страдает расстройством аутистического спектра. Эта оценка является усредненной цифрой, и сообщаемая распространенность значительно варьируется между исследованиями. В некоторых исследованиях сообщаются существенно большие цифры. О распространенности РАС в странах с низким и средним уровнем дохода на сегодняшний день неизвестно. По проведенным за последние 50 лет исследованиям распространенность РАС возрастает во всем мире. Существует много возможных объяснений этого роста, включая возросшую информированность, расширение диагностических критериев, совершенствование средств диагностики и отчетности.

Поскольку прогнозы говорят о дальнейшем росте, то заинтересованность ученых в развитии инструментария учета лишь возрастает. По той же причине возрастает заинтересованность изучения данной темы на государственном уровне: развивается законодательная база, создан Экспертный совет при Министерстве образования Российской Федерации по вопросам организации образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС), Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС, Международный институт аутизма, родительские объединения, продвигающие права людей с РАС и закрепляющие их на законодательном уровне. 2 апреля был учрежден Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма (WorldAutismAwarenessDay), который отмечается ежегодно. Он был учрежден Генеральной Ассамблеей ООН 18 декабря 2007 г. (резолюция 62/139). Цель Дня - привлечение внимания общественности к необходимости помогать людям, страдающим аутизмом, и повышать качество их жизни.

На научно-теоретическом уровне вопросами развития людей с РАС занимались такие российские исследователи как А.В. Хаустов, В.М. Башина, О.С. Никольская, С.А. Морозов, С.С. Морозова. Ими были рассмотрены коммуникативные навыки у детей с РАС. Так А.В. Хаустов в своем автореферате «Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом» отмечает следующие специфические особенности коммуникативных навыков при детском аутизме:

- недостатки вербальных и невербальных средств коммуникации;
- нарушения формирования базовых коммуникативных функций;
- недостатки социоэмоциональных навыков;
- нарушения диалоговых навыков;
- вариативность сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с детским аутизмом. [42]

В трудах М. Ю. Веденина и И. А. Костина описаны трудности обучения детей с РАС социально-бытовым навыкам. Поскольку люди с РАС воспринимают мир иначе чем другие люди, то у них возникают сложности с освоением простых элементарных действий производимых в быту, которые без проблем осваивают их сверстники. А.А.Борисенко и О.В Федорова в своей статье «Трудности обучения детей с расстройствами аутистического спектра социально-бытовым навыкам» описывают следующее: «трудности в адаптации аутичного ребёнка к быту, его отказ что-то сделать связаны со страхами и сверхчувствительностью. Он может бояться заходить в ванную из-за звуков в трубах, ходить в туалет из-за шума спускаемой из бачка воды, мыться, если вода однажды попала ему в глаза, одеваться, поскольку ему мешают жёсткие швы на рубашке или в прошлом его испугал узкий воротник свитера, идти гулять, потому что ему болезненно неприятен вид какого-нибудь предмета во дворе или он боится лифта или соседской собаки». Учет данных особенностей поможет родителям и детям преодолеть описанные сложности. [5]

Объект данного исследования являются социально-бытовые навыки у детей с РАС.

Предмет: формирование социально-бытовых навыков у детей с РАС в рамках службы домашнего визитирования.

Цель данной работы является разработка программы по формированию социально-бытовых навыков у детей с РАС в рамках службы домашнего визитирования.

В соответствии с целью определены следующие задачи:

1. Изучить понятия социально-бытовые навыки.
2. Описать механизмы формирования социально-бытовых навыков у детей с ОВЗ.
3. Рассмотреть процесс формирования социально-бытовых навыков у детей с РАС в рамках службы домашнего визитирования.

4. Разработать программу по формированию социально-бытовых навыков у детей с РАС в рамках службы домашнего визитирования.

Гипотеза: эффективность формирования социально-бытовых навыков у детей с РАС увеличится при использовании разработанной нами программы, включающую в себя пошаговое руководство для тех, кто находится в непосредственном контакте с ребенком с РАС.

Научно-теоретическая значимость заключается в обобщении научных данных, а также их систематизировании, для разработки программы по формированию социально-бытовых навыков у детей с РАС.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные материалы могут быть использованы семьями, имеющих детей с РАС и их окружающим сообществом в домашней среде; а также в деятельности специалистов-практиков; специалистами в учебных заведениях при обучении студентов, либо на курсах по повышению квалификации, переподготовке кадров.

Методы исследования определены целью, задачами и гипотезой работы. В ходе исследования были использованы такие методы как беседа, включенное наблюдение, метод опроса (анкетирование), тест.

Исследовательской базой стало Муниципальное бюджетное учреждение социального обслуживания «Городской реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга» г.Красноярска. Экспериментальной группой являлись семьи, имеющие детей с заключением F84.0, F84.1, F84.2 и включенные в программу повседневной реабилитации. Исследование проводилось в период с ноября 2015 по май 2017 года в 4 этапа:

1 этап –ноябрь - декабрь 2015 г: изучение и анализ научной литературы, определение целей, задач, выдвижение гипотезы;

2 этап –с января 2016 по март 2016 г: проведение и анализ констатирующего эксперимента, анализ его результатов, определениесодержания формирующего эксперимента;

3 этап –с сентября 2016 по май 2017г: проведение формирующего эксперимента;

4 этап – май 2017 г: контрольный эксперимент и его анализ.

Публикации:

- Сибирский Вестник Специального Образования 2016. № 1–2: «Сопровождение семей, имеющих детей с РАС, в рамках службы домашнего визитирования»
- Серия методических пособий «Современные подходы и инновационные практики работы с детьми инвалидами» № 10: «Служба домашнего визитирования как форма реабилитации детей-инвалидов в г.Краноярске» (в соавторстве с А.А Птицына и О.П.Макарова)

Выступления:

Доклад «Обучение детей с РАС социально-бытовым навыкам в домашних условиях» в рамках научно-практического семинара: «Социально-психолого-педагогические технологии реабилитации детей с расстройством аутистического спектра»

Доклад «Формирование социально-бытовых навыков у детей с РАС в домашних условиях», на площадке «Актуальные тренды времени: опыт и перспективы образования и сопровождения детей с РАС», в рамках VI Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития»

Структура и объем выпускной квалификационной работы состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, состоящего из наименований, бгистограмм, ... приложений, объем работы ... страниц.

Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования социально-бытовых навыков

1.1 Общие понятия социально-бытовых навыков

В толковом словаре Ожегова дается следующее определение понятию навык: «навык - умение, выработанное упражнениями, привычкой». Таким образом для освоения того или иного навыка требуется многократное повторение определенного набора действий.

Различают три основных вида навыков:

Перцептивные. Автоматизированные навыки, основанные на памяти чувств, когда вы хорошо знакомы с теми свойствами различных предметов и явлений, которые можно воспринять визуально, на слух или при помощи осязания, вкуса и обоняния.

Интеллектуальные. Автоматизированные мыслительные навыки, основанные на приемах ранее встречающихся и успешно выполненных задач.

Двигательные. Также автоматизированные, полностью заученные движения, при помощи которых вы взаимодействуете с объектами и уже неоднократно совершали в отношении их определенные действия в прошлом.

Формироваться навыки могут бессознательно, то есть без сознательного контроля со стороны ума, и такие навыки можно назвать исходно автоматизированными. Пример: ходьба - мы учимся ходить, сами того не замечая. Также есть навыки, которые вы можете контролировать и

развивать осознанно, путём тренировки - они называются вторично автоматизированными. Пример: спортивная ходьба - здесь без сознательных тренировок не научиться ходить так, как нужно для этого вида спорта.

Первые самостоятельные навыки, которые осваивает ребенок – это навыки бытовой деятельности, включающие в себя формирование умений по выполнению гигиенических процедур, уборке помещений, уходу за вещами, планированию расходов, совершению покупок, приготовлению пищи и других повседневных дел. В своих исследованиях Л.В. Куцакова и В.И. Логинова выделяют следующую классификацию социально-бытовых навыков:

1. Навыки по уходу за собой:

Умение надеть рубашку, штанишки, застегивать пуговицы, кнопки, вешать одежду, мыть лицо, шею, уши, вытирать нос платком, чистить зубы, причесывать волосы, пользоваться уборной.

2. Навыки, относящиеся к питанию:

Умение намазать хлеб маслом, налить чай, накрыть стол, убрать со стола, раздать пищу, есть ложкой, пить из чашки.

3. Элементарные движения:

Умение вытереть ноги при входе, сесть на стул, подниматься по лестнице.

4. Навыки, относящиеся к ручному труду:

Умение держать иглу, сделать узелок, пришить пуговицу, сшить для куклы, стирать для куклы.

5. Уход за помещением:

Умение открыть окно, дверь ключом, вытирать пыль, застилать постель, включать плиту, выключать свет.

Развитие социальных навыков включает в себя обучение детей и подростков умению понимать и использовать такие невербальные каналы

коммуникации как глазной контакт, позы и положения тела, тон голоса и выражение лица.

Ребенок овладевает социально-бытовыми навыками, наблюдая за поведением взрослых и других окружающих его людей, подражая им и действуя путем проб и ошибок. Приобретение тех или иных навыков тесно связано с «самостоятельностью» - обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. Самостоятельность – это приобретаемый с годами навык, помогающий без чьей-либо помощи осуществлять какую-либо деятельность или принимать решения, выбирать что-либо из нескольких вариантов. Такой навык начинает формироваться с самого раннего детства и с течением времени усложняется, развивается, человек становится все более и более независим. Умение самостоятельно осуществлять какую-либо деятельность является крайне важным для любого человека, это способствует его приспособлению в жизни.

Стремление к самостоятельности у малыша проявляется уже к полутора годам. Прочное место в лексиконе ребенка занимает слово "я", а после двух лет — знаменитое: "Я сам!"

Отстаивая свою самостоятельность, стремясь поскорее добиться желаемого результата или похвалы близких, ребенок осваивает навыки самообслуживания, стараясь сделать все сам, сделать лучше, часто настойчиво просит взрослого показать ему необходимую операцию. Основой развития самостоятельности являются: активность, инициативность, любознательность.

Для выполнения любого навыка необходимы определенные знания, заключающиеся в череде последовательных действий, например, для того чтобы умыться необходимо:

- Открыть кран;

- Намочить руки;
- Взять мыло;
- Намылить руки;
- Смыть мыло водой;
- Закрыть кран;
- Вытереть руки полотенцем.

В книге Фьюэлл, П.Ф. Вэдэзи «Обучение через игру», являющейся руководством для педагогов и родителей, описывают три способа, посредством которых ребенок приобретает знания: это наблюдение, исследование, общение с мамой. Для их реализации выделяют следующие условия: что наблюдать, что исследовать, с кем и на какие темы общаться. Таким образом для приобретения знаний ребенок наблюдает за действиями взрослых, а они в свою очередь комментируют выполняемые ими действия. [41]

Приобретая определенные умения и навыки, необходимо как можно чаще пользоваться ими для их сохранения - иначе может возникнуть деавтоматизация.

Деавтоматизация навыка - невозможность выполнять без сознательного контроля навыка, который был ранее автоматизирован. Этот процесс может быть обусловлен сбивающим влиянием внешних воздействий, происходящим со временем естественного забывания элементов навыка.

Обучая, необходимо учитывать возраст обучаемого, все должно быть своевременно, иначе можно перегрузить ребенка или наоборот не научить тому, чем уже давно владеют его сверстники. Таким образом, родителям или другим лицам, отвечающим за обучение ребенка необходимо знать возрастные периоды, когда следует формировать ту или иную способность ребенка.

Развиваемая способность	Игрушки, предметы, материалы	Примечание
----------------------------	------------------------------------	------------

<p>Зрительное слежение и рассматривание.</p> <p>Слуховое внимание</p> <p>Кожная чувствительность</p> <p>Знание собственных рук</p>	<p>Возраст 0-3 месяца</p> <p>Мобиль с яркими лентами, елочными игрушками (но не стеклянными), шариками из фольги, кубиками или другими фигурками из цветной бумаги. Воздушные шары.</p> <p>Колокольчик или бубенчик, привязанный к мобилю или укрепленный над кроватью.</p> <p>Кусочки разных тканей и материалов: шерсть, вельвет, бархат, фланель, махровая ткань, хлопок, мех, перышки, губка, резина.</p> <p>Яркий браслет (из ткани, резины), колечки из ленточек на пальцы, яркий носок, одеваемый на руку.</p>	<p>Необходимо менять игрушки, чтобы они не надоедали ребенку.</p> <p>Движение ребенка могут вызывать звучание.</p> <p>Гладить руки, ноги, тело ребенка.</p> <p>Помещать руки ребенка так, чтобы он их видел.</p>
<p>Исследование объектов путем хватания, рассматривания, ударов по окружающим</p>	<p>Возраст 4-6 месяцев</p> <p>Предметы для хватания, ощупывания и рассматривания: овощи, грибы и звери из различной ткани, кубик, бигуди, зубная щетка, деревянная</p>	<p>Привязываются к шнуру, натянутому над кроватью. Их нельзя брать в рот.</p>

предметам, потряхивания, засовывания в рот, жевания, сосания.	ложка, крышки, колокольчик.	
<p>Действия двумя руками. Умение стучать одним предметом по-другому.</p> <p>Знание связи между предметом и присущим ему действием, приводящим к эффекту.</p> <p>Знание собственного лица.</p>	<p>Возраст 7-9 месяцев</p> <p>Кубики, ложка и крышка от кастрюльки, погремушки. Игрушечный молоток, погремушка, дощечка, по которой можно стучать.</p> <p>Звучащие при воздействии на предметы: колокольчики, резиновые пищащие игрушки, пластиковые бутылочки с рисом или фасолью.</p> <p>Зеркало на стене, к которому ребенка подносят; зеркало у пола в углу, где ребенок играет; переносное зеркало.</p>	<p>Показать, как стучать.</p> <p>Показать, что делать с игрушками, чтобы они издавали звук.</p>
<p>Умение собирать мелкие предметы.</p> <p>Умение надевать</p>	<p>Возраст 10-12 месяцев</p> <p>Палочки, кубики, шарики, крышки от бутылок, пустые катушки, большие пуговицы, ящики, пластиковые банки, коробки.</p> <p>Пирамидка с деревянными</p>	<p>Предметы должны быть такими, чтобы ребенок не мог их проглотить, если возьмет в рот.</p>

<p>браслеты, кольца, бусы.</p> <p>Умение совершать с предметами соответствующие им действия.</p> <p>Отношение к куклам как к живым существам-членам семьи.</p>	<p>кольцами, резиновые и пластмассовые кольца, браслеты, крупные бусы, шнуры или резиновые палки, на которые можно надевать предметы.</p> <p>Мяч, машина, книга, молоток, бубен, колокольчик, резиновые пищащие игрушки.</p> <p>Мягкие игрушки: звери, куклы, куклы-петрушки.</p>	<p>Показать, как надевать.</p> <p>Показать, действия, соответствующие игрушкам.</p> <p>Надо самим обращаться с этими игрушками, как с живыми существами.</p>
--	---	--

В данной таблице описывается взаимосвязь между развиваемой способностью и возрастной нормой, а также перечисляются материалы, которые могут использоваться в процессе обучения. [41].

Также наряду с социально-бытовыми навыками отдельного внимания стоит уделить социально-бытовой ориентировке (СБО) - комплекс знаний и умений, непосредственно связанный с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях. В своем общем смысле социально-бытовая ориентировка предполагает умение самостоятельно строить свое поведение во всех жизненных ситуациях вне рамок учебной или профессиональной деятельности. Особо важное значение имеет социально-бытовая ориентировка в процессе социализации детей с ограниченными возможностями.

Обучение социально-бытовой ориентировки направлено на:

- накопление социально-эмоционального опыта, систематизацию внутреннего мира, регуляцию поведения;
- развитие навыков межличностного взаимодействия;

- расширение ролевого репертуара подростка и позитивное программирование его будущего.

Таким образом, во главе социально-бытовой ориентировки лежит направленность на абилитацию, что предполагает овладение знаниями и умениями, обеспечивающими личную самостоятельность в школе и в кругу семьи, достигается это в первую очередь через обучение детей рациональным приемам и способам социально-бытовой ориентировки с учётом особенностей того или иного конкретного дефекта. Направления социально-бытовой ориентации включает следующие разделы: "Личная гигиена", "Одежда и обувь", "Питание", "Семья", "Культура поведения", "Жилище", "Транспорт", "Торговля", "Медицинская помощь".

