



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Формирование социального опыта детей с РАС старшего
дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического
сопровождения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными
возможностями здоровья»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

75,86 % авторского текста

Работа реком. к защите
рекомендовала/не рекомендована

«14» 12 2023 г. к.р. 15

зав. кафедрой СПиПМ

Дружинина Лилия Александровна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-206-188-2-1

Красницкая Ольга Владимировна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент

Лысова Анна Анатольевна

Челябинск

2023

Оглавление

Введение.....	С. 3
Глава 1. Теоретические основы формирования социального опыта у детей с расстройствами аутистического спектра.....	С. 7
1.1. Понятие «социальный опыт» в научной литературе.....	С. 7
1.2. Закономерности формирования социального опыта на этапе дошкольного возраста.....	С. 17
1.3. Особенности формирования социального опыта у детей с расстройствами аутистического спектра.....	С. 28
1.4. Психолого-педагогическое сопровождение формирования социального опыта у детей с расстройствами аутистического спектра.....	С. 43
Выводы по 1 главе.....	С. 54
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	С. 56
2.1. Исследование состояния социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	С. 56
2.2. Модель психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	С. 75
2.3. Результаты контрольного эксперимента по формированию социального опыта детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	С. 86
Выводы по 2 главе	С. 92
Заключение.....	С. 95
Список использованной литературы.....	С.96
Приложения.....	С.105

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования определяется тем обстоятельством, что в современном обществе растет количество детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с расстройствами аутистического спектра (далее РАС). Данные расстройства зачастую проявляются в ранние периоды жизни ребенка и имеют серьезное воздействие на развитие его личности. Исследователи (В. М. Башина, С.А. Морозов, О.С. Никольская, А.В. Хаустов) отмечают, что у детей с расстройством аутистического спектра на первый план выходят нарушения социально-коммуникативной сферы, которые связаны с отсутствием у них желания и потребности вступать в общение и взаимодействовать с людьми, как с чужими, так и с близкими. Между тем область «социально-коммуникативное развитие» выступает в качестве важнейшей во ФГОС ДОО. Исследования отечественных психологов (А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина и др.) подтверждают, что дошкольное детство выступает сензитивным периодом для социально-нравственного развития детей. Социально-бытовые, коммуникативные навыки являются частью социального опыта, который дети получают через усвоение норм и правил поведения, навыков, общения со взрослыми и сверстниками. [4, 42, 56]

Между тем особенность структуры дефекта при расстройствах аутистического спектра заключается в специфическом взаимодействии с окружающим миром, вследствие чего возникают трудности формирования социального опыта и ребенку сложно социализироваться. Социальный опыт как инструмент социализации детей с РАС слабо раскрыт в современной литературе. По мнению Е.Р. Баенской и М.М. Либлинг, наличие трудностей усвоения социального опыта указывает на необходимость психолого-педагогического сопровождения данного процесса и подчеркивает актуальность выбранной нами темы исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель психолого–педагогического сопровождения формирования социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования: процесс формирования социального опыта у детей с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: модель психолого–педагогического сопровождения формирования социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Исходя из цели исследования, поставлены следующие **задачи:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Исследовать состояние социального опыта детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.
3. Разработать модель психолого-педагогического сопровождения процесса формирования социального опыта ребенка дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.
4. Проверить эффективность модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования социального опыта ребенка дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза исследования: социальный опыт детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра будет формироваться эффективнее если:

1. Будет реализовываться модель психолого-педагогического сопровождения данного процесса на этапе дошкольного возраста;
2. Если будет организовано взаимодействие всех специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта у данной категории детей.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

- деятельностный подход к формированию новообразований определенного возрастного периода (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин и др.);
- психолого- педагогические основы обучения и воспитания детей с РАС (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М.Либлинг, С.С. Морозова, Н.Я.Семаго, Т.Ю. Хотылева, М.С. Гончаренко, Т.А. Михаленкова и др);
- представление о социализации как интериоризации социального опыта (Г.М.Андреева, Н.Ф.Голованова, И.С.Кон, А.В.Мудрик и др.)

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого–педагогической литературы по изученной проблеме;
- эмпирические: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент, наблюдение за поведением ребенка, создание проблемных ситуаций.

Теоретическая значимость:

- рассмотрено понятие «социальный опыт» с позиций философского, психологического, социологического и педагогического аспектов;
- изучены теоретические отечественные и зарубежные источники по проблеме формирования социального опыта у детей с РАС;
- теоретически обоснована модель психолого-педагогического сопровождения процесса формирования социального опыта детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- подобраны методики для изучения состояния социального опыта детей старшего дошкольного возраста с РАС.
- разработана и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта детей старшего дошкольного возраста с РАС.

База исследования: Муниципальное Бюджетное
Общеобразовательное Учреждение «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат для детей с тяжелыми нарушениями
речи №11 г. Челябинска».

Структура исследования: диссертация состоит из введения, двух
глав и выводов к ним, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Понятие «социальный опыт» в научной литературе

Понятие «социальный опыт» является категорией, изучаемой многими науками. В философском аспекте он раскрывается как новообразование, новый феномен, который возник в результате взаимодействия собственных составляющих. С позиций философии опыт определяется как единство знаний и умений индивида. Под этим определением понимается как деятельность, так и знания, полученные в ходе выполнения этой деятельности. [47]. Еще Аристотель рассматривал опыт как базис научного знания, основывающийся на субъективных ощущениях, памяти и привычке. Философ подчеркивал важность умения учитывать вариативность на индивидуальном уровне при приложении ранее выявленных закономерностей на практику.[54], то есть знания, усвоенные человеком уже, применяются на практике в зависимости от тех закономерностей и условий, в которых они были усвоены.

Английский философ Френсис Бэкон разделяет опыт на активный и пассивный, и при этом именуется первый источником заблуждений, а второй - источником настоящего знания: чувства довольно часто обманывают и вводят в заблуждение, однако в союзе с активной деятельностью человека они могут давать нам вполне достаточные знания; и это достигается не столько с помощью инструментов, сколько благодаря экспериментам, способным объекты, недоступные нашим органам чувств, сводить к чувственно воспринимаемым объектам. Так, понятие «опыт» эволюционирует в знание, полученное путем контролируемого эксперимента. Знания должны быть критически проанализированы и усвоены. [3].

Принципиально новое понимание опыта появляется, когда философы (Р. Декарт, Д. Локк, И. Кант) начинают выделять внутренние ощущения как источник опыта. Опыт формируется не просто во взаимодействии органов ощущений с внешним миром, а через деятельность рассудка. При этом знания являются материалом для аналитической и синтетической деятельности, которая порождает опыт. [47].

