

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

Дынько Бэла Олеговна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ТЕМА

Формирование социального взаимодействия у детей младшего школьного
возраста с расстройством аутистического спектра
в период адаптации к школе
направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
направленность (профиль) образовательной программы Психолого-педагогическое
сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор Шилов С.Н.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Черенева Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.м.н., доцент Бардецкая Я.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся Дынько Б.О.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения поведения в контексте социального взаимодействия у детей младшего дошкольного возраста с РАС	10
1.1. Клинико-психологическая структура расстройств аутистического спектра	10
1.2. Формирование навыков социального взаимодействия в онтогенезе	23
1.3. Особенности социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с РАС	38
1.4. Особенности формирования навыков социального взаимодействия у детей с РАС	45
1.5. Краткий обзор методик по коррекции нарушений навыков социального взаимодействия у детей с РАС	50
Выводы по первой главе	63
ГЛАВА II. Психолого-педагогическая программа формирования социального взаимодействия младших школьников с РАС в период адаптации к школе	65
2.1. Научно-методические основы программы развитию навыков социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с РАС	65
2.2. Основные принципы программы по формированию навыков социального взаимодействия у детей с РАС	71
2.3. Психолого-педагогические условия организации подготовки ребенка с РАС к обучению в период адаптации к школе	73
2.4. Комплексная программа психолого-педагогического сопровождения младших школьников с РАС в период адаптации к школе	85
2.5. Содержание психолого-педагогической программы по формированию навыков социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с РАС в период адаптации к школе	86
Выводы по второй главе	102
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	103
БИБЛИОГРАФИЯ	106
ПРИЛОЖЕНИЯ	118

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Расстройства аутистического спектра (далее РАС) в настоящее время все чаще рассматривается как психолого-педагогическая проблема. Общеизвестно, что это особый тип нарушения психического развития, возникающего на основе биологической дефицитности нервной системы ребенка (B.Rimland,1964; В. Hermelin, N.O'Connor,1970; L.Kanner,1943; L.Wing,1978; E.Shopler, 1978; S.Baron-Cohen, P.Bolton, 1997; В.Е.Каган, 1981; В.М. Башина, 1993; К.С. Лебединская, О.С. Никольская, 1991; В.В. Лебединский, О.С.Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, 1990 и др.). По международной классификации (1994) детский аутизм относится к первазивным нарушениям, охватывающим все стороны психического развития ребенка.

Комплексная медико-психолого-педагогическая помощь детям с аутизмом имеет своей целью возможно более полную социализацию ребенка. При этом, среди задач психолога одной из важнейших является формирование конкретных средств коммуникации и социально-бытовой адаптации, навыков, позволяющих ребенку вписаться в его социальное окружение.

Разнообразная и яркая картина аффективных проблем и вторичных защитных установок таких детей: уход от контакта, негативизм, стереотипность, страхи, агрессивные и самоагрессивные проявления часто маскирует существование выраженных трудностей в освоении ими адекватных форм социального поведения. Достаточно поздно и с огромным трудом складываются самые элементарные навыки повседневной жизни, приобретенные умения практически не используются в других условиях, в лучшем случае их перенос сопровождается постоянным побуждением со стороны взрослого. Ребенок проявляет неспособность самостоятельно пользоваться даже имеющимися у него знаниями и умениями.

Известно, что с возрастом по мере сглаживания аутистических черт все более очевидной становится именно неприспособленность ребенка даже к повседневной жизни. Особая социальная наивность проявляется у таких детей в подростковом и сохраняется во взрослом возрасте. Работа по развитию социального взаимодействия чрезвычайно важна также для психологической помощи семье, воспитывающей аутичного ребенка. Огромная эмоциональная нагрузка, лежащая на его близких, как правило, усугубляется многолетним физическим напряжением. Понятно, что близким часто легче осуществлять уход за ребенком, чем брать на себя тяжелый труд по выработке у него самостоятельных навыков бытовой адаптации. Однако, в этом случае складывающиеся стереотипы гиперопеки в свою очередь начинают препятствовать социальному развитию ребенка. Необходима разработка форм коррекционного вмешательства, которые позволят преодолеть эти типичные трудности семьи.

Следует отметить, что в аспекте оказания детям с РАС практической психолого-педагогической помощи в настоящее время в нашей стране произошли серьезные качественные изменения, позволяющие реализовать комплексную помощь, образование и сопровождение детей и подростков.

В Красноярском крае в 2014 году зарегистрировано 307 детей с РАС, в 2015 году-432, рост составил 40%. На 10 000 детского населения в 2014 году 5,3, в 2015 году- 7,3. Впервые выявлено в 2014 году 63 ребенка с РАС, в 2015 году- 144, рост в 2,3 раза. Дети с РАС, имеющие инвалидность: в 2014 году-194, что составило 63% от всех детей с РАС, в 2015 году- 339 детей, что составило 78,5% от всех детей с РАС. Рост количества детей с РАС связан с действительно значительным увеличением заболеваемости и с более тщательным выявлением таких детей, настороженностью детских психиатров в плане РАС, включением атипичных форм аутизма при различных заболеваниях. Процент гипердиагностики не более 0,5-1%. Средний возраст выявления детей с РАС на сегодняшний день 3 -4 года, раньше 6-7 лет.

По данным ВОЗ каждому 166-ому ребёнку диагностируется такое заболевание, как аутизм, 5 лет назад этот показатель был ниже практически в пять раз. По некоторым данным в США в этом году статистика заболеваемости составляет: каждый 56-ой ребёнок. Скорость распространения этого заболевания носит эпидемиологический характер. В среднем рождаемость в России составляет 900 тыс. детей в год, если применить долю рождённых детей с аутизмом, то это составит 5500 человек.

В отечественной дефектологии разработан целостный теоретический и практический подход к коррекции детского аутизма (К.С. Лебединская, О.С. Никольская, 1991; О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, 1997). Система психологической коррекционной помощи аутичному ребенку и его семье базируется на идее первичного нарушения развития аффективной сферы в общей структуре синдрома (О.С. Никольская, 1985, 1999).

Разработаны различные теоретические подходы и соответствующие им методы коррекционной помощи детям с аутизмом. В зарубежных странах наибольшее распространение получили методы поведенческой терапии, направленные на выработку социально-бытовых навыков (О.И. Lovaas, 1981; L.E. McClannahan, P.J. Krantz, 1999; S. Harris, 1995). Основой данного подхода является пошаговая отработка простых навыков, при этом используется система «подкреплений» (положительных и отрицательных). Подобные методы адекватны при тяжелых формах аутизма, но ограничивают возможности аутичных детей с более благоприятными вариантами синдрома и сохранным интеллектом.

Наиболее обобщенно требования к условиям получения образования детьми с РАС отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального школьного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [75].

Как показывает анализ опыта работы образовательных учреждений, осуществляющих обучение и воспитание детей с РАС, даже те педагоги,

которые целенаправленно и сознательно создают условия для развития личности ребенка, не в полной мере обладают необходимыми профессиональными компетенциями к сопровождению этих детей в условиях интеграции в массовую общеобразовательную среду.

В последнее время в России и за рубежом сформировались устойчивые научно-методические школы, позволяющие эффективно обучать детей с РАС, но, несмотря на это, существует ряд противоречий, подтверждающих актуальность нашего исследования.

1. Наличием большого количества психолого-педагогических технологий и подготовленности специалистов и родителей детей с РАС, отсутствует система преемственности процесса образования систем обучения детей с РАС.
2. Наличием достаточного количества клинико-психологических исследований детей с РАС и недостатком технологий по формированию адаптации к учебной деятельности младших школьников.

Существующее на сегодняшний день противоречие, когда, с одной стороны, наблюдается существенное увеличение количества детей с РАС, а с другой, недостаток психолого-педагогических подходов, технологий и моделей обучения детей с РАС, определил **проблему нашего исследования**, которая состоит в необходимости разработки программы формирования социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с РАС в период адаптации к школе.

На *научно-методическом уровне* актуальность исследования связана с недостатком психолого-педагогических подходов, технологий и моделей преемственности образования между системами обучения школьников с РАС. При правильно организованной модели обучения и при использовании научно-обоснованных комплексных технологий дети с РАС могут успешно обучаться в общеобразовательных школах.

На *социально-педагогическом уровне* актуальность исследования обусловлена тем, что передача таким детям социального опыта, введение их в культуру особенно трудна, установление эмоционального контакта и вовлечение ребенка в развивающее взаимодействие представляет главную задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме. Связь аутичного ребенка с близким человеком и с социумом в целом нарушена грубо, и иным образом, не так как у других детей с ОВЗ. Психическое развитие при аутизме определяется не просто как задержанное или нарушенное, а как искаженное.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования обусловлена тем, что не сформулированы принципы и не утверждены формы специальной психолого-педагогической поддержки ребенка с РАС в период адаптации к школе.

В связи с этим возникает необходимость проработки условий и организационных форм включения такого ребенка в общеобразовательную среду, продуманной и хорошо организованной организационно-методической работы с педагогами.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать программу психолого-педагогическую формирования навыков социального взаимодействия у детей с РАС в младшем школьном возрасте в период адаптации к школе.

Объект исследования: навыки социального взаимодействия у детей с РАС в младшем школьном возрасте.

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

Гипотеза исследования. В ходе исследования мы предположили, для навыков социального взаимодействия детей с РАС будет характерно несформированности и мозаичность проявления к школьному возрасту.

Теоретико-методологический анализ проблемы исследования позволит нам разработать теоретическую программу формирования навыков социального взаимодействия у детей с РАС в младшем школьном возрасте в период адаптации к школе, включающую:

- основные принципы программы по формированию навыков социального взаимодействия у детей с РАС;
- психолого-педагогические условия организации подготовки ребенка с РАС к обучению в период адаптации к школе;
- содержание программы психолого-педагогического сопровождения младших школьников с РАС в период адаптации к школе.

Задачи исследования:

1. Теоретический анализ психолого-педагогических концепций поведения в контексте социального взаимодействия.
2. Описать формирование навыков социального взаимодействия в онтогенезе.
3. Выявить особенности социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с РАС.
4. Разработать программу психолого-педагогического сопровождения формированию навыков социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с РАС в период адаптации к школе.

Методологическая основа. Исследование опирается на опыт накопленный в отечественной дефектологии, на представление о том, что первичная дефицитарность ребенка вызывает нарушение формирования социального поведения, что препятствует его психическому развитию. Коррекционная работа в этих традициях понимается как расширение социального опыта и приближение ребенка с проблемами в развитии к нормальным формам поведения (Л.С. Выготский, 1926). Путь к самостоятельности лежит в русле взаимодействия ребенка и близкого взрослого и проходит через совместно-разделенное действие в процессе обучения

социально-бытовым навыкам, в естественной каждодневной жизни (И.А.Соколянский,1962; А.И. Мещеряков, 1974).

Основой для работы стали традиционный для российской специальной психологии комплексный подход к обучению и воспитанию ребенка с проблемами, опирающийся на понимание единства процесса когнитивного и аффективного развития ребенка; рассмотрение социально-бытового воспитания в связи с культурным развитием и эмоционально-смысловым контекстом обучения (Л.С. Выготский, 1984; А.В. Запорожец, 1986; В.В. Зеньковский, 1995).

Методы исследования: анализ и обобщение отечественных и зарубежных литературных источников; изучение опыта наблюдавшихся нами семей по формированию социальных навыков у детей с аутизмом.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в систематизации данных об особенностях социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с РАС и составлении программы формирования навыков социального взаимодействия у детей с РАС в младшем школьном возрасте в период адаптации к школе.

Практическая значимость исследования. Результаты наших разработок могут стать основой для разработки методических рекомендаций, которые будут использоваться специалистами (педагогами-дефектологами, логопедами, психологами, воспитателями). Они могут использоваться для совершенствования профессиональной подготовки студентов психолого-педагогических специальностей и повышения квалификации педагогов и психологов, а также служить ориентирами для оптимизации системы учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, 2-х глав, заключения, списка используемой литературы и приложения. Представлено 137 страниц основного текста, список литературных источников включает 119 названия.

ГЛАВА I. Теоретические анализ проблемы исследования

1.1. Клинико-психологическая структура расстройств аутистического спектра

Первым синдром раннего детского аутизма (РДА) описал на основе поведенческих признаков американский психиатр Лео Каннер в 1943 году. Согласно Каннеру, при детском аутизме отмечаются: аутизм и аутистические переживания; стереотипное, однообразное поведение с элементами одержимости; особое нарушение речевого развития. Эти признаки становятся достаточно отчетливыми не позднее 2-2,5 лет, т.е. в доречевой период развития.

Описания подобных состояний и попыток коррекционной работы с такими детьми известны с начала XI Хвека (J. Haslam, 1809; Е.М. Itard, 1801, 1807); их число выросло к середине XX века (L.Witmer, 1922; М.О. Гуревич, 1922; Н.И. Озерецкий, 1924; Т. П. Симеон, 1929; Г.Е.Сухарева, 1930; М.С.Певзнер, 1935; L.Despert, 1938; К.А.Новлянская, 1939, и др.).

Почти одновременно с Л. Каннером к постановке сходных клинических проблем пришли Н. Asperger (1944) и С.С. Мнухин (1947). Более полувека клинических исследований подтвердили гипотезу Л. Каннера о существовании особого синдрома или особой группы синдромов, связанных с детским аутизмом. Детальное знакомство специалистов с историей клинического изучения детского аутизма и его современными клиническими классификациями возможно благодаря работам В.М. Байтной (1999).

С начала 80-х годов в результате исследований, проведенных под руководством Уинг, трактовка понятия «аутизм» несколько изменилась. Основой диагностики аутизма стала так называемая «триада Уинг»:

- качественные нарушения в сфере социального взаимодействия, включая качественные нарушения в сфере вербальной и невербальной коммуникации,
- нарушения процессов символизации (воображения),

- ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности [48].

Очень часто триаду Л. Уинг рассматривают как основу определения аутизма. Например, известный психолог Ф. Аппе дает такое определение аутизма «Аутизм – это серьезное нарушение коммуникации, социального взаимодействия и способности к воображению» (Ф.Аппе,2006,с.14)[1]. В своих работах Морозов С.А. определяет детский аутизм как искаженный вариант первазивного нарушения развития, связанный с дефицитом базальной потребности в общении, вследствие патологии прежде всего эмоциональной и интеллектуальной сфер психики (С.А. Морозов,2014, с.21).

Практически все исследователи согласны с тем, что аутизм – первазивное нарушение развития, однако, некоторые из них ведущими называют когнитивные нарушения, тогда как другие – аффективные. Действительно, абсолютная и относительная выраженность когнитивных и аффективных нарушений может быть различной, но при аутизме эти расстройства всегда присутствуют совместно (особенно до начала коррекционной работы) [53].

Независимо от Каннера, в 1944 г. Австрийский педиатр Ганс Аспергер описал сходное состояние (известное сейчас как синдром Аспергера), при котором замкнутость в своем внутреннем мире, аутистическое поведение сочетались с хорошими способностями в отдельных областях знаний, отсутствие юмора, неспособность сохранять дистанцию в отношениях с другими людьми. Аспергер описанные явления квалифицировал как «аутистическую психопатию». В настоящее время в России и за рубежом признано, что именно такую патологию впервые описала Г.Е. Сухарева в 1926 г.

В России до второй половины 1970-х годов детский аутизм рассматривался как проблема чисто медицинская. Важным этапом в развитии учения об аутизме в нашей стране стали положения, которые отражались в

работах К.С. Лебединской, В.В. Лебединского и их учеников (И.Н. Татарова, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.К. Бардышевская и др.). Аутизм стал последовательно рассматриваться как один из видов нарушения психического развития, требующий не только медикаментозного лечения, но, прежде всего, психолого-педагогической коррекции. К достижениям отечественных специалистов можно отнести начатые раньше, чем за рубежом, разработку классификации коррекционных подходов (С.А. Морозов, 2010) и научно обоснованных принципов их выбора (С.С. Морозова, 2004, 2007).

В соответствии с положениями Г.Е. Сухаревой и Л.С. Выготского, под термином «клинико-психологическая структура расстройств аутистического спектра» понимают иерархию нарушений при том или ином виде дизонтогенеза, т.е. выделение первичных, вторичных, третичных образований, а также основного нарушения, определяющего наиболее существенные черты клинической картины.

Первичное нарушение, по Л.С. Выготскому, по природе своей биологическое и, как правило, неспецифическое. Согласно современному состоянию знаний, этиология аутизма неоднородна. В концепции В.В. Лебединского отмечается нарушение тонических процессов как об основном звене клинико-психологической структуры РАС (В.В. Лебединский, 1985). Необходимо подчеркнуть, что подавляющее большинство специалистов причиной возникновения синдрома аутизма считают биологическую неполноценность ребенка, являющуюся следствием воздействия разных патологических факторов. Иначе говоря, детский аутизм имеет полиэтиологию и проявляется в рамках различных нозологических форм [47]

Е. Ornitz и Е. Ritvo в 1968 г. предположили нарушение системы координации между сенсорной и моторной сферами с центральным поражением вестибулярных мозжечковых систем. У части аутичных детей с грубо нарушенной речью G.R. De Long (1978) нашел поражение левой медиотемпоральной доли. В настоящее время продолжается изучение

особенностей развития межполушарного взаимодействия у аутичных детей. Были выдвинуты также гипотезы об общей задержке созревания мозговых систем детей с аутизмом (L. Bender, 1956; G. Simon, S. Gillies, 1964; B. Fish, 1971).