В обучении выделяется два направления:

- Первое из них включает формирование у детей тех навыков, которые необходимы в повседневной жизни, в первую очередь дома. Одновременно формируются навыки обращения с различными предметами быта, формирования навыков культуры поведения в быту («физической независимости», связанной с выполнением множества ежедневных дел с минимальной посторонней помощью).
- Другое направление связано с достижением более отдаленной цели — овладение теми знаниями и умениями, которые потребуются детям в их самостоятельной жизни. Это направление включает в себя ознакомление детей со сферой социально-бытовой деятельности человека (службами, учреждениями и организациями), воспитание культуры поведения в школе, в семье, в общественных местах, формирование навыков общения.

1.2 Механизмы по формированию социально-бытовых навыков у детей с ОВЗ

В 1980 г. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) приняла британский вариант трехзвенной шкалы ограниченных возможностей:

а) недуг - любая утрата или аномалия психологической, либо физиологической, либо анатомической структуры или функции;

б) ограниченные возможности - любое ограничение или потеря способности (вследствие наличия дефекта) выполнять какую-либо деятельность таким образом или в таких рамках, которые считаются нормальными для человека;

в) недееспособность (инвалидность) - любое следствие дефекта или ограниченных возможностей конкретного человека, препятствующее или ограничивающее выполнение им какой-либо нормативной роли (исходя из возрастных, половых и социокультурных факторов).

Термин ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) был введен федеральным законом РФ N 120-ФЗ от 30 июня 2007 года «О внесении изменений в отдельные законодательные акты российской федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья». Понятие "лица с ОВЗ" охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным. Лица с ОВЗ — это люди, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, имеющие значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами и в силу этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания. Согласно основной классификации дети с ОВЗ разделяются на следующие категории: с нарушением слуха; с дисфункцией речи; с патологией

опорно-двигательного аппарата; проблемами психического развития, отсталостью умственного развития; с поведенческими расстройствами и нарушением общения; дети с сочетанными, сложными нарушениями развития.

При обучении лиц с ОВЗ тому или иному навыка необходимо учитывать возраст обучаемого и его индивидуальные особенности, связанные со спецификой заболевания, а также следует опираться на те навыки и умения которыми уже овладел ребенок. Навык должен быть функционально востребован, то есть учить следует тому, что будет использоваться в повседневных рутинных делах. Важно учитывать режим дня ребенка, который должен максимально соответствовать принципу нормализации жизни. Бенгт Нирье, почетный доктор философии Фрибургского университета (Швейцария) и Токийского университета Меиджи Гакуин (Япония) описал принцип нормализации следующим способом. Принцип нормализации означает, что для людей с интеллектуальными нарушениями и для всех других людей с функциональными нарушениями делаются доступными такие формы повседневного существования и условия жизни, которые являются как можно более близкими к общепринятым или фактически полностью совпадают с ними. [44]

Составные части или компоненты нормальной повседневной жизни, которые охватывает этот принцип и на которые люди с инвалидностью имеют точно такое же право, как и другие люди, таковы:

- нормальный суточный ритм;
- нормальный недельный ритм;
- нормальный годовой ритм;
- нормальные формы протекания жизненного цикла;
- нормальное уважение и право на самоопределение;
- нормальные для данной культуры формы половой жизни;

- нормальные для данной страны экономические формы и права;
- нормальные для данного общества требования к окружающей среде и жилищным стандартам.

Существует три области нормализации:

- Жизнь;
- Работа;
- Свободное время.

Выделяют 4 уровня нормализации.

- **1. Физическая нормализация:** полноценная еда, регулярный стул, суточные ритмы (сон, бодрствование и пр.), вертикализация тела, регулярная смена поз во время бодрствования и сна, отсутствие пролежней, контрактур, достаточное количество движений, чистое тело, чистая одежда, чистый воздух.

- **2. Функциональная нормализация:** качественные характеристики показателей физической нормализации (как спит, ест, передвигается).

- **3. Социальная нормализация:** развитие, возможность получать образование, общение с другими людьми, усвоение общественных норм поведения, общепринятый жизненный цикл.

- **4. Общественная нормализация:** наличие активной жизненной позиции, активное и осознанное участие в общественной жизни. [44]

Непременными условиями для эффективности процесса нормализации жизни ребенка являются: предоставление возможности ребенку самостоятельно изменять что-то; выражать собственное желание; право знать, что собираются сделать. Так, несмотря на то, что ребенок может являться невербальным и самостоятельно не выражает свои нужды он вправе знать, что с ним будет происходить в течение дня. Взрослые зачастую забывают о таком праве, считая, что ребенок ничего не поймет и не комментируют происходящее, не спрашивают ребенка, что он на это думает, хочется ли ему, а просто делают. Ребенок должен участвовать в жизни семьи, должен

присутствовать совместный прием пищи, проведение досуга, отдыха, также ребенок вовлекается в процесс жизни семьи, осуществляя определенные обязанности по дому.

Так как развитие навыков самостоятельности начинается в семье, поэтому родители и другие члены семьи должны быть к этому готовы. Необходимо приготовить пространство для самостоятельного перемещения ребенка и осуществления им какой-либо деятельности:

- убрать все бьющиеся, колющиеся и другие опасные для ребенка предметы;
- расположить игрушки и другие предметы необходимости так, чтобы ребенок мог сам до них дотянуться;
- создать отдельную полочку для ребенка для хранения им там своих вещей, игрушек и других личных принадлежностей.

Следующим не маловажным пунктом является не препятствовать ребенку в самостоятельном освоении той или иной деятельности, а дать возможность попробовать свои силы. Поддержите ребенка и похвалите за то, что он сделал, пускай даже это неуклюже и не идеально. Со временем качество улучшится, главное не отнять инициативу. Ни в ком случае нельзя допускать, чтобы ребенок думал, что инициатива наказуема иначе он перестанет предпринимать попытки что-либо сделать самому.

Запаситесь терпением, не спешите делать что-либо за ребенка, если он может сделать это пускай медленнее, но сам. Часто родители в спешке не дают ребенку одеться или раздеться, предпочитая сделать это самим, чем ждать пока ребенок будет ковыряться. После нескольких попыток ребенок перестанет пытаться сделать это самостоятельно, а просто будет ждать, пока его оденут или разденут, ничего при этом не предпринимая. Чтобы такого не произошло, берите время с запасом. Заранее говорите ребенку, куда пойдете пусть, он подумает, во что одеться, приготовит вещи, одежду.

Возможность самому делать выбор также является неотъемлемым компонентом процесса обучения самостоятельности. Предоставьте ребенку выбор, что надеть на улицу, что почитать, во что поиграть, что будет кушать. Ребенок должен чувствовать, что его мнение важно для родителей. Часто аутичные дети являются невербальными, то есть не говорят, и родители делают выбор за него, в то время как есть множество других средств коммуникации, помимо речи, которым следует обучать невербального ребенка. [34]

Так как для детей дошкольного возраста ведущей деятельностью является игровая деятельность, то именно там включаются действия по планированию, прогнозированию, выбору альтернатив. Поначалу игры детей носят индивидуальный характер, а затем переходят в коллективный. Первоначально ребенок играет один, осваивает действия с игрушками, затем ему интересно включить в игру сверстников, формируется сюжетно-ролевая игра, ребенок выбирает, кем он хочет быть - пациентом или доктором, кого будет лечить. В голове складывается свой сценарий действий, дети устанавливают свои правила, по которым будут играть, что и является проявлением самостоятельности. [13]

Одним из механизмов обучения ребенка навыкам является механизм подражания. Итальянский исследователь Джакомо Ричцоллатти во время одного из своих экспериментов над обезьянами обнаружил в коре их головного мозга достаточно специфичный тип нейронов, названных им "зеркальными" ("нейроны подражания").

Такое название было дано вследствие того, что эти нейроны активизировались не только при выполнении определённого действия, но и в процессе наблюдения за выполнением действия другими индивидами.

После того, как подопытный индивид, наблюдая за действиями других, старался воспроизвести все манипуляции, со временем он обретал

определённую сноровку и выполнял поставленное задание всё с большим и большим автоматизмом ("не задумываясь").

Зеркальные нейроны были обнаружены у высших приматов и человека. Типичным примером действия зеркальных нейронов у человека является обучение его родной речи. Груднички и дошкольники намеренно не изучают язык, и не усваивают грамматические правила в академической их формулировке, они просто подражают тем, кто их окружает. В результате все более частого повторения слов, устойчивых выражений и предложений, подражание звука речи начинает ассоциироваться с чем-то определённым из окружающей среды ребёнка. Например, если что-то хочешь получить, говоришь: "Дай!", если за окном проехал автомобиль: "Машинка!" Первый этап обучения родной речи происходит в естественной среде развития ребёнка – речь идёт о семье. Замечая то, что происходит вокруг него, различая звуки и сопоставляя их с предметами, которые окружают, ребёнок составляет ассоциативные связи, которые затем переходят с уровня более-менее сознательного восприятия на подсознательный уровень. [17]

Однако дети с ОВЗ развиваются не так как их сверстники и у них может возникнуть проблемы с освоением тех элементарных навыков, которые усваиваются детьми без особого научения.

Сниженная способность к обучению является результатом повреждения мозга. Это может произойти из-за болезни или какого-либо повреждения мозга. Такое повреждение может произойти еще до рождения ребенка или после рождения. Человек с таким повреждением может обучаться, но его обучение займет длительное время. [31]

Так теория сенсорной интеграции была разработана Джин Айрес и основана на системном подходе к функционированию мозга. Этот подход помогает осознать связь мозговых процессов обработки сенсорной информации с поведением и обучением ребенка. Сенсорная интеграция – это процесс, в ходе которого человек принимает, различает и обрабатывает

ощущения, поступающие через различные сенсорные системы: зрительную, слуховую, обонятельную, тактильную, проприоцептивную, вестибулярную. Правильное взаимодействие всех сенсорных систем позволяет человеку выстраивать отношения с другими людьми, заботиться о себе и своих близких, овладевать различными предметами в повседневной жизни. По мере взросления нейротипичный ребенок развивает способность адекватно воспринимать, модулировать и различать сенсорную информацию. Благодаря эффективной обработке этой информации формируются правильная регуляция эмоций, социальные навыки, игровые навыки, эффективная мелкая и грубая моторика. Проблемы в сфере сенсорной интеграции могут негативно влиять на способность ребенка правильно выполнять задания, координировать двигательные реакции, планировать последовательность задач, развивать социальные навыки, выполнять работу в классе, развивать навыки самообслуживания, участвовать в жизни семьи.

Еще одним эффективным методом работы с особыми детьми является метод моделирования реальных ситуаций, то есть воссоздание тех или иных бытовых ситуаций, с которыми сталкиваются люди в реальной жизни. Моделирование реальных ситуаций используется нами при изучении многих тем, например: «Знакомство», «Поведение в общественных местах», «Покупка» и так далее. Сюжеты ситуаций берутся из реальной жизни, но обязательно в соответствии с уровнем знаний, опыта детей и их возможностями.

При формировании трудовых навыков и умений особенно важна ежедневная практическая деятельность ребенка, которая может выражаться в данных ему поручениях, рутинных делах.

1.3 Процесс формирования социально-бытовых навыков у детей с РАС в службе домашнего визитирования

Служба домашнего визитирования позволяет специалисту выявить семьи, имеющие детей инвалидов (от 0-18 лет), в том районе, за которым они закреплены. Тем самым помощь осуществляется в рамках того сообщества, в котором обитает ребенок – это ресурсы района, ближайшее окружение. Все чаще в службе домашнего визитирования приходится встречаться с семьями, имеющими детей с РАС, так как численность данного заболевания непрерывно растет. Родители, столкнувшись с целым спектром нарушений у собственного ребенка, получают колоссальный стресс, а также ряд трудностей по включению ребенка в социальную среду. Работа службы домашнего визитирования базируется на оказание повседневной реабилитации. [19]

Повседневная реабилитация – реабилитация, происходящая в повседневной жизни, в естественных условиях обитания и затрагивающая самые основные навыки, использует элементы технологии, рекомендованной ВОЗ «Реабилитация на базе общин» (CBR).

В семье заложен огромный потенциал, который может помочь ребенку адаптироваться в окружающем мире. Поэтому важно задействовать окружение ребенка, включать его в процесс реабилитации.

Цель повседневной реабилитации – развитие функциональных способностей, необходимых для независимой полноценной, повседневной жизни. основополагающим принципом построения программы повседневной реабилитации будет то, что навык формируется и отрабатывается в домашней среде, в любом другом месте, где ребенок бывает ежедневно. Происходит это в привычной деятельности ребенка, где мама, папа, или другие родственники становятся самыми важными и ответственными «агентами реабилитации» (тренерами для своего ребенка – или взрослого родственника, нуждающегося в такой помощи, сложность возрастает постепенно, а тренировки происходят регулярно.

Правила повседневной реабилитации:

- ответственность за процесс обучения (ребёнок не обязан соответствовать вашим критериям)
- каждый ребёнок развивается
- развитие является целостным
- развитие приносит радость
- творчество ребёнка является ценностью
- правильная коммуникация. [20]

Развитие навыков самообслуживания — это самый первый и важный шаг в процессе развития социальной самостоятельности детей. Через практическую деятельность (режимные моменты).

На занятиях по формированию знаний, умений и навыков по социально-бытовой ориентировке, используются следующие методы и приемы обучения:

- демонстрация
- наблюдение
- объяснение
- экскурсия
- беседа
- моделирование различных ситуаций
- решение логических задач, дидактические упражнения
- моделирование реальных ситуаций
- дидактические, режиссерские, сюжетно- ролевые, имитирующие игры
- игровые и проблемные ситуации
- оценивание действия людей в реальных ситуациях и на изображениях
- чтение и обсуждение литературы
- просмотр фильмов
- создание тематических альбомов, стендов.[5]

Алгоритм формирования нового навыка: выбор навыка, которому хотите научить; разбить процесс на мелкие шаги, записать эти шаги.

Организация среды

- В какое время?
- Где (место)?
- Какие материалы?

Уровни осуществления деятельности:

- Физическое руководство;
- Демонстрация;
- Инструктирование.

Физическое руководство осуществляется при помощи метода «рука в руке» — это метод физической помощи, когда во время обучения взрослый помогает ребенку осуществить действия, координируя и направляя движения его руки.

Демонстрация – метод обучения, который основан на наглядном предъявлении изображений: сюжетов, событий и явлений в целом, в том числе научных процессов, действия систем и механизмов, а также отдельных предметов – с целью их изучения, детального рассмотрения и обсуждения. Эффективность данного метода очень высока, так как представленный учебный материал демонстрируется во времени, в динамике и пространстве, что способствует всестороннему рассмотрению, выявлению разнообразия свойств, совокупности связей и взаимодействия отдельных элементов рассматриваемого объекта, его максимальному осмыслению учениками.

В процессе применения метода демонстрации необходимо соблюдать ряд условий:

1. Применяемый материал должен соответствовать возрасту обучаемого.
2. Демонстрируемый материал должен быть разумно дозирован и представлен в хронологическом порядке по ходу запланированной обучающей программы.

3. Организовать демонстрацию необходимо таким образом, чтобы каждый обучающийся имел возможность свободно и полноценно воспринимать предложенный материал.

4. До мелочей продумывать пояснения, сопровождающие демонстрацию.

5. Обязательно выделить главное при показе.

6. Подобрать ряд возможных подходов для вовлечения обучающихся в активную деятельность по ходу демонстрации материала.

7. Создать условия для активной работы учащихся при осмыслении демонстрируемых учебно-наглядных материалов (обсуждение, анализ, ответы на вопросы). Достоинство демонстрации как метода обучения заключается в динамике раскрытия изучаемых объектов. Метод демонстрации имеет широкое применение в ходе изучения различных объектов познания – начиная с внешнего вида (цвет, величина, форма, отдельные части и их соотношение), затем внутреннего устройства или свойств (дыхательная система лягушки, устройство прибора, и т.п.) и, наконец, его позиционирование по отношению к однородным проявлениям. Но максимальный эффект данного метода достигается при самостоятельном изучении явлений, процессов, предметов. Когда учащиеся самостоятельно осуществляют необходимые действия, выявляют зависимости и закономерности, происходит активный процесс познания – явления и вещи ими осмысливаются, а не принимаются как уже готовые знания и представления. [7]

Словесная инструкция – это сформулированное словесное задание. Оно способствует большей осознанности ребенком упражнения, созданию образа изучаемого упражнения или действия.