К. Маркс под опытом подразумевал единство знания, умения и навыка, которое формируется посредством практической деятельности человека по преобразованию окружающего мира и самого себя. В рамках данного понимания допускается возможность формирования знания на основе другой, уже имеющейся у индивида информации. [25]

Рассматривая социальный опыт под призмой философского аспекта, можно выделить несколько существенных признаков, объединяющих эти понятия: опыт не просто информация, а знания, примененные к трансформации окружающей действительности.

В психологическом аспекте социальный опыт рассматривается не как природа изучаемого феномена, не как его понятие в целом (как это было в философском аспекте), а психологическая составляющая данного явления. В целом, психологами «социальный опыт» рассматривается через призму психологического опыта личности, раскрывающего отдельные свои составляющие.

Так, психолог Карл Роджерс определяет категорию «опыт» как довербальную, дорефлективную составляющую сознания. Абрахам Маслоу рассматривает психологический опыт личности как процесс взаимодействия личности с окружающей действительностью. При этом психологический опыт, согласно мнению А. Маслоу, во-первых, сам по себе является поощрением для человека, взаимодействующего с действительностью, во-вторых, выступает в качестве одного из источников самоактуализации. [35].

Отечественный психолог и дефектолог Л.С. Выготский не дает в своих трудах четкого определения социального опыта, однако в его трудах встречается употребление определения «опыт индивидуальной жизнедеятельности», что понимается им как нечто внешнее по отношению к личности человека. Совокупность внутренних психических качеств человека, согласно мнению Л.С. Выготского, принимает непосредственное участие в процессе саморегуляции человека, что впервые в советской психологии вводит в дискурс категорию субъекта опыта. [16].

Современные отечественные психологи рассматривают определение «жизненного опыта» в более широком значении. М.А. Холодная трактует «психологический опыт» как совокупность фиксированных форм опыта (то, что уже было пережито человеком), оперативных форм опыта (то, что происходит в опыте в настоящем) и потенциальных форм опыта (те изменения, которые претерпит психологический опыт личности в будущем). Такое понимание позволяет не просто определить механизм возникновения опыта, а механизм его усвоения: информация, имеющаяся в прошлом человека, представляет важность не как самостоятельная единица, а как отношение знания к настоящему и программированию будущего. То есть знания, накопленные человеком в прошлом, определяют его действия сейчас и программируют усвоение новых форм опыта как в этом же моменте, так и в будущем. [59]

С другой точки зрения понятие психологического опыта личности раскрывает доктор психологических наук Ф.С. Исмагилова. Ею выделены такие составляющие опыта, как:

— свойства личности (те знания, умения и навыки, характеристики личности, которые уже являются неотъемлемым качеством индивидуума, оказывая на его личность широкое смыслообразующее действие);

- часть, определяющая только отдельные свойства личности (то есть, как и первая, глубоко усвоенная и отрефлексированная, но при этом относящаяся к знаниям и навыкам, которые проявляются только в каких-то конкретных аспектах, как, например, некоторые профессиональные навыки);
- изменчивая часть, которая часто уходит из опыта (те знания и навыки, которые приобретаются в спонтанных ситуациях ситуативно, а затем, не находя дальнейшего применения, забываются человеком). [24]

В работах Т.В. Валиевой определение «психологического опыта личности» раскрывается через соприкосновение психики человека и психологической реальности. Основой для возникновения опыта являются переживания – эмпирическое и рациональное отражение результата соприкосновения психики и реальности. В опыте она определяет несколько уровней (смысловой, рациональный и чувственно-эмпирический), которые объединены общностью чувства переживания. [12]

Таким образом, анализ психологической литературы по проблеме трактовки феномена «психологического опыта личности» выявил неоднозначность толкования данного понятия. Психологический опыт рассматривается психологами или как составляющая сознания, или как внешний по отношению к сознанию компонент личности. Социальный опыт, в данном случае, рассматривается как компонент личного опыта.

В социологической науке «социальный опыт» рассматривается в рамках термина «социализация». Категориальный аппарат социологии динамичен по своей природе, так как наука об обществе не может не подстраиваться под развивающееся общество. Это определяет разность трактовок формулируемых определений [27].

О.Е. Куренкова отмечает, что социализация в сущностной своей характеристике является процессом овладения социальным опытом и его формированием при исполнении различных социальных ролей. [17].

Л.Д. Столяренко рассматривает социальный опыт как материал для преобразований при формировании личности. Социальный опыт, по его словам, трансформируется в собственные ценности и ориентации, которые человек избирательно вводит в свою систему поведения, формируя шаблоны и нормы, принятые в данной группе.[53].

М. Вебер указывал, что индивид оценивает социальный опыт с позиции собственного ценностно ориентированного мировосприятия. Анализируя концепцию социального действия М. Вебера, мы видим отказ от механического принятия существующего порядка вещей. При этом происходит глубинный анализ действий с позиций внутреннего Я и активная ответная реакция, исходя из анализа. [14]

В.С. Карагодин отмечает, что состав и структура опыта обусловлена внутренними коллизиями личностного развития, а овладение опытом отражается в форме личностных мировоззренческих установок, а не в предметных знаниях. [23]

С точки зрения педагогики, социальный опыт рассматривается как совокупность индивидуального и общественного опыта, который усваивается либо в специально организованном процессе, либо дан ребенку изначально. Здесь прослеживается полярность мнений ученых в понимании данной категории.

1. Социальный опыт ребенка — это результат специально организованного усвоения общественного опыта, то есть всегда «производный продукт» целенаправленного воспитания и обучения, поэтому на них и необходимо сосредоточить главные усилия взрослых. Данное определение делает акцент на образовательном процессе как единственном источнике получения социального опыта (Л.В. Мардахаев, М.А. Галагузова, А.С. Воронин, В.С. Безрукова).
2. Социальный опыт присущ ребенку изначально как некая «априорная» сущность, а в условиях целенаправленного воспитания и обучения

(особенно в их жестких, авторитарных формах) она беднеет и даже умирает. В данной позиции акцент ставится на предпосылки усвоения социального опыта ребенком в условиях его спонтанного освоения (В.А. Мудрик, Б.З. Вульф, М.В. Гамезо, Л.Н. Толстой).

Не смотря на разность трактовок, эти позиции объединяются пониманием социального опыта как деятельности индивидуума. Она представляет собой и способ, и условие, и форму выражения культурно-исторического воспроизведения социального опыта, но при этом отнюдь не является чем-то внешним по отношению к внутренней структуре личности.