В настоящее время в Российской Федерации официально принята Международная классификация болезней и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ-10), согласно которой аутистические расстройства входят в диагностическую категорию F84 «Общие расстройства развития». Эта группа включает в себя детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1), синдром Ретта (F84.2), синдром Аспергера (F84.5), а также имеющие мало отношения к аутистическим расстройствам «другое дезинтегративное расстройство детского расстройства» (F84.3) и гиперактивное расстройство, сочетающее с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4).

Широкое распространение среди педагогов и психологов получила психологическая классификация детского аутизма О.С. Никольской. Теоретической предпосылкой этой классификации является представление о детском аутизме как о первазивном расстройстве развития, в котором, однако, ведущая роль принадлежит эмоциональным нарушениям. Градации этой классификации соответствует ведущему в условиях нарушения эмоционального развития уровню базальной системы аффективной регуляции поведения. Таких групп аутистического дизонтогенеза выделяется четыре:

1. Полная отрешенность от происходящего (соответствует уровню оценки интенсивности средовых воздействий, или уровню полевого поведения);

2. Активное отвержение окружения (соответствует уровню аффективных стереотипов);

3. Захваченность аутистическими интересами (соответствует уровню аффективной экспансии);

4.Трудности организации общения и взаимодействия (соответствует уровню базальной аффективной коммуникации)[54].

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

F84.0 Детский аутизм;

F84.1 Атипичный аутизм;

F84.2 Синдром Ретта;

F84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста;

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

F84.5 Синдром Аспергера;

F84.8 Другие общие расстройства развития;

F84.9 Общее расстройство развития неуточненное.

Выделяют три основных блока диагностических критериев развития и поведения:

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

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

- Стереотипичная или повторяющаяся речь - эхолалия, моторные движения, манипуляции с предметами.

- Излишняя приверженность к строгому порядку действий, ритуализированным особенностям вербального и невербального поведения, а также сопротивление изменениям[40].

- Жесткие, устойчивые и фиксированные интересы, ненормальные по интенсивности и концентрации.

- Гипер- или гипочувствительность к поступающей сенсорной информации или необычный интерес к сенсорному окружению, выраженная отрицательная реакция на специфические звуки, прикосновения, обостренное обоняние или осязание, заморозенность источниками света и вращающимися объектами.

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

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

О. С. Никольской (1985 г.) предложена психологическая классификация. Не отрицая первазивного характера психических расстройств при детском аутизме, считается, что ведущим в патогенезе являются нарушения эмоциональной сферы (В. В. Лебединский и др. 1990г.). В классификации выделенные группы аутистического дизонтогенеза отражают варианты

защитных реакций аутичных детей, тяжесть и глубину аутистических расстройств. Каждая из групп представляет собой различные ступени взаимодействия с окружающей средой и людьми.

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

Дети второй группы исходно более активны и чуть менее ранимы в контактах со средой, и сам аутизм их более «активен». Он проявляется как избирательность в отношениях с миром. Родители прежде всего указывают на задержку психического развития ребенка, прежде всего – речи; избирательность в еде, невыполнение их требований влечет бурные аффективные реакции. По сравнению с детьми других групп они в наибольшей степени отягощены страхами и стереотипностью движений. Но они гораздо приспособлены к жизни, чем дети первой группы.

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

У детей 4-й группы аутизм в наиболее легком варианте. На первом плане повышенная ранимость, тормозимость в контактах. Этот ребенок сильно зависит от эмоциональной поддержки взрослых. Важно обеспечить атмосферу безопасности, четкий спокойный ритм занятий, периодически включая эмоциональные впечатления. Патогенетические механизмы РДА остаются недостаточно ясными. В разное время разработки этого вопроса внимание уделялось разным причинам и механизмам возникновения этого нарушения. Длительное время господствовала гипотеза о его психогенной природе [7].

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

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

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

К настоящему времени сложилось представление о двух типах аутизма:

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

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

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

аутизма. К. Гилберг и Т. Питерс к расстройствам аутистического спектра относят: синдром Аспергера, детское дезинтегративное расстройство, заболевания, сходные с аутизмом, аутистические особенности.

На сегодняшний день большинство специалистов в области психиатрии, когнитивной неврологии и нейрофизиологии считает, что расстройства аутистического спектра обусловлены генетическими мутациями с участием нескольких генов, детерминирующих нарушение нейронального развития [1]. Основными нейропсихологическими последствиями таких мутаций являются нарушения перцепции, когнитивных процессов, исполнительных функций и социального поведения. Патопсихологический аспект аутизма, основанный на популярных теориях (theory of body и theory of mind), подразумевает отсутствие у аутичного ребёнка способности понимать действия других людей на телесном уровне (прикосновения, поглаживания, объятия, предугадывание жестов) и обозначаемого как отсутствие «модели тела» (theory of body), в сочетании с отсутствием способности осознавать психическое состояние самого себя и других людей (theory of mind) [2,3]. Такие представления вполне коррелируют с нейропсихологическими особенностями работы мозга при аутизме.

В англоязычных публикациях описываются нарушения функционирования различных отделов мозга при аутизме, выявленные с помощью современных методов нейровизуализации. Есть сведения о специфике лобных структур, мозжечка (особенно червя, имеющего отношение к социальному взаимодействию), глубинных структур височных долей (в частности, миндалины), вторичных и третичных полей теменной области [4,5,6,7,8]. Известно, в частности, что при аутизме нарушена работа префронтальной коры, участвующей в реализации исполнительных функций (планирование, когнитивная гибкость при принятии решений, направленность деятельности на цель и др.). Существует также предположение, что при расстройствах аутистического спектра нарушены интегративные

соматосенсорные функции теменной коры, формирующие соматогнозис, т.е. представления о собственном теле. Как известно, такие представления тесно связаны у маленького ребёнка с аффективными переживаниями в процессе телесного контакта с матерью. Отсутствие единства перцепции (согласованного восприятия мультимодальной сенсорной информации) приводит к невозможности формирования целостных представлений (репрезентаций) в воображении аутичных детей[15]. С этим, по всей видимости, связан их повышенный интерес к деталям и отдельным свойствам предметов («игры» с тенью, перебирание пальцами перед глазами на свету, любовь к небольшим прямоугольным предметам), а также неумение «считывать» социальные сигналы с лиц окружающих людей, так как этот процесс требует интегративного восприятия. Такие необычные поведенческие паттерны при аутизме, как способность неосознанно копировать («зеркалить») речь и действия окружающих, связаны, вероятно, с функцией зеркальных нейронов, которые активируются, когда человек наблюдает за действиями других людей или подражает таким действиям. Нейробиологи придают большое значение функции зеркальных нейронов в обучении поведению, и, особенно родному языку, через процессы имитации [3]. – см. литература.

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

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

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

Первый фактор дает о себе знать и через снижение жизненного тонуса, и через трудности в организации активных отношений с миром. Сначала он может проявиться как общая вялость ребенка, который не требует внимания к себе, такие дети удивляют отсутствием любопытства, интереса к новому.

Активность ребенка распределяется неравномерно, большие трудности возникают при попытках организовать поведение, сосредоточить внимание.

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

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

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

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

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

Искаженная последовательность речевого развития также может проявляться в раннем формировании монологической речи, без предшествующего ей диалога. Речь отличается негибкостью "сделанность", "механистичность", "попугайность". Часто производит впечатление штампованности. Одна из ярких характеристик речи аутичного ребенка - эхолалирование, часто - отсроченное, повторение услышанной где-либо фразы вне связи с реальной ситуацией. Также бросаются в глаза аграмматизмы в речи: фразы часто оформляются с нарушением обычного порядка слов и выглядят "иноязычными". Иногда дети ограничиваются употреблением одних глаголов в неопределенной форме или в повелительном наклонении, особенно когда дети выражают свои желания, стремятся привлечь внимание к себе для выполнения

какой-либо просьбы[24]. Также характерно длительное отсутствие в речи местоимения "я". Вероятно, это связано с невозможностью для ребенка ощутить себя в мире личностно, т. е. как субъект и как объект одновременно. В спонтанной речи часто может наблюдаться называние себя по имени. Такие слова, как "да" и "нет" также осваиваются ребенком с задержкой (причем "нет" осваивается детьми легче).

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

Несомненно, у детей отмечается множество проблем в поведении. Наиболее очевиден активный негативизм, под которым понимается отказ от совместной деятельности, отказ от обучения, ситуаций произвольной организации. Проявления негативизма могут сопровождаться усилением аутостимуляций, физическим сопротивлением, агрессией, самоагрессией, еще большим "уходом в себя" (со стороны может показаться, что ребенок не видит или не слышит).

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

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

1.2. Формирование навыков социального взаимодействия в онтогенезе

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

Взаимные воздействия взрослого и ребенка в раннем и дошкольном детстве могут рассматриваться только в условиях их общения, совместных действий или совместной деятельности, и связаны с взаимоотношениями,

которые проявляются и развиваются в ситуациях контактов. Таким образом, мы имеем дело с несколькими категориями, а именно: «деятельность», «совместная деятельность», «общение», «взаимодействие» и «взаимоотношения». В большинстве психолого - педагогических работ они рассматриваются как взаимосвязанные, но однозначно неодинаковые. Так, В.Н. Мясищев определяет общение как процесс непосредственного или опосредованного взаимодействия людей, в котором можно четко выделить три теснейшим образом взаимосвязанных компонента – психическое отражение участниками общения друг друга, отношение их к друг другу и обращение их с друг другом[26]. «Взаимодействие (интеракция) опосредованно общением. Благодаря общению люди могут вступать во взаимодействие. Иначе, взаимодействие, интеракция - это коллективная деятельность, которая рассматривается нами не со стороны содержания или продукта, а в плане социальной организации»[29]. В.Н. Мясищев отмечал, что «взаимоотношение» является внутренней личностной основой взаимодействия, а последнее – реализация или следствием выражения первого» [26].

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

Каждый участник общения выступает в ходе него не как физическое тело или организм, а как субъект, как личность, которая наделена своей собственной активностью и своим отношением к другим[5]. Ориентация на активность другого и на его отношение составляет главное своеобразие общения. Любой акт, даже имеющий все внешние признаки взаимодействия (речь, мимика, жесты), нельзя считать общением, если его предметом является тело, лишенное способности восприятия или ответной психической активности. Только ориентация на отношение другого и его активность, учет его действий может

свидетельствовать, что данный акт есть общение. Для того чтобы определить является ли тот или иной вид взаимодействия общением, можно опираться на следующие критерии, предложенные М.И. Лисиной. [38]

Первый критерий: общение предполагает внимание и интерес к другому, без которых любое взаимодействие невозможно. Взгляд в глаза, внимание к словам и действиям другого свидетельствуют о том, что субъект воспринимает другого человека, что он направлен на него. Общение - это не просто безразличное восприятие другого человека, это всегда эмоциональное отношение к нему. Эмоциональная окраска восприятия воздействий партнера является вторым критерием общения. Третьим критерием общения являются инициативные акты, направленные на привлечение внимания партнера к себе. Поскольку общение - процесс взаимный, человек должен быть уверен, что партнер воспринимает его и относится к его воздействиям. Стремление вызвать интерес другого, обратить на себя внимание - наиболее характерный момент общения. Четвертым критерием общения является чувствительность человека к тому отношению, которое проявляет к нему партнер. Изменение активности (настроения, слов, действий) под влиянием отношения партнера свидетельствует о такой чувствительности.

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

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

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

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

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

Наиболее эффективными являются речевые средства общения, позволяющие выйти за пределы частной, непосредственно воспринимаемой ситуации. Появление речи вызывает качественный скачок в самом общении: оно приобретает относительную автономность от конкретной чувственно

воспринимаемой ситуации взаимодействия. В общении посредством речи входят и утверждаются невидимые и не воспринимаемые свойства объектов и явлений: нравственные и интеллектуальные качества людей, причинно-следственные связи и отношения в мире предметов и т.п. общение становится внеситуативным [18].

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

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

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

Развитие общения, усложнение и обогащение его форм, открывает перед ребенком все новые возможности усвоения от окружающих различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода психического развития и для формирования личности в целом. Развитие общения со взрослым происходит как смена нескольких форм общения. Формы

общения - это качественные ступени развития общения. Каждая форма общения характеризуется следующими основными параметрами:

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

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

Взаимность в общении со взрослыми начинает проявляться у младенца на втором месяце жизни. Малыш развивает особую активность, стараясь привлечь внимание взрослого, чтобы самому стать объектом той же активности с его стороны. Эту первую в жизни ребенка форму общения со взрослыми М.И. Лисина назвала ситуативно-личностной или непосредственно-эмоциональной. Ее появлению предшествует немалая работа и взрослого, и ребенка. Новорожденный приходит в мир без потребности в общении и без умения общаться. С первых дней его рождения взрослый организует атмосферу

общения, (мать смотрит на ребенка, улыбается, ласково разговаривает с ним), налаживает с малышом сигнальную связь, постоянно переделывает его поведение, выделяя и усиливая в нем одни действия, приглушая и оттормаживая другие. [35]

К 2 - 2,5 месяцам у ребенка под влиянием воздействий взрослого и при его помощи складывается коммуникативная потребность со всеми четырьмя ее признаками: интересом к взрослому, эмоциональным отношением к нему, интенсивностью налаживания контактов со взрослым и чувствительностью к его оценкам. Эта первая форма общения проявляется в виде "комплекса оживления", т.е. эмоционально-положительной реакции на взрослого, сопровождающейся улыбкой, активным движением, вокализацией, фиксированием взгляда лица взрослого и прислушиванием к его голосу. Все это свидетельствует о том, что ребенок перешел на новый этап развития. Контакт с родителями необходим ему, младенец активно требует общения. Благодаря взрослому, малыш открывает окружающие предметы, познает свои возможности, особенности окружающих его людей и развивает собственные отношения к ним.

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

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

В этот период общение младенца со взрослым протекает вне какой-либо другой деятельности и само составляет ведущую деятельность ребенка. Для этой формы общения характерны потребность во внимании и доброжелательности, личностные мотивы и экспрессивно-мимические средства общения (взгляды, улыбки, гримасы, различное выражение лица). Помимо доброжелательного влияния взрослого, младенцу важно практическое сотрудничество с ним. И к концу первого полугодия жизни возникает ситуационно-деловая форма общения со взрослым. Общение теперь включается в практическую деятельность малыша и как бы «обслуживает» его «деловые интересы». Вторую половину младенчества отличают качественные изменения в отношениях ребенка к окружающему миру, различные формы подражания, проявление ненасытной потребности в манипуляциях предметами, которые Выготский определил как «период активного интереса». Если взять на руки ребенка десяти-одиннадцати месяцев и попытаться наладить с ним эмоциональное общение, которое он с восторгом принимал несколько месяцев назад, ничего из этого не получится; малыш начнет сопротивляться, хватать и рассматривать все, что попадет под руки, а вовсе не отвечать на улыбки взрослого.

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

Первый год жизни - становление субъекта, сделавшего первый шаг на пути формирования личности. Познавательная деятельность ребенка обращается не только на внешний мир, но и на самого себя. Малыш требует внимания и

признания со стороны взрослого. В младенчестве ребенок относится к сверстнику, как к очень интересному предмету: изучает и ощупывает его, не видит в нем человека. Но даже в этом возрасте взрослый может способствовать воспитанию у ребенка по отношению к сверстникам таких качеств личности, как сочувствие, эмпатия и т.п.

От года до трех лет наступает новый этап в развитии личности ребенка - раннее детство. Деятельность ребенка со стороны взаимоотношений со взрослыми может быть охарактеризована как совместная деятельность. Малыш хочет, чтобы старшие вместе с ним включались в занятия с предметами, он требует от них участия в своих делах, и предметное действие ребенка становится совместным действием его и взрослого, в котором элемент содействия взрослого является ведущим. Содержание потребности в сотрудничестве со взрослым в рамках ситуативно-делового общения претерпевает у детей изменения. В первые год-полтора, на доречевом уровне развития, им требуется помощь в предметных действиях. Позже, на речевом уровне, стремление к сотрудничеству получает новый оттенок. Малыш не ограничивается ожиданием помощи старшего. Теперь он хочет действовать как взрослый и, следуя примеру и образцу, копировать его. В это время происходит важное событие в развитии личности ребенка - он начинает отделять, безусловно, положительное отношение взрослого к себе от оценки им своих отдельных действий. Однако многие замечания взрослого ребенок этого возраста игнорирует[67]. При действиях с предметами дети чрезмерно уверены в себе. Они смелы, и их надо оберегать, но разумно. Это время оформления инициативности и самостоятельности, которому могут помешать избыточные ограничения. Вместе с тем ребенок становится и сосредоточенным наблюдателем: он внимательно слушает наставления старших, пытается подчинить свое поведение их советам. В рамках такой формы общения со взрослым, действуя по его образцу, в условиях делового сотрудничества с ним, дети овладевают и речью. Ситуативно-деловая форма общения играет очень

важную роль в формировании личности ребенка. Задержка на непосредственно-эмоциональном этапе общения со взрослыми чревата задержками в развитии малыша, трудностями адаптации к новым условиям жизни. К трем годам ребенок может уже самостоятельно есть, умываться, одеваться и делать многое другое. У него возникает потребность действовать независимо от взрослых, без их помощи преодолевать некоторые трудности даже в сфере пока недоступной. Это находит свое выражение в словах «Я САМ». Возникновение стремления к самостоятельности означает одновременно появление новой формы желаний, непосредственно не совпадающих с желаниями взрослых, что подтверждается настойчивым «Я ХОЧУ». Противоречие между «хочу» и «надо» ставит ребенка перед необходимостью выбора, вызывает противоположные эмоциональные переживания, создает амбивалентное отношение к взрослым и определяет противоречивость его поведения, приводя к обострению кризиса трехлетнего возраста[73].