Метод положительного подкрепления - внимательное и чуткое сопровождение ребёнка; подчёркивание его сильных сторон и даже самых маленьких достижений; поддержка и понимание. [8]

Расстройство аутистического спектра (РАС) — это спектр психологических характеристик, описывающий широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов.[6]

Первый кто стал рассматривать аутизм как особое нарушение, был американский психиатр Лео Каннер. Историю аутизма принято отсчитывать от выхода его статьи "Аутистические Нарушения Аффективного Контакта", опубликованной 1943 году.

На протяжении долгого времени аутизм не входил в классификацию психических расстройств для его обозначения использовали: детская шизофрения, шизоидная психопатия, органический аутизм. В 1980 году он впервые был введен в классификацию как одно из нарушений в группе так называемых первазивных (общих) расстройств развития. [16]

В психиатрической практике применяется Международная классификация болезней 10-го пересмотра (1994) под рубрикой «Классификация психических и поведенческих расстройств» (Санкт-Петербург, 1994). Она включает следующие разделы:

F84.0 Ранний детский аутизм (аутистическое расстройство, инфантильный аутизм; инфантильный психоз; синдром Каннера), при развитии до 3-летнего возраста;

F84.1 Атипичный аутизм (атипичный детский психоз; умеренная умственная отсталость с аутистическими чертами), при развитии в 3—5 лет

F84.2 Синдром Ретта (психоневрологическое наследственное заболевание, встречается почти исключительно у девочек с частотой 1:10000 — 1:15000, являясь следующей по частоте после синдрома Дауна специфической причиной тяжёлой умственной отсталости у девочек. Впервые болезнь была описана австрийским неврологом Андреасом Реттом (нем. AndreasRett) в 1966 году. Беременность и развитие ребёнка до 1—1,5

лет протекает нормально, но потом у девочки начинают распадаться только что приобретённые речевые, двигательные и предметно-ролевые навыки. Характерным для данного состояния являются стереотипные, однообразные движения рук, их потирание, заламывание, при этом не носящие целенаправленного характера. Речь затрудняется, ответы становятся однообразными или эхологическими, временами речь совсем пропадает (мутизм). Наблюдается низкий психологический тонус. Лицо ребёнка постепенно приобретает грустное, «неживое» выражение, взгляд становится расфокусированным или устремлённым в одну точку перед собой. Движения становятся заторможенными, но возможны приступы насильственного смеха вместе с приступами импульсивного поведения. Появляются судорожные припадки. Эти особенности напоминают поведение детей с ранним детским аутизмом.)

F84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста (дезинтегративный психоз, психическое заболевание у детей). Сначала могут быть заметными лишь незначительные отклонения в их поведении, однако впоследствии заболевание начинает прогрессировать, и к имевшимся ранее симптомам прибавляются психические нарушения (например, галлюцинации и стереотипы); в конце концов у ребенка развивается деменция. Почти всегда удается точно установить причину заболевания, которое прогрессирует, приводя человека к полной нетрудоспособности); детская деменция; симбиотический психоз)

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

F84.5 Синдром Аспергера (форма высокофункционального аутизма (то есть аутизма, при котором способность функционировать относительно сохранена). Проще говоря, лица с синдромом Аспергера встречаются редко, и они со стороны не похожи на умственно отсталых, они обладают, как минимум, нормальным, либо высоким интеллектом, но нестандартными или

слаборазвитыми социальными способностями; часто из-за этого их эмоциональное и социальное развитие, а также интеграция происходят позже обычного); аутистическая психопатия; шизоидное расстройство детского возраста.

F84.8 Другие общие расстройства развития

F84.9 Общее расстройство развития, неуточненное.[15]

В бета-версии МКБ-11 пересмотр, которой запланирован на 2018 год появилась диагностическая единица «расстройство аутистического спектра» (7A20).

Аутичный ребенок не может самостоятельно строить свои отношения с окружающим миром. Зачастую такие дети избегают тактильного и зрительного контакта, имеют проблемы во взаимодействии со сверстниками, не понимают, чего хотят от них окружающие, они отстранены, замкнуты. У многих детей, имеющих аутистический спектр мозг работает иначе, он фокусируется на детали, а не на общей картине. Отсюда трудности – невозможность увидеть незримые взаимоотношения между частями. Они мыслят от частного к общему, а не от общего к частному. [26]

Им сложно уловить суть, выявить существенное от второстепенного. Для таких детей очень важна «разметка» времени. Регулярность чередования событий дня, их предсказуемость и планирование. При работе с ними широко используются различного вида расписания, инструкции, календари, часы. С детьми, имеющими РАС, применяется структурированное обучение.

Структурированное обучение — это конструктивный подход к сложностям поведения детей с РАС и создание такой среды обучения, которая минимизировала бы стресс, тревогу и фрустрацию, характерные для этих детей [36].

Это стратегия обучения, разработанная Отделением ТЕАССН (Лечение и Образование Детей с Аутизмом и другими Расстройствами сферы Коммуникации) Университета Северной Каролины.

Структурированное обучение использует зрительные опорные сигналы, которые помогают аутичным детям сосредоточиться на актуальной информации. Таким сигналами может выступать визуальное расписание, которое помогает детям самостоятельно перейти от одного вида деятельности к другому. Это могут быть карточки с названием предметов и режимных моментов, по которым ребенок сможет понять, что произойдет позже. Такие карточки могут сопровождаться символами.

Визуальное расписание – это набор карточек либо написанных слов, на которые ориентируется ребёнок во время самостоятельного выполнения задания. Введение расписания важно потому, что слово «нет» для таких детей представляет одну из самых больших проблем. Часто слово «Нет» звучит для них, как приговор и как окончательный отказ. Они не могут понять, что если сейчас ответ отрицательный, то немного позднее он будет положительным. Карточки, выстроенные друг за другом, делают более позднее «да» зримым, а «нет», сказанное сейчас, становится только временным «нет». [31]

Развитие навыков самообслуживания и бытового поведения среди детей с РАС представляет проблему в связи моторной неловкостью, с трудностью произвольного сосредоточения и страхами. Неудача может вызвать крайне стойкое негативное отношение к процессу обучения, поэтому крайне важно выстроить четкий алгоритм освоения того или иного навыка. Необходимо тщательно продумать схему действий для многократного ее прохождения и ознакомить с ней все ближайшее окружение ребенка, чтобы все смогли обучать по единой схеме. На начальном этапе при организации обучения детей с РАС предоставляйте каждому ребенку возможность работать в присутствии ему темпе. Нагрузка должна возрастать постепенно от этапа к этапу.

Учитывая индивидуальные особенности учащихся с РАС, низкий уровень мотивации, эмоциональную нестабильность, для них нужна система оценки, позволяющая подчеркнуть любые, пусть самые незначительные

успехи каждого ребенка. Необходимо продумать и применять на практике не карательную, а поощрительную систему оценивания результатов деятельности и поведения ребенка.

Фиксировать ребенка не на отрицательных моментах, а на положительных. Ребенок с РАС нуждается в мощном и постоянном подкреплении своей деятельности. Для некоторых детей с РАС чрезвычайно важны пищевые подкрепления (крекер, кусочек яблока, конфета), а другие дети к ним равнодушны. Подкрепление будет эффективным только в том случае, если оно значимо для этого конкретного ребенка. Можно использовать очки, жетоны для стимуляции хорошего поведения ребенка и штрафы — для прекращения плохого. Эти очки позже могут быть обменены на некие поощрения (например, свободное время; подарок).

Частота присуждения поощрений очень важна. Сначала поощрять лучше через небольшие интервалы времени. После того, как система начала работать, интервалы могут быть удлинены. [31]

Так поощрение широко используется и при терапии обучения основным реакциям — это концентрация на развитии у ребенка ключевых поведенческих навыков, таких как мотивация, реакция на многочисленные сигналы, самоуправление и социальная инициация. Терапия используется для обучения языковым, социальным, коммуникационным навыкам и способности к восприятию информации образовательного характера.

Глава II. Методика констатирующего эксперимента

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента – выявить особенности формирования социально-бытовых навыков у детей с РАС.

Констатирующий эксперимент был организован с января по март 2016 года на базе МБУ СО «Центр «Радуга» г.Красноярска.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная и контрольная группа. При формировании группы учитывались следующие критерии:

1. Возрастной признак (средний школьный возраст с 9 до 12 лет)
2. Диагноз (F84.0, F84.1, F84.2)

Экспериментальную группу составили 7 человек (100%). Из них 1 девочка (10%), 6 мальчиков (90%). Все испытуемые имеют статус ребенка-инвалид, и вторую группу ограничений основных категорий жизнедеятельности согласно ИПРА. 1 ребенок (10%) проживает в неполной семье, тогда как остальные 6 (90%) имеют обоих родителей. У испытуемых

снижен уровень познавательной сферы, наблюдается отставание от нормы развития. 5 (71.4%) испытуемых посещают учебные заведения, где обучаются по адаптированным программам.

В контрольную группу вошли 7 человек (100%). Из них 7 человек (100%) мальчики. Социальный статус родителей детей: 80% воспитываются в полной семье и 20% - в неполной. Социальная ситуация развития «нормальная»: постоянная работа, благоприятные жилищные условия, состояния здоровья.

Методика констатирующего эксперимента.

В ходе исследования для реализации поставленных задач нами использовались следующие методы:

- Анализ научной, медицинской и педагогической литературы
- Метод наблюдения
- Метод констатирующего эксперимента

Комплексные обследования составили наблюдение за ребенком в различных ситуациях деятельности: игре, общение с родными, общение со сверстниками и специалистами, а также изучение документации, видеоматериалов. Экспериментальные обследования проводились на дому в рамках программы повседневной реабилитации (ППР). Продолжительность обследования зависела от индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, но не более 40 минут. В ходе обследования все показатели фиксировались в бланках карты домашнего визитирования.

Констатирующий эксперимент проходил в два этапа.

Первый этап - ориентировочный. Сбор информации о детях и их семьях, условиях проживания, особенностей, подбор стимула и предметного материала.

Второй этап – основной. Цель – изучение уровня сформированности социально-бытовых навыков. Он проходил на дому в привычной для детей

обстановке, включал в себя то как ребенок ориентируется в пространстве и выполняет рутинные повседневные дела.

В период исследования специального оборудования или заготовочного инструментария/материала не требовалось. Ребенку предлагались различные предметы его обихода: одежда, обувь, тюбик зубной пасты, зубная щетка, посуда (ложка, кружка, блюдце). Инструкции были четкими, короткими, без переносных значений, вербальные. Если ребенок не понимал вводились дополнительные подсказки — это могли быть жест или наводящая фраза.

Для исследования сформированности социально-бытовых навыков была разработана следующая «методика оценивания навыков самообслуживания», состоящая из представленных ниже блоков:

Навыки самообслуживания

1 блок. Самообслуживание

<i>Умение</i>	Баллы/Значения
<i>самостоятельно умыться/приема ванны</i>	
самостоятельно открывать холодную/горячую воду	«0» Не сформирован «1» Сформирован частично «2» Полностью сформирован
закрывать холодную/горячую воду	
использование ванных принадлежностей (зубная паста/щетка, шампунь, мыло):	
-почистить зубы	
-вымыть волосы	

-помыть руки/ноги	
Сумма баллов	
<i>Умение самостоятельного приема пищи</i>	Баллы/ Значения
использовать столовые приборы: -ложки	«0» Не сформирован «1» Сформирован частично «2» Полностью сформирован
-вилки	
-ножи	
накрыть на стол	
Сумма баллов	
<i>Умение самостоятельно одеваться/раздеваться</i>	Баллы/ Значения
натягивать/стягивать вещи	«0» Не сформирован «1» Сформирован частично «2» Полностью сформирован
застегивать/расстегивать пуговицы	
завязывать/развязывать шнурки	
Сумма баллов	
ВСЕГО	

2 блок. Ведение домашнего хозяйства

<i>Уход за одеждой</i>	Баллы/Значения
-------------------------------	-----------------------

складывание одежды и хранение в отведенном месте	«0» Не сформирован «1» Сформирован частично «2» Полностью сформирован
чистка одежды	
высушить мокрую одежду	
Сумма баллов	
<i>Приготовление пищи</i>	Баллы/ Значения
нарезать ножом продукты питания	«0» Не сформирован «1» Сформирован частично «2» Полностью сформирован
включить микроволновую/кухонную печь	
изготовить простые блюда: -бутерброд -салат -отварить яйца	
Сумма баллов	
<i>Уборка помещений</i>	Баллы/ Значения
протирать пыль	«0» Не сформирован «1» Сформирован частично «2» Полностью сформирован
Пылесосить	
мыть полы	
Сумма баллов	
ВСЕГО	

3 блок. Социальное взаимодействие

<i>Представления</i>	о	Баллы/Значения
-----------------------------	----------	-----------------------

нормах культуры	
здороваться/прощаться	«0» Не сформирован «1» Сформирован частично «2» Полностью сформирован
поддержание диалога	
Использование вежливых слов	
Сумма баллов	
Самоорганизация	Баллы/ Значения
планирование	«0» Не сформирован
сходить в магазин	«1» Сформирован частично
способность при необходимости позвонить в экстренные службы	«2» Полностью сформирован
Сумма баллов	
ВСЕГО	

При оценке навыков ставились баллы. В каждом блоке рассматривалось несколько умений/навыков за владение или отсутствие которых выставлялся балл от 0 до 2, в конце каждого блока выставленные суммы суммировались.

«0» - навык не сформирован. Ребенок никогда не использует данный навык.

«1» - навык сформирован частично. Ребенок использует навык эпизодически или только в знакомой обстановке.

«2» - навык полностью сформирован. Ребенок владеет и используется навык вне зависимости от места и с разными людьми.

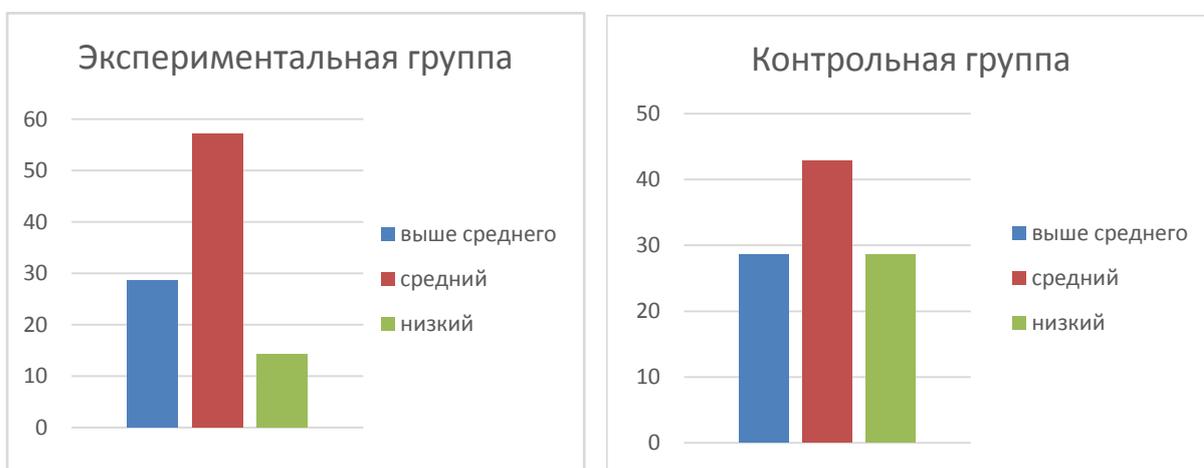
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Основываясь на результатах анализа по каждому блоку констатирующего эксперимента были выделены уровни успешности: выше среднего, средний, низкий.

По первому блоку (самообслуживание) распределение по уровням успешности получилось следующим:

- выше среднего – от 14 -26 баллов,
- среднего – от 7 - 13,
- низкий – от 0 - 6.

Рисунок 1. Распределение испытуемых на группы по уровню самообслуживания (%).