Особенность педагогического воззрения на социальный опыт заключается в понимании отражения его в предметных знаниях, а не мировоззренческих установок, как это было в психологическом или социальном аспектах. Так, В.В. Краевский рассматривает социальный опыт, как компонент культуры, исторически сложившийся и собранный в сознании определенного общества. Социальный опыт осуществляет социально приемлемую деятельность людей, поддерживает устойчивый уровень социальной культуры сообщества и его составляющих сегментов и подсистем.[54]

И.Я. Лернер определяет социальный опыт как совокупность исторически обусловленных средств и способов деятельности, созданных в процессе общественной практики людей для воспроизводства и развития культуры и способных стать достоянием личности. Ученый выделяет четыре компонента социального опыта:

1. Знания о мире (знания о природе, технике, человеке и способах деятельности, обеспечивающих применение знаний и преобразование действительности).
2. Опыт осуществления деятельности, уже известный человечеству (опыт воспроизведения известных способов познания действительности и практического воздействия на нее).

3. Опыт творческой деятельности (готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности).
4. Опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг к другу (опыт эмоциональной воспитанности, предполагающий знания о нормах отношения и навыки в соблюдении этих норм).

И.Я. Лернер пишет о тесной связи указанных компонентов. Указанные компоненты формируют содержание или объект деятельности, включаются в содержание деятельности, как средство или влияют на отношение к содержанию деятельности или объекту. [31]

Но несмотря на взаимосвязь элементов, их разграничение обусловлено не только абстрагирующей мыслью исследователя, улавливающей различие их природы, но и тем, что в реальной действительности каждый из элементов существует и в чистом виде: знания, области применения которых какое-то время неизвестны, как и знания о способах деятельности без умения их осуществлять; способы деятельности, воспроизводящие уже известные и их продукт без каких-либо изменений; творческая поисковая деятельность, принципиально новая или кардинально преобразующая известные способы деятельности. Содержание эмоций или отношение к миру может быть различным при одной и той же деятельности, т. е. сама деятельность не непременно обуславливает формирование к ней определенного отношения. Эмоции относительно независимы от интеллектуальной и практической деятельности, на которые они потенциально распространяются. [50]

Все сказанное дает нам право заключить, что социальный опыт многосоставен и представляет собой систему элементов, каждый из которых характеризуется особым содержанием, выполняющим специфическую, не подменяемую другими элементами, функцию в воспроизведении и развитии культуры в целом. Эти элементы социального опыта постоянны и характерны для любой эпохи при всем разнообразии их реального объема и

содержания. Проанализировав понятие «социальный опыт» в различных аспектах, нами была составлена таблица, отражающая формулировки данной категории и их авторов.

Таблица 1. Понятие «социальный опыт» в различных аспектах

Философский аспект	
Аристотель	Опыт как основанный на субъективных ощущениях, памяти и привычке базис для научного знания (совокупности объективной информации об аспектах бытия) и искусства (в которое опыт превращается, выливаясь в практику и созидание).
Ф. Бэкон	Опыт – знание, полученное путем контролируемого эксперимента.
Р. Декарт, Д. Локк, И. Кант	Опыт – знание, формирующееся во взаимодействии органов ощущений с внешним миром и через деятельность рассудка.
К. Маркс	Опыт – единство знания, умения и навыка, которое формируется посредством практической деятельности человека по преобразованию окружающего мира и самого себя.
В.А. Лекторский	Опыт определяется как единство знаний и умений индивида. Под этим определением понимается как деятельность, так и знания, полученные в ходе выполнения этой деятельности.
Психологический аспект	
К. Роджерс	Психологический опыт - довербальная, дорефлексивная составляющая сознания.
Л.С. Выготский	Опыт индивидуальной жизнедеятельности как нечто внешнее по отношению к личности человека.

М.А. Холодная	Психологический опыт – совокупность фиксированных форм опыта (то, что уже было пережито человеком), оперативных форм опыта (то, что происходит в опыте в настоящем) и потенциальных форм опыта (те изменения, которые претерпит психологический опыт личности в будущем).
Ф.С. Исмагилова	Психологический опыт – устойчивые и изменчивые свойства личности, определяющая профессиональные и смыслообразующие навыки.
Т.В. Валиева	Опыт – эмпирическое и рациональное отражение результата соприкосновения психики и реальности.
Социологический аспект	
О.Е. Куренкова	Социальный опыт – формируемые в процессе социализации навыки и умения при исполнении различных социальных ролей.
Л.Д. Столяренко	Социальный опыт – материал для преобразований при формировании личности.
М. Вебер	Социальный опыт – опыт с позиции собственного ценностно ориентированного мировосприятия.
В.С. Карагодин	Социальный опыт представляется как единство трех подсистем социальных ценностей: информационной («я знаю»), операционной («я умею») и мотивационной («я хочу»).
Педагогический аспект	
В.В. Краевский	Социальный опыт – важнейший содержательный компонент культуры, представляющий собой исторически селектированные и аккумулярованные в общественном сознании членов сообществ формы

	<p>осуществления любой социально значимой деятельности и взаимодействия людей, показавшие свою приемлемость не только с точки зрения непосредственной утилитарной эффективности, но и в поддержании требуемого в существующих условиях уровня социальной консолидированности сообщества и его функциональных сегментов и подсистем, устойчивости организационных форм и эффективности процессов регуляции коллективной жизнедеятельности.</p>
М.Н. Саткин	<p>Социальный опыт— это результат специально организованного усвоения общественного опыта.</p>
И.Я. Лернер	<p>Социальный опыт – совокупность исторически обусловленных средств и способов деятельности, созданных в процессе общественной практики людей для воспроизводства и развития культуры и способных стать достоянием личности.</p>

Для нашей работы наиболее подходящим является междисциплинарный подход в определении социального опыта, выделенный И.А. Пахомовым. Под социальным опытом индивида понимается опыт участия человека в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия при исполнении комплекса социальных ролей, наложивший отпечаток на понимание жизни и отношение к ее различным проявлениям, определивший содержание установок и знаний человека, уровень развития его умений и навыков. Социальный опыт всегда является результатом активного взаимодействия человека с окружающим миром. Овладеть социальным опытом — значит не просто усвоить сумму сведений, образцов, а научиться тем способам деятельности и общения, результатом которых он (опыт) и является. [47]

В рамках нашей работы мы будем использовать компоненты социального опыта, выделенные И.Я. Лернером: знания о мире, опыт деятельности, усвоенной человеком, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностный опыт. Данные компоненты наиболее полно, на наш взгляд, отражают механизм усвоения социального опыта и подходят для работы с детьми разной возрастной категории. [31]

1.2. Закономерности формирования социального опыта на этапе дошкольного возраста

Анализ научных исследований показал, что социальный опыт приобретается субъектом в процессе практической деятельности. Этот процесс происходит у ребенка двумя взаимосвязанными путями. Во-первых, стихийно, в повседневной жизни он включается в совместные с другими людьми акты поведения, деятельность, общение, где и происходит присвоение социального опыта; во-вторых, в специально организованном воспитательном процессе, в соответствии с социально-экономической, политической структурой общества, его идеологией и культурой. [48]