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

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

В раннем детстве не только старший влияет на развитие личности ребенка. Наступает момент, когда ребенок стремится к общению с другими детьми.

Опыт общения со взрослыми во многом предопределяет общение со сверстниками, реализуется в отношениях между детьми.

В своих исследованиях А.Г. Рузская отмечает, что общение ребенка со взрослыми и сверстниками - разновидности одной и той же коммуникативной деятельности. Хотя коммуникативная деятельность с ровесниками возникает именно в период раннего детства (в конце второго - начале третьего года жизни) и имеет форму эмоционально-практического общения. Главная цель этого общения - соучастие. Детей радуют совместные шалости, процесс действий с игрушками. Никакого общего дела малыши не совершают. Они заражаются весельем, демонстрируют себя друг другу. Взрослый в этот период должен разумно корректировать такое общение [18]. Эмоционально-практическое общение со сверстниками способствует развитию таких личностных качеств, как инициатива, свобода (независимость), позволяет ребенку увидеть свои возможности, помогает дальнейшему становлению самосознания, развитию эмоций. В первой половине дошкольного детства (3-5 лет) у ребенка наблюдается новая форма общения со взрослым, которая характеризуется их сотрудничеством в познавательной деятельности. М.И. Лисина назвала это «теоретическим сотрудничеством». Развитие любознательности заставляет малыша ставить перед собой все более сложные вопросы. «Почемучки» обращаются ко взрослому за ответом или за оценкой собственных размышлений. На уровне внеситуативно-познавательного общения дети испытывают общую потребность в уважении старших, проявляют повышенную чувствительность к их отношению. Ребенок не уверен, боится, что над ним будут смеяться. Поэтому взрослым необходимо серьезно относиться к вопросам ребенка, поддерживать его любознательность. Отношение родителей к успеху и неудаче ребенка в различных творческих или других областях способствует формированию у ребенка самооценки, притязания на признание. Переоценка или недооценка способностей ребенка родителями влияет на его отношения со сверстниками, на особенности его

личности[39]. Отчужденное отношение взрослого к ребенку значительно снижает его социальную активность: ребенок может замыкаться в себе, становится скованным, неуверенным, готовым расплакаться по любому поводу или начать фрустрировать и выплескивать свою агрессию на сверстников. Положительные взаимоотношения с родителями помогают ребенку легче вступить в контакт с окружающими детьми и другими взрослыми. Общение со сверстниками становится все более привлекательным для ребенка, оформляется ситуативно-деловая форма общения со сверстниками (4-5 лет). Сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью в этом периоде. Взаимоотношения взрослых начинают обыгрываться детьми, и для них очень важно сотрудничество друг с другом, установление и проигрывание ролей, норм, правил поведения, однако регулятором игры остается взрослый. Переход от соучастия к сотрудничеству представляет заметный прогресс в сфере коммуникативной деятельности со сверстниками. В рамках ситуативно-делового общения ребенок жадно стремится стать объектом интереса и оценки своих товарищей. Он чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, забывая о товарище. М.И. Лисина называла это феноменом «невидимого зеркала». Позже ребенок начинает видеть и особенности сверстника, фиксируя, однако, в основном негативные проявления. Ребенок стремится утвердиться в своих лучших качествах, возникает потребность в признании и уважении ровесника. Отставание в развитии этой формы общения сильно влияет на становление личности ребенка. Дети тяжело переживают свою отверженность, у них возникает пассивность, замкнутость, враждебность, агрессивность. Взрослый должен своевременно увидеть проблему ребенка, чтобы помочь предотвратить задержку общения[75].

В конце дошкольного детства (5-7 лет) у детей наблюдается иная форма общения со взрослыми - внеситуативно-личностная. Беседы ребенка и взрослого сосредоточены на взрослом мире, для дошкольника важно знать – «как нужно», он стремится к взаимопониманию и сопереживанию со старшими.

Благодаря взрослому, усваиваются нравственные законы, ребенок оценивает свои поступки и поступки окружающих людей. Родители выступают для него как образец поведения[67]. Ребенок очень чутко воспринимает замечания и указания взрослого, что является благоприятным условием для воспитания, обучения и подготовки детей к школе. Но и сам дошкольник постепенно подходит к осознанию себя как субъекта взаимоотношений.

Ребенок к 6 - 7 годам начинает переживать себя в качестве социального индивида, и у него возникает потребность в новой жизненной позиции и в общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию. Это новообразование приводит к кризису семилетнего возраста. У ребенка появляется желание занять значимое для мира «взрослых» место в жизни, в их деятельности. Школьное обучение реализует это стремление, однако окружающим взрослым необходимо понимать особенности нового этапа в развитии личности ребенка, относиться к нему не как к дошкольнику, а дать больше самостоятельности, развивать ответственность за выполнение ряда обязанностей. У ребенка появляется «внутренняя позиция», которая в дальнейшем будет присуща человеку на всех этапах его жизненного пути и станет определять его отношение не только к себе, но и к занимаемому им положению в жизни.

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

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

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

Найти пути и средства для самораскрытия ребенка, для того, чтобы каждый поверил в себя, в свою неповторимость, особенность и необходимость -

нелегко и непросто. Найти гармонию отношений между взрослым и ребенком, увидеть в этих отношениях особую прелесть – является главной задачей воспитателя и педагога. Наверное, каждый из нас хочет видеть ребенка счастливым, умеющим общаться с окружающими людьми.

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

Ведущим видом деятельности выступает сюжетно – ролевая игра. Именно в ней ребенок берет на себя роль взрослого, выполняя его социальные, общественные функции. Старший ребенок – дошкольник уже может сначала отобрать все предметы, необходимые ему для игры в доктора, а только затем начинать игру, не хватаясь уже в процессе ее то за одну, то за другую вещь. Наряду с сюжетно – ролевой игрой – ведущей деятельностью в дошкольном детстве – к концу дошкольного возраста у детей появляются игры с правилами[69].

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

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

1. Сотрудничество со взрослыми;
2. Удержание взгляда;
3. Длительность контакта;

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

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

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

1.3. Особенности социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с РАС

Принципиально важным для педагогики и психологии является выдвинутое Л.С. Выготским положение об общности закономерностей развития нормального и ребенка ОВЗ. В связи с этим в психическом развитии

ребенка с расстройством аутистического спектра присутствуют те же стадии, что и в развитии нормального ребенка.

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

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

В большинстве случаев социальные проблемы у детей с расстройствами аутистического спектра могут быть обнаружены еще в раннем детстве или даже в младенчестве. К ранним признакам проявления социальных затруднений у ребенка, как правило, относят отсутствие навыков социального взаимодействия, таких как установление зрительного контакта, реакция на свое имя, совместное внимание и навыки имитации.

Эти признаки могут быть достаточно устойчивыми, особенно у детей с серьезными когнитивными трудностями. Часто такие дети подолгу остаются социально безразличными или замкнутыми. В то же время, младенцы и дети дошкольного возраста, получившие диагноз «синдром Аспергера» или «общее расстройство развития, неуточненное», могут иметь социальные проблемы, которые изначально оставались незамеченными, поскольку их проявления очень напоминают нежелательное поведение у нормотипичных детей, переживающих «кризис трехлетнего возраста» (отказ от сотрудничества, истерики) [14]. Детей с расстройствами аутистического спектра от

нормотипичных детей двух-трехлетнего возраста отличает крайняя социальная негибкость, настойчивое стремление к постоянству, а также тяжелые вспышки гнева и истерики, связанные с изменениями рутинных процедур, переходами или любыми другими ситуациями, в которых ребенок не может контролировать происходящее или добиться получения желаемого. Такие модели негибкого поведения присущи многим аутичным детям с различным уровнем функциональности. У вербальных детей с синдромом Аспергера ригидность поведения проявляется в сильной потребности контролировать и управлять игровым процессом или другими видами деятельности, а также в нежелании следовать инструкциям или примерам других людей. Как правило, подобная негибкость становится причиной еще более глубокой изоляции ребенка от своих сверстников.

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

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

Так же она обращает внимание на нарушения речевой и неречевой коммуникации, задержки и искажения речевого развития. В состоянии речи аутичных детей отмечается много вариантов, от мутизма (молчание, отказ от речевого общения) до формально достаточного речевого развития

(использование в коммуникации внешне правильной фразовой речи), но имеющего особенности прагматической и просодической сторон речи. Аутичные дети имеют значительные ограничения в понимании жестов и мимики других людей и сами, как правило, не используют их в общении. Также для многих детей характерно нарушение зрительного контакта[32].

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

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

Таким образом, отсутствие средств общения (как речевых, так и неречевых), непонимание ситуации, отображаемой в игре, ведут к тому, что дети с РАС стараются укрыться от окружающего мира, восстановиться за счет стереотипных действий и аутостимуляций, которые являются патологическими, и не носят познавательного характера.

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

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

Дети 2-й группы с активным отвержением окружающего характеризуются как тщательная избирательность в контактах с внешним миром. Ребенок общается с ограниченным кругом людей, часто это родители, близкие люди. Проявляет повышенную избирательность в еде, одежде. Любое нарушение привычного ритма жизни ведет к сильной аффективной реакции. Детям данной группы более чем другим свойственно испытывать чувство страха, на который они реагируют агрессивно, бывает, что агрессия принимает формы аутоагрессии. Наблюдается большое количество речевых и двигательных стереотипий. Эти дети обычно мало доступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут.

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

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

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

Для детей 4-й группы характерны трудности во взаимодействии с окружающей средой. Это наиболее легкий вариант проявления аутизма. У них не менее глубок аутистический барьер, меньше выражена патология аффективной и сенсорной сфер. В их статусе на первом плане - неврозоподобные расстройства: чрезвычайная тормозимость, робость, пугливость, особенно в контактах, чувство собственной несостоятельности, усиливающее социальную дезадаптацию. Отличительной чертой является повышенная ранимость, уязвимость таких детей. Избегание отношений, если ребенок чувствует какую-либо преграду. Дети чувствительны к чужой оценке. Значительная часть защитных образований носит адекватный, компенсаторный характер, при плохом контакте со сверстниками они активно ищут защиты у близких; сохраняют постоянство среды за счёт активного усвоения поведенческих штампов. Формирующие образцы правильного социального поведения, стараются быть «хорошими», выполнять требования близких. У них

имеется большая зависимость от матери, но это не витальный, а эмоциональный симбиоз с постоянным аффективным «заражением» от неё. У детей именно этой группы часто обнаруживают парциальную одарённость [49].

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

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

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

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

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

в своей работе мы опираемся на концепцию о соотношении обучения и умственного развития ребенка Л.С. Выготского, который показал, что реальное соотношение умственного развития к возможностям обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая последнюю, ведет за собой развитие; и только то обучение действительно, которое идет впереди развития. Зона ближайшего развития - следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

1.4. Особенности формирования навыков социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра

У детей с расстройствами аутистического спектра даже самые элементарные навыки повседневной жизни складываются достаточно поздно и с огромным трудом. При этом существенно затруднен перенос приобретенных ими умений в другие условия. По мере взросления аутистические черты могут сглаживаться, однако при этом становится все более очевидной непригодность ребенка к повседневной жизни [4].

М.Ю. Веденина в своих исследованиях отмечает, что зачастую родителям аутичного ребенка легче осуществлять уход за ним, чем брать на себя тяжелый труд по выработке у него самостоятельных навыков бытовой адаптации. В данном случае возникают стереотипы гиперопеки, препятствующие социальному развитию ребенка [2].

Многие отечественные и зарубежные исследователи проблем воспитания и обучения детей с РАС занимались разработкой коррекционных программ и подходов, направленных на развитие социально-бытовых навыков.

Рассмотрим некоторые из них.

Подход Е.В. Моржиной (РБОО ЦЛП, г. Москва) основан на системе пошагового обучения, разработанной американскими психологами (Б.Л. Бейкер, А.Дж. Брайтман). Преимущество пошаговой системы состоит в том, что она позволяет быстро и эффективно обучить ребенка с особенностями развития определённому навыку «именно в том возрасте и в том объеме, в котором этот навык формируется в случае обычного развития» [1].

Отечественные специалисты (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и М. М. Либлинг) придерживаются мнения, что для успешного овладения бытовыми навыками и их самостоятельного использования необходимо организовать значимую повседневную ситуацию с опорой на привычные и любимые ребенком дела [6].

М.Ю. Ведениной предлагаются условия применения приёмов поведенческой терапии в контексте отечественного подхода к психологической коррекции детского аутизма. Среди этих условий выделяются: установление и последующие развитие эмоционального контакта; предпочтение обходных путей разрешения страхов вместо попыток их прямой десенсибилизации; развитие смыслового контекста обучения и воспитания аутичного ребенка [2].

С.С. Морозова, О.Н. Окунева при обучении детей с расстройствами аутистического спектра социально-бытовым навыком рекомендуют учитывать организацию пространства, времени и планирование последовательности действий [5].

В прошлом году вышло в свет методическое пособие, разработанное коллективом специалистов МГППУ (Н.Г. Манелис, Е.И. Аксенова, П.Л. Богорад, Н.Н. Волгина, О.В. Загуменная, А.А. Калабухова, С.Н. Панцырь, Л.М. Ферои), имеющих солидный опыт научных исследований и практической

работы с детьми с РАС. В данном пособии в обобщённом и систематизированном виде представлены ключевые характеристики содержательной и процессуальной сторон развития у детей с РАС социально-бытовых навыков (Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016).

Как справедливо замечают авторы, развитие навыков самообслуживания и бытового поведения представляет для аутичного ребенка особую проблему. Сложность его обучения социально-бытовым навыкам в большой степени связана с нарушениями контакта, трудностью произвольного сосредоточения и страхами.

Иногда аутичный ребёнок при случайных обстоятельствах может научиться довольно сложному действию самостоятельно, но крайне редко это получается у него через подражание другому человеку. Однако и в этом случае овладение навыком бывает сцеплено с конкретной ситуацией, и крайне затруднен его перенос в другую ситуацию. Часто ребёнку мешают также нарушения тонкой моторики, мышечного тонуса, общая моторная неловкость. В связи с нарушениями социального поведения крайне трудно организовать саму ситуацию обучения. Аутичный ребенок может не выполнять инструкции, игнорируя их, убегая от взрослого или делая все наоборот.

В то же время, если в норме дети часто овладевают многими умениями, подражая взрослым, действуя путем проб и ошибок, то аутичному ребенку требуется специально организованное обучение и многократное, совместное со взрослым проживание повседневных бытовых ситуаций. Неудача может вызвать стойкий протест такого ребенка против повторной попытки неудавшегося действия. Поэтому крайне важно организовать ситуацию успеха, не спешить с усложнением задачи, обеспечить поддержку и постепенное

предоставление самостоятельности, чтобы у него возникло ощущение безопасности и уверенности в собственных силах.

Необходимо также отметить, что трудности в адаптации аутичного ребенка к быту семьи, его отказ что-то сделать часто связаны со страхами. Ребенок может бояться ходить в туалет из-за шума спускаемой из бачка воды, заходить в ванную из-за звуков в трубах, мыться, если вода однажды попала ему в глаза, одеваться, так как в прошлом испугался узкого воротника свитера, идти гулять, потому что боится соседской собаки или лифта. Негативизм может быть преодолен, если близкие понимают, что стоит за отказом ребенка; терпеливо ободряют его, подчеркивая какой он уже большой и сильный; дают ему возможность освоиться в пугающей ситуации.

Часто в отношениях между аутичным ребенком и его родителями существует опасность гиперопеки. Боясь потерять установившийся контакт, опасаясь деструктивного поведения со стороны ребенка или экономя время, родители нередко сами одевают и раздевают ребенка, угадывая его малейшее движение или настойчивый жест, дают ему предмет, который он может достать и самостоятельно.

В норме дети в возрасте трёх лет часто стараются отстоять свою самостоятельность, протестуя против вмешательства взрослого. Аутичный ребенок, будучи неуверенным в успехе, напротив, старается привлечь помощь взрослого, легко становится зависимым от его поддержки и подсказки. Поэтому крайне важно создать у него ощущение успеха, силы и как можно раньше начать подключать его к наиболее легким операциям, подчеркивая, как у него хорошо и ловко всё получается, какой он сильный, как быстро одевается, аккуратно ест, чисто умывается и т. п.

Сложность обучения аутичного ребенка бытовым навыкам состоит в том, что привычные ситуации и домашние предметы являются первыми объектами, на основе которых строятся контакты с ним. Поэтому, если контакт с глубоко аутичным ребенком только складывается и еще очень хрупок, нужно свести к

минимуму свои требования, радуясь уже тому, что ребенок согласен быть рядом, потихоньку подключая его к действиям как пассивного участника.