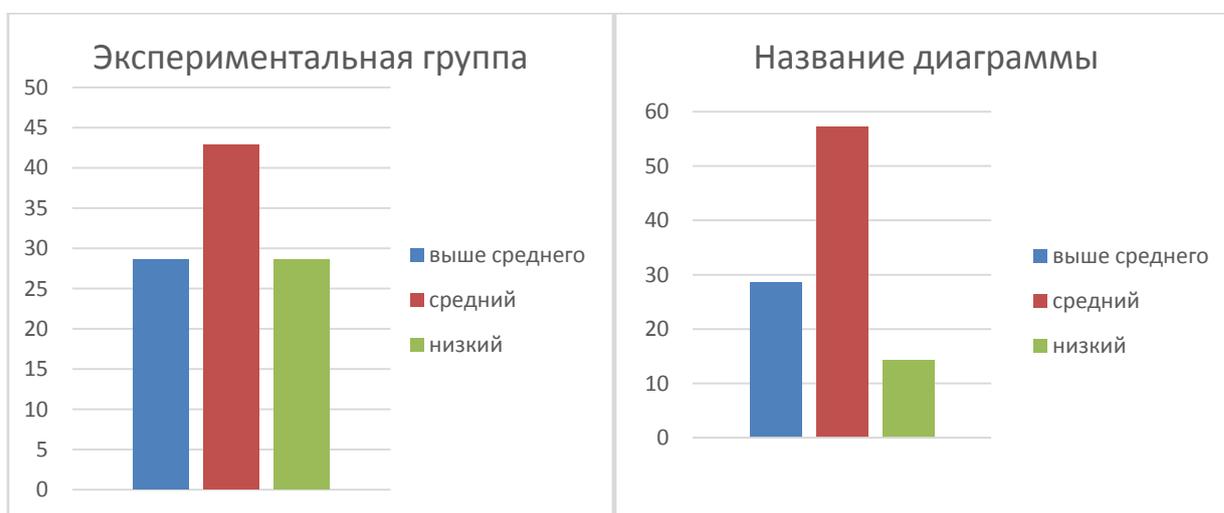
Как видно из гистограммы 28,57% (2 человека) из экспериментальной группы и 14,29% (1 человек) испытуемых из контрольной группы находятся на уровне выше среднего. 57,14% (4 человека) из экспериментальной группы и 71,43% (5 человек) из контрольной группы на среднем уровне. 14,29% (1 человек) испытуемых из экспериментальной и контрольной группы на низком уровне.

Наиболее успешно испытуемые справились с пробой из первого блока «самообслуживания» категории «умение приема пищи» - владение ложкой 100% (7 человек), самым сложным в этой категории оказалось умение владеть ножом лишь 42,86% (3 человек) владеют данным навыком. Из всего блока

наибольшее всего трудностей вызвала категория «умение самостоятельно одеваться/раздеваться» единицы справились с навыком завязывания шнурков. По второму блоку (ведение домашнего хозяйства) распределение по уровням успешности получилось следующим:

- выше среднего – от 12 - 18 баллов,
- среднего – от 6–11,
- низкий – от 0 - 5.

Рисунок 2. Распределение испытуемых на группы по уровню ведения домашнего хозяйства (%).

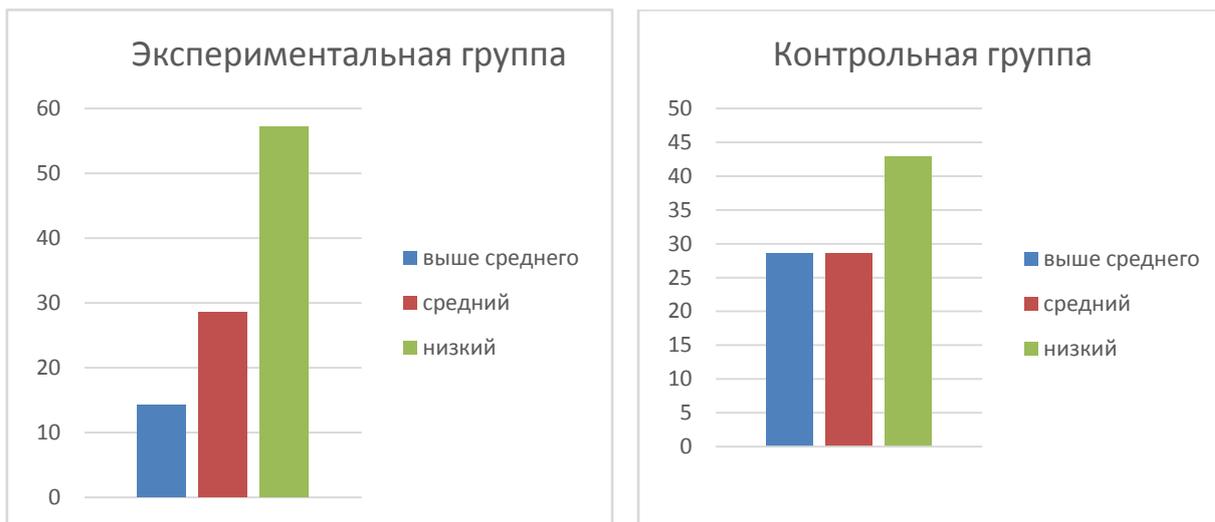


Согласно данной гистограмме 28,57% (2 человека) из экспериментальной и контрольной группы находятся на уровне выше среднего. 43% (3 человека) из экспериментальной группы и 57,14% (4 человека) испытуемых из контрольной группы на среднем уровне. 28,57% (2 человека) из экспериментальной группы и 14,29% (1 человек) из контрольной группы находятся на низком уровне. Легче всего испытуемые справились с пробой умение ухода за одеждой 71,43% (5 человек), сложнее всего приготовление пищи 28,57% (2 человека).

По третьему блоку (социальное взаимодействие) распределение по уровням успешности получилось следующим:

- выше среднего – от 9 - 12 баллов,
- среднего – от 5 – 8,
- низкий – от 0 - 4.

Рисунок 3. Распределение испытуемых на группы по уровню социального взаимодействия (%).



По данным гистограммы, 14,29% (1 человек) испытуемых из экспериментальной группы и 28,57% (2 человека) из контрольной находятся на уровне выше среднего. 28,57% (2 человека) из экспериментальной и контрольной группы находятся на среднем уровне. 57,14% (4 человека) из экспериментальной и 42,86% (3 человека) на низком уровне. У всех сформированы минимальные представления о норме культуры такие как здороваться/прощаться 100% (7 человек). Зато поддержание диалога вызывает большие трудности, также как умение самостоятельно планировать и ходить в магазин 14,29 % (1 человек).

Сопоставив результаты всех блоков констатирующего эксперимента, мы сделали следующие выводы:

- 1) У испытуемых наиболее сформированы навыки в сфере самообслуживания;

- 2) Наибольшее затруднения вызвали пробы на умение поддержать диалог и самостоятельного планирования, полностью отсутствует навык самостоятельного похода в магазин.
- 3) Обследование выявило, что большинство детей из экспериментальной группы не владеют навыками поддержания разговора, лишь отвечая на поставленные вопросы без обратной связи. Также дети не умеют планировать, для совершения какого-либо действия им нужна наглядная инструкция в большинстве случаев это визуальные подсказки или расписание. Практически всем детям потребовалась помощь взрослого для выполнения задания, выполняли инструкцию не всегда, частично.

Все это приводит к выводу о том, что формирование социально-бытовых навыков у детей данной возрастной категории будет возможно при условии целенаправленной и систематической работы, проводимой в домашних условиях.

Глава III. Формирующий эксперимент и его анализ

3.1 Теоретические основы формирующего эксперимента

Целью формирующего эксперимента является формирование социально-бытовых навыков у детей с РАС с целью разработки программы применимой в домашних условиях.

Методологические и теоретические основы явились положения о:

- Сенсорная интеграции (Джин Айрес, Улла Кисслинг).
- Поведенческой терапии для аутистов (*АВА*-терапия).
- Структурированном обучении.

Коррекционная работа проводилась от легкого к более сложному, с учетом особенностей развития каждого ребенка и возможностями обучения.

В основу формирующего эксперимента положены принципы:

- *Принцип сознательности и активности* реализовывался через подбор адекватных и интересных мотивационных приемов, использование эмоционального, четкого построенного оформления заданий с сменяющейся друг друга деятельностью. Принцип основывается на использовании дополнительной визуальной поддержки, которая оказывает существенную помощь при обучении аутичных детей.

- *Принцип наглядности* реализовывался посредством знакомства детей с изучаемыми объектами и предметами бытовой деятельности, формируя представления об их применении и использовании.
- *Принцип доступности* реализуется через выбор средств обучения с учетом индивидуальных особенностей обучаемого, например, предъявление и выполнение определенного задания сначала с опорой на наглядную основу, а затем только на вербальном уровне.
- *Принцип дифференцированного подхода* указывает на необходимость подбора методов, приемов и форм организации процесса обучения в зависимости от уровня сформированности у ребенка социально-бытовых навыков. Для соблюдения данного принципа необходимо определить уровень сформированности социально бытовых навыков, что возможно только при использовании диагностических и оценочных методик. Для различного уровня содержание обучающей работы будет отличаться.
- *Принцип системности* указывает на необходимость систематического обучения и постоянной практики при формировании социально-бытовых навыков.

В процессе проведения работы по формированию социально-бытовой адаптации необходимо соблюдать ряд условий, которые оказывают влияние на решение данной проблематики:

- ❖ Соблюдать личные интересы ребенка
- ❖ Использование подсказок
- ❖ Подкрепление (пищевое, словесное, другая активность)
- ❖ Среда, для мотивации ребенка к общению

3.2 Программа по формированию социально-бытовых навыков у детей с РАС

Цель программы: разработка пошагового руководства по формированию социально-бытовых навыков у детей с расстройством аутистического спектра РАС в домашних условиях.

Задачи программы:

1. Описать стратегии работы с детьми, с РАС обеспечивающими условия для формирования социально-бытовых навыков в домашней среде.
2. Разработать систему оценки эффективности реализации программы.

Целевая группа: специалисты по социальной работе, родители детей с РАС или лица, осуществляющие за ними уход.

Теоретической основой для разработки программы послужили методы:

- стратегия структурированное обучение — это стратегия, разработанная Отделением ТЕАССН (Лечение и Образование Детей с Аутизмом и другими Расстройствами сферы Коммуникации) Университета Северной Каролины. В рамках стратегии используются разнообразные методы обучения навыкам (визуальная поддержка, PECS — система коммуникации с помощью обмена картинками, сенсорная интеграция, прикладной поведенческий анализ, музыкальные/ритмические стратегии, метод игровой терапии Гринспэна).

- метод «сопровождающего обучения» – использование повседневных естественно возникающих ситуаций в процессе обучения, осуществляющегося с учетом личных интересов и потребностей ребенка (E.G. Carr);

- метод социальных историй (Кэрол Грей) после прочтения социальной истории, ребенок практикует навык, представленный в этой истории. Например, сразу после чтения истории об играх со сверстниками, ребенок попробует этот навык в форме ролевой игры. Затем, после чтения истории и практики, ребенок будет вовлечен в социальную ситуацию, где он получит возможность использовать этот навык в естественных условиях.

- использование системы подкреплений (O.I. Lovaas);

Структура программы:

1. Организация пространства ребенка и его оборудование
2. Подсказки
3. Визуальное расписание
4. Знакомства с повседневными делами
5. Формирование навыка социально-бытовой деятельности
6. Система поощрения
7. Закрепление/отработка навыков

Пояснительная записка:

Несмотря на то, что каждый ребенок уникален, а расстройство аутистического спектра может выражаться по-разному существует ряд характерных особенностей свойственным детям с РАС. Знания которых улучшит качество жизни таких детей, повысит уровень взаимопонимания с их родными. Есть стратегии знаний, которые должны появиться в быту каждой семьи, имеющей ребенка с аутистическим спектром. В данной работе описывается обобщенный опыт работы с такими семьями и методы работы с ними, которые в большинстве своих случаев помогали улучшить жизнедеятельность ребенка, а также его близких. Однако никогда не стоит забывать про индивидуальные особенности, которые следует учитывать.

Преимущество применяемых стратегий — это возможность применения их быту в повседневной деятельности, где тот или иной навык формируется и отрабатывается в домашней среде, в ежедневных рутинах. Сложность возрастает постепенно от раза к разу, а тренировки происходят регулярно. Присутствие человека, который «обучает» ребенка новым навыкам, в его жизни постоянно, то есть родитель выступает тренером для своего ребенка. Введение подобной системы в практику может помочь семьям, имеющих детей с РАС самостоятельно формировать у своего ребенка способность управлять своей повседневной деятельностью. Конечно,

знакомство с программой в более раннем возрасте позволяет рассчитывать на больший эффект, однако даже в более зрелом возрасте эти схемы будут очень полезны.

1. Организация пространства ребенка и его оборудование

Для людей с РАС пространство вокруг имеет особую ценность, привычная обстановка для ребенка носит практически терапевтическую ценность, комната для ребенка должна выступать в качестве крепости, где он может укрыться от внешних воздействий. Дома ребенок чувствует себя увереннее и комфортнее, так как обстановка является для него знакомой нежели в кабинете у врача или специалиста, связи с чем правильное обустройство жилого пространства может во многом повысить эффективность процесса обучения. По виду деятельности ребенка пространство можно условно разграничить на бытовое-все, что касается усвоения навыков повседневной жизни (туалет, прием пищи, подготовка ко сну, игровое- место для специальных развивающих занятий, ближайшее социальное окружение - лестничная клетка, где происходит общение с соседями, детская площадка, где ребенок вступает в общение с другими детьми, магазин, улица).

Зачастую дети с РАС имеют проблемы с освоением пространства, назначением тех или иных предметов и помещений (ванной комнаты, кухни, спальни). Таким образом, специалист домашнего визитирования помогает родителям обустроить пространство ребенка доступным для него образом. В этом может помочь разграничение пространства на зоны: игровая, для принятия пищи, умывания, занятий. Благодаря такому разграничению происходит фиксация для каждого предмета и вещи своего определенного места. Также для осознания предназначения того или иного предмета или комнаты необходимо постоянно комментировать ребенку, рассказывать ему смысл происходящих бытовых моментов на кухне, в ванной комнате, и

любой другой комнаты в доме, специально пошагово демонстрировать, выполнение социально-бытовых навыков таких как: умывание, приготовление пищи и другие. Для хорошей ориентировки ребенка нужно ответить на основные вопросы- в какое время, где (место) это будет происходить, какие материалы для этого необходимы. Создание определённого места для каждого предмета создает порядок и предсказуемость действий, что позволяет аутичному ребенку лучше адаптироваться в окружающей его обстановке. [46]

При организации детской комнаты необходимо учитывать - безопасность, комфорт и наличие необходимого оборудования. Для безопасности рекомендуется избегать мебель с острыми углами, тяжелые, бьющиеся конструкции и предметы. Касаемо комфорта комната должна быть оформлена в приятных, неярких, успокаивающих тонах, электрическое освещение должно быть мягким, не режущим глаза. Необходимое оборудование – это содержательное наполнение комнаты, так как ребенок учиться должен быть столик или парта со стульчиком, коробка для игрушек, полочки в шкафу под детские книжки, материалы для творчества, спортивное оборудование, например, шведская стенка, мячи разных размеров, гимнастический мяч (фитбол). Условно комната должна быть разделена на зоны различных видов деятельности. В комнате ребенка должна быть зона отдыха, игровая зона, учебная зона. В зоне отдыха может стоять: диван, пуфик, магнитофон, телевизор. В игровой зоне – шкаф с играми и игрушками. В учебной зоне – стол со стулом, компьютер, книжные полки с учебными материалами, канцелярские принадлежности. Важно всегда выполнять определенный вид деятельности только в соответствующем помещении. Недопустимо, чтобы ребенок ел в игровой зоне, или делал школьное задание за кухонным столом.

Также рекомендуется запастись материалами для проведения сенсорных игр. Так как у детей с РАС нарушено сенсорное восприятие -

целостное отражение предметов, явлений и событий в результате непосредственного воздействия объектов реального мира на органы чувств. Обладает свойствами избирательности и константностью. [2]

Сенсорные игры помогают развитию тактильной чувствительности у детей. В качестве материалов для сенсорной игры используют сенсорные доски или «бизиборд» (доска, чтобы занять малыша), которые можно как купить, так и изготовить своими руками. Использование сенсорной доски преследует цель развития детской мелкой моторики и представляет собой корпус доски на который накладывают материалы различной фактуры: пластмассовые колёсики, фетр, кусочек шерстяной вязки, нанизанные бусины, щеколды, шпингалеты, различные замочки. Другим эффективным инструментом сенсорной интеграции - чулок Совы, утяжеленное одеяло, жевательные элементы. Чулок Совы шит из специальной эластичной ткани и воздействует на тактильную и вестибулярную системы, делая при этом тело гибким и подвижным, достаточно быстро реагирующим на различные раздражители: внешние и внутренние. А утяжеленное одеяло, поможет, когда ребенок не спит, следует укутать его колени или плечи в одеяло. Сенсорная стимуляция глубокого воздействия, которую создаёт одеяло, вызовет выработку серотонина у ребенка. Этот гормон поможет ему успокоиться и приведёт в прекрасное расположение духа. Жевательные элементы-это приспособления с важной сенсорно-терапевтической функцией. Жевательные приспособления обеспечивают своеобразный логопедический массаж, помогают детям и взрослым с аутизмом успокоиться, сфокусироваться и вновь обрести контроль над собой. Также в возбужденное состояние ребенка может привести посещение общественного места, тогда-то и поможет жевательный элемент, который ребенку вешается на шею при помощи шнура.