Формирование социального опыта индивида зависит от ряда факторов, которые обуславливают уникальность его развития. Эти факторы можно условно разделить на две группы: внутренние (специфика самого возрастного периода, о котором идет речь) и внешние (специфика социальной среды, в которой находятся дети именно в этом возрасте). При этом, если первое (внутренние факторы) – это фундаментальные универсальные качества дошкольников как детей, находящихся на определенном этапе онтогенеза, то второе (внешние факторы) – это то, что определяется устройством социума, а значит, постоянно меняется, то есть напрямую зависит от общественных тенденций, имеющих место вокруг. Механизм усвоения человеком социального опыта осуществляется с помощью институтов общества, специально созданных для помощи в

социализации (например, школа) или оказывающих помощь в социализации косвенно (например, средства массовой информации). [48]

Освоение и понимание социального опыта начинается в дошкольном возрасте, что связано с переходом осознания ребенка себя не только как физического существа, но и как социальной единицы. Вливаясь в контекст новых правил и форм поведения определенного учреждения, ребенок усваивает новые формы действий, знаний в процессе осознаваемой социализации.[7]

Процесс усвоения социального опыта неразрывно связан с социализацией детей. Так, выделяются три этапа развития социализации:

1. Первая фаза заключается в освоении социальных ценностей и норм, в результате чего личность учится соответствовать всему обществу.
2. Вторая фаза заключается в стремлении личности к собственной персонализации, самоактуализации и определенном воздействии на других членов общества.
3. Третья фаза заключается в интеграции каждого человека в определенную социальную группу, где он раскрывает собственные свойства и возможности. [58]

На уникальность формирования социального опыта на различных этапах детства, безусловно, влияют доминирующие механизмы социализации. А.В. Мудрик, Г.В. Андреева отмечают, что наиболее значимым, особенно на ранних этапах детства, является традиционный механизм социализации, когда в рамках микросоциума - семьи ребенка, его ближайшего окружения, как правило, на неосознанном уровне происходит усвоение норм, правил поведения, характерных отношений, формирование первоначального как личностного, так и социального опыта. Так, даже новорожденного, нескольких секунд от роду, нельзя назвать асоциальным, потому что связь с обществом зарождается в атмосфере человеческих привязанностей с самих первых минут его жизни. Может быть, поэтому

сегодня новорожденного «не отрывают» в прямом и переносном смысле от матери, а создают ситуацию первой встречи и первого диалога, который, несомненно, только позитивно сказывается на всем его последующем развитии. По мере того, как ребенок растет, он вступает в разнообразные отношения с окружающими его людьми - взрослыми и детьми, становясь частью социального мира, в котором он действует и который его обогащает. [40]

С ранних лет ребенок в процессе социализации использует в своем поведении наряду со средствами, представляемыми настоящим моментом, также и свой прошлый опыт. Л.С. Выготский отмечал, что у детей постепенно с возрастом вырабатывается обобщенная схема действий, применяющаяся независимо от определенных условий приспособления. Социальные ценности общества, оформленные в виде правил, норм, традиций, для того чтобы регулировать поведение, должны фиксироваться в сознании. Это происходит не в предметной форме, а идеально, в виде «выкристаллизовавшихся схем социального опыта». На их основе в повседневной жизни у ребенка вырабатываются стереотипы поведения, помогающие ему овладеть принципами деятельности. [16]

М.И. Лисина подчеркивает важность взаимодействия ребенка со взрослым на этапе дошкольного возраста. На ранних этапах освоения деятельности ребенку необходима помощь взрослого. Однако при взаимодействии со взрослым происходит неизбежное разделение деятельности. Взрослый ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. То есть при участии взрослого ребенок не может полностью освоить социальный опыт, так как часть деятельности остается за взрослым. Чтобы полностью овладеть деятельностью, ребенку необходимо взаимодействие со сверстниками. [32]

Еще Ж. Пиаже выделял отношения со сверстниками и противопоставлял их отношениям со взрослыми. Между ребенком и взрослыми отношения всегда будут иерархическими и несимметричными.

В группе же сверстников – отношения равноправные и симметричные, только при таких условиях ребенок может преодолеть эгоцентризм; у него развивается терпимость, умение понять точку зрения другого, критичность. [32]

Исследователи (В. Ф. Голованова, И. С. Кон, Н. Н. Никитина и др.) отмечают, что первое пространство, с которым ребенок сталкивается с момента рождения, – его семья: родители (мать, отец), братья, сестры. Складывается так называемая горизонтальная социализация, играющая особо важную роль в социальном развитии и социализации ребенка в целом. Социализация ребенка охватывает, в первую очередь, эту сферу и начинается, по сути дела, с опыта взаимодействия с «Другим». Первым другим для него является мать – уникальный «аккумулятор» социального опыта, источник социального и личностного развития ребенка. Нивелирование «первого Другого» как ближайшего субъекта социализации приводит к синдрому госпитализма, сказывающемуся на всем последующем интеллектуальном, эмоциональном и даже физическом развитии личности. [27]

Значимость матери как фактора первичной социализации ребенка бесспорна, но не может ограничиваться только ею, в действие – социализацию и конструирование опыта – подключаются и другие участники процесса воспитания.

Второй «Другой», включенный в процессы социализации и конструирования личностного опыта ребенка, – это человек противоположного пола. Это выражается, в первую очередь, в явлении стихийной полоролевой социализации (позже – относительно социально контролируемой). Сущность ее заключается в усвоении, самоопределении и воспроизведении социально обусловленных особенностей поведения (ролей) в отношении «Я» и «не Я». Так, в первые месяцы жизни социальный мир маленького ребенка ограничен в основном только матерью и лишь к шести месяцам происходит его расширение за счет введения отца. Роли отца

и матери четко разграничиваются: они с трудом могут заменять друг друга. У отца – функция авторитета, что служит важным элементом структуры семьи и условием ее равновесия. У матери – функция заботы. Причем эти две функции четко разграничены, не взаимозаменяемы и следуют друг за другом. В этом случае происходит процесс либо идентификации, либо дифференциации, выделения отличного, причем не столько в аспекте половой принадлежности (хотя это, несомненно, важно и тоже может рассматриваться как критерий определения ребенком собственной социальной роли), сколько как носителя иных социальных ценностей, умений, навыков жизнедеятельности, расширяющих поле социализации формирующейся личности. [24]

И. С. Кон подчеркивает, что роль матери и отца в развитии сфер социализации у ребенка различна. Так, мать делает первоначально ставку на механизмы подражания и имитации. Она формирует те необходимые жизненные навыки, которые являются первыми шагами в формировании социального опыта, помогая вступать в отношения с «множеством Других» («дай», «на», «тебе», «мне»), изображать и копировать их. Отец же, как правило, уходит от стереотипности действий, а создает условия, стимулирует социальное творчество и инициативу. [27]