Важно, чтобы поначалу просьбы, обращенные к ребенку, касались приятных для него действий. В этом случае похвала за выполнение просьбы может связаться с приятными для ребенка ощущениями и в дальнейшем способствовать формированию установки на выполнение инструкции. Прежде чем требовать что-либо, необходимо понимать, что именно ваш ребенок сможет выполнить. Если вы чувствуете, что ваша просьба не по силам ребенку, переключите его внимание на более легкую и приятную задачу, не доводя его до протеста и крика, и порадитесь результату, восхититесь «как замечательно он все сделал».

Для успешного овладения бытовыми навыками и (что представляет для аутичного ребенка особую проблему) их самостоятельного использования необходимо, чтобы конкретная повседневная ситуация приобретала для ребенка особую значимость.

Аутичные дети чувствуют себя спокойнее, в большей безопасности и лучше регулируют своё поведение, если существуют четкий распорядок дня, семейные привычки и традиции. Некоторые дети сами с рождения устанавливают постоянный режим дня и требуют его неукоснительного выполнения: прогулка должна происходить всегда в одно и то же время, по одному маршруту, еда – только в определенный час и т. п. При этом очень трудно убедить такого ребенка изменить установленный порядок. Он может закапризничать, если ему предлагается что-то неожиданное, пусть даже и приятное. Часто это раздражает близких, связывает их активность. Однако, как говорилось выше, необходимо дорожить стереотипными способами поведения ребёнка, так как они являются опорой для его дальнейшей социализации. Ребёнок легче примет новое, если взрослые заранее обговорят с ним возможные варианты, подготовят его к изменению существующего порядка.

Аутичному ребенку нередко бывает очень трудно ждать, если желанное событие откладывается; часто само слово «подожди» вызывает негативную реакцию. Это связано с несформированностью представления о времени, с тем, что ребенку непонятно, насколько откладывается удовольствие.

Аутичный ребенок может очень недолго выдерживать ситуацию активного взаимодействия. Иногда он способен вступать в контакт на короткие промежутки времени, самостоятельно дозируя продолжительность и насыщенность своего взаимодействия с другими.

Многие аутичные дети резко отрицательно реагируют на слово «нет», которое часто произвольно вырывается у взрослого при неверном действии ребенка. Более продуктивный выход из этой ситуации состоит в том, что взрослый формулирует еще раз то, что ребенку нужно сделать, не фиксируясь на ошибке. Вообще многие специалисты считают, что при обучении бытовым навыкам важно предупреждать ошибку ребенка, направляя его по верному пути. Нередко отмечают быстро появляющуюся зависимость от словесной подсказки: ребенок, казалось бы, отлично зная последовательность действий, ждет инструкции, чтобы перейти к следующему шагу.

В целом процесс освоения аутичным ребенком необходимых бытовых навыков является длительным и постепенным и требует большого терпения от взрослых.

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

Развитие навыков социального взаимодействия у детей с РАС осуществляется в рамках следующих методик, направлений и приемов работы: прикладной поведенческий анализ (АВА), обучение детей с аутистическими и другими нарушениями общения (ТЕАССН), терапия игрового времени С. Гринспена (DIR- метод), уровневый подход к коррекции эмоциональных

нарушений, сенсорная интеграция, системы альтернативной коммуникации. Остановимся на каждом из этих направлений более подробно.

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

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

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

традиционными методами и методиками работы с детьми с РАС (и другими сложными нарушениями). Однако данная терапия не терпит перерывов (занятия должны продолжаться даже, если ребёнок болеет, хотя бы в облегченной форме), предполагает четкое отслеживание занятий (в т.ч. и дома)[74].

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

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

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

реальности — возраст: 36–48 месяцев. Здесь нужно упомянуть о стратегии Floortime (игровая терапия, которая является базовой для DIR-метода). Ее целью является создание «эмоционально значимого взаимодействия в учебных ситуациях», которые направлены на развитие вышеперечисленных 6-ти базовых уровней развития. Отметим, что все игры имеют коммуникативную направленность. Так, уже на первой стадии взрослый стремится привлечь внимание ребёнка (ведется работа по определению того, какие звуки, ритмы, прикосновения привлекают ребёнка, вызывают у него положительные эмоции), проводятся такие игры, как «Смотри и слушай», «Успокой меня». На второй стадии продолжается подстройка под эмоции и ритмы ребёнка, взрослый так же, опираясь на стимулы конкретного ребёнка, организует взаимодействие, предлагаются игры. Например, в игре «Потанцуй со мной» специалист стремится развить у ребёнка подражание звукам, движениям и, безусловно, установить с ним эмоционально положительный контакт. При развитии целенаправленного эмоционального взаимодействия, рекомендуется к любому действию ребёнка относиться как к целенаправленному: звуки или лепетные слова, мимические выражения, наблюдаемые у ребёнка во время стереотипий, усложняются специалистом, им придаётся игровой характер (бесцельные хлопки используются для танцев, звуковые цепочки можно произносить с разной интонацией, дополнять их слов). На четвертой стадии проводится «Игра в подражание», на начальных этапах которой взрослый имитирует звуки, слова, действия, мимику ребёнка, затем стимулирует у него подражание новым; далее вводятся слова, которые направлены на получение желаемого («дай», «встань», «кукла» и т.д.). Для появления у ребёнка понятий (5-ая стадия) необходимо создавать такие ситуации, в которых ребёнку хотелось выражать свои эмоции (игра «Давай поболтаем»). На 6-ой стадии ребёнка подталкивают к тому, чтобы каждый «коммуникативный цикл» он завершал какой-нибудь идеей («Игра в режиссера» - предлагается продолжить/дополнить сюжетную линию во время ролевой игры).

2. «Индивидуальные различия» - предполагают специфические

индивидуальные особенности переработки информации конкретного ребёнка.

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

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

Преимущества:

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

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

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

Недостатки:

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

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

представлениях об уровнях эмоциональной регуляции организма (уровень полевой реактивности, уровень стереотипов, уровень экспансии, уровень эмоционального контроля).

Основные этапы коррекции в рамках уровневого подхода:

1. Установление эмоционального контакта с ребёнком.

2. Уменьшение агрессии, негативизма, страхов, патологических пристрастий и влечений.

3. Развитие социальных форм взаимодействия и коммуникации.

4. Повышение произвольной активности ребёнка, формирование осмысленного отношения к миру [61].

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

□ подключение к стереотипному аутостимуляционному поведению ребёнка с РАС, формирование связи между взрослым и интенсивно положительными для ребёнка ощущениями (на 1-ом этапе);

□ стимулирование ребёнка героическими впечатлениями (на 2-ом этапе). Оно заключается в том, что взрослый включается в стереотипную игру или стереотипный рисунок ребёнка и постепенно вводит новых героев (или новые действия, обстоятельства). Идет обучение прислушиваться к партнеру по игре и подстраиваться под правила.

□ «Ритмическая организация эмоциональных контактов и введение в них активной и разнообразной сенсорной стимуляции» (на 3-ем этапе);

□ Организация поведения ребёнка и эмоционально-смысловой комментариев (на 4-ом этапе).

Необходимо заметить, что работа по данной методике с каждым отдельным ребенком строится в зависимости от того, к какой группе по классификации О.С. Никольской, он относится (т.е. в зависимости от того, какой уровень эмоциональной регуляции нарушен). Так, работая с детьми первой группы, специалист стремится вызвать звуковые подражания через те виды деятельности, которые увлекают конкретного ребенка. Например, если ему нравится смотреть на вращающимися предметами, логопед предлагает понаблюдать за юлой, когда она подает, произносит "ой"; как только появилось подражание речевой комментарий усложняют "ой, упала", "ой, упала юла", "ой, упала красная юла" и т.д.[48]. Работа по обучению письму и чтению с такими детьми начинается как можно раньше (возможно, еще до появления звучащей речи). С детьми второй группы ведется работа по активному расширению имеющегося небольшого словарного запаса, фразы, эхоталии. Причем последние имеет смысл вводить в соответствующие ситуации (например, если ребенок знает наизусть "Мой додыр", то вводим фразу "надо, надо умытьяся я по утрам и вечерам" во время умывания). Так же рекомендуется обучать чтению и письму до появления активных форм речевой деятельности. Работая над развитием речи с детьми третьей группы, логопед выводит ребенка из его монолога в диалог. Сначала специалист вслушивается в монолог ребенка, постепенно начинает задавать вопросы. Как только простые формы диалога будут достаточно усвоены (ребенок адекватно реагирует, когда его перебивают и задают уточняющие вопросы, дает соответствующие ответы) и "появляется возможность активно влиять на ход рассуждений ребенка, не вызывая его протеста." Затем переходит к обучению построения произвольного диалога (ребенка учат развивать сюжет, созданный взрослым, передавать эту роль обратно), за основу взаимодействия берут "сверхценные интересы" ребенка. На начальных этапах коррекции речевого развития с детьми 4-ой группы следует опосредованно включаться в деятельность ребенка (взрослый переговаривается с ребенком через телефон, трубу из бумаги и т.д.). Крайне важно, чтобы,

работая с ребенком, у него появилось чувство уверенности в своих силах (через игры, повышающие психический тонус, например, музыкальные и технические) [60].

Сенсорная интеграция включает возможность восприятия информации, которая поступает от разных органов чувств, вычленения из общего потока информации наиболее значимой, ее анализа и спрограммировать адекватную и соответствующую ситуации ответную реакцию. Необходимо отметить, что данная концепция применяется не только при организации коррекционной помощи детям с РАС, но и с двигательной патологией, гиперактивностью, умственной отсталостью, задержкой речевого развития. В данной концепции выделяют три основных или базовых вида ощущений (начинают работать раньше всех и являются основой для взаимодействия всех органов чувств) (Anna Jean Ayres) [7].

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

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

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

Помимо названных видов чувствительности, следует упомянуть слух, зрение, обоняние, вкусовые ощущения, висцеральные (сообщают, что происходит внутри тела); они начинают функционировать на более поздних этапах развития ребёнка. Терапия, построенная на сенсорной интеграции, представляет собой специально организованные двигательные и сенсорные упражнения, контролируемые специалистом. Выполняя их, ребёнок получает контроль над собственным телом и окружающей обстановкой, он совершенствует навыки анализа сенсорной информации. Согласно теории Anna Jean Ayres [7], развитие речи зависит от интеграции слуховых сигналов с

вестибулярными, которые, в свою очередь, объединяются с образом тела (формируется в результате интеграции тактильных, вестибулярных и проприоцептивных ощущений). До того, как ребёнок овладеет речью, он учится концентрировать внимание на собеседнике (достигается путем интеграции базовых ощущений). Для процесса артикулирования так же важна интегрированная работа трех основных систем. Височные доли, в которых осуществляются функции слуха (необходимого для овладения речью), нуждаются в подкреплении вестибулярными ощущениями. Так Ulla Kiesling [36], при отсутствии противопоказаний для преодоления нарушений артикуляционной моторики предлагает такие упражнения, как: «прицельное выплевывание кубиков льда в ванну» (при пониженной чувствительности); складывание за щеку кусочков булочки, которая посыпана крупной солью, и прижимание с последующим их извлечением «акробатическим движением языка и с уморительными гримасами»; «эксперименты с шипучим порошком» (для стимуляции восприятия). Проведение систематизированных сенсорно-интегративных упражнений способствует развитию пластичности чувствительных зон коры головного мозга. В результате проведения такой терапии происходит изменение кортикальной структуры, в результате чего улучшается ответная реакция ребёнка на разные раздражители.

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

- 1) «От более реального к более абстрактному»;

2) Избыточность символов (совмещение различных систем коммуникации — жестов, картинок и, например, написанного слова);

3) Постоянная поддержка мотивации;

4) Функциональное использование в коммуникации (использование альтернативной коммуникации не только на занятии, но за его пределами). Различают селективные и топографические системы альтернативной коммуникации. К первым относят символы и карточки. Ко вторым - язык жестов, мимики и пантомимики, движения пальцев рук, которые составляют слова, а также вокальная речь. К основным системам альтернативной коммуникации относятся: система жестов, система символов, глобальное чтение, PECS, МАКАТОН.

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

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

3. Глобальное чтение. Суть данной системы заключается в том, что ребёнок научается читать, опираясь на зрительный образ слова без вычленения отдельных букв. Непосредственному обучению глобальному чтению предшествует подготовительный этап, на котором развиваются зрительное

восприятие и зрительная память, внимание, понимание речи и содержания читаемого, совершенствуется умение выполнять простые инструкции, подбирать парные предметы и картинки, соотносить предмет и его изображение. Виды работ при обучении глобальному чтению: чтение автоматизированных энграмм (имя ребенка, имена его близких), чтение слов; чтение инструкций; чтение предложений[66].

4. Система коммуникации при помощи карточек PECS (The Picture Exchange Communication System). Данная система является одной из программ АВА-терапии. Для обучения ребёнка общению по карточкам PECS необходимо, чтобы у него было желание что-то получить или сделать. Прежде, чем переходить к обучению по данной системе, необходимо выяснить, каковы интересы ребёнка, какие предметы он чаще всего просит, какие действия любит совершать. Затем делаются «фотокарточки всех любимых мотивационных стимулов и занятий», создается альбом, в который эти карточки крепятся на липучках. Этапы обучения: 1. На первом этапе осуществляется обучение ребёнка навыку подавать карточку с тем предметом, который он хочет получить (или с изображением действия, который он хочет совершить); отсутствует выбор карточек и предметов; не используются словесные подсказки; 2. На втором этапе осуществляется закрепление навыка, выработанного на первом: ребёнок уже не просто подает карточку, а должен перед этим совершить какие-то действия (встать с ковра, подойти к доске, на которой висит карточка, взять ее и подать собеседнику); не используются словесные подсказки, отсутствует выбор; 3. Задача на третьем этапе заключается в том, чтобы научить ребёнка выбирать нужную карточку из двух карточек: одна с желаемым предметом или действием, а другая – с нежелаемым; словесные подсказки не используются; 4. На четвертом этапе обучают выбору из двух карточек, на которых изображены желаемые предметы (действия): перед ребёнком располагают два желаемых предмета и две соответствующие карточки, после того, как ребёнок выбрал одну из карточек,

ему предоставляют возможность выбрать соответствующий предмет. Если соотнесение картинки и предмета произошло правильно (т.е. выбрал правильный предмет), то ребёнка хвалят, если нет – применяют процедуру коррекции ошибки. После научение выбора из двух, переходят к выбору из 3, 4, 5 и т.д. 5. На пятом этапе отрабатывается навык выбора необходимой карточки из всей книги PECS[4]. 5. МАКАТОН – («ма» - Маргарет, «ка» - Kate, «тон» - Тони) – система, предполагающая использование жестов, символов, а также звучащей речи. Основная идея заключается в использовании речи (т.к. это основное средство общения большинства людей), которая сопровождается жестом (вызывающим определенные воспоминания или ощущения у того, к кому обращено сообщение) «устойчивым зрительным образом». Данный подход к формированию средств коммуникации предназначен для той категории людей, которые испытывают особые трудности в этом процессе (РАС, ДЦП, множественные нарушения, генетические болезни и т.д.). Исходя из тех трудностей, которые имеются у того или иного ребёнка, последний выбирает наиболее комфортную (-ые) и доступную (-ые) составляющую (-ие) языка МАКАТОН. Так, некоторые неговорящие дети с РАС предпочитают вступать в коммуникацию только с помощью жеста, или только используя символ, а другие будут подкреплять жест символом [46].

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

Выводы по первой главе

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

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

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

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

взрослым; отсутствие зрительного контакта и реакции на свое имя; активное или пассивное избегание взаимодействий; использование неадекватных ситуаций средств общения при вступлении в контакт (или не иницируют его); нарушения речевой и неречевой коммуникации (ограничение в понимании жестов, мимики, взгляда); отсутствие совместного внимания и навыков имитации.

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

Таким образом, анализируя приведенные выше подходы к развитию навыков социально-бытовой ориентации у детей с РАС, мы видим, что главным условием успешного обучения является четкое структурирование среды, в которой находится ребенок, деление каждого навыка на отдельные шаги, планирование последовательности действий, многократное повторение и закрепление пройденных навыков и зрительная пространственно-временная организация. Наиболее полное создание данных условий для успешного формирования навыков социально-бытовой ориентации возможно только внутри семьи, однако эта работа должна продолжаться и в образовательном учреждении, которое ребёнок посещает.

ГЛАВА II. Психолого-педагогическая программа формирования социального взаимодействия младших школьников с РАС в период адаптации к школе.

2.1. Научно-методические основы программы развития навыков социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с РАС

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

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

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

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

- Коррекция и развитие с учетом интересов ребенка;

- Гибкость и индивидуальное планирование учебного процесса;
- Максимальные опоры на полимодальные афферентации, на различные анализаторы, так как формирование высших психических функций представляет сложный процесс организации функциональных систем: зрительной, кинестетической, двигательной;
- Опоры на сохранные (интактные) звенья нарушенной функции, поскольку опора на не пострадавшие звенья деятельности осуществляется на новых, компенсаторных началах;

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

на коррекцию отклонений в развитии, на их предупреждение, но и на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармонического развития личности.

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

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

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

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

Новейшая парадигма обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра - это результат анализа и переосмысления сущности

процесса психолого-педагогического воздействия на детей с аутизмом в призма мировой практики и опыта.

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

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

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

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

Коррекционное занятие обязательно должно завершаться на позитивном эмоциональном фоне.

- Принцип доступности и повторяемости предложенного материала.