Виды сенсорных игр:

Игры с цветом. Раскрашивание воды, рисование кисточками, карандашами, фломастерами, маркерами, мелками, пальцами. Шприцом впрыскивать цветную воду, кидать в воду разноцветный лед. Разукрашивать, рисовать линии, дом, лицо, фигуры. Рисование по контуру, совмещать кисточку и пальцы, размазывать цветной пластилин по бумаге. Карандаши в бутылочку и предметы разноцветные складывать в емкости, сортировать, крышечки разного цвета накручивать на бутылки, рисование по технике эбру.

Игры с водой, льдом, различные переливания, тазики, лейки, сито, ванная, детский бассейн, наливание из кувшина в несколько емкостей, половником в детскую посуду, из чайника по детским кружечкам, игры с пластиковыми бутылками и резиновыми игрушками, киндер-сюрпризы или шарики можно ловить ложкой или шипцами, и складывать в ведро, купание кукол, мытье посуды губкой.

Мыльные пузыри разной величины и насыщенности. Сейчас большой выбор пузырей, пистолеты, разные формы и размеров. Игры с пеной и различными емкостями.

Игры с ватой, тканью, различными палочками, спичками. Пересыпание, раскладывание по цветам, форме, сортировка. Кидание, складывание в мешочек или коробочку. Тазики, тарелки, плоски, с крышечками и без.

Игры со свечами. Зажигать и задувать. Плавающие, маленькие, большие, походить со свечой, когда стемнеет.

Игры со светом и тенью. Поймайте с помощью зеркала и солнца лучик и постарайтесь обратить внимание малыша на то, как солнечный зайчик прыгает по комнате. Вечером, когда стемнеет, используя лампу и кисти рук, сделайте различных зверей и фигуры. Походите с фонариком по квартире или улице, когда темно.

Игры с крупами, гречка, горох, манная крупа, фасоль, рис. Разные крупы и емкости. Прячьте мелкие игрушки, монетки, машинки в крупу, пересыпайте, раскидывайте, можно намазать клеем бумагу и посыпать сверху крупой, получится рисунок. Используйте совок, воронку, ложку, ведерко, пересыпайте, кормите гулек, кидайте вверх- дождик. Посыпайте на руку ребенку, пусть он посыпает на вас. Весы больше меньше. Рисование по крупе на дне подноса, можно использовать муку. Пластилин, тесто, глина: отщипывание, скатывание шариков колбасок, разрезание, размазывание. Сортировка по цвету. Раскладывание по баночкам. Огород из мелких пуговиц или монеток, трафаретные игры. Множество различных давилок, фарш, мороженное.

Игры со звуками: губная гармонь, пианино, гитара, детский барабан, бубен, металлофон, дудочка, гармошка, пианино. Трещетки, свистульки. Насыпать в коробочки разные крупы (коробочек с одинаковой крупой должно быть по две) и потрясти, найдите пару. Дать ребенку послушать звуки воды, телефон, машина, животные как говорят. Называть, пытаться повторить.

Игры с движениями: лошадка, самолетик, подкидывания, щекотка, тормошение, догонялки, прятки с обниманием в конце, игра змейка(веревочка или ленточка, которую ребенок догоняет), перетягивания, влажную салфетку дать ребенку в руку и тянуть, кто сильнее. Катать ребенка на качелях, в простыни или одеяле покачивать как в гамаке, раскачивать за руки, за ноги, кружить, катать по полу в одеяле. Цветные дорожки (пройти по ленте заданного цвета), бег по полосе препятствий(диван, подушки, туннель, скамейка, попрыгать на мяче).

Примеры игр: игра «волшебный мешочек» направлена на развитие тактильных ощущений, так в мешочек опускается два или более предметов различной формы затем называют тот предмет, который должен достать ребенок наощупь; игра «извержение вулкана» берется тазик с водой и

трубочка для питья, конец трубочки опускается в воду, а в другой дует ребенок, так вода начинает пузыриться, словно это вулканизация; при изучении цвета хорошо подойдет игра «магия цвета»- для нее необходима платочки разных цветов, несколько пластиковых бутылок, краски и вода, берется небольшое количество краски одного цвета и наносится на крышку бутылочки, а в саму бутылку наливается немного воды, затем прикрутив крышку накрываем бутылку платочком желательного того же цвета, что и краска на крышечке и так просим ребенка произнести волшебные слова, встряхиваем бутылку под платочком, открываем и видим, что вода изменила свой цвет; игра «найди отличие»- развитие зрительной памяти, нужно поставить перед ребенком в ряд несколько игрушек, например из серии «зоопарк», запомнив их расположение, путь он отвернется, а повернувшись обратно, угадает, какие игрушки поменяли свое место. [47]

2.Подсказки

Дети с расстройством аутистического спектра (РАС)мыслят образами, поэтому для сформированности представления о физическом и социальном окружении, определении функциональном назначении помещений им помогаеториентировочные подсказки, основывающиеся на сопоставление картинки с предметом. Подсказки могут включать в себя таблички с изображением предметов или действий, видео, фотографии или рисунки на бумаге, доске или электронном устройстве. Например, для обозначения бытового пространства в помещении используются такие подсказки как: человек в душе, вилка/ложка, веник/совок, человек выбрасывает мусор.Такие таблички приклеиваются в соответствующих местах: на дверях, стенах различных помещений и дают возможность не только сориентироваться в окружающем мире, но и напоминают, какие социальные действия можно осуществлять в отведенном месте. Здесь важно понимать, способен ли ребенок сопоставлять картинку с объектом, избегать абстракций. Для того

чтобы это проверить ребенку дается карточка с просьбой выбрать нарисованный на ней предмет из нескольких предложенных. Если это является затруднительным для ребенка, то вслед за карточкой подается ему нужный предмет пока ребенок не научится брать его самостоятельно. Необходимо давать ребенку время на реакцию, пусть он подержит карточку в руке, сопоставив предметы вокруг. Обязательно комментировать свои действия. Давать указания, разбирая их пошагово, избегая переносных значений и двойных смыслов. Благодаря подсказкам ребенок становится более самостоятельным, менее зависимым от помощи других людей, последовательным. [22]

Для детей, умеющих читать можно использовать ситуативные таблички с текстом, расположенные в соответствующих местах: на двери ванной комнаты «буду умываться», на входной двери «выключи свет/замкни дверь». Также существуют коммуникативные подсказки для детей с более высоким уровнем развития, способных к поддержанию диалога, содержащие список социальных правил общения.

Правила общения:

Я называю по имени человека, с которым говорю.

Я поворачиваюсь лицом к человеку, с которым говорю.

Я смотрю на человека, с которым говорю.

Я стою рядом с человеком, с которым говорю.

Я слушаю, что мне говорят. [24]

Такой список служит для ребенка напоминанием, как вести себя во время разговора. Все подсказки направлены на улучшения взаимодействия с ребенком, поэтому для выхода на улицу и посещения различных учреждений формируют специальный коммуникативный альбом с подсказками. [12]

Еще один вид подсказок - аудиторные подсказки. Могут включать любой вид звука, который может услышать ребенок, например, будильник или таймер, песочные часы. К примеру, родитель или педагог просит ребенка:

«Убери свои игрушки за 5 минут». Затем учитель дает подсказку, установив таймер на 5 минут.

Подсказки жестом включают в себя указание, кивание и любой другой вид физического действия. Например, родитель спрашивает ребенка: «Из чего ты пьешь?», а затем он предоставляет подсказку, указывая пальцем или кивком на чашку. Жесты также являются важной составляющей системы альтернативной коммуникации. Так как дети с РАС имеют трудности в коммуникации и зачастую являются невербальными, то в семье появляются жесты, которые помогают помочь понимать другим членам семьи невербального ребенка. Жесты подразделяются на несколько групп:

1. Символические социальные жесты и движения, которые ребёнок усваивает в процессе ситуативно-делового общения (да, нет, иди сюда, здравствуй, до свиданья).

2. Дополнительные социальные жесты – указательный.

3. Группа жестов, являющихся имитацией простых предметных действий по мере формирования предметной деятельности (кушать, варить, ехать, играть, спать, умываться).

4. Жесты описательного характера – передают характерные черты и свойства, присущие определённому объекту (зайчик, кошка, лошадь, собака, книга, самолёт, большой, маленький).

Физическая подсказка – это предоставление физического контакта между обучающим и ребенком для того, чтобы направлять действия обучаемого на протяжении всей целевой деятельности. Например, родитель просит ребенка: «Похлопай в ладоши». Затем берет руки ребенка в свои руки и управляя руками ребенка на протяжении всего процесса хлопанья в ладоши. Частичная физическая подсказка состоит в том, что ребенку предоставляется некоторая помощь, то есть обучающий управляет действиями ребенка не на всем протяжении, а лишь части целевой деятельности. Например, просьба «Похлопай в ладоши». Затем

предоставляется ребенку подсказка, путем легкого прикосновения к обеим рукам и подталкивая руки по направлению друг к другу.

Позиционные подсказки. Данный тип подсказки предполагает, что перед ребенком размещается несколько предметов, таким образом, чтобы нужный предмет оказался ближе всего к ребенку. Пример: ребенку показывается три объекта – мячик, ботинок и яблоко – а затем просят: «Покажи, что из этого ты кушаешь?», при этом, размещая яблоко ближе всего к ребенку.

При вербальной подсказке обучаемому дается полный устный ответ на только что заданный вопрос. Например, у ребенка спрашивается: «Какой день наступает после четверга?», а затем дается подсказка ребенку, отвечая: «Пятница». Частичная вербальная или фонематическая подсказка состоит в том, что дается часть ответа на заданный вопрос или же просто произносит первую «фонему» или звук». Например, учитель спрашивает ребенка: «Какой день наступает после четверга?», а затем дает ребенку подсказку, сказав: «Пя...». Текстуальная или письменная подсказка может быть организована в виде перечня или какого-либо другого вида письменной инструкции. [30]

При использовании подсказок важно помнить ряд правил. Всегда использовать наименьшее количество подсказок, необходимых для выполнения поставленной задачи. Это важно для того, чтобы ребенок не стал зависимым от подсказок, то есть, излишне не полагался на них. Когда такое происходит, подсказки становятся контрпродуктивными, поскольку в данной ситуации они снижают уровень самостоятельности обучаемого, который реагирует только в присутствии подсказок. В целях избежать развития зависимости от подсказок у ребенка необходимо использовать наименее навязчивые подсказки, когда это возможно. Подсказка жестом, например, является намного менее навязчивой по сравнению с физической подсказкой, поэтому, если вы чувствуете, что подсказка жестом работает, следует использовать ее вместо физической. Устраняйте подсказки настолько быстро,

насколько это возможно, чтобы максимально снизить зависимость от подсказок у ребенка. В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, требуется разное количество времени для постепенного устранения подсказок, но важно помнить об основном правиле: ваша цель всегда заключается в том, чтобы уменьшить и, в конце концов, устранить потребность ребенка в подсказках.

3. Визуальное расписание

Визуальное расписание — это набор предметов, карточек либо написанных слов / подписей, на которые ориентируется ребенок. Большинство людей не следуют визуальному расписанию, когда находятся дома. Однако людям с РАС гораздо труднее справиться с неструктурированным временем, чем нейротипичным людям, и для них обычно полезно увеличение структуры в жизни. Основной целью визуального расписания является выполнение ребенком последовательных действий без прямых инструкций или подсказок со стороны родителей или учителей. В расписании для ребенка с аутизмом не должно быть конкретного времени, скорее это последовательность или порядок определенных событий. Это связано с тем, что дети с аутизмом могут заикливаться на фактической информации, например, на времени. Ребенок может сфокусироваться на времени (например, на том, чтобы начать дело с точностью до секунды), а не на том, что надо сделать.

В макро-расписание обычно обозначают самые основные периоды дня или недели. Ниже приводится пример такого расписания на день:

1. Встать.
2. Одеться.
3. Почистить зубы.
4. Пойти на кухню и съесть завтрак.
5. Пойти на автобусную остановку.

6. Приехать в школу, пойти в класс.
7. Сесть в автобус, чтобы поехать домой.
8. Вернуться домой, перекусить.
9. Поиграть во дворе на качелях.
10. Сделать домашние задания.
11. Съесть ужин.
12. Посмотреть телевизор.
13. Принять ванну и надеть пижаму.
14. Лечь в постель, почитать книгу с папой.
15. Выключить свет [18]

Микро-расписание похоже на макро-расписание, но оно посвящено одному конкретному делу. Оно также может состоять из маленьких предметов, фотографий, рисунков, пиктограмм или слов. Микро-расписание позволяет родителям разбить задачу на маленькие шаги. Это помогает ребенку лучше понять каждый шаг и задачу в целом.

Как и макро-расписание, микро-расписание необходимо разместить на видном месте в доме. Некоторые родители ламинируют микро-расписание и наклеивают их на стены, например, в ванной. Пример микро-расписания в ванной:

1. Намочить волосы.
2. Нанести шампунь на волосы.
3. Массировать пальцами голову, чтобы нанести шампунь.
4. Смыть шампунь.
5. Взять кусок мыла и руками или мочалкой намылить:
 - лицо
 - руки
 - ноги
 - переднюю часть туловища
 - заднюю часть туловища

6. Смыть мыло.
7. Промыть мочалку и повесить ее сушиться.
8. Выключить воду.
9. Вытереться полотенцем.

Благодаря применению данного метода ребенок знает, что произойдет дальше и в каком порядке. Что в свою очередь помогает сохранять спокойствие и уменьшает неуместные виды поведения, позволяет вводить новые навыки и расширять круг интересов. Расписание основано на визуальном мышлении, одной из сильных сторон людей с расстройством аутистического спектра, то есть это та коммуникация, которая им легче освоить. Расписания может использоваться в любом возрасте, однако его содержание будет модифицироваться с учетом взросления ребенка, в нем будут появляться новые виды деятельности и задания. Приступая к созданию визуального расписания необходимо определиться с его форматом. *Расписание из предметов* – набор предметов, которые символизируют занятие, расположенных на специально отведенной полочке или в ячейке, ребенок берет предмет с полочки/ячейки и переходит к выполнению задания. Ребенок берет предмет и использует его во время следующего занятия. Такое расписание уместно в использовании для людей с очень низкими речевыми навыками или невербальных. Для расписания из предметов необходимо: полка или пространство, где будут располагаться предметы в определенной последовательности; контейнеры/ емкости/ разделители между предметами; предметы.

Примеры визуального *расписание из предметов*:

Прием пищи – ложка;

Просмотр мультимедиа- диск;

Занятия с учителем -тетрадь;

Занятие с логопедом-мыльные пузыри;

Играть дома – деталь от конструктора.

На первоначальном уровне перед началом занятия ребенку вручается предмет символизирующий данное занятие, что означает переход от одного задания к другому. Постепенно ребенок сам будет брать предметы и переходить к заданию.

Расписания из рисунков или фотографий. Ребенок готов к расписанию из фотографий или рисунков, если может правильно соотносить картинки или фотографии друг с другом (например, в игре в лото). Рисунки или фотографии располагаются в вертикальную или горизонтальную линию с помощью липкой ленты, магнитов или других приспособлений, отображая последовательность занятий или событий. Обучающийся снимает с расписания одну картинку или фотографию, после чего переходит к занятию, которое она символизирует, а изображение кладет в специальный кармашек или просто переворачивает его, после чего приступает к данному занятию. Если ребенок сильно отвлекается, то может, растеряться на пути к занятию, тогда используют *парное расписание*. Этот тип визуального расписания означает, что вы делаете пару изображений для каждого занятия, и одно из изображений вы размещаете в том месте, куда направляется ребенок (например, если он идет гулять, то соответствующая картинка вешается на входную дверь). Ребенок подходит и снимает картинку с расписания, после чего вешает ее на такую же картинку в нужном месте, чтобы прикреплять одну картинку к другой, используется клейкая лента-липучка. *Письменное расписание* – составление списка занятий и событий в последовательности друг за другом, где ребенок должен вычеркивать по очереди те пункты, которые он уже выполнил. Эти расписания подходят для тех, кто хорошо читает. Если ребенок только учится читать, то составляется расписание на основе изображений с добавленными к ним словами. К наиболее сложным видам письменного расписания, относятся: компьютерные программы планирования задач и органайзеры.