И, наконец, третий «Другой», обобщенный образ всех тех, с кем вступает в контакт ребенок. К ним относится не только мир взрослых (вертикальная социализация – градуированная по возрастам), но и ровесники, взаимодействие с которыми отражает горизонтальную социализацию или социализацию среди равных. В каждой точке пересечения происходит сопоставление и соотнесение взглядов, ценностных установок, умений ребенка с показателями «Другого», что, не вызывая сильного нарушения межличностных связей внутри семьи, расширяет социальный мир ребенка, придает семейным отношениям другую тональность, так как они обогащаются благодаря встрече с другими людьми и другими группами. [24]

Ученые (Н.В. Волкова, А.М. Прихожан, Т. Бауэр) подчеркивают, что по мере взросления ребенок переносит имеющийся у него опыт из одной социальной среды в другую, усложняя создаваемый конструкт – личностный опыт. Диалог субъектов как носителей личностного опыта формирует критическое отношение к собственному опыту, его осознанию, переоценке и параллельно – принятию нового решения. Следовательно, чем богаче, разнообразнее взаимодействие с разными другими (первым, вторым, третьим и до бесконечности), тем шире поле социализации ребенка, возможность его индивидуализации и конструирования личностного опыта, тем более социально адаптивен ребенок, шире условия его позитивной самореализации, прочнее защитный, релаксационный и рефлексивный механизмы.[25]

Подчеркнем, что специфика процесса формирования социального опыта ребенка заключается в том, что согласно теории Л. С. Выготского между формирующейся личностью ребенка и предметом культуры, который ему надлежит освоить, непременно находится другой человек, который будет опосредовать процесс приобретения опыта. Более того, вне этого опосредования, т.е. без непосредственного контакта с взрослым, усвоение опыта (как и производной от него компетентности) будет осуществляться крайне сложно.[6]

В процессе взаимодействия с другими людьми у младшего школьника начинает формироваться самооценка, создаются существенные предпосылки для нравственного развития личности, формирования её ценностных ориентаций. Другими словами, взрослый передает весь операциональный состав деятельности, но остается держателем смыслов и целей. При кооперации со сверстниками ситуация равноправного общения дает ребенку опыт контрольно-оценочных действий и высказываний. При взаимодействии детей в повседневной жизни у них формируется умение работать сообща: планировать, распределять обязанности, помогать друг

другу, работать в общем темпе, быть ответственными за выполнение задания.

Ценностные ориентации, сложившиеся в обществе, являются предпосылками социального опыта ребенка. Социальный опыт обогащает и ориентирует личность на выбор ценностей, а ценности в свою очередь обогащают и формируют социальный опыт. [7]

На специфику социализации на различных этапах детства влияют также психологические неосознаваемые и осознаваемые механизмы социализации. Как отмечают А. А. Реан и Я. Л. Коломинский, неосознаваемые психологические механизмы действуют, прежде всего, в дошкольном детстве; к ним относятся:

- импринтинг (запечатление на подсознательном уровне образов, ощущений);
- идентификация (отождествление себя с другим человеком, образцом);
- подражание (следование примеру, образцу);
- внушение (процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний тех людей, с которыми он общается). [25]

Однако по мере развития сознания и самосознания у ребенка все более начинают действовать осознаваемые психологические механизмы:

- имитация (осознанное стремление копировать определенную модель поведения);
- рефлексия (внутренний диалог, анализ собственного состояния);
престиж (внешняя оценка одобрения группы, формирующая уровень притязаний личности);
- популярность (внешняя оценка одобрения группы, формирующая моду, вкус, ценности);

- конформность (осознанное внешнее согласие в поведении с окружающими людьми при расхождении в оценках и мнениях с группой);
- социальная фасилитация (стимулирующее влияние поведения одних людей на других с целью улучшения их деятельности, общения, поведения). [25]

Самый простой способ усвоения объективизированного опыта (опыта социума) — это усвоение, осуществляемое неосознанно, в основном путем подражания и репродуктивного воспроизведения. Доля активности, осознанности действий субъекта минимальна, т.е. усваивается только рутинно-репродуктивный опыт. В. И. Загвязинский, Р. Атаханов утверждают, что «освоение опыта ни в коем случае не сводится к его копированию. Практика убеждает, что копирование опыта не приносит благих результатов, ведь этот опыт создавался в иных условиях, иными людьми. Это материал, стимулирующий создание собственного варианта опыта». [12]

Ученые (А.Н. Егорова, Т.Г. Ханова) отмечают, что социализация и формирование социального опыта ребенка происходит в трех сферах - деятельности, общении и сознании. Особенно четко это прослеживается в том, что опыт ребенка всегда связан с двумя мирами: вещей (предметная, практическая деятельность) и людей (включение и усвоение норм человеческих отношений). [21]

Предметное содержание социального опыта ребенка восходит от уровня знаний о том, «как делать» (пить из чашки, держать ложку, завязывать шнурки и др.), усложняется по мере увеличения числа ситуаций и видов деятельности (управление автомобилем, владение компьютером и др.) до следующего уровня - «как делают другие», - когда он включает в свой опыт не только то, что было продуктом его собственной деятельности, но и то, что делали другие люди. По теории Выготского - Эльконина

каждому возрастному этапу развития соответствует тот или иной тип ведущей деятельности (комплекс различных видов деятельности). Причем происходит постоянная динамика, переход одного вида деятельности в другой, «сменное» доминирование. Однако формирование социального опыта возможно не во всякой деятельности. Например, мы можем что-либо делать, механично повторяя действие другого, но при этом не приобретать свой опыт. Поэтому для того, чтобы деятельность стала частью опыта, она должна: опираться на детские впечатления и воспроизводить жизненно и субъективно важные ситуации; вызывать личную заинтересованность и понимание значимости ее результатов; быть активной и сопровождаться контролем и самооценкой; вызывать потребность в сотрудничестве, быть «нужной, значимой еще кому-то».[16, 17]

Уровень «как делают другие» связан с механизмом приобретения ролей, который особенно активно усваивается в игре. Ребенок с самого рождения является носителем ролей, учится их исполнять. Процесс освоения роли проходит стадии - от имитации роли (имитация внешнего поведения взрослых - «читает» газету, не умея читать; «разговаривает» по игрушечному сотовому телефону, изображает пьяного отца или мать и др.) к принятию ролевого действия как сценария (сюжетно-ролевая игра) и, наконец, представлению социально ожидаемой от него роли - «послушный сын», «хозяйственная дочь», «талантливый ребенок». Как отмечают Н. Н. Никитина, В. В. Гриценко, Е. П. Балкова, любое поведение ребенка на людях - это всегда «играние» роли. Дошкольники часто демонстрируют образцовое поведение в присутствии взрослых, но без привычного для них педагогического контроля, особенно при смене обстановки, они легко «забывают» свое примерное поведение: «И это связано не со слабым контролем, а со слабым усвоением той социальной роли, для которой свойственно такое поведение. Поэтому кроме контроля должно присутствовать объяснение как себя вести, показ положительного