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

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

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

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

переосмысленные и взятые на вооружение, эти методы представляют собой мощный инструмент, позволяющий оказать эффективную психологическую помощь детям с самыми различными проблемами.

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

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

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

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

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

2.2. Основные принципы программы по формированию навыков социального взаимодействия у детей с РАС

Мы выделяем следующие принципы психолого-педагогической коррекции:

- Приоритет интересов ребенка;
- Учет социальной ситуации развития ребенка;
- Психологическое сопровождение семьи;

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

Основными направлениями деятельности являются:

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

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

2.3. Психолого-педагогические условия организации подготовки ребенка с расстройствами аутистического спектра к обучению в период адаптации к школе

Повышение эффективности образования детей с расстройствами аутистического спектра является одной из основных задач, стоящих перед современными педагогами. Согласно Федеральному закону «Об образовании» в обязанности педагогических работников входит учет особенностей психического развития обучающихся и состояния их физического здоровья, а также соблюдение специальных условий, необходимых для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (п. 6, ст. 48) [14]. Поэтому одним из направлений в решении вышеназванной задачи в рамках нашего исследования является создание специального комплекса педагогических условий как средств подготовки ребенка с расстройствами аутистического спектра к обучению в системе общего образования.

Для формулировки понятия «педагогические условия» в контексте нашего формата рассмотрим разные подходы к его определению.

Так, с философской позиции педагогические условия рассматриваются как среда, обстановка, в которой что-либо происходит; как категория отношения предмета с окружающим миром, без которого он не может существовать.

В педагогике *под условиями* принято понимать факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность формирования педагогической системы; педагогически комфортную среду, совокупность мер в учебно-воспитательном процессе; совокупность внешних обстоятельств, в которых протекает учебная деятельность и обстоятельств жизнедеятельности ее субъекта, а также внешние обстоятельства, факторы, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированные педагогом, интенционально

предполагающие, но не гарантирующие определенный результат процесса, и др. [4].

Б.Ф. Куприяновым (2001) проведен анализ формулировок педагогических условий для типично развивающихся детей, в котором автор выделяет пять уровней педагогических условий.

Первый уровень условий – характеристики ребенка (детей), детерминирующие успешность воспитательного процесса: способности, опыт, подготовленность ребенка (детей) к осуществлению деятельности; коммуникабельность, имеющийся опыт общения со сверстниками, со взрослыми; статус в группе и др.

Второй уровень условий – ребенок выступает как цель всего воспитательного процесса. Субъективное отношение ребенка (детей) к различным обстоятельствам: к деятельности, к межличностным отношениям в детском объединении, к педагогам и др.

Третий уровень условий – непосредственные обстоятельства воспитания, собственно классические педагогические условия, раскрывающие следующие характеристики: содержание и организацию деятельности детей (ребенка); межличностные отношения, общение в группе, быт воспитательного сообщества; отношение педагогов с детьми (педагога с ребенком) и др.

Четвертый уровень условий – «педагогическая деятельность по управлению обстоятельствами воспитательного процесса», направленная на деятельность воспитанников по управлению межличностными отношениями, бытом детского объединения, деятельностью воспитанников (отбор содержания, форм, организация и т.д.), предусматривающая управление межличностными отношениями, предметно-эстетической средой, бытом детско-взрослого воспитательного сообщества и т.д.

Пятый уровень педагогических условий может быть обозначен как ресурсное обеспечение воспитательного процесса: программно-методическое обеспечение воспитания, пространственно-временные параметры

воспитательного процесса, кадровое обеспечение, нормативно-правовое обеспечение, материальное обеспечение деятельности детей и др. [7].

Н.М. Борытко (2001) выделяет следующие процедуры конструирования педагогических условий:

- выявить развивающий потенциал, заложенный в избранных в качестве приоритетных методах и формах работы с воспитанниками;
- отобрать наиболее эффективные и управляемые педагогические условия, характерные методы, методические приемы и формы работы;
- выстроить педагогически целесообразную логику их развития, обеспечивающую максимальную (поэтапную) включенность ребенка в воспитательный процесс и возрастание его субъектности;
- отобрать средства диагностики и коррекции, доказать результативность предлагаемой системы условий и ее оптимальность (какое содержание, какие методы, приемы, формы становятся излишними) [4].

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что педагогические условия рассматриваются, с одной стороны, как среда и обстановка, а с другой – как совокупность мер, факторов и обстоятельств.

Анализ классификаций педагогических условий по целям образовательного процесса позволил выделить виды педагогических условий: например, педагогические условия для формирования учебно-исследовательской деятельности, развития творческих способностей и др.

Таким образом, теоретический анализ педагогических условий и процедур их конструирования позволил сделать вывод, что при определенной модификации и дополнении они могут быть использованы в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра и служить средством подготовки к обучению в системе общего образования. С учетом специфики развития и подготовки ребенка данной категории к обучению в системе общего образования и анализа вышеприведенных определений понятий

«педагогические условия» нами было сформулировано базовое для нас понятие «педагогические условия» [4; 7].

В рамках настоящего исследования мы придерживаемся определения понятия «педагогические условия», предложенного Б.Ф. Куприяновым (2001). Под педагогическими условиями для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра мы будем понимать совокупность временного фактора, содержания и организации деятельности, моделирования окружающей среды и профессиональной готовности педагога к работе с детьми данной категории и рассматривать их как комплекс условий, которые современные педагоги смогут создать как в дошкольной, так и в школьной среде.

Комплекс педагогических условий

1. Теоретические знания педагогов по проблематике аутизма и о психолого-педагогических особенностях детей с расстройствами аутистического спектра.

Педагоги, начинающие работу с детьми с расстройствами аутистического спектра, должны ориентироваться в проблемах развития и обучения данного контингента детей. С целью знакомства специалистов со спецификой обучения и воспитания аутичных детей рекомендуется проведение обучающих семинаров и вебинаров с опорой на известные труды Т. Питерса (1999), О. Богдашиной (2012), С.А. Морозова (2002), О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг (2012) и др. [2; 3; 8; 9]. Важно периодически проводить курсы повышения квалификации для педагогов по данной тематике. Специалистам, работающим с детьми с аутизмом, необходимо получение специального образования.

2. Изучение психолого-педагогических особенностей ребенка с расстройством аутистического спектра.

Выявление индивидуальных психолого-педагогических особенностей ребенка с расстройством аутистического спектра является важным и обязательным условием в деятельности педагогов. Ряд ученых (Брин И.Л.,

Демикова Н.С., Дунайкин М.Л., Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И., Праведникова Н.И., Татарова И.Н., Черепанова И.В., Шейнкман О.Г., 2012) считают, что информацию об индивидуальных особенностях ребенка педагогу необходимо собрать до начала образовательного процесса. Эту информацию он получает через использование беседы с родителями, изучение личной психолого-педагогической документации (если таковая имеется), использование опросников для родителей, а также непосредственное наблюдение за ребенком во время его свободной деятельности и в процессе организации занятий. При этом учитываются следующие параметры, влияющие на успешность образовательного процесса [10]:

- коммуникативные навыки (вербальные и невербальные);
- академические навыки, интеллектуальное / когнитивное развитие;
- социальные навыки и отношения (игровые навыки, чувствительность к другим, умение быть членом группы, понимание ответственности);
- самообслуживание (умение одеваться, есть, гигиенические навыки и т.п.);
- физическое развитие (крупная и мелкая моторика);
- эмоционально-волевое развитие и поведение ребенка;
- независимость / самостоятельность (понимание «денег», времени, умение пользоваться телефоном и др.);
- творчество, спорт, отдых, интересы;
- виды занятий, больше всего интересующие ребенка;
- сферы помощи ребенку (общение, социальное и эмоциональное развитие, игровые навыки, физическое развитие, решение проблем, мышление и т.д.);
- стиль обучения, больше всего подходящий ребенку (визуальный, кинестетический, мультисенсорный и др.).

Предлагается также использование опросников Брюса Л. Бейкера, Алана Дж. Брайтмана (1997) для родителей («Навыки самообслуживания», «Путь к

независимости»), тесты Э. Шоплера (1997) АТЕК, CARS (Childhood Autism Rating Scale), таблицы с описанием развития разных функциональных сфер ребенка «Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей» [5,[13] и др.

3. *Организация окружающей среды.*

Взаимодействие ребенка с окружающей средой является важным фактором развития и требует серьезного подхода к ее моделированию.

При организации окружающей среды, в которой будет находиться ребенок, важно структурировать пространство вокруг него с учетом его особенностей и сформированных умений. Для этого мы рекомендуем учитывать общие рекомендации к организации пространства, предложенные А.В. Хаустовым (2012), а именно:

- определить функциональное назначение каждой комнаты (класс, кабинет, столовая, спортзал, раздевалка, кабинет музыки и т.д.); зонировать пространство кабинета (комнаты) для различных видов деятельности (расположение мебели и материалов для обучения; активная, спокойная и рабочая зоны; у ребенка должны быть четкие представления о том, **что** и **где** он должен делать);
- всегда заниматься только определенным видом деятельности в соответствующем помещении или зоне (играть – в игровой зоне, заниматься – в учебной);
- соблюдать умеренность окружающего пространства (разреженность, неперегруженность учебными и игровыми материалами);
- обеспечить наличие подсказок, облегчающих ориентацию в окружающем мире и формирующих адаптивное социальное поведение [12].

Подсказки окружающей среды: расположение мебели; знаки, логотипы, вывески, сигналы, ценники; письменные инструкции, планы, карты, меню; инструкции на упаковках, приборах [15].

Традиционные организационные и информационные инструменты: календари, ежедневники; расписания, ТВ программы, списки покупок, карты; телефонные книги, инструкции по сборке или руководства по использованию.

Специально разработанный инструментарий для удовлетворения особых потребностей: предметы, фотографии, картинки, символы, социальные истории; лист с правилами поведения; фотографии с изображением соответствующего поведения, а также такие средства коммуникации, как коммуникативная доска, коммуникативный альбом, карточки PECS, пиктограммы, таблички со словами (с текстом).

Наглядность, в отличие от слов, является постоянным средством напоминания. Она способствует повышению уровня понимания ребенком материала и воспроизведению правил / ожидаемых действий. Наглядные опоры повышают детскую независимость и снижают частоту и степень вербальных указаний, даваемых взрослыми. Они могут быть активно использованы для выработки адекватного образа действий, а также с целью коррекции необходимого поведения [15].

4. Организация времени.

Организация времени, режима дня и предсказуемость играют важную роль в обучении детей с РАС и могут быть представлены следующими рациональными средствами:

- Расписание – это визуализированное, последовательное выполнение задания (расписание уроков, недельное расписание и др.). Структура расписания определяется индивидуальными особенностями ребенка и его умениями. Визуализированное расписание занятий – это один из важнейших составных компонентов структурированной среды обучения, который сообщает ребенку с аутизмом, какие занятия будут проводиться и в какой последовательности. Визуализированное расписание использует стратегию «сначала-потом», т.е. «сначала ты делаешь ___ , затем ты

делаешь ___» (но не «если... – тогда...»). Расписание может быть общим и индивидуальным [16].

- Режим дня – это последовательность событий, социальных действий, происходящих в течение дня. Учитывая склонность детей с аутизмом к стереотипам, режим дня должен иметь определенную последовательность и повторяемость. При этом важна наглядная демонстрация последовательности событий или действий при помощи фотографий или карточек с изображением предполагаемой последовательности действий (карточки с надписями, рисунки, пиктограммы, предметы).

5. Тьюторское сопровождение.

На начальном этапе вхождения ребенка с систему общего образования необходима помощь квалифицированного сопровождающего – тьютора. Для одних детей сопровождение будет недолгим, для других – актуальным на протяжении всего периода обучения. Тьютор, работающий с детьми с расстройствами аутистического спектра, должен обладать специальными знаниями по проблеме аутизма. Работа тьютора заключается в обеспечении ребенку необходимой помощи, его поддержке и стимулировании в условиях образовательного учреждения. Задача тьютора – вести, стимулировать, поддерживать ребенка с РАС, служить ему образцом для подражания, примером, ограждать от неприятностей и являться посредником между ребенком и окружающей действительностью [17].

Тьютору необходимо целенаправленно стремиться к достижению основной цели – привести ребенка к максимально успешному развитию в инклюзивной среде, при этом не нарушая кардинальным образом привычный уклад самой среды. С одной стороны, важно научить ребенка приспособиться к социальным правилам, распорядку дня, сенсорным раздражителям, которые находятся в окружающей ребенка действительности, а с другой стороны, научить окружающих (взрослых, сверстников) с пониманием относиться к особенностям аутичного ребенка и воспринимать его таким, каков он есть [18].

Сегодня в России должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. под № 11 731 и № 11 725 соответственно). Специальность «тьютор» внесена в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» в раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Приказ № 761н Минздравсоцразвития от 26.08.2010, зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. № 18638). Теперь муниципалитет может вполне законно ввести ставку тьютора, а кадровая служба вносить соответствующие записи в трудовые книжки.

6. Ресурсное обеспечение:

- кадровое обеспечение подразумевает наличие следующих специалистов: педагогов, тьюторов, психологов, дефектологов, логопедов, родителей;
- к материальному ресурсному обеспечению с целью обучения и воспитания относятся приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности (ст. 1 п. 26) [14];
- программно-методическое обеспечение включает в себя общеобразовательные программы: образовательные программы дошкольного образования, образовательные программы начального общего образования, образовательные программы основного общего образования, образовательные программы среднего общего образования (согласно Федеральному закону РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ст. 12 п. 3)). В зависимости от возраста, развития

академических знаний, интеллектуального развития, задач, поставленных педагогом, индивидуального учебного плана или адаптивной образовательной программы подбирается дополнительное программно-методическое обеспечение. На сегодняшний день существует разнообразная учебно-методическая литература для обучения и воспитания детей с РАС:

- ✓ Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков «Аутичный ребенок. Проблемы в быту» [2];
- ✓ Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман (1997) «Путь к независимости» [5];
- ✓ Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. (2012) «Аутичный ребенок. Пути помощи» [8];
- ✓ Костин И.А. «Особенности оказания помощи в адаптации аутичных детей в подростковом возрасте» [2] и др.

7. Определение содержания и организация деятельности ребенка с расстройствами аутистического спектра.

7.1. Создание адаптированной образовательной программы.

Согласно Федеральному закону «Об образовании» содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности определяются адаптированной образовательной программой (адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц (ст. 1 п. 28)), а для инвалидов – в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида (ст.79 п. 1). При этом создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися (ст.79 п. 2) [14].

7.2. Создание специальных условий.

Под специальными условиями понимаются условия обучения, воспитания и развития обучающихся, нуждающихся в применении специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебниках, учебных пособиях и дидактических материалах, специальных технических средствах обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставлении им услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ст.79 п. 3) [14].

7.3. Создание индивидуального учебного плана.

Создание индивидуального учебного плана, который обеспечивает освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося (ст. 1 п. 23) [14].

Также возможно создание индивидуального образовательного плана (ИОП), который лежит в основе любой деятельности ученика в школе, включает в себя постановку целей по всем сферам жизнедеятельности (не только академическим, но и социальным, коммуникативным, бытовым). ИОП также может выступать основой для объективного мониторинга динамики инклюзии и аттестации ребенка, согласно поставленным в ИОП целям и достижениям [11].

7.4. Проведение коррекционно-развивающих и компенсирующих занятий.

Согласно Федеральному закону Российской Федерации «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ с обучающимися необходимо проведение

коррекционно-развивающих и компенсирующих занятий с оказанием логопедической помощи (ст. 42 п. 2) [14].

7.5. Осуществление систематической и последовательной работы.

Систематичность и последовательность работы предполагаются в соответствии с конкретным планом в течение всего учебного года.

7.6. Отслеживание динамики развития ребенка.

Отслеживание динамики развития ребенка предусматривает наличие протоколов, по результатам которых предполагается подведение итогов об эффективности проведенной работы в рамках индивидуального учебного плана ребенка (или ИОП), а также при необходимости внесение своевременных коррективов в программу работы с ним.

7.7. Включение родителей в образовательный процесс.

Включение родителей в образовательный процесс подразумевает учет следующих параметров:

- включение родителей в роли тьютора в учебный процесс;
- установление ежедневной обратной связи с педагогами образовательного учреждения;
- психолого-педагогическое консультирование родителей по вопросам, раскрывающим специфику развития ребенка;
- оказание информационной помощи родителям через создание «родительского уголка» с рекомендациями по воспитанию и обучению детей с РАС и т.д.

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической и методической литературы и полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что разработанные нами педагогические условия будут полезны педагогам, а также будут являться важным шагом для успешного начала инклюзивного образования не только детей с расстройствами аутистического спектра, но и других категорий детей с ОВЗ. Инклюзивное образование – это, прежде всего, процесс развития общего образования,

который подразумевает доступность образования для всех категорий детей с учетом создания особых образовательных условий, учитывающих их нужды и подразумевающих исключение дискриминации детей.

Предлагаемый нами инвариант комплекса педагогических условий для детей с расстройствами аутистического спектра является основой для создания вариативных комплексов.

2.4. Комплексная программа психолого-педагогического сопровождения младших школьников с РАС в период адаптации к школе

Цель программы: изучение особенностей психического развития у учащихся с РАС с целью выявления потенциальных возможностей обучения; оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи с целью развития академических и жизненных компетенций, социальной адаптации и интеграции учащихся с РАС в общеобразовательные учреждения.