Длина расписания будет зависеть от того какой объем информации готов освоить ваш ребенок. Некоторые способны пользоваться расписанием на весь день, в то время как другие будут испытывать перегрузку от слишком большого объема информации, и им нужно видеть лишь один или два символа предстоящих событий одновременно. Также Визуальное расписание может быть детальным, в котором расписано каждое действие, или более общим, включающее обозначения отдельных заданий. Для маленьких детей расписание может содержать такие задания, как: складывание паззла, сбор пирамидки, игра в кубики. Более взрослые дети могут научиться выполнять задания по дому: помыть посуду, приготовить салат, развесить полотенца, накрыть на стол. Карточки рекомендуется размещать по вертикали, так как восприятие символов начинает развиваться раньше по вертикали, чем слева направо. Место размещения расписания должно быть постоянным, а высота доступной для ребенка. Л. Фрост и Э.Бонди в своей работе «Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS» рекомендуют формат расписания с полями «текущее задание» и «выполненное задание».

Для освоения расписания поможет следующая схема:

1. Подойти к расписанию;
2. Снять верхнюю карточку;
3. Поместить ее в поле «текущее задание»;
4. Сделать задание;
5. Вернуться к расписанию;
6. Переместить карточку из поля «текущее задание» в поле «выполненное».[40]

За выполнение задания могут предусматриваться поощрение, которые также следует расположить на доске напротив задания за которое оно будет выдаваться. Для детей старшего возраста возможна система жетонов, так за выполненное задание ребенок получает определенное количество жетонов, накопив которые он получит вознаграждение в виде любимого вида

деятельности: просмотр телевизора, игры на компьютере, катание на самокате, прыжки на батуте. С помощью расписания можно продемонстрировать, какие изменения в привычном распорядке дня предстоят ребенку, что облегчит его принятие изменений, потому что они будут происходить в рамках знакомой сверки с расписанием. Для демонстрации изменений можно ввести карточку «что-то новое» — это будет сигнализировать о неизвестном изменении в расписании о котором известно заранее. Вначале «новое» будет любимым угощением, любимой деятельностью, со временем переходя к менее предпочитаемым событиям/занятиям.

4. Знакомство с повседневными делами

В течение жизни каждый человек изо дня в день выполняет определенный набор ежедневных дел, таких как: чистка зубов, умывание, прием пищи. Такую деятельность называют рутинной – последовательность действий, которая каждый раз выполняется одинаково. Ребенок, выполняя изо дня в день одну и ту же работу, усваивает, что сама жизнь циклична. Выполнение рутинной работы ребенком способствует следующему:

- он научится задействовать в работе свои внутренние ресурсы, выполняя самостоятельно конкретные задачи;
- он научится самодисциплине;
- он научится ставить перед собой цели и вырабатывать определенные навыки, которые могут помочь ему достичь их;
- научится решать комплексные задачи как на умозрительном, так и на бытовом уровне.[32]

Появление у ребенка собственных обязанностей дает ему понять, что он является важным членом своей семьи, так как вносит посильную лепту в ее жизнедеятельность. Дети нуждаются в вере в свою необходимость в семье и готовы помогать ей всеми имеющимися у них силами.

Четкая последовательность в событиях помогает людям с аутизмом справиться с трудностями и избежать нежелательного поведения, а также быть более самостоятельными. Для создания рутинной деятельности необходимо четкое планирование дня, ребенок должен вставать и ложиться спать в одно и то же время точно также, как и принимать пищу и гулять. Рутинные дела учат также ориентироваться в пространстве, с их помощью ребенку легче освоить такие пространственные понятия, как «справа», «слева», «вперед», «сзади», «спереди», «вверху», «внизу». Так осуществляя ежедневные дела следует обращать внимание ребенка, в какой руке он держит кисточку для рисования. Когда собираетесь на прогулку, скажите: «Обуваем на правую ножку один ботинок, на левую — другой». Во время еды: «Ложку держим в правой руке, а хлеб — в левой». В ванной: «Вымоем щёчки, вымоем носик» и так далее. Важно, чтобы сначала ребёнок научился ориентироваться в пространстве «на себе» (то есть знал, где у него какая рука, нога и так далее), а потом уже можно его учить ориентироваться «от себя» (на окружающих предметах). Нормально развивающийся дошкольник овладевает социально-бытовыми навыками, наблюдая за поведением взрослых и других детей дома, сопровождая родителей на улице, в магазине, в гостях, помогая маме или отцу в домашних делах, подражая им и действуя путем проб и ошибок. Отстаивая свою самостоятельность, стремясь поскорее добиться желаемого результата или похвалы близких, он осваивает навыки самообслуживания, стараясь сделать все сам, сделать лучше, часто настойчиво просит взрослого показать ему необходимую операцию. С аутичными детьми этого не происходит. Они мало способны к подражанию и долго и трудно приобретают навыки самообслуживания; их социально-бытовая адаптация требует регулярных и длительных усилий специалистов и близких. Конечно, в большинстве случаев родители ребенка раннего и дошкольного возраста сосредоточены не на бытовых трудностях, а на нарушениях его психического развития, пытаются справиться с трудностями

поведения. Жалобы на бытовую неприспособленность, на отсутствие элементарных навыков самообслуживания часто даже не фигурируют при первых обращениях к специалистам. Тем не менее эти проблемы, как правило, очень серьезны, потому что сложившийся в дошкольном возрасте стереотип отношений, когда за ребенка все привычно делают его близкие, может в дальнейшем затруднить развитие его самостоятельности. А без усвоения бытовых навыков социально неприспособленными остаются даже самые интеллектуально развитые дети.

Ребенок с аутизмом в дошкольном возрасте мало направлен на самообслуживание. Просто заставлять его что-то делать — не очень продуктивно: можно закрепить негативизм, особенно в период, когда эмоциональный контакт появился, и ценно прежде всего то, что ребенок находится рядом с близкими. Поэтому сначала мы стремимся, эмоционально осмысляя происходящее, подключать его к тому, что делает взрослый, «вместе» убирая со стола после обеда или рисования, разрешая поставить тарелку и чашку на стол, помешать салат, бросить в стиральную машину «забытую» вещь. [27]

Поскольку дети могут не реагировать на прямые инструкции, не стоит безнадежно «бросать на ветер» требования, повторяя одно и то же ребенку, занятому своим делом в другом конце комнаты. Первые эффективные просьбы, как правило, опираются на побуждения самого ребенка (любит смотреть, как пускают мыльные пузыри, и охотно подает взрослому нужную для этого чашку). Просьба может накладываться на уже совершаемое им действие, в этом случае взрослый ведет себя, как генерал из сказки Антуана де Сент-Экзюпери: он тоже не рисковал и отдавал приказания, которые уже выполнялись. Все это помогает ребенку непроизвольно войти в ситуацию взаимодействия, а эмоциональный комментарий взрослого постепенно позволяет осмыслить ее ценность, пережить удовольствие от похвалы. Следующей задачей становится постепенное развитие реального

бытового взаимодействия. Этому препятствуют многие обстоятельства. Как известно, аутичный ребенок пресыщаем, поэтому, чтобы не утратить контакт, необходимо быть очень внимательным к устанавливаемому им самим ритму и дозе взаимодействия. Нередко взаимодействие поддерживается тонизирующим ребенка тактильным контактом, сопровождением повседневных бытовых действий любимыми им ритмичными стишками и приговорами.

Разработка рутины базируется на том, чем занимается семья каждый день, соблюдение точного механизма последовательности действий позволяет ребенку чувствовать больше контроля, что снижает тревожность. Резкие изменения в привычной рутине дня вызывают негативное поведение, вызванное реакцией на незапланированные перемены в обычном графике дня. Люди с аутизмом очень восприимчивы к любым переменам отсюда их привязанность к рутинной ежедневной деятельности. Так рутина становится основой повседневной жизни, создающей сценарий на каждый день. Структурирование повседневных дел становится началом оказания поддержки, приносит порядок и предсказуемость, что помогает управлять тревожностью. Зависимость от рутины может возрастать в периоды заболеваний, жизненных перемен и стресса. В рутине содержатся ритуалы. Знакомство с повседневными делами происходит постепенно и регулярно из-за дня в день. Первоначально оно происходит под четким контролем взрослого, но постепенно в голове у ребенка выстраивается четкий порядок действий и контроль ослабевает. Однако возникают сложности в соблюдении привычного распорядка дня при изменяющейся обстановке, например, когда ребенок идет с детского сада или школы, находится в санатории или другом учреждении, где проводит приличное количество времени, здесь неизбежны изменения в распорядке, к которым следует заранее готовить ребенка. Знакомство с повседневными делами также не обходится без визуальной поддержки, которая состоит в

демонстрации алгоритма действий при выполнении ежедневного дела, например, такого как чистка зубов. Так при помощи визуализации выполнение ежедневной деятельности доводится до автоматизма. Важно постепенно снижать роль подсказок, предоставляя ребенку самостоятельно справиться с заданием. Ребенок должен ощущать радость от того, что он сам сделал то или иное повседневное дело, здесь нельзя скупиться на похвалу необходимо показывать, как вы довольны и подкреплять вновь освоенную ребенком деятельность приятным для него действием, например, пощекотать, обнять или поцеловать. Нельзя требовать, чтобы ребенок освоил все и сразу, не спешите, пускай это будет по одному делу в неделю, зато он будет выполнять самостоятельно и качественно без подсказок чем десять дел с подсказками и под чутким руководством. В процессе обучения также не рекомендуется спешить поправлять ребенка, пускай он сам увидит и осознает ошибку, тем быстрее он запомнит, как не следует делать и как делать правильно. А постоянное вмешательство может отпугнуть ребенка и вызвать нежелание этим заниматься. Согласно принципу Премака, ребенок скорее будет делать что-то менее желательное, если за этим последует нечто более желательное. В результате, более желательное занятие станет поощрением. Если желательное занятие может наступить только после нежелательного занятия, ребенок скорее займется нежелательным занятием.

Исследование психолога Дэвида Премака (1965) показало, что люди скорее выполняют нежелательное дело, если знают, что за этим последует нечто предпочтительное. Этот поведенческий феномен распространяется как на взрослых, так и на детей. Карточка «сейчас-потом» — это инструмент, который основан на данном принципе. Карточки сейчас-потом обычно делают из какого-то легкого материала, например, из картона или ламинированного листа бумаги. Карточка делится на две половины одной линией. В левой части карточки наверху пишется слово «Сейчас». В правой части карточки наверху пишется слово «Потом». Под словом «Сейчас»

размещается обозначение того задания, которое должен сделать ребенок. Можно воспользоваться скотчем, магнитом или лентой-липучкой, чтобы прикрепить к карточке символ задачи. В качестве символа можно использовать небольшие предметы, фотографии, пиктограммы или слова. Поначалу от ребенка требуется просто выполнить только одно занятие из графы «Сейчас», пока ребенок не освоит концепцию и цель таких карточек. Ребенок сам выбирает то, что ему хочется, и размещает в графе «Потом».

[43]

В результате у ребенка появляется зрительное напоминание о том, что он приближается к награде «Потом». Карточка также напоминает ему, что нелюбимое занятие, например, домашнее задание, близится к завершению. Когда ребенок понимает формат карточки сейчас-потом, то можно увеличивать количество требуемых от него заданий. Взрослый должен относиться к карточкам сейчас-потом как к своего рода контракту или соглашению. Если ребенок усердно трудится над выполнением соглашения сейчас-потом, то за этим обязательно последует награда. Взрослый должен внимательно следить за тем, чтобы не давить на ребенка, понуждая его продолжить работу. У вас может возникнуть такое искушение, так как результаты ребенка могут улучшиться благодаря использованию такого инструмента. Однако помните, что карточка сейчас-потом работает, только если как ребенок, так и взрослый, придерживаются своего соглашения.[31]

5. Формирование навыка социально-бытовой деятельности

Семья является основной моделью социального мира для ребенка, и от того, как будет построен процесс воспитания, зависит приобретение социального опыта детьми, основ человеческих взаимоотношений, умений и навыков обеспечения личной жизни и деятельности. Деятельность проявляется в учебе, в различных видах трудовой деятельности, в организации своего свободного времени, в поведении дома и общественных

местах, а также в умении применить культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания.

Детям с РАС требуется особый подход при обучении их каким-либо навыкам в учебном и бытовом плане, в связи с учетом их особенностей.

Сложность в обучении социально-бытовой ориентировке состоит в том, что для детей с аутизмом характерно:

- своеобразие общения (навязчивое или слишком дистанцированное);
- эгоцентризм;
- трудности словесно-логического мышления;
- трудности в различении важной и второстепенной информации;
- нарушение конкретного понимания и использования речи.[5]

Так используемые при обучении детей с нормой развития сюжетно-ролевые игры могут быть совершенно непонятны детям с РАС, так как зачастую у таких детей наблюдается недоразвитие воображения. Для освоения бытовой ориентированности ребенка с расстройством аутистического спектра необходима использование наглядности: натуральные предметы (например, одежда, посуда, продукты); муляжи, игрушки, модели, изображения (предметные, сюжетные); практический показ действий (демонстрация), визуализация последовательности действий. Так, при демонстрации предметов окружающего мира (например, продуктов) дети знакомятся с ними: рассматривают, привлекая другие анализаторы – пробуют на вкус, нюхают, трогают. Среди существующих формы обучения социально-бытовой ориентации: предметно-практических занятий, экскурсий, сюжетно-ролевые игр, бесед, дидактические игр, моделирования реальных ситуаций, произведения художественной литературы при работе с детьми с РАС широко используется метод социальных историй, который помогает людям с аутизмом «считывать» и понимать социальные ситуации. Адекватное социальное поведение объясняется ребенку в форме истории. Этот метод был разработан Кэрол Грей, и его цель – предоставить аутичному человеку

ответы на вопросы о том, как взаимодействовать с другими людьми подобающим образом (например, ответы на вопросы «кто», «что», «когда», «где» и «почему» социальных ситуаций). Социальные истории разрабатываются индивидуально для конкретного ребенка и могут включать вещи, которые ребенок ценит, или которыми он интересуется. Например, если ребенку нравятся динозавры, то можно сделать динозавров персонажами истории про учебу в школе и так далее. Дети с аутизмом лучше воспринимают визуальную информацию, так что желательно, чтобы история включала рисунки, фотографии или даже реальные предметы. Социальные истории используются не только для обучения тому, как вести себя в социальных ситуациях, но и для освоения нового распорядка дня, новых занятий и того, как реагировать на различные чувства, такие как злость и обиду. То как используются социальные истории будет зависеть умеет ли ребенок с аутизмом читать, если ребенок читает, то родитель может представить историю, прочитав ее дважды. Затем ребенок может читать историю один раз в день самостоятельно. Если ребенок не умеет читать, то родитель может записать свое чтение истории на видео или аудио, одновременно подсказывая человеку, что пора перевернуть страницу. Можно подсказывать с помощью звонка или вербального предложения о том, что пора перевернуть страницу. Человек слушает и «читает» историю один раз в день. Когда у человека с аутизмом развивается навык, описанный в социальной истории, можно постепенно уменьшать ее применение. Это можно сделать, уменьшив количество раз в неделю, когда история читается, а затем напоминать об истории только раз в месяц или по необходимости. Другой способ уменьшения применения – переписывать историю, постепенно убирая из нее директивные предложения.

Примеры социальных историй:

Когда меня зовет взрослый:

- Когда взрослый зовет меня, то мне нужно прекратить то, что я делаю, и подойти к нему.
- Возможно, что взрослый хочет сказать мне то, что мне нужно срочно узнать.
- Если я не подойду, то я не узнаю то, что мне нужно знать.
- Взрослым не нравятся дети, которые их не слушают.
- Я буду слушать взрослых.