поведенческого образа, предпочтительнее на своем примере, и лишь потом - контроль».[58]

О. Е. Лебедева, Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова подчеркивают, что социальный опыт связан не только с освоением социальных ролей, но и вхождением в сложную систему социальных отношений во всех видах деятельности. Семья — это первое социальное пространство, в котором каждый индивид получает свой опыт, это база, фундамент всех социальных связей, которые ему предстоит установить и создать, поэтому эффективность социализации зависит от системы отношений «родители - ребенок». В первую очередь, это могут быть функционально-ролевые отношения, которые проявляются в границах норм, образцов поведения и фиксируются правилами детских игр. Играя в «семью», дети воспроизводят те образцы поведения и ролевые позиции родителей, которые закреплены и функционируют именно в их семье. [63]

Мухина В.С. связывает уникальность эмоционально-оценочных отношений с механизмом формирования сначала рефлексии и лишь затем - саморефлексии. Это проявляется уже на самых ранних этапах развития, когда ребенок вначале оценивает действия другого, проявляя эмоции удовольствия, радости или неудовлетворения, злобы, обиды и лишь потом начинает переносить оценку на собственное поведение. Эмоционально-оценочные отношения связаны с проявлениями симпатии, антипатии в выборе партнера по игре, готовности или отказе от сотрудничества («я с тобой не дружу.»). И, безусловно, чем ярче эмоциональный фон детских (детско-взрослых) отношений, тем богаче диапазон жизненного (социального и личностного) опыта. Например, маленькие дети часто боятся любого человека в белом халате, принимая его за врача, в общении с которым был опыт переживаний и страха. Человек же в клоунском парике и с цветным гримом, даже ничего не делая, сразу же вызывает у ребенка позитивные эмоции. Свой социальный опыт ребенок не столько осознает, сколько переживает - радость, удовлетворение, тревогу, страх. Личностно-

смысловые отношения затрагивают отношения ребенка со «значимым Другим» и определяют основания для самостоятельного выбора. [62]

Д.Б. Эльконин и М.И. Лисина подчеркивали, что для каждого этапа социализации характерно взаимодействие ведущего вида деятельности, определяющего наибольшие успехи в развитии его познавательных процессов), и ведущего типа общения (в рамках которого лучше и быстрее всего формируются и закрепляются основные положительные черты личности). В последовательности этапов детства, с точки зрения Д.Б. Эльконина, динамика будет выглядеть следующим образом:

1. эмоционально-непосредственное общение - общение ребенка со взрослыми, осуществляется вне совместной предметной деятельности (младенчество);
2. предметно-манипулятивная деятельность - деятельность ребенка с разнообразными игрушками и окружающими предметами не в полном соответствии с их социально-культурным назначением и без активного взаимодействия со взрослыми;
3. сюжетно-ролевая игра - сочетание игровой деятельности с общением, имитирующим определенную социальную ситуацию и характерные для нее формы ролевого поведения участников (младший дошкольный и младший школьный возраст);
4. учебно-познавательная деятельность - сочетание учебной деятельности и межличностного общения (младший и средний школьный возраст);
5. свободно-личностное общение - сочетание общения на интимно-личностные темы и совместной групповой деятельности по интересам (подростковое детство);
6. ценностно-ориентировочное (профессиональное) общение - общение старшеклассников на интимно-личностные темы в единстве с обсуждением перспектив будущего обучения и/или профессиональной деятельности, построение своей жизненной траектории.

Важно, что при переходе ребенка на более высокую степень развития, в том числе и социального, прежние виды общения не исчезают, меняется их доминанта. [12, 63]

Таким образом, процесс конструирования социального опыта ребенка на этапе дошкольного возраста проходит в векторе от относительной бессвязности к согласованности происходящего в сфере ближайшего развития. Условиями формирования социального опыта является смена ведущей деятельности (Д.Б. Эльконин) и смена форм общения ребенка со взрослым и сверстниками (М.И. Лисина). Социальный опыт возникает в процессе деятельности, когда ей придается социальное значение и личностный смысл. Он характеризует результаты деятельности как социально значимые, придает им ценностный характер. В процессе накопления социального опыта происходит выбор ценностей, а также их дифференциация, то есть формируются ценностные ориентации личности.

В общении со взрослым ребенок усваивает социальный опыт, а вступая в контакты со сверстниками, – обогащает его, приобретает не только новые знания, но формирует адекватное представление о себе.

1.3. Особенности формирования социального опыта у детей с расстройствами аутистического спектра

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это нарушение нейropsychического развития, характеризующееся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий. Эти качественные аномалии являются общими чертами функционирования индивида во всех ситуациях и могут значительно различаться по степени выраженности. [52]. РАС характеризуется уникальной смесью симптомов, которые зависят от степени нарушения и того, как именно оно влияет на поведение ребенка. В старшем дошкольном

возрасте дети уже освоили первоначальный социальный опыт (навыки самообслуживания, культурно-гигиенические навыки, навыки коммуникации с другими людьми и сверстниками, пространственно-временное ориентирование). Однако у детей с РАС это происходит по специфическим механизмам. Рассмотрим особенности усвоения и формирования детьми с РАС компонентов социального опыта. Для начала рассмотрим модели поведения разных групп детей с РАС в соответствии с классификацией О.С. Никольской. [42]

Первая группа детей характеризуется полевым поведением. Эти дети почти не имеют точек активного соприкосновения с окружением, могут не реагировать явно даже на боль и холод. Они будто не видят и не слышат и, тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, и, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие часто говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать. В отличие от гиперактивных и импульсивных детей такой ребенок не откликается на все, не тянется, не хватает, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз. Этим детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят, ускользают от неприятного вмешательства. [38]. Внимание ребенка не концентрируется на предметах, не имеющих привлекательный для ребенка сенсорный интерес. Знания об окружающей действительности, природе и ее явлениях, технике и человеке формируются

у ребенка исходя из потребности взаимодействия с объектом и являются ограниченными, неактуализированными. Представления данной группы детей ограничены практическим назначением предмета, при этом не всегда предмет используется по своему прямому назначению. Полученные знания не применяются ими в практической деятельности, не помогают преобразовывать действительность вокруг себя. [39]

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом усваивают опыт практической деятельности. Демонстрируемые навыки и умения закрепляются только при условии их постоянного демонстрирования или в специально организованной деятельности. Навыки самообслуживания также, как и навыки коммуникации, остаются у детей спонтанными, не имеющими практической осмысленности. Навык коммуникации является мутичным, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда и неожиданно отразить словом происходящее. Эти слова, однако, без специальной помощи не закрепляются для активного использования, и остаются пассивным эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание прямо адресованной им инструкции и, в тоже время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих. [41, 42]

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера (такие случаи неоднократно зарегистрированы), эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их

сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Опыт творческой деятельности у детей практически отсутствует. При столкновении с проблемной ситуацией, незнакомой для ребенка, дети проявляют агрессию или уходят от ситуации. [37]

Практически не имея точек активного соприкосновения с миром, эти дети могут не реагировать явно и на нарушение постоянства в окружении. Разряды стереотипных движений, так же, как и эпизоды самоагрессии, проявляются у них лишь на короткое время и в особенно напряженные моменты нарушения покоя, в частности при нажиме со стороны взрослых, когда ребенок не в состоянии немедленно ускользнуть от них.