Задачи:

1. Комплексное психолого-медико-педагогическое диагностическое обследование детей и выявление возможных ресурсов для развития и социальной адаптации.
2. Организация и проведение специалистами индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на преодоление нарушений развития и трудностей обучения (учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога);
3. Системное воздействие на учебно-познавательную деятельность ребёнка в динамике образовательного процесса, направленное на формирование универсальных учебных действий и коррекцию отклонений в развитии;
4. Коррекция и развитие высших психических функций;

5. Развитие и коррекция социально-эмоциональных и коммуникативных навыков, социально-бытовых компетенций детей с РАС;
6. Устранение нежелательных форм поведения детей с РАС;
7. Развитие коммуникативных навыков обучающихся, формирование средств невербальной и вербальной коммуникации;
8. Выработка рекомендаций по основным направлениям работы с обучающимся, единых для всех участников образовательного процесса;
9. Консультирование педагогов по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с обучающимся;
10. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей учащихся с РАС;

2.5. Содержание психолого-педагогической программы по формированию навыков социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с РАС в период адаптации к школе

Составленная нами программа включает наработки отечественных и зарубежных исследователей и практиков. Программа может реализовываться как в ДОУ, при подготовке дошкольника к обучению в школе, так и некоторыми элементами на начальных этапах обучения в школе (в период адаптации). Программа может быть использована логопедами, психологами, педагогами. Срок реализации: данная программа рассчитана сроком на 4- 6 месяцев, занятия проводятся с каждым ребенком 2-3-4 раза в неделю (кратность посещений меняется в зависимости от периода реализации коррекционно-развивающей программы), продолжительностью 60 мин. Использование программы должно соответствовать уровню развития социального взаимодействия, когнитивному развитию и особенностям сенсорно-перцептивной сферы.

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

1. Вводный.
2. Основной.

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

Первый этап: вводный.

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

Задачи:

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

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

Особые требования к педагогу, который осуществляет коррекционный процесс: внимательность к индивидуальным проявлениям аутичных детей, умение их понимать, подхватывать, обыгрывать, менять стиль взаимодействия с ребенком в соответствии с меняющимся у них состоянием; необходимо в любой момент привлекать и поддерживать внимание аутичного ребенка, создавать для них пространство самовыражения во внешнем мире; направленность на успех, умение видеть позитивные сдвиги в развитии каждого ребенка.

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

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

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

Следует обратить внимание по ходу занятия на:

- создание коммуникативных ситуаций (с помощью желаемых предметов, которые находятся только у психолога);
- осуществление смен различных видов деятельности;
- даже после непродолжительного контакта – время отдыха ребенка, не стоит психологу быть слишком навязчивым, через небольшие промежутки

времени тактично обращать на себя внимание и пробовать присоединиться к игре ребенка (можно находиться в параллельной игре);

- использование рациональных сочетаний различных приемов;
- постепенное и последовательное усложнение форм работы.

Первые три-пять занятий стоит выделить отдельно. Работа по установлению контакта с детьми с расстройством аутистического спектра должна проходить особенно осторожно. Главным является снятие общей отрицательной оценки взрослого человека ребенком. «Приручая» такого дошкольника, не нужно привлекать его зрительное внимание, обращаться непосредственно к нему словом или жестом. Педагогу необходимо расслабиться и идти за ребенком, можно присоединиться к его игре или делать приятные для него вещи (дуть мыльные пузыри, зажигать свечи, строить башни и рушить их и др.). Подключение к стереотипному поведению ребёнка с РАС поможет обратить внимание на партнера по такой «своеобразной» параллельной игре; важно сформировать связь между взрослым и интенсивно положительными для ребёнка ощущениями.

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

В моменты интенсивной вестибулярной стимуляции необходимо фиксировать аффективную связь момента удовольствия и взгляда, улыбки взрослого, добиваясь ответной реакции ребенка. Наблюдая и взаимодействуя с ребенком можно обозначить какие сенсорные модальности являются ведущими

у ребенка: зрительная (подбираем яркие игрушки и материалы); слуховая (включаем в работу игрушки издающие различные звуки; ищем звуковые сочетания, наиболее приятные ребенку; инструкции четкие, даются одновременно с выполнением действия); вестибулярная (поощрением может быть различные изменения положения тела в пространстве катания по мату, кувырки, раскачивания, положение тела вниз головой – которые реализует психолог); тактильная (различные прикосновения, давление различной интенсивности, катание шишек по ладони, игры с водой и др.) и, активно и целенаправленно использовать их для закрепления ответной реакции ребенка на слова и действия инструктора.

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

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

Трудности ребенка с аутистическими нарушениями заключаются не только в проблемном развитии, но и в быстром пресыщении даже приятными впечатлениями, поэтому предъявление взрослыми задач повышенной сложности, требования немедленного выполнения действий без учета характерных для детей данной категории задержанных реакций может усилить сложности и трудности взаимодействия, вызвать вспышки негативизма, агрессии, самоагрессии. Поэтому программный материал трансформируется в

зависимости от детских особенностей, подбираются понятные и интересные детям задания, упражнения и игры. Взаимодействие с таким ребенком требует гибкости, постоянного поиска и нестандартных решений, поскольку проведение занятия с ребенком с аутизмом полностью зависит от его желания взаимодействовать.

Примерный список игр и упражнений:

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

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

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

Задачи второго этапа:

1. Тренировать удерживаться в ситуации взаимодействия, постепенно увеличивая время игры с ребенком;
2. Обучить выражению своих желаний и потребностей;
3. Обучить ребенка пользоваться средствами невербальной коммуникации;
4. Сформировать навыки моторной имитации;
5. Обучить выполнять задания по образцу.

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

После установления первичного взаимодействия ненавязчиво предлагаем ребенку различные предметы и стимулируем помочь вам, например, собирать шишки (одновременно с этим вводим первую инструкцию на слух - «Собери»). Наблюдая за ребенком на первых занятиях, выделяем то, чем он заинтересовался и добавляем к его приятному действию звуковое сопровождение в виде устной инструкции: «Открой» (фломастеры), «Сотри»

(рисунки маркером\мелом на доске), «Рисуй» (если любит рисовать), «Кидай» (мячи в корзину или в стену), «Возьми» (предметы, привлекающие ребенка).

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

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

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

Следует отметить, что планирование занятия и его предварительная организация не означают, что по ходу не должны вноситься изменения. В зависимости от состояния детей, от того, как проходит усвоение навыка, может

меняться порядок заданий, продолжительность их выполнения, характер обучения. Коррекционные занятия, как правило, состоят из большого количества заданий, направленных на отработку определенных навыков.

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

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

игры между ребенком и инструктором. Вводится звонок, который сигнализирует начало и конец занятия.

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

2. Собираем что – либо («Собери») – стаканы, шишки, пирамидку, грибы, морковки, кубики, пуговицы. Постепенно увеличивая пространство для сбора различного материала от рядом лежащих предметов до площади всего помещения; учитывая каким образом это делает ребенок, при необходимости учим собирать двумя руками, так же возможен вариант передвижения емкости для предметов самим ребенком по ходу его движения.

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

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

(указательный жест) и инструкцию («Покажи»), обобщаем на других материалах.

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

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

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

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

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

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

10. Всячески стимулировать подражание: подражать действиям и вокализациям ребенка и на поведенческом импульсе пробовать продемонстрировать простое движение, поощрить при выполнении. Эмоционально заражать различными действиями, предлагать ребенку

повторить за вами: стучать молотком, который издает звук; демонстрировать прием пищи (ням-ням-ням), пить из стакана (с соответствующим звуком); изображать как плавают рыбки (действием руки; буль-буль-буль); бегать по комнате и притормаживая ребенка топтать ногами (топ-топ-топ); хлопать руками (хлоп-хлоп-хлоп) при игре с мыльными пузырями и др.

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

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

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

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

помощью указательного жеста ребенка и постепенно расширять (фиксируя при этом как быстро происходит обучение).

2-ой этап – основной.

Цель: развитие социальных форм взаимодействия и коммуникации.

Задачи:

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

2. Составление индивидуальной коррекционно-развивающей программы;

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

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

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

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

Усложнение форм взаимодействия: все приобретенные навыки расширяются и обобщаются (с родителями, психологами и педагогами, тьюторами).

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

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

— Соотнесение предмета к картинке: учится на одном с увеличением количества до 8; при этом ребенок должен удерживаться в ситуации взаимодействия со взрослым; обязательно в формате игры (все животные могут прийти, потом убежать; фрукты и овощи можно «съесть» или собрать в корзинки). Пополнять пассивный словарный запас ребенка в зависимости от его возможностей.

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

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

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

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

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

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

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

— Затем отрабатывается жест «Я», ребенок отвечает указательным жестом или прикладывает ладонь к груди, отвечая на вопрос инструктора «Кто

выполнил задание?». Далее складываем кубики в коробку, соблюдая очередность и проговаривая «Катя» (имя инструктора) – «Я» (за ребенка); ребенок при этом показывает чья дальше очередь (упражнение проводить в быстром темпе).

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

- При выполнении ребенком имитации общей моторики и имитации с предметами переходим к имитации мелкой моторики и артикуляции.
- Звуковые подражания вызывать через те виды деятельности и предметы, которые увлекают конкретного ребенка, соединяя при этом движение со звуком. Прежде чем перейти к вербальной имитации необходимо проработать имитацию рта и языка. Фиксируя произвольные вокализации ребенка мы организовываем игру, используя их. Таким образом делаем вокализации произвольными.

7. Над пониманием речи (слуховое восприятие) мы работаем соединяя уже знакомые действия и предметы – например: покажи собаку; дай кубик; пинай мяч. Затем обобщаем, используя в этой инструкции другие слова (найди машину, где кукла, синий на синий \ красный на синий, обними маму, дай папе, принеси банан). И постепенно их усложняем, добавляя расстояние и выполняя

множественные действия с предметом. При накоплении пассивного словарного запаса около 100 слов тренируем понимание 3-х составной инструкции (Дай маме апельсин, Дай банан и машину, Где у мамы нос, Возьми у папы конфету и др.).

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

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

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

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

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

Выводы по второй главе

Необходимость разработки психолого-педагогической программы обусловлена недостаточной освещенностью в литературе проблемы формирования навыков социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с РАС в период адаптации к школе.

В этой главе подробно описана научно-методологическая основа и представлена программа психолого-педагогическую сопровождения формирования навыков социального взаимодействия у детей с РАС в младшем школьном возрасте в период адаптации к школе.

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

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

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

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

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

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

Теоретический анализ специальной литературы по проблеме исследования позволяет нам утверждать, что социальные навыки представляют собой широкое понятие, которое, как правило, охватывает любые навыки или поведение, затрагивающие других людей или оказывающие воздействие на других людей. Если рассматривать социальные навыки с такой точки зрения,

становится понятным, насколько большим значением может обладать их неполноценное развитие.

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

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

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

В практической части работы нами составлена психолого-педагогическая программа по формированию навыков социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с РАС в период адаптации к школе.

В нашей программе мы уделили внимание **важным навыкам социального взаимодействия**: сотрудничество со взрослым, увеличение длительности контакта, развитие навыков моторной имитации, способность ребенка сообщить о своих желаниях и потребностях, умение действовать по образцу, расширение пассивного словарного запаса детей. Важно подчеркнуть, что на эффективность реабилитационного процесса огромное влияние оказывает степень вовлеченности родителей в проводимую работу и их компетентность (в том числе, владение практическими навыками продуктивного взаимодействия со своим ребёнком). В связи с этим мы уделяли

особое внимание разработке содержания организации процесса обучения младших школьников с РАС.

Таким образом, в ходе проведенного исследования нами была достигнута поставленная цель, решены задачи, необходимые для ее достижения, и подтверждена гипотеза о том, что для навыков социального взаимодействия детей с РАС будет характерно несформированности и мозаичность проявления к школьному возрасту. Теоретико-методологический анализ проблемы исследования позволит нам разработать теоретическую программу формирования навыков социального взаимодействия у детей с РАС в младшем школьном возрасте в период адаптации к школе, включающую:

- основные принципы программы по формированию навыков социального взаимодействия у детей с РАС;
- психолого-педагогические условия организации подготовки ребенка с РАС к обучению в период адаптации к школе;
- содержание программы психолого-педагогического сопровождения младших школьников с РАС в период адаптации к школе.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аникеева Л.И. Направления коррекционно-воспитательной работы с глухими детьми дошкольного возраста. - 1985. - №2. - С.80-86.
2. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. – М.: Теревинф, 2006. – 216с.
3. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2012.
4. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (младший дошкольный возраст). – М.: Институт учебника «Пайдея», 1999. – 88с.
5. Барбера М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach): Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами/ Мэри Линч Барбера, Трейси Расмуссен; пер. с англ. Д. Г. Сергеева, предисл М. Сандберга. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. -304с.
6. Басилова Т.А. Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложным сенсорным или множественным нарушениями. //Дефектология. 1996. - №3.-С.47-56.
7. Басилова Т.А. Использование игровой и изобразительной деятельности в развитии социально-бытовой ориентировки слепоглухих школьников. //Дефектология. 1995. - №6. - С.38-47.
8. Басилова Т.А. Обучение слепоглухих в России. неопубликованная работа, 1999.
9. Башина В. М. Аутизм в детстве. - М., 1999.
10. Башина В. М. Ранний детский аутизм // Исцеление. – М., 1993. – 165с.
- 11.Башина В.М. Ранний детский аутизм. // Исцеление. М., 1993. - С.154-165.

12. Бгажнокова И.М., Гамаюнова АН. Проблемы социальной адаптации детей-сирот с нарушениями интеллекта. //Дефектология. 1997. - №1. - С.36-42.
13. Бгажнокова И.М., Мусукаева Ф.В. Особенности понимания и использования общепринятых норм поведения умственно отсталых подростков. //Дефектология. 1998. - №5. - С.46-52.
14. Богдашина О. Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему // Сибирский вестник специального образования №2 (6) 2012. С.13-31.
15. Богдашина О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учебное пособие / КГПУ им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2014.
16. Богдашина О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие. – Красноярск, 2015. – 180с.
17. Брак У. Б. Ранняя диагностика и коррекция. В 2 т.: практическое руководство / под ред. Удо Б.Брака; [науч. ред. русского текста Н. М. Назарова; пер. с нем. В. Т. Алтухова]. Т.1. Нарушения развития. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 320 с.
18. Брак У. Б. Ранняя диагностика и коррекция. В 2 т.: практическое руководство / под ред. Удо Б. Брака; [науч. ред. русского текста Н. М. Назарова; пер. с нем. В. Т. Алтухова]. Т.2. Нарушения поведения. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 304 с.
19. Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. – Кн. 1 / Фред Р. Волкмар, Лиза А. Вайзнер, пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 224с.
20. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе./под ред. В.В.Воронковой. -М.: «Школа-Пресс», 1994. -416 с.

21. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. в 6 т. – М., 1982 – 1985. – Т.4.
22. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 533с.
23. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. //Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982-1985. - Т. 4. - 1984. - С. 243 - 385.
24. Выготский Л.С. Принципы социального воспитания глухонемых детей. // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982-85. - Т. 5,- 19836. -С. 101-114.
25. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: «Просвещение», 1995. - С.71-97.
26. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. – 1969. - №1.
27. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов – дефектологов / Пер. с англ. О. В. Деряевой; под науч. ред. Л. М. Шипициной; Д. Н. Исаева. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 144с.
28. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? - М., 2000.
29. Горбачевская Н. Л. Факторы, влияющие на успешность преодоления расстройств аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т14 №4. С.39-50.
30. Гринспен С., Ундер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. – М.: Теревинф, 2013. – 512с.
31. Грэндин Т., Скариано М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма / Пер. с англ. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 228с.
32. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Тара Делани;

- пер с англ. В. Дегтяревой; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 272с.
33. Дети с нарушением общения. / Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская К.С., Либлинг М.М., Морозова Т.И., - М.: Просвещение, 1989. -95 с.1995. 347 с.
34. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии / Под. ред. Е. А. Стребелевой, Г. А. Мишиной. – М., 2002.
35. Каган В. Е. Аутизм у детей. – Л.: Медицина, 1981. – 190с.
36. Каган В.Е. Аутизм у детей. Л.: Медицина, 1981. - 190 с.
37. Казари К. Современное состояние поведенческих вмешательств при аутизме и нарушениях развития // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т 14 №4. С.68-76.
38. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М., 1997.
39. Карлсон Л., Карлсон В., Окерманн М. Ребенок от 0 до 2 лет: Развитие во взаимодействии с окружающими людьми. – М., 1983.
40. Коваль-Зайцев А. А. Мультидисциплинарный подход при работе с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра / А. А. Коваль – Зайцев // Психическое здоровье детей страны – будущее здоровье нации: сборник материалов Всероссийской конференции по детской психиатрии и наркологии (Ярославль, 4-6 октября 2016г.) / Под ред. Е. В. Макушкина. – М.: ФГБУ «ФМИЦПН им. В. П. Сербского» Минздрава России. 2016. С. 189-191.
41. Крэйг Т. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000. – 992с.
42. Крюкова С. В., Слободяник Н. С. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хватаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития для детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М., 1999.

43. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. – М.: Просвещение, 1991. – 96с.
44. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение 1.// Дефектология. 1987. - № 6. - С. 10-16.
45. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М.: Просвещение, 1991. - 96 с.
46. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Изд. моск. университета, 1985. – 167с.
47. Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Изд. моск. университета, 1990. – 197с.
48. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М.: Изд. моек, ун-та, 1985. - 167 с.
49. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Изд. моек, ун-та, 1990. - 197 с.
50. Леду Дж. Е. Взаимодействие между познавательной и аффективной сферами на уровне мозга // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып.8: Науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. С. 23-52.
51. Либлинг М. М. Диагностика аффективного развития аутичного ребенка в процессе психологического обследования // Материалы международной научно-практической конференции памяти К. С. Лебединской. – М., 1995. С.71.
52. Лисина М. И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет: Автореф. докт. дис. – М., 1974а. – С. 36.
53. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. - СПб.: Питер, 2009. – 320с.

54. Лисина М. И., Галигузова Л. Н. Изучение становления потребности в общении со взрослыми и сверстниками у детей раннего возраста // Психолого–педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 60–79.
55. Лисина М. И., Мещерякова С. Ю., Сорокина А. И. Эмоциональное развитие младенцев в общении // VI Всесоюз. съезд психологов. – М., 1983. – С. 77–79.
56. Лиф Р., Макэкен Д. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме. / Пер. с англ. Под общей редакцией Толкачева Л. Л. – М.: И. П. Толкачев, 2016. – 608с.
57. Лютова Е. К., Молина Г. Б. Шпаргалка для родителей: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – СПб.: Издательство «Речь», 2007. – 136с.
58. Маллер А.Р. Воспитание ребенка с болезнью Дауна в семье //Дефектология. 1986. - №4. - С.82-86.
59. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Основные принципы коррекционно-воспитательной работы с глубоко умственно отсталыми детьми //Дефектология. 1984. - №1. - С.34-43.
60. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 95с.
61. Мастюкова Е.М. Развитие начальных навыков самообслуживания у детей с церебральным параличом в семье. Воспитание навыков опрятности. //Дефектология. 1985. - №2. - С.78-89.
62. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М., 2007.
63. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. М.: «Педагогика» - 1974.325 с.
64. Миронова С.А. Речь взрослого как средство развития детей с общим недоразвитием речи. //Дефектология. 1986. - №4. - С. 24-30.

65. МКБ – 10. Международная классификация болезней (10-ый пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике / под ред. Нуллера, С. Ю. Циркина. – СПб.: Оверлайд, 1994. – 303с.
66. Морис К., Грин Д., Льюс Ст. К. Занятия по модификации поведения для аутичных детей. Руководство для родителей и специалистов. / пер с англ. Колс Е. К. – http://pedlib-com./gb.ru/Books/5/0298/5_0298-125.
67. Морозов С. А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. – М., 2014, 448с.
68. Морозова С. С. Коррекционная работа при осложненных формах детского аутизма. – М., 2004.
69. Морозова С. С. Составление индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. – М., 2008, 155с.
70. Никольская О. С. Аутизм лечится общением // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т.14 №4 (53). С.35-38.
71. Никольская О. С. Аффективная сфера как система организации сознания и поведения при нормальном и аномальном развитии: Диссертация на соискание ученой степени доктора психол. наук. – М., 1999. -389с.
72. Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. -112с.
73. Никольская О. С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом: Диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. – М., 1985. – 208с.
74. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997. – 341с.

75. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Костин И. А., Веденина М. Ю. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 232с.
76. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей. // Дефектология. - 1995.-№2.-С. 8-18.
77. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 1997. - 342 с.
78. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. – М.: Теревинф, 2007. – 112с.
79. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. - 360 с.
80. Павлова Н.П. Организация и методика проведения занятий по социально-бытовой ориентировке // Дефектология. 1985. - №4. - С.40-48.
81. Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста. М.: ВУНМЦ, 1996. - 71 с.
82. Парк К. Социальное развитие аутиста глазами родителя. // Московский психотерапевтический журнал. 1994. - №3. - С. 65-95.
83. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. Словарь. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
84. Питере Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб. 'Институт специальной педагогики и психологии, 1999. - 192 с.
85. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192с.
86. Развитие общения у дошкольников, /под ред. А.В.Запорожца, М.И.Лисиной М.: Педагогика, 1974. - 288 с.
87. Развитие ребенка, /под ред. А.В.Запорожца М.: Просвещение, 1968. 190 с.

88. Репина Н. В., Воронцов Д. В., Юматова И. И. Основы клинической психологии, 2003.
89. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л. А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара; [пер. с англ. В. Дегтяревой]. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. – 416с.
90. Рудик О. С. Как помочь аутичному ребенку: книга для родителей: Метод. пособие / О. С. Рудик. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 114с.
91. Рудик О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: книга для педагогов: метод. Пособие / О. С. Рудик. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189с.
92. Рыскина В. Л. Проблемы ранней коммуникации и формат поддержки в открытой среде семей с детьми раннего возраста, имеющими расстройства аутистического спектра // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып.8: Науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. С. 152-159.
93. Садовская Ю. Е., Битова А. Л., Блохин Б. М. Расширенный аутистический фенотип. Дисфункция сенсорной интеграции в детском возрасте // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып.8: Науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. С. 11-22.
94. Саломатина И.В. Обогащение социального опыта слепоглухих подростков и юношей в экскурсионных поездках //Дефектология. 1995. - №4. -С.50-58.
95. Симашкова Н. В. Атипичный аутизм в детском возрасте. Дисс. докт. мед. наук. – М., 2006. – 218с.
96. Симашкова Н. В., Макушкин Е. В. Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение. Клинические рекомендации. – М., 2015. – 50с.

97. Симонова Н.В. Формирование познавательной активности и самостоятельности у детей с церебральным параличом // Дефектология. - 1988.-№4.-С.75-83.
98. Стародубцева И. В., Завьялова Т. П. Игровые занятия по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у дошкольников. – М.: АРКТИ, 2008. – 70с.
99. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога / Е. А. Стребелева . – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 256с.
100. Топоркова Е. Н., Орлова А. В., Цырульникова Е. Л. Особенности формирования предметно-практической деятельности у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып.8: Науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. С. 160-166.
101. Уотсон Дж. Психология как наука о поведении. – М., 1926.
102. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Часть 4. – М., 1999.
103. Фролов С. Взаимодействие социальное // Словарь ключевых социологических терминов. – М., 1999.
104. Хьелл Л., Зиглер Д. «Теории личности», электронная версия: <http://bookap.info/genpsy/terlich2/gl127.shtm>
105. Цикл занятий для развития познавательной сферы у детей 1-3 лет с проблемами в развитии / Авт.-сост. Т. Б. Кротова, О. А. Минина, А. В. Можейко и др. – М.: АРКТИ, 2010. – 80с.
106. Шаповалова О.С. Моделирование проблемных ситуаций в процессе воспитания учащихся вспомогательной школы-интерната // Дефектология. 1995.-№2,- С.22-31.
107. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом: Практическое руководство для врачей, психологов и педагогов. М.: Вита-Пресс, 1997. - 52 с.

108. Школьников Н. Н. Развивающее взаимодействие с детьми раннего возраста // Дефектология. – 1991. -№4. С.64-68.
109. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis) терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. 3-е изд. \ Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208с.
110. Шульга Т.И., Олифренко Л.Я. Психологические основы работы с детьми "группы риска" в учреждениях социальной помощи и поддержки. М.:Изд-воУРАО, 1997.-97 с.
111. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Ред.-сост. Д. Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384с.
112. Эрц Ю. Вмешательства, направленные на обучение социальным навыкам людей с расстройствами аутистического спектра. Вступление. – <http://autism-aba.blogspot.ru/2015/01/social-skills-interventions.html>.
113. Яремчук М. В. Игровые занятия в системе помощи детям с особенностями развития // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып.8: Науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. С. 169-189.
114. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual Disorders. Fourth edition. Washington, DC.:APA, 1994. - 427 p.
115. Baron-Cohen S. Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? //Journal of Autism and Developmental Disorders. 1988. - v. 18. - pp.379-402.
116. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM – IV – TR. American Psychiatric Association, 2000.
117. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. (DSM – V). Washington: American Psychiatric Association, 2013. – 947p.
118. <http://www.tiensmed.ru/news/autizm-priciny-simptomy1.html>

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

Вступает ли Ваш ребенок во взаимодействие по инициативе взрослого?

Почти всегда	В большинстве случаев	Иногда	Почти никогда
--------------	-----------------------	--------	---------------

Вступает ли Ваш ребенок во взаимодействие по инициативе ребенка?

Почти всегда	В большинстве случаев	Иногда	Почти никогда
--------------	-----------------------	--------	---------------

Перечислите совместные игры и укажите количество участников _____

Играет ли Ваш ребенок с игрушками?

Да Нет

Обращает ли Ваш ребенок внимание на сверстников?

Почти всегда	В большинстве случаев	Иногда	Почти никогда
--------------	-----------------------	--------	---------------

Как ребенок дает Вам знать, что он хочет?

Говорит

Пользуется жестом (показывает пальцем)

Тянет взрослого за руку

Использует картинки

Плачет

Пытается ухватить желанный предмет

Другое _____

Может ли Ваш ребенок попросить словами то, что он хочет?

Да Нет

Если да, пожалуйста, напишите, какие предметы или занятия ребенок может попросить с помощью речи? _____

Если вы говорите ребенку, чтобы он обулся или взял свою чашку, насколько часто он следует инструкциям без жестов-подсказок?

Почти всегда В большинстве случаев Иногда Почти никогда

Если вы говорите ребенку, чтобы он похлопал в ладоши или встал, насколько часто он выполняет вашу просьбу без жестов-подсказок?

Почти всегда	В большинстве случаев	Иногда	Почти никогда
--------------	-----------------------	--------	---------------

Выполняет ли ребенок указание дотронуться до носа или головы?

Да Нет

Если да, напишите, до каких частей тела ребенок может дотронуться без жестов-подсказок

Опишите, как ребенок выражает своё недовольство _____

Опишите, как ребенок привлекает к себе внимание _____

Речевые навыки: (нужное обвести)

Прибегает ли ваш ребенок к использованию речи вообще?

Да Нет

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

Если ответ отрицательный, лепечет ли ваш ребенок?

Да Нет

Если ребенок лепечет, напишите, какие звуки вы слышали _____

Может ли ваш ребенок обозначить (назвать) что-то в книге или на карточке? Если да, оцените количество предметов, которые ребенок может обозначить, и приведите примеры _____

Может ли ребенок повторять ваши слова? Например, если вы произнесете фразу «Скажи “мяч”», скажет ли он «мяч»? Может ли он повторять фразы? Если вы скажете фразу «Я люблю тебя», повторит ли он эту фразу?

Да Нет

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

Да Нет

Если да, напишите об этом подробнее _____

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

Да Нет

Вспомните, в каких песнях ребенок может заполнять пропуски _____

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

Да Нет

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

Да Нет

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

Да Нет

Подражательные навыки:

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

Да Нет

Копирует ли ребенок моторные движения, такие как хлопанье в ладоши или топанье ногами, услышав инструкцию «Сделай так»?

Да Нет

Шевелит ли ваш ребенок пальцами (тонкая моторика), например, оттопыривает ли он указательный или большой палец, когда вы показываете ему это движение и говорите «Сделай так»?

Да Нет

Может ли ваш ребенок найти одинаковые предметы, картинки или сравнить один предмет с изображением другого, если вы даете ему указание «Найди такой же»?

Да Нет Не знаю

Может ли ваш ребенок сидеть за столом или на полу и выполнять простые задания под руководством взрослого? (указать количество минут) _____

Да Нет Не знаю

Укажите все виды проблемного поведения (плач, удары, укусы, падения на пол, громкий шум, нанесение ударов по собственной голове), которые ваш ребенок проявляет и которые вызывают у вас беспокойство. Оцените, сколько раз в день ребенок совершает эти поступки (например, сто раз в день, десять раз в неделю или раз в день), а также приведите несколько примеров. Пожалуйста, уточните, какие методики вы использовали для того, чтобы контролировать такое поведение, и оказались ли эти методики успешными:

В таблице опишите то, что нравится ребенку:

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

Запрос, цели и ожидания родителей (максимально подробно):

Протокол наблюдения

ФИО реб. _____ Дата _____

Психолог _____ Время _____

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

Количество баллов: _____

Комментарии: _____

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

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

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

1. СОТРУДНИЧЕСТВО СО ВЗРОСЛЫМ _____ (ВХОДИТ В СЧЕТ)

Насколько легко работать с ребенком?

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

2. ПРОСЬБЫ (Mands) _____

Как ученик выражает свои желания и потребности?

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

3. ДВИГАТЕЛЬНАЯ ИМИТАЦИЯ _____

Ученик копирует действие?

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

4. ВОКАЛИЗАЦИЯ _____

Ученик спонтанно говорит звуки и слова?

1. Отсутствуют любые звуки (мутация)
2. Произносит несколько речевых звуков

3. Лепечет с различными речевыми звуками и с различной интонацией
4. Лепечет с разнообразной интонацией и говорит несколько слов
5. Лепечет часто и говорит много понятных звуков

5. ВОКАЛЬНАЯ ИМИТАЦИЯ (Эхолалия) _____

Ученик повторяет звуки и слова?

1. Не повторяет никакие звуки или слова
2. Повторяет несколько определенных звуков или слов
3. Повторяет несколько звуков или слов (или звуковую картинку слова)
4. Повторяет много различных слов (или звуковую картинку слова)
5. Четко повторяет любое слово или простые фразы

6. СООТВЕТСТВИЕ ОБРАЗЦУ _____

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

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

7. ВОСПРИЯТИЕ _____

Ученик понимает любые слова и следует за инструкцией?

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

8. НАЗЫВАНИЕ (Tacting) _____

Ученик называет или вербально идентифицирует любые предметы или действия?

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

9. ВОСПРИЯТИЕ ФУНКЦИЙ, ОСОБЕННОСТЕЙ И КАТЕГОРИЙ _____

Ученик идентифицирует предметы по представленной информации?

1. Не идентифицирует предметы представленной информации
2. Идентифицирует несколько предметов, когда называют их синонимы или общие функции
3. Идентифицирует 10 предметов по 1 – 3 функциям или особенностям
4. Идентифицирует 25 предметов по 4 функциям, особенностям или категориям
5. Идентифицирует 100 предметов по 5 функциям, особенностям или категориям

10. ЭКСПРЕССИВНАЯ РЕЧЬ (БЕСЕДА) (Istraverbals) _____

Ученик может вставить пропущенные слова или ответить на вопросы?

1. Не может вставить отсутствующие слова или часть в песню

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

11. БУКВЫ И ЦИФРЫ _____

Ученик указывает буквы, цифры или написанные слова?

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

12. СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ _____

Ученик инициирует и поддерживает взаимодействия с другими?

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

**Карта наблюдения за сформированностью навыков
социального взаимодействия**

Шкала развития ребёнка.