Игра вместе:

- Я говорю с детьми, с которыми я играю.
- Очень важно не говорить с детьми, которые играют с другими детьми.
- Если я буду говорить с детьми, которые играют в другие игры, то мои друзья расстроятся, они подумают, что я их игнорирую.
- Возможно, в следующий раз они уже не захотят играть со мною.
- Если я говорю только с моими друзьями, то мы веселимся вместе.
- В следующий раз они снова будут со мной играть. [21]

Так как аутичный ребенок не уверен в своем успехе, теряет при возникновении малейших затруднений, нуждается в помощи, но легко становится зависимым от другого человека, от его поддержки и подсказок. Ему необходимо ощущение своей успешности, а реально он неловок, затрудняется в подражании, в овладении самыми простыми навыками самообслуживания. Поэтому крайне важно подключать его сначала к наиболее легким операциям, создавая ощущение успеха, приговаривая: «Как хорошо ты это делаешь, и я тебе помогаю» – и постепенно передавать ему их, подчеркивая: «Как у тебя хорошо и ловко все получается, какой ты сильный, как быстро и ловко одеваешься, аккуратно ешь». Нельзя спешить с усложнением задачи, надо обеспечить и поддержку, и постепенное предоставление самостоятельности, чтобы у ребенка возникло ощущение безопасности и уверенности в собственных силах. Для поддержания мотивации полезно использовать и материальные награды, естественно

связанные с похвалой: «Чем же мне угостить такого хорошего мальчика?». Но для того, чтобы ребенок действительно получил удовольствие, важно, чтобы любимое лакомство не было для него постоянно доступно.

Процесс формирования социально – бытовых предусматривает несколько уровней усвоения деятельности:

- совместные действия с родителем или педагогом;
- деятельность по подражанию;
- деятельность по образцу;
- деятельность по последовательной инструкции;
- самостоятельная деятельность ребенка;
- умение обучающегося исправить допущенные ошибки. [28]

При работе с ребенком обучающий использует различные виды помощи: показ, совместное действие «рука в руке», действие по инструкции, действие с использованием схем и сценариев.

Важной частью процесса обучения является организация пространства и времени. Правильная организация позволит снизить тревожность и увеличить эффективность процесса. Прежде чем составлять индивидуальный план работы необходимо выяснить насколько ребенок владеет соответствующим навыком для этого используется метод моделирования реальных ситуаций и наблюдение как ребенок себя ведет себя: знает ли он что нужно делать, правильность его действий и поведения, также применяется метод опроса и тестирования.

Нередко трудности овладения бытовыми навыками у ребенка с аутизмом связаны с его особой чувствительностью и страхами. Так, он может отказываться заходить в туалет из-за боязни шума спускаемой из бачка воды, в ванную – из-за шумов в трубах; не желать мыться после того, как мыльная вода однажды попала ему в глаза; одеваться, потому что неприятны жесткие швы на рубашке или в прошлом его испугал узкий воротник свитера. Он не хочет идти гулять, потому что боится войти в лифт или услышать лай собаки

из-за соседской двери. В этом случае не следует пытаться напрямую «переломить» ребенка, необходимо постараться или найти возможность избежать неприятных ощущений, или постепенно дать ребенку убедиться в их безопасности. Это возможно, если удастся постепенно ввести пугающее впечатление в более широкий и желательно приятный смысловой контекст, и тогда ребенок поймет, что это не труба рычит, а вода в трубе бежит – из речки к нам, а потом опять к морю: «Давай, послушаем, как она поет». Часто дети, преодолевшие свой страх и научившиеся, например, пользоваться туалетом, переживают потом период повышенного интереса к тому, что их раньше пугало, что является абсолютно нормальным и закономерным процессом поэтому не следует раздражаться на ребенка, а дать ему время привыкнуть и постепенно его интерес спадет. [38]

Для эффективного процесса формирования бытовых навыков родителям и специалистам необходимо совместными усилиями организовать весь день ребенка, опираясь на уже привычные моменты режима дня и любимые им занятия, чтобы ситуация обучения новому навыку или его самостоятельное выполнение стали закономерной и необходимой «ступенькой» к удовольствию. Например, если он любит гулять, то при обучении одеваться можно заранее помечтать, «куда мы пойдём, когда ты оденешься». Потом посмотреть в зеркало: «Замечательно оделся, теперь мы с тобой можем в наш парк пойти, долго будем по всем нашим любимым местам гулять, всех навестим». Так и уборка со стола после обеда тоже становится необходимым переходом к тому, чтобы сесть и почитать вместе с мамой любимую книжку или заняться другим любимым делом, например, лепкой. Создание такого осмысленного порядка помогает переключать ребенка от одного действия к другому, уводить его от слишком захватывающих впечатлений. Привычный порядок дает возможность справиться с еще одной из характерных для аутичного ребенка бытовых

проблем: с неумением ждать желаемого события, когда аффективный взрыв может вызвать само слово «Подожди».[35]

6. Система поощрения

Под поощрением понимается метод мотивации, противоположный наказанию, служащий способом корректировки детского поведения, закрепляющий положительные способы поведения, тем самым формируя у ребенка готовность к активному послушанию. Поощрением могут быть предметы или действия, которые любит ребенок. Например, сладости, игра в компьютер, мяч, батут, игрушки, подвижные игры. Поощрение предоставляется ребенку после выполнения задания, которое от него требуется. Эффективность от поощрения зависит от его ценности и значимости для ребенка — это должен быть действительно желаемый объект, который отсутствует в повседневной жизни ребенка. Лакомства и игрушки лучше совмещать с социальным поощрением, с таким как, похвала. Это позволяет уменьшить значимость еды и игрушек в качестве поощрения и в дальнейшем ребенок будет стремиться выполнить задание лишь за похвалу. Для усиления мотивации и исключения зависимости следует менять поощрения. Для занятий можно ввести сумку с поощрениями, каждый раз доставая из нее, что-то новенькое это будет стимулировать интерес у ребенка, что же он получит на этот раз. Для увеличения эффекта от ожидания сюрприза используют подарочные коробочки, упаковки, шуршащую обертку. Пусть вручение поощрения превратится в настоящее веселье, так мотивация для его получения только возрастет. Вручать поощрения следует находясь на одном уровне с ребенком, выражая искреннюю радость с правильно подобранной интонацией в голосе. Делать это надо регулярно за самые маленькие шаги к успехам, особенно когда ребенок обучается чему-то новому. Перед тем как использовать этот метод необходимо провести оценку, что будет являться стимулом для ребенка, для этого необходимо наблюдать,

чему радуется ребенок и что он выполняет с удовольствием. Лучше всего отслеживать реакции ребенка с помощью фото и видео съемки, так на повторе можно увидеть то что не заметили в реальной ситуации, также это пригодится для демонстрации специалисту при консультировании, который в свою очередь может обратить внимание на то что ранее не обращалось. Также выбирая поощрения следует учитывать возраст ребенка и уровень развития ребенка, например, совсем неуместно использовать длинную словесную похвалу с ребенком, который не различает слова на слух или игру-потешку «сорока-белобока» с 14 летним подростком.[22]

Следует учитывать и личностные особенности, например, если ребенок очень активен, то мягкие и успокаивающие поощрения, могут помочь ему быть спокойнее и более усидчивым.

При работе с детьми с РАС часто используется жетонная система поощрений. Это эффективная методика вмешательства, которая может быть весьма успешным инструментом для увеличения уровня желательного поведения, выполнения заданий и развития академических навыков. Жетонная система поощрений является системой предоставления положительного подкрепления ребенку за проявление желаемого поведения или выполнение заданий. Определяется целевое поведение, и человек, который, обучает данному поведению выдает жетоны, когда ребенок демонстрирует заданное поведение. Затем жетоны обмениваются на определенное подкрепление в назначенное время. При использовании данной системы рекомендуется:

- ✓ Четкое определение целевого поведения. Целевое поведение может касаться самого поведения (сидение на стуле, хождение по коридору, прогулки) или быть связано с академическими навыками (заполнение рабочих тетрадей, спокойное чтение). Следует выбирать такое поведение, которое ребенок не может проявлять одновременно с негативным поведением. Например, он не может тихо читать про себя,

одновременно разговаривая с друзьями или ходить и бегать по коридору в одно и то же время.

- ✓ Разнообразие наград, которые будут являться мотивационными для конкретного ребенка. Необходим широкий спектр разных видов подкреплений.
- ✓ Соблюдать последовательность. Дети быстро замечают, если в определенных областях или некоторых обстоятельствах, не используется эта система. Если не быть последовательными, то можно легко потерять доверие ребенка, что приведет к потере сотрудничества.
- ✓ Сделать визуальное изображение для того, чтобы ребенок знал, что от него ожидается, и как работает эта система.
- ✓ Сочетать жетоны с похвалой. Это пригодится, когда придет время постепенного отхода от этой системы.
- ✓ Собирать данные. Периодический сбор данных поможет убедиться, что система работает или наоборот, что-то идет не так. Например, подобранные мотивационные стимулы не действуют на ребенка.
- ✓ Разработать план постепенного ухода от данной системы поощрений. Постепенное прекращение использования данной системы может быть сложным процессом, и необходимо заранее его распланировать. [39]

Сенсорные стимулы - предметы или явления окружающей действительности, воздействующие на органы чувств. Так еще одним инструментом поощрения являются сенсорные коробки. [2]

Сенсорные коробки должны быть максимально разнообразными для того, чтобы они могли функционально соответствовать аутостимулирующему поведению, проявляемому ребенком. Кроме того, необходимо предоставлять ребенку усиление, когда он взаимодействует с сенсорной коробкой, чтобы повысить вероятность того, что ребенок будет снова играть с сенсорной коробкой в будущем. Сенсорная коробка представляет собой удобный контейнер с крышкой наполненный

различными предметами, например, кусочками ткани, бисером, фасолью, рисом, глиной, песком, мукой, водой и мыльными пузырями, блестками, конфетти, кусочками ленты, кружевами. Контейнеры с сенсорными стимулами подходят для тех детей, которые склонны к перестимуляции и сенсорной перегрузке, и потому нуждаются в занятиях успокаивающей, структурированной деятельностью. Манипулирование предметами может оказывать успокаивающее действие на ребенка, что является очень полезным инструментом для сенсорной модуляции. Отличным инструментом для поощрения служит доска выбора — это инструмент предоставляет детям возможность выбрать занятие или награду за желательное поведение. Ребенок может быть мотивирован выполнить требуемое задание, если во время работы расположить перед ним доску выбора. После того, как ребенок выполнил задание (например, завершил домашнюю работу), ребенок выбирает одну из картинок или символов на доске. Каждая картинка обозначает определенный выбор ребенка. Картинки крепятся к доске с помощью ленты-«липучки» или магнитной ленты. [25]

Награды могут включать занятия, предметы или угощения, которые ребенок любит особенно сильно. Вы можете определить предпочтения вашего ребенка с помощью простого наблюдения. Предпочтения и неприязнь также можно определить, если предлагать ребенку определенные занятия, предметы или угощения и оценивать его заинтересованность. Желательно составить письменный список предпочтений вашего ребенка. Затем нужно сделать символ для каждого предмета или занятия из списка. Символы могут включать слова, пиктограммы, фотографии, рисунки, даже реальные предметы, в зависимости от того, что будет более понятным для ребенка. Если ребенок умеет читать, то может быть достаточно слов или описания занятия, или предмета. Если ребенок не может читать или у него есть трудности с пониманием символических изображений, то можно использовать фотографии реальных объектов или сами предметы. Например,

если любимое угощение ребенка — кренделек, то можно обернуть пищевой пленкой один кренделек и прикрепить его к доске. [17]

Вы можете сделать доску выбора в любое время или в соответствии с особенностями данной ситуации. Например, перед обедом вы можете избегать лакомств в качестве награды, чтобы не испортить ребенку аппетит. Выбор занятий и предметов должен быть приемлемым и уместным для данного момента.

7.Закрепление/отработка навыков

Формирование социально-бытовых навыков и отработка навыков самообслуживания выступают основой успешной адаптации ребенка в обществе. Закрепление социально-бытовых навыков происходит постепенно, изо дня в день мы повторяем одни и те же рутинные дела. Поэтому здесь важно не количество затраченного времени на повторение того или иного навыка, а регулярностью повторяющейся деятельности, то есть приобретение практического опыта у ребенка. Так если ребенок переезжает к примеру на лето к бабушке с дедушкой он должен придерживаться того же распорядка дня, что и дома. Таким образом повторяя одну и ту же череду дел каждый день ребенок сможет запомнить их последовательность и ему уже не потребуется то количество подсказок, которое было необходимо в самом начале знакомства с новой для него деятельностью. И обучающий постепенно займет роль наблюдающего. Поэтому важно при выборе навыка смотреть, чтобы он был функционально востребован.

Отработкой навыка является его перенос в реальную жизнь. Для этого необходимо чтоб все социальное окружение ребенка придерживалось единой системы требований к ребенку. Должно быть, построено взаимодействием между родителями и работниками тех социальных учреждений, которые посещает ребенок. Так родители, ведя видео и фотоотчет смогут получить профессиональную консультацию специалистов, а ребенок сможет

применять везде разработанные визуальные подсказки. Также важно проговаривать со всеми людьми с кем встречается ребенок во дворе, школе, с родственниками о тех проблемах, с которыми они могут столкнуться при взаимодействии с ребенком это позволит избежать негативных эмоций с обеих сторон.

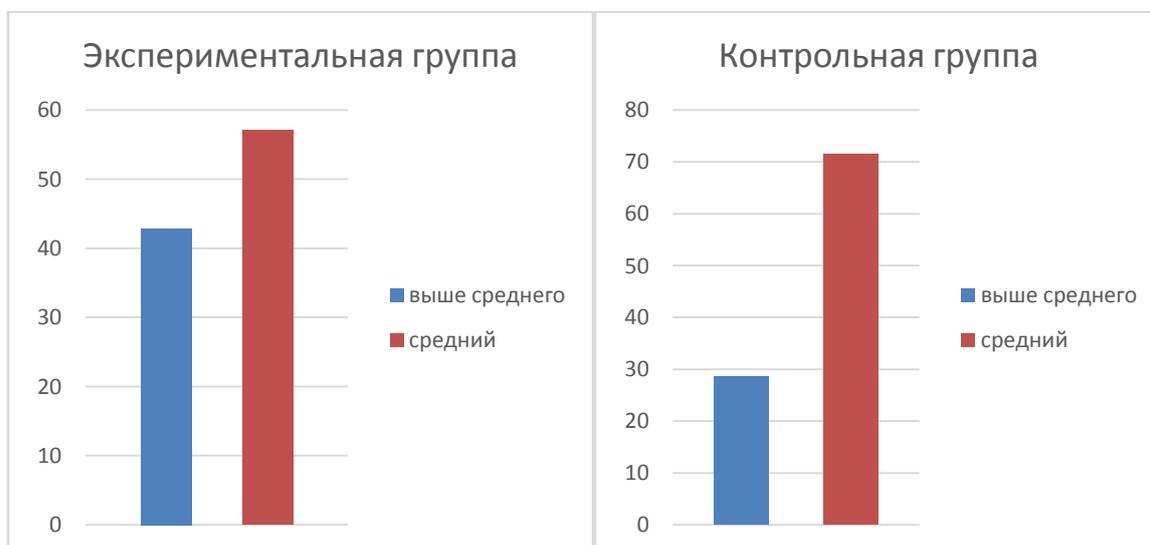
3.3 Контрольный эксперимент и его анализ

После проведенной работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с РАС в домашних условиях нами был организован контрольный эксперимент. Целью которого стало выявление динамики формирования социально-бытовой деятельности у детей с РАС в возрасте от 9 до 12 лет и определение эффективности программы.

Диагностика была организована в мае 2017 года с экспериментальной и контрольной группами. Нами использовалась «методика оценивания навыков самообслуживания», которая применялась в ходе констатирующего эксперимента. Критерии и система оценок оставалась прежней.

Обратимся к результатам контрольного эксперимента:

Рисунок 4. Распределение испытуемых на группы по уровню самообслуживания (%).

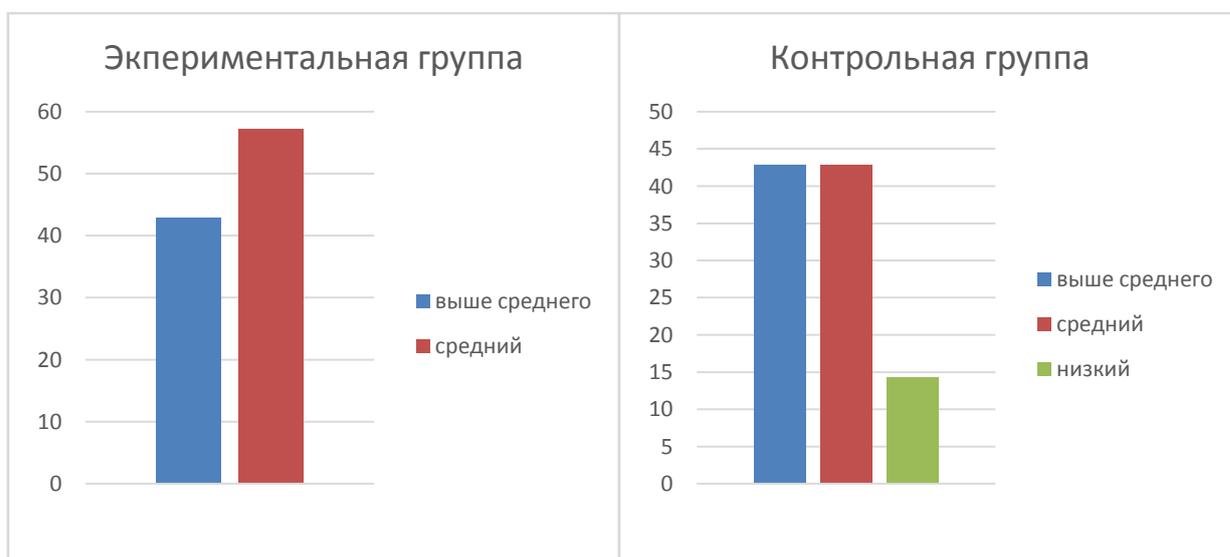


Как видно из гистограммы 42,86% (3 человека) испытуемых из экспериментальной группы и 28,57% (2 человека) из контрольной группы находятся на уровне выше среднего. 57,14% (4 человека) из экспериментальной и 71,43% (5 человек) из контрольной группы на среднем уровне.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, мы пришли к следующим выводам:

Число детей с низким уровнем снизилось на 14,29% (1 человек) в экспериментальной и контрольной группах. Число детей со средним уровнем осталось прежним, как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Группа детей с уровнем выше среднего увеличилась на 14,29% (1 человека) из контрольной и экспериментальной групп.

Рисунок 5. Распределение испытуемых на группы по уровню ведения домашнего хозяйства (%).



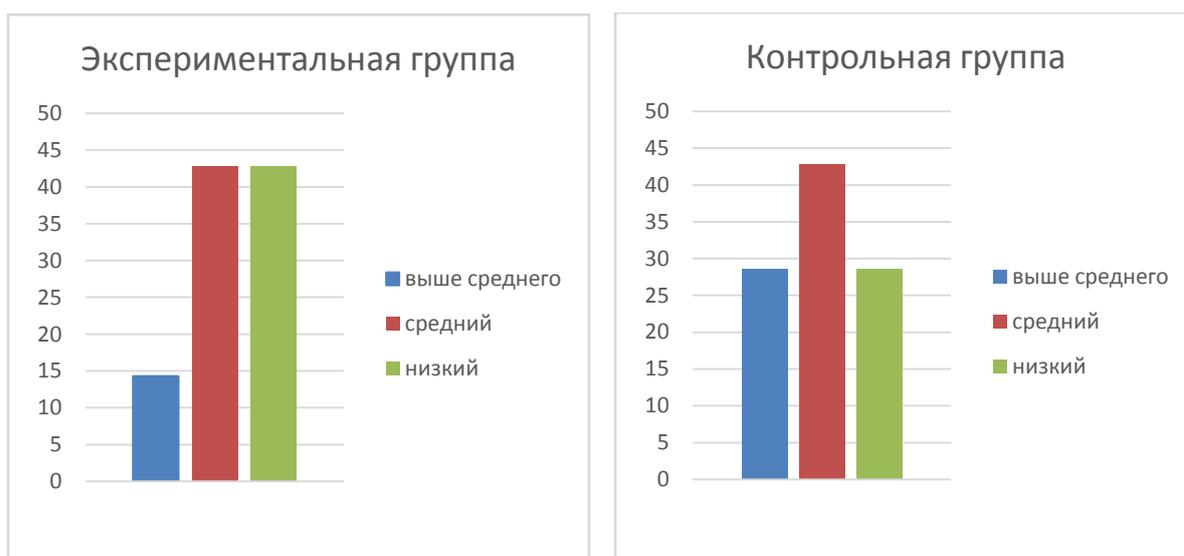
Как видно из гистограммы 42,86% (3 человека) из экспериментальной и 42,86% (3 человека) из контрольной групп находятся на уровне выше среднего. 57,14% (4 человека) из экспериментальной группы и 42,86% (3 человека) из контрольной группы на среднем уровне. 14,29% (1 человек)

контрольной группы на низком уровне и не одного испытуемого из экспериментальной группы.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, мы пришли к следующим выводам:

Число детей с низким уровнем осталось на прежнем уровне в контрольной группе и также отсутствуют в экспериментальной группе. Число детей со средним уровнем увеличилось на 14,29% (1 человек) в экспериментальной группе и снизилось на 14,29% в контрольной группе. Группа детей с уровнем выше среднего увеличилась на 14,29% (1 человек) в экспериментальной и в контрольной группах.

Рисунок 6. Распределение испытуемых на группы по уровню социального взаимодействия (%).



Как видно из гистограммы 14,29% (1 человек) из экспериментальной и 28,57% (2 человека) из контрольной групп находятся на уровне выше среднего. 42,86% (3 человека) из экспериментальной группы и 42,86% (3 человека) из контрольной группы на среднем уровне. 42,86% (3 человека) из экспериментальной группы и 28,57% (2 человека) контрольной группы на низком уровне.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, мы пришли к следующим выводам:

Число детей с низким уровнем снизилось на 14,29% (1 человек) в экспериментальной и контрольной группах. Число детей со средним уровнем увеличилось на 14,29% (1 человек) как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Группа детей с уровнем выше среднего осталась на прежнем уровне в экспериментальной группе и увеличилась на 14,29% (1 человек) в контрольной группе.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, мы пришли к следующим выводам, что после проведения повседневной реабилитации, направленной на формирования социально-бытовых навыков в экспериментальной группе, отмечается общая тенденция улучшению сформированности бытовых навыков в сфере самообслуживания и введения домашнего хозяйства.

В ходе контрольного эксперимента по исследованию всех блоков нами было отмечено, что почти все дети улучшили свои показатели в плане бытовой ориентированности. Почти у всех детей наблюдалось положительная динамика сформированности бытовых навыков и умения вести домашнее хозяйство, увеличение мотивационной сферы.

Таким образом, формирующий эксперимент показал, что работа в этом направлении дает положительные результаты, но необходим более длительный период обучения.

Заключение

Результаты диссертационного исследования, направленного на формирование социально-бытовых навыков у детей с РАС в домашних условиях, позволили выявить уровень и особенности развития бытовой адаптации.

Актуальность рассмотренной темы обусловлена, прежде всего, поиском путей оптимизации коррекционной педагогической работы в домашних условиях по формированию социально-бытовых навыков у детей с РАС.

Анализ литературы по рассматриваемой проблеме позволили сделать вывод, о том, что категория детей с аутизмом очень разнообразна, по степени интеллектуальных возможностей и диапазону тяжести аутистических проявлений. Тем не менее как зарубежные, так и отечественные авторы задаются вопросами причин возникновения аутизма.

В результате теоретического анализа литературы выявлено, что дети с РАС имеет ряд специфических особенностей выражающиеся в психолого-педагогическом развитии, которые отражаются на уровне сформированности навыков самостоятельности и бытовой адаптации.

В ходе формирующего эксперимента по результатам первичного обследования детей была разработана программа целью, которой было создание условий в домашней среде для детей с расстройством аутистического спектра, способствующих формированию социально-бытовых навыков, навыков самообслуживания, социального поведения и

социально-бытовой адаптации. Система оценки уровня самообслуживания и ведения домашнего хозяйства позволила описать вариативность детей от 9 до 12 лет с отсутствием умения вести повседневные дела и реализовать подход к реализации их бытовой деятельности.

Результативность разработанной нами экспериментальной работы определялась на третьем этапе. Повторное исследование качественное улучшение формирующих навыков у испытуемых, участвовавших в формирующем эксперименте. В ходе контрольного эксперимента по исследованию всех блоков нами было отмечено, что почти все дети улучшили свои показатели в плане бытовой деятельности. Таким образом, контрольный эксперимент показал, что работа в данном направлении дает положительные результаты, но необходим более длительный период.

Таким образом, гипотеза исследования, заключающаяся в предположении о том, что эффективность формирования социально-бытовых навыков у детей с РАС увеличится при использовании разработанной нами программы, включающую в себя пошаговое руководство для тех, кто находится в непосредственном контакте с ребенком с РАС подтвердилась, цель и задачи исследования достигнуты.

Библиографический список

1. Аршатская О. О психологической помощи детям раннего возраста при формирующем синдроме детского аутизма: взаимодействие специалистов и родителей // дошкольное воспитание, 2006 - № 8, с. 63-70

2. Аутизм и сенсорная интеграция: [Электронный ресурс]
<https://sites.google.com/site/avameidinru/Home>

3. Башина В.М. Ранний детский аутизм/ Исцеление: Альманах. – М., 1993. С. 154-165.

4. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика / О. Богдашина Донецк: Лебедь, 1999. — 112 с.

5. Борисенко А.А. Трудности обучения детей с расстройствами аутистического спектра социально-бытовым навыкам / А.А. Борисенко, О.В. Федорова // Проблемы педагогики 2016, № 3 (14). - С.32-34.

6. Бусяк Н. В. Особенности детей, страдающих аутизмом. Текст / Н.В.Бусяк: [Электронный ресурс]
<http://nsportal.ru/shkola/korreksionnayapedagogika/library/2014/04/15/statya-osobenoosti-detey-stradayushchikh>

7. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации Текст. / М.Ю. Веденинина, О.Н. Окунева // Сообщения 1 – Дефектология, 1997. - № 2. с 31-40

8. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации Текст. / М.Ю. Веденинина, О.Н. Окунева // Сообщения 2 – Дефектология, 1997. - № 3. с 15-20

9. Векслер Д.Я. Применение техники «Тематические фотокнижки» в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра или интеллектуальные нарушения / Д.Я. Векслер // Аутизм и нарушения развития. 2015. №4 С.13-19.
10. Власова Л.И. Использование лепки на логопедических занятиях для вовлечения ребенка с РАС в совместную деятельность /Л.И. Власова // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2. С. 39—44.
11. Володенкова Е.А. Особенности агрессивного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра / Е.А. Володенкова // Сибирский Вестник Специального Образования 2016. № 1–2 с.40-47.
12. Вощенко Н.Д. Психолого-педагогические практики сопровождения детей с расстройством аутистического спектра / Н.Д. Вощенко, С.С. Иванчугова, Н.В. Баландина //: региональный опыт: методические рекомендации, Кр-к, 2015. -148с.
13. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка Текст. / Л.С. Выготский // Вопросы психологии, 1996. № 6. – с 62-76.
14. Детский аутизм. Хрестоматия Текст.: Издание 2-е переработанное и дополненное. / Сост Л.М. Шипицына СПб, Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. - 368 с.
15. Детский аутизм: «Классификация»: [Электронный ресурс] <http://autist-ru.narod.ru/klas.html>
16. Каган В. Аутята. Родителям об аутизме. – СПб.: Питер, 2015. – с. 160.
17. Каган В.Е. Аутизм у детей Текст. / В.Е. Каган Л., Медицина,1981. – 190с.
18. Как научить аутичного ребенка самостоятельности (визуальное расписание): [Электронный ресурс] <http://autism-aba.blogspot.ru/2011/12/picture-activity-schedule1.html>

19. Каперик А.А Служба домашнего визитирования как форма реабилитации детей инвалидов в г.Красноярске / А.А.Каперик, О.П. Макарова, А.А. Птицына // Современные подходы и инновационные практики работы с детьми -инвалидами: серия методических пособий для руководителей и специалистов учреждений системы реабилитации инвалидов, Кр-к.: 2014. № 10. С.84-89.
20. Каперик А.А. Сопровождение семей, имеющих детей с РАС, в рамках службы домашнего визитирования / А.А. Каперик // Сибирский Вестник Специального Образования 2016. № 1–2 с.67-70.
21. Кукаркина Е.Б. Опыт обучения ребенка с РАС навыку приветствия / Е.Б.Кукаркина // Аутизм и нарушения развития. 2015. №1 С.47-49.
22. Малышева-Попрукайло Е.В. «Каникулы Бонифация», или Успешный опыт занятий с детьми с аутизмом / Е.В.Малышева-Попрукайло // Аутизм и нарушения развития. 2015. № 4. С. 48—52.
23. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу) Текст / С.А. Морозов М.: СигнальЪ, 2002. – 108с.
24. Морозова С.С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии Текст. / С.С. Морозова // Аутизм: Методические рекомендации по коррекционной работе М.: 2002. - С. 120 - 151.
25. Мусаева М.О. Формирование навыков сотрудничества у ребенка с РАС / М.О. Мусаева // Аутизм и нарушения развития. 2015. №1 С.44-46.
26. Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма/ Б.О. Нейсон // Аутизм и нарушения развития. Т14 №1 2016г 57-64 с.
27. Никольская О.С Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р.Баенская, Л.Л.Либлинг, И.А.Костин, А.В.Аршатский М.: Теревинф 2011г-224с.
28. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи Текст. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг М.: Тервинф,1997. – 227с.

29. Никольская О.С. Об аутизме Текст. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг // Школьный психолог, 2004. №43
30. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей Текст. / О.С. Никольская // Дефектология. 1995. - № 2. С. 8-17.
31. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.
32. Овсянникова Т.М. Пример обучения ребенка с РАС навыку продолжения простой последовательности элементов / Т.М. Овсянникова // Аутизм и нарушения развития. 2014. №3 С.37 - 43.
33. Ремшмидта Х. Психотерапия детей и подростков / Х. Ремшмидта. – М.: Мир, 2000 С.656.
34. Сатмари П. Дети с аутизмом / П.Сатмари. – СПб.: Питер, 2005 С.224.
35. Семаго Н.Я Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы Серия «Инклюзивное образование» Москва, 2012. С.77.
36. СтоуксС. Что такое структурированное обучение для детей с аутизмом?:[Электронный ресурс] <http://outfund.ru/strukturirovannoe-obuchenie-dlya-detej-s-autizmom>.
37. Сударикова М.А. Использование методов и технологий прикладного анализа поведения (АВА) в обучении навыку пользования туалетом ребенка с РАС / М.А. Сударикова // Аутизм и нарушения развития. 2014. №3 С.51-55.
38. Ульянова Р.К. Описание работы по формированию целенаправленного поведения, обучению и воспитанию ребенка с тяжелой

формой аутизма / Р.К. Ульянова // Аутизм и нарушения развития. 2015. №1 С.3-18.

39. Фала В. Применение комбинированной системы жетонов для коррекции проблемного поведения у ребенка с РАС в группе детского сада / В.Фала // Аутизм и нарушения развития. 2015. №1 С.38-43.

40. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) / Л.Фрост, Э. Бонди // руководство для педагогов -изд. Теревинф, 2011

41. Фьюэлл Р.Р. Обучение через игру / Р.Р Фьюэлл, П.Ф. Вэдэзи // Руководство для педагогов и родителей СПб.:2015-160с. 18-20с].

42. Хаустов А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом: Автореф. дис.канд.пед.наук. – М., 2005. – 21с.

43. Черняева Т.И. Социальная реабилитация «нетипичных» детей / Т.И.Черняева // Социс: Социол.Исслед. – 2005. - № 6. С.85 -94.

44. Чистохина А.В. Нормализация жизни людей с инвалидностью как базовый принцип социально-педагогической поддержки и реабилитации / А.В.Чистохина // Сопровождение семьи и ребенка с инвалидностью в системе учреждений социальной защиты населения Красноярского края: методическое пособие, Красноярск, - 2012. №8, с. 50-60.

45. Штягинова Е.А. Альтернативная коммуникация /Е.А. Штягинова // методический сборник Нов.:2012-30с.

46. Янушко Е. Жизненное пространство аутичного ребенка Текст / Е.Янушко // Сопровождение семьи и ребенка с инвалидностью в системе учреждений социальной защиты населения Красноярского края: методическое пособие, Красноярск, - 2012. №8, 154-162 с.

47. Янушко Е.А. Использование метода современного рисования в работе с аутичным ребенком / Е.А. Янушко // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2005. - №1. С.70-75.