Тем не менее, несмотря на практическое отсутствие активных собственных действий, можно выделить и у этих детей характерный тип аутостимуляции. Они используют в основном пассивные способы впитывания внешних впечатлений, успокаивающих, поддерживающих и подпитывающих состояние комфорта. Дети получают их, бесцельно перемещаясь в пространстве - лазая, кружась, перепрыгивая, карабкаясь; могут и неподвижно сидеть на подоконнике, рассеянно созерцая мелькание огней, движение ветвей, облаков, потока машин, особенное удовлетворение испытывают на качелях, у окна движущегося транспорта. Пассивно используя складывающиеся возможности, они получают однотипные впечатления, связанные с восприятием движения в пространстве, двигательными и вестибулярными ощущениями, что также придает их поведению оттенок стереотипности и монотонности. [29]

Вместе с тем, даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Опыт непосредственного эмоционального общения позволяет им разделять своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности мимолетного

тактильного контакта, подходят к близким, для того чтобы их кружили, подбрасывали. Именно с близкими эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному объекту и положить на него руку взрослого. Таким образом, так же как и обычные, эти глубоко аутичные дети вместе со взрослым оказываются способными к более активной организации поведения и к более активным способам тонизирования. [30]

Таким образом, можно сказать, что дети данной группы не усваивают социальный опыт без специальной направляющей помощи. В первую очередь для таких детей необходимо наладить взаимодействие со взрослым для установления взаимодействия и подражательной способности, и активности. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми и в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация, открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка.

Вторая группа детей имеет более развернутые возможности освоения и взаимодействия с окружающим миром. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки уже выражаются в активном негативизме, а аутостимуляция как в примитивных, так и в изоощренных стереотипных действиях – активном избирательном воспроизведении одних и тех же привычных и приятных впечатлений, часто сенсорных и получаемых самораздражением. [43]

В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены, и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь

максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, боятся неожиданностей, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, легко и жестко фиксируют дискомфорт и испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, дезадаптируют ребенка и могут легко спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии. [41]

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и.т.п. Выработанные бытовые навыки прочны, но слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых сложились, и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа, привязана к определенной ситуации, для ее понимания может потребоваться конкретное знание того, как сложился тот или иной штамп. [30]

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для

ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, когда ребенок извлекает нужные ему сенсорные впечатления прежде всего самораздражением или в стереотипные манипуляции с предметами, а могут быть и достаточно сложные, как повторение определенных аффективно заряженных слов, фраз, стереотипный рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложные как математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же эффекта в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему как аутостимуляция для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются.[29]

Становление психических функций такого ребенка в наибольшей степени искажено. Страдает, прежде всего, возможность их развития и использования для решения реальных жизненных задач, в то время как в стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности: уникальная память, музыкальный слух, моторная ловкость, раннее выделение цвета и формы, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности.

Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом. В привычных рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически

освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. [42]

Эмоционально-ценностный опыт усваивается ребенком легче, чем у детей первой группы. Ребенок этой группы может быть очень привязан к близкому человеку, но это еще не вполне эмоциональная привязанность. Близкий чрезвычайно значим для него, но значим, прежде всего, как основа сохранения столь необходимой ему стабильности, постоянства в окружающем. Ребенок может жестко контролировать маму, требовать ее постоянного присутствия, протестует при попытке нарушить стереотип сложившегося контакта. Развитие эмоционального контакта с близкими, достижения более свободных и гибких отношений со средой и значительная нормализация психоречевого развития, возможны на основе коррекционной работы по дифференциации и насыщению жизненного стереотипа ребенка, осмысленными активными контактами с окружением. [37]

Так, можно сделать вывод о возможности усвоения социального опыта детьми данной группы. Социальный опыт усваивается в рамках специального обучения при особых образовательных условиях.

Дети третьей группы имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам и стереотипные увлечения, часто связанные с неприятными острыми впечатлениями. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами.

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение формально можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успешности, переживания риска, неопределенности их полностью дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей

успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо и гарантированно может справиться. Поэтому опыт творческой деятельности оказывается ребенку сложно доступен. [41]

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не столько постоянство и порядок окружения (хотя это тоже важно для них), сколько неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог с обстоятельствами) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то не стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное впечатление, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива. Так дети ограничены в возможности освоения коммуникативного опыта. [43]

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор.

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и часто производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети

имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции. Это приводит к ограничениям в применении знаний на практике, их использование в деятельности для решения проблемных задач. [37]

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова. [29]

Социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

Для детей четвертой группы произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. В контакте с другими людьми они быстро

устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна общая задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность. [42]

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, и выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке, и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность. [30]

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром преимущественно опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого.

Такие дети не развивают изолированных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности - они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. И, если дети второй группы физически зависимы от них, то этот ребенок нуждается в непрерывной эмоциональной поддержке. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы. [41]

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании, рисовании, музыкальных занятиях. [42]

В сравнении с "блестящими", явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать

спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость.

Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации. [37]

В параграфе 1.1. нами были выделены структурные компоненты социального опыта. Далее, используя классификацию О.С. Никольской, мы попытаемся выделить особенности формирования социального опыта у детей с РАС, представленные в таблице 2.

Таблица 2 - Особенности формирования структурных компонентов социального опыта у детей различных групп с РАС (по классификации О.С. Никольской).

Гр.	Знания об окружающем мире	Опыт деятельности	Опыт творческой деятельности	Опыт эмоционально-ценностного отношения
1	Знания об окружающем мире предметов опосредованы необходимостью	Представленный опыт ребенок усваивает при использовании специальных приемов и методов обучения, не	Проявляет агрессию, самоагрессию или уходит от ситуации.	Эмоциональный опыт ограничен разделением своих и чужих. Отсутствует

	<p>взаимодействия с этим предметом. Не усваивается практическая значимость предмета, явления природы, техника и знания о себе. Полученные знания не актуализируются, не применяются при решении задач.</p>	<p>используются в практике без специальной помощи. Смыслообразующую сторону процесса заменяется на механическое действие с предметом. Коммуникативные навыки развиваются при использовании средств альтернативной коммуникации.</p>		<p>ценностная установка.</p>
2	<p>Знания об окружающем мире являются фрагментарными, не позволяют детям ориентироваться в окружающей обстановке. Полученные знания на практике не применяются, не позволяют приспособиться к ситуации.</p>	<p>Сформированный навык жестко связан с ситуацией, в которой сложился. Применение навыка или умения в подобной же ситуации недопустимо и встречается с негативизмом. Навыки хорошо усваиваются в привычных, предсказуемых условиях. Коммуникативный навык является ситуативным и стереотипным.</p>	<p>Новая и незнакомая ситуация может вызвать поведенческий срыв ребенка. Новых путей решения ситуации не ищут, может возникнуть страх.</p>	<p>Дети данной группы имеют эмоциональную привязку к близкому человеку для сохранения постоянства окружения, однако ценностных смыслов взаимодействие со взрослым или окружающим миром не несет.</p>

3	<p>Дети предпочитают накапливание информации в узких областях знаний, при этом реальные жизненные знания являются фрагментарными и ограниченными. Ребенок подбирает действие к ситуации, программа действия остается неизменной.</p>	<p>Показанный навык или умение автоматизируется, применяется в практике, однако само содержание действия всегда остается неизменным. Коммуникативный навык представлен развернутой монологической речью. Диалогическая речь затруднена.</p>	<p>Принимает только те ситуации, в которых он будет заведомо успешен. В случае неуверенности в собственном успехе и возможности решить задачу ребенок отказывается от нее.</p>	<p>Понимает и принимает правила и установки норм общества. Имеет тесные эмоциональные контакты, поддерживает правила отношений между субъектами деятельности.</p>
4	<p>Дети не понимают подтекст или контекст ситуации. Произвольная актуализация и применение знаний является для детей утомительной и быстро истощает их.</p>	<p>Продемонстрированный навык или умение автоматизируется в практической деятельности, применяется произвольно, возможно изменение программы действий в подобных ситуациях. Навык диалогической речи используются в контексте обстоятельств.</p>	<p>Используются уже знакомые навыки, стараются использовать уже имеющийся навык или адаптируют его к новой для них ситуации.</p>	<p>В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность. Взаимодействие с миром происходит через взрослого.</p>

				Эмоциональная зависимость от значимого человека.
--	--	--	--	---

Таким образом, можно сделать вывод, что социальный опыт детей с РАС характеризуется фрагментарностью и ограниченностью знаний об окружающем мире как предметов, так и людей, сложностью актуализации и применении знаний к действиям. Социальные и бытовые навыки усваиваются в процессе специализированного обучения, произвольное применение их вызывает у ребенка трудности. В новой ситуации видна стереотипность мышления, страдает гибкость процессов адаптации навыка или применения знания к ситуации. Эмоциональная связь поддерживается в основном с самыми близкими людьми. Для детей первой и второй группы она не несет в себе возможности усвоения социального опыта, перенятия ценностной составляющей взаимодействия с миром. Дети третьей и четвертой группы усваивают ценностный компонент через общение со взрослым, однако для детей третьей группы это является стереотипным поведением, которое ребенок воспроизводит более механически, чем осознано.

Важным выводом в рамках нашего исследования является вывод о том, что общей особенностью в усвоении социального опыта детьми всех групп является процесс его познания. Этот процесс протекает при создании специальных условий: необходимости психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта, а также взаимодействия специалистов и семьи по единству требований к данному процессу.

1.4. Психолого-педагогическое сопровождение формирования социального опыта у детей с расстройствами аутистического спектра

Проблема психолого-педагогического сопровождения широко освящена такими авторами, как Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Е.С. Овчаренко, К.П. Сенаторова, О.В.Булатова, Н.В. Куренкова, И.А.Липский, Л.В. Горина, Е.И. Казакова и др.

Впервые термин «сопровождение» было введено в педагогику Л.М. Шипициной и Е.И. Казаковой. Сопровождение понималось ими как педагогическая деятельность, которая формирует для субъекта наиболее благоприятные условия для решения проблемных задач. [64]

М.Р. Битянова отмечает, что в настоящее время термин «психолого-педагогическое сопровождение» достаточно широко используется применительно к сфере образования, проблемам организации обучения и воспитания в контексте модернизации образования. Все большее значение приобретает идея психолого-педагогического сопровождения как системы профессиональной деятельности не только психолога, но и педагогов-дефектологов, логопедов, направленных на создание социально-психологических условий для успешного обучения и воспитания, психологическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития.[6]

Субъект сопровождения, как отмечает Е.И. Казакова, определяется как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуация жизненного выбора – это множество проблемных ситуаций, в разрешении которых ребенок учится определять для себя путь прогрессивного или регрессивного развития. Ею выделены следующие принципы сопровождения:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность сопровождения;
- стремление к автономизации. [26]

Эти принципы помогают осуществлять на практике различные виды психолого-педагогического сопровождения.

Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова отмечают, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. [56]

Психолого-педагогическое сопровождение является одним из условий формирования социального опыта у детей дошкольного возраста так, как позволяет приобрести умения и навыки взаимодействия с окружающей средой и людьми непосредственно в процессе обучения и воспитания. Усвоение компонентов социального опыта представлено в одном из основных направлений образовательной деятельности на уровне дошкольного образования– социально-коммуникативное развитие. ФГОС ДО определяет социально-коммуникативное развитие как одно из направлений развития и как образовательную область дошкольного образования.

В дошкольном возрасте социально-коммуникативное развитие ребенка осуществляется при участии взрослого, который вводит ребенка в социум. Ребенок сотрудничает с компетентными взрослыми, как член общества он включается в систему человеческих отношений. Освоение социального опыта происходит у дошкольника во взаимодействии со сверстниками, воспитателями, родителями. Взрослые выступают посредниками, соучастниками по отношению к деятельности детей, помощниками в обретении ими собственного опыта. [56]

Усвоение социального опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит в совместной деятельности и общении с другими людьми. Именно так ребенок овладевает речью, новыми знаниями и умениями, у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, закладывается характер. [9]

Психолого-педагогическое сопровождение формирования социального опыта ребенка должно быть направлено на создание психолого-педагогических условий, которые обеспечивают развитие ребенка в соответствии с индивидуальными возможностями. Одной из основных целей психолого-педагогического сопровождения является стимулирование социально-коммуникативного развития дошкольников через игровую деятельность. [7]

Анализ целевых ориентиров дошкольного образования, сформулированных в ФГОС ДО, позволяет выделить важные личные качества детей, формируемые в результате овладения социальным опытом:

1. Инициативность и самостоятельность ребенка;
 2. Уверенность в своих силах, открытость внешнему миру, положительное отношение к себе и к другим людям;
 3. Активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх;
 4. Способность договариваться, учитывая интересы других, соблюдать очередность, устанавливать новые контакты;
 5. Освоение различных способов разрешения конфликтных ситуаций;
 6. Владение