Ф.И. _____

Возраст _____

Навыки	Начало курса	Конец курса
Самообслуживание		
1.1. Прием пищи		
Ест твердую пищу руками		
Правильно держит ложку		
Зачерпывает пищу (жидкая пища, твердая пища)		
Доносит пищу до рта, не проливая		
Ест ложкой и не нуждается в помощи		
Пьет, не проливая, держит стакан одной рукой (двумя руками)		
Пользуется вилкой за едой		
В состоянии принести себе что-нибудь попить		
Обслуживает за столом себя сам и ест, не требуя особой помощи		
1.2. Туалет, умывание		
Осознает, что хочет в туалет, дает об этом знать (звуком, жестами, словами)		
Ходит в туалет на унитаз, горшок, помощь требуется при снятии, надевании штанишек		
Самостоятельно ходит в туалет, снимает, надевает штанишки, подтирает себя		
Подставляет руки под воду для мытья		
Намыливает руки мылом, возможно, требуется при этом помощь взрослого		
Моет руки аккуратно, не нуждаясь при этом в большой помощи		
Включает, выключает кран с водой, знает, из какого крана течет горячая, а из какого холодная вода		
Вытирает руки не насухо, требуется помощь взрослого		
Вытирает руки аккуратно, не нуждаясь при этом в большой помощи		
Моет лицо достаточно хорошо		
Приводит волосы в порядок, пользуется расческой		
1.3 Одевание, раздевание		
Снимает с себя части одежды без застежек (колготки, носки, шапка, рукавицы, кофта, футболка)		
Помогает, когда его одевают		
Одевает самостоятельно отдельные части одежды (колготки, носки, шапка, рукавицы, кофта, футболка)		

Застегивается (пуговицы, молния, кнопки)		
Складывает одежду и приводит ее в порядок, убирает на место		
Достает вещи из шкафа		
Социальные навыки		
Соблюдает элементарные правила поведения		
Здоровается и прощается знакомым для него способом (жесты, речь)		
Показывает свое недовольство знакомым для него способом		
Реагирует на «нельзя» прекращением деятельности		
Говорит о себе «Я»		
Участвует в простых играх «по очереди»		
Выбирает занятия		
Сам вступает в социальное взаимодействие с детьми (обращается по имени, знакомится)		
Отдает предпочтение некоторым детям из группы		
Хвалит, оказывает поддержку, помогает другому ребенку		
Обращается с просьбой		
Гордится своими достижениями		
Ждет, откладывает выполнение своего желания		
Делится игрушками, вещами		
Спрашивает разрешения, если хочет воспользоваться чужими вещами		
Решает проблемы со сверстниками, используя замену, убеждения, переговоры		
Рассказывает о недавних событиях или о том, что с ним было		
3. Навыки игры и умения общения в группе		
Подчиняется правилам группы		
В течение 10-15 минут участвует в занятиях в малых группах под руководством взрослого		
Играет в присутствии других, но это не совместная игра		
Играет совместно с другими детьми		
В игре подчиняется правилам, ждет своей очереди		
Играет в сюжетную игру		
Умеет брать на себя роль (называет, выполняет соответствующие игровые действия)		
Может самостоятельно организовать игру		
Играет в простую настольную игру		
Играет в соревновательные игры		
Убирает игрушки на место (самостоятельно, без напоминаний)		
Проявляет интерес к рисованию и раскрашиванию		
4. Социально-бытовое ориентирование		
Выполняет простые поручения		
Готовит, убирает рабочее место		
Знает свой возраст		

Знает членов семьи		
Знает домашний адрес		
Знает части помещения, условия быта		
Знает службы экстренной помощи		
Знает текущее время года, месяц, день, число		
Ориентируется в частях суток, знает в какое время суток происходят те или иные занятия и дела		
Объясняет, каковы функции людей – врачей, полицейских, пожарных и т.д		
5. Двигательная способность		
Может без поддержки сидеть на полу		
Передвигается самостоятельно (ходит без поддержки, ходит с опорой, ползает)		
Использует для передвижения технические средства		
Начинает подниматься по ступенькам, с помощью взрослого держась за перила		
Поднимается по лестнице, ставя ноги на одну ступеньку		
Поднимается по лестнице, попеременно ставя ноги		
Поднимается самостоятельно		
Ловит и бросает мяч двумя руками		
6. Мелкая моторика		
Ведущая рука (левая, правая)		
Рисует произвольно крест, круг, прямую линию, квадрат, треугольник		
Захват ладонью, пальцами		
Открывает винтовую крышку, закрывает		
Может нанизать большие бусины		
Лепит из пластилина (колбаска, шарик), размазывает пластилин		
Может ножницами резать бумагу		
Может отрезать по начерченной линии		
Переворачивает страницы по одной		
Пользуется двумя руками для выполнения задачи		
При раскрашивании не выходит за границы контура		
Правильно держит карандаш, кисть		
Строит башню из кубиков		
Во время игры пальчиками пользуется движениями отдельных пальцев		
7. Коммуникативные навыки (речь, понимание)		
Следует простым указаниям		
Понимает и использует в речи «да» и «нет»		
Пользуется словом «мое», чтобы указать на принадлежность		
Использует фразы, состоящие из двух слов («Дай пить»)		
Выполняет двух частные просьбы («Пойди к шкафу и возьми куклу»)		
8. Когнитивные навыки		
-Понимает большой - маленький		
Показывает большой - маленький		

Понимает и показывает пустой-полный, легкий-тяжелый, низкий- высокий, длинный- короткий, мало-много, тонкий-толстый, узкий – широкий		
Знает, называет, показывает основные (красный, синий, желтый, зеленый), дополнительные цвета (оранжевый, голубой и т.д.)		
Раскладывает предметы или надевает кольца на пирамидку в порядке размера		
Находит круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, ромб, овал		
Называет круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, ромб, овал		
Сортирует предмет на группы в соответствии с одним общим признаком: сортирует предметы по форме (2-3 формы) -сортирует по цвету (2-3 цвета) -сортирует предметы по цвету, форме, размеру		
Классифицирует картинки (еда, посуда, люди, домашние животные, дикие, фрукты, овощи, транспорт, одежда)		
Называет или соединяет предметы, которые используются в паре: чашка-блюде и пр.		
Считает предметы, дотрагиваясь до них		
Знает цифры (1-5)		
9. Пространственное ориентирование		
Ориентируется в схеме собственного тела, указывает на нос, глаза, рот, уши, ноги, руки		
Показывает локоть, колено, пятку, спину		
Ориентируется относительно себя (выказывает понимание пространственных понятий справа, слева, впереди, позади, над, под, между)		
Ориентируется относительно других людей и предметов		
Ориентируется на листе бумаги (находит угол, середину)		

Индивидуальная программа развития социального взаимодействия

/Дата составления программы/

Ф.И.О. ребёнка

/Дата рождения/

Задача: (берётся из решения консилиума)

Перечень формируемых навыков (с учётом анамнеза, первичного обследования специалистов консилиума и данных, полученных из личного наблюдения) в виде таблицы:

	Формируемый навык	Сформирован/ Не сформирован	Примечания (особенности поведения, сопутствующие формированию данного навыка)	Методическое обеспечение (примерные игры и упражнения, дидактический материал, используемые для формирования навыка)

Ф.И.О.специалиста,

Должность

Подпись

Конспекты занятий коррекционно-развивающей работы педагога-психолога с детьми с расстройствами аутистического спектра (как пример).

Задачи:

- формирование доброжелательных отношений между детьми, создание атмосферы поддержки и сотрудничества между детьми и взрослыми, общего положительного эмоционального фона, ощущения психологического комфорта;
- обмен информацией о прошедших или предстоящих событиях, детских интересах;
- формирование образа себя через игровое взаимодействие с детьми и взрослыми;
- решение некоторых обучающих задач (расширение детских представлений, развитие речи, логического мышления и др.).

Материал: шишки, зеркало, карточки «Погода», карточки «Настроение».

Приветствие:

Придуман кем – то просто и мудро
при встрече здороваться: - Доброе утро!

- Доброе утро, - нам шепчут цветки,
- Доброе утро, журчат ручейки:
- Доброе утро, нам птица поет:
- Доброе утро, скажет нам кот!
- Доброе утро, - жужжит нам пчела,
- Доброе утро. Как ваши дела?
- Доброе утро солнцу и птицам,
- Доброе утро, улыбчивым лицам,

И каждый становится добрым, доверчивым,
Пусть доброе утро длится до вечера!

Доброе утро частям тела (каждый ребёнок называет или показывает ту часть тела, которой он желает доброе утро).

Игра «Передай приветик!» (передаём приветик по кругу определённой частью тела).

Обмен *новостями* по кругу.

Пальчиковая гимнастика «Шишки»:

Раз, два, три, четыре, пять!

Будем с шишкой мы играть!

Будем с шишкой мы играть,

Между ручками катать!

В ручку правую возьмём

И сильнее её сожмём!

Руку быстро разжимаем,

На полу её катаем!

В ручку левую возьмём

И сильнее её сожмём!

Руку быстро разжимаем,

На полу её катаем!

Мы закончили катать,

Будем пальчики считать!

Раз, два, три, четыре, пять!

Раз, два, три, четыре, пять!

Мы закончили играть!

Пальчики свои встряхнём

И немного отдохнём!

Игра «Отражение» (ребёнок смотрится в зеркало и рассказывает о себе: я девочка/мальчик, меня зовут..., у меня ...)

Игра «Потерялся ребёнок» (педагог говорит, что потерялся ребёнок и описывает внешность, одежду одного из присутствующих детей, дети отгадывают, о ком идёт речь).

Беседа о текущем времени года и его признаках, выбор погоды, настроения и размещения их в индивидуальных кармашках на стенде.

Круг.

Тема «Я и моя семья. Я и моё тело»

Задачи:

- формировать умение ориентироваться в схеме собственного тела;
- обогащать сенсорный опыт детей;
- стимулировать игровую, коммуникативную активность детей;
- развивать познавательную сферу: зрительное и слуховое внимание, восприятие, память и др.;
- развивать интерес к продуктивной деятельности.

Материал: апельсин; таз с водой, жидкое мыло, пупсы, губки; геометрические фигуры из картона, счётные палочки; раскраски с девочками и мальчиками, силуэты одежды из ярких лоскутков, клей ПВА, карандаши, фломастеры.

Орг. Момент:

Собрались все дети в круг.

Я – твой друг и ты – мой друг.

Крепко за руки возьмёмся

И друг другу улыбнёмся.

Игра «Кто вперёд закроет уши!» (педагог говорит: «Кто вперёд закроет ...!» и называет разные части тела).

Игра «Подбери слово» (педагог называет различные действия, а дети называют или показывают ту часть тела, к которой эти действия подходят, например: хватают, рисуют, гладят, хлопают – руки).

Упражнение «Апельсин» (педагог демонстрирует детям апельсин и обсуждает с детьми характеристики апельсина, которые можно увидеть – цвет, форму; затем педагог даёт апельсин детям в руки и обсуждает характеристики, которые можно почувствовать руками; затем педагог надрезает апельсин и даёт детям понюхать, далее попробовать и проводит беседу о том, для чего человеку нужны те или иные части тела).

Презентация материалов в центрах активности. Выбор и планирование деятельности детьми.

Центр игры и драматизации: «Купаем малыша» (в таз наливаем тёплую воду с пеной и купаем пупсов, проговаривая при этом части тела, которые моем).

Центр математики: конструирование «Весёлые человечки» из геометрических фигур и счётных палочек.

Центр искусства: аппликация «Одень малыша» (дети наклеивают одежду из ткани на силуэт девочки/мальчика, раскрашивают волосы, туфельки карандашами или фломастерами на выбор).

Итоговый сбор.

Задачи: презентация детьми выполненных работ, обсуждение достижений, успехов и трудностей.

Тема «Я и моя семья. Состав семьи»

Задачи:

- стимулировать игровую, коммуникативную, речевую активность детей;

- расширять представления о семье, учить ориентироваться в родственных отношениях;
- развивать познавательную сферу: зрительное и слуховое внимание, восприятие, память и др.;
- развивать интерес к продуктивной деятельности.

Материал: генеалогические деревья детей, выполненные ими дома совместно с родителями; кукольный домик с набором кукол «Семья»; семья мишек; конструктор, кубики; шаблоны лиц «Дедушка», «Бабушка», «Мама», «Папа», части лица, вырезанные из журналов (глаза, нос, рот), вата, клей, пластилин, краски, карандаши, фломастеры.

Орг. Момент:

Собрались все дети в круг.

Я – твой друг и ты – мой друг.

Крепко за руки возьмёмся

И друг другу улыбнёмся.

Педагог обращает внимание детей на кукольный дом.

- Мы постучим, тук-тук, никого?!

Выглядывает кукла-мальчик.

– Здравствуй, мальчик. Как тебя зовут? (Антошка)

Дети здороваются.

- Антошка, с кем ты живешь в этом доме? Один?! Может маленький мальчик жить один?

- Как вы думаете, с кем живет мальчик? (Ответы детей, после каждого правильного ответа появляется кукла каждого члена семьи).

- А все вместе – это...? (семья)

Беседа по генеалогическим деревьям детей о том, что у каждого есть семья, о составе семьи.

Презентация материалов в центрах активности. Выбор и планирование деятельности детьми.

Центр игры и драматизации: игра с кукольным домиком и набором кукол «Семья».

Центр строительства: строительство домика для мишек из кубиков, конструктора.

Центр искусства: аппликация «Дедушка», пластилинография «Бабушка», коллаж «Мама», рисование «Папа» - на выбор.

Итоговый сбор.

Задачи: презентация детьми выполненных работ, обсуждение достижений, успехов и трудностей.

Тема «Я и моя семья. Как я дома помогаю».

Задачи:

- стимулировать игровую, коммуникативную, речевую активность детей;
- воспитывать уважение и заботу о близких;
- развивать познавательную сферу: зрительное и слуховое внимание, восприятие, память и др.;
- развивать интерес к продуктивной деятельности.

Материал: аудиозапись «Головами покиваем» Е. Железновой; утюг, прищепки, щётка с совком, лейка, тряпка, губка; комочки бумаги, 2 таза с водой, посудка, платочки, тряпка; цветное солёное тесто.

Орг. Момент:

Собрались все дети в круг.

Я – твой друг и ты – мой друг.

Крепко за руки возьмёмся

И друг другу улыбнёмся.

Музыкальная разминка «Головами покиваем» (Е. Железнова)

Беседа о том, кто как помогает дома.

Игра «Подбери предмет» (педагог демонстрирует детям различные предметы, называет вид работы по дому и просит детей выбрать предметы, которые понадобятся маме для выполнения этой работы, например: полить цветы – лейка).

Презентация материалов в центрах активности. Выбор и планирование деятельности детьми.

Центр игры и драматизации: «Подмети мусор», «Вымой посуду», «Постирай платочки», «Вымой полы».

Центр искусства: лепка из солёного теста «Стряпаем пирожки».

Итоговый сбор.

Задачи: презентация детьми выполненных работ, обсуждение достижений, успехов и трудностей.

Приветствия.

Солнце встало, потянулось,
Ярко-ярко улыбнулось.
И сказало детям тихо
С добрым утром – повтори-ка!

Вместе с солнышком встаём,
Вместе с птичками поём!
С добрым утром, с ясным днём!
Вот как славно мы живём!

Хомка, хомка, хомячок
Полосатенький бочок,
Хомка рано встаёт,
Щёчки моет, глазки трёт.
Подметает Хомка хатку
И выходит на зарядку
- Раз,
- Два,
- Три,
- Четыре, пять.
- Хомка сильным хочет стать!

Сядем рядышком по кругу,
Скажем «Здравствуй!» друг другу.
Нам здороваться не лень:
Всем «Привет!» и «Добрый день!»;
Если каждый улыбнётся –
Утро доброе начнётся.
- Доброе утро!

Здравствуй правая рука,
Здравствуй левая рука.
Здравствуй друг,
Здравствуй друг,
Здравствуй, здравствуй дружный круг!

Пальчиковая гимнастика.

Ветер дует нам в лицо, (махать руками к лицу)
Закачалось деревцо, (поднять руки и покачаться из стороны в сторону)
Ветерок всё тише, тише, (опускать постепенно руки)
Деревцо всё выше, выше.(поднимать руки высоко вверх)
Смотрит солнышко в окошко, (сжимать и разжимать кулачки)
Светит в нашу комнатку.
Мы захлопали в ладошки, (хлопать в ладоши)
Очень рады солнышку!
Дождик - кап! Дождик – кап! (ударять указательным пальцем по ладони другой
руки)
То сильней, то тише!
Не стучи, не стучи, (грозить пальцем)
Не стучи по крыше!
Непослушный какой! (укоризненно качать головой)
Погоди, не лейся!
Заходи к малышам (поманить руками)
И в тепле погрейся! (обнять себя за плечи)

С орехами:
Покачу я свой орех, (катать орех между ладонями)
По ладоням снизу вверх.
А потом обратно,
Чтоб стало мне приятно!

С палочками:
Палочки-стучалочки, (стучать одной палочкой о другую)
Палочки-шуршалочки, (тереть одной палочкой о другую)
Палочки-шагалочки, («шагать» палочками)
Палочки-попрыгалочки, (поднимать и опускать палочки одновременно)
Палочки-побегалочки, (поднимать и опускать палочки поочерёдно в быстром темпе)
Палочки-молчалочки, (положить палочки перед собой)
Палочки-каталочки, (катать палочки по полу ладонями)
Палочки-поднималочки:
Далеко-близко, (отставить палочки от себя как можно дальше - прижать
палочки к себе)
Высоко-низко. (поднять над собой – опустить)
Положите палочки справа от себя,
Слева,
Перед собой,
За себя,
Поднимите над собой,
Спрячьте под себя.

Со шнурками:
«Змейка»
Вот сегодняшний урок, (крутить шнурок между пальцами поочерёдно)
У меня в руках шнурок
Змейкой извивается,

Вперёд ползти пытается.
Обмотать шнурком палочку.
«Паучок»
Паучок пошёл гулять, (опутывать шнурком пальцы)
Паутинку заплетать,
Хочет он поймать туда
И букашку, и жука.

Игры.

Игра «Дом»

Дети по очереди выбирают друг друга, обнимают и произносят:

Я (имя ребёнка) обниму,
Никуда не отпущу,
Посмотри на дом большой,
Будем жить мы в нём с тобой.

Игра «Ласковый приветик»

Дети по очереди надевают на руку куклу-перчатку в виде пушистого зверька, например, зайчика и гладят ребёнка, который сидит рядом, передавая приветик.

Игра «Найди наощупь»

Одному из детей завязывают глаза, он должен найти у другого названную часть тела.

Игра «Ладони» (с мамами)

Мама и ребёнок изображают ладошками те действия, которые называет педагог: нашли друг друга, познакомились, подружились, танцуют, поссорились, подрались, помирились, попрощались.

Игра «Весёлые фигуры»

Дети выполняют инструкции педагога, например: правую руку вытяни вперёд, а левой закрой левый глаз; левой рукой возьми за правое ухо, а правой – за нос соседа и т.п.)

Игра «Кто к нам пришёл»

Педагог показывает одному из детей картинку с животным, ребёнок изображает это животное, остальные угадывают.

Игра «Минута шалости»

По сигналу педагога дети начинают шалить (кричать, топать, стучать, прыгать), после следующего сигнала детям нужно замереть.

Игра «Поменяйтесь местами»

Педагог называет признак, по которому нужно поменяться местами. Например: «Поменяйтесь местами те, у кого в одежде есть синий цвет!»

Игра «Волшебное перышко»

Ребёнок закрывает глаза, педагог дотрагивается перышком до какой-либо части тела ребёнка, ребёнок открывает глаза и называет или показывает эту часть тела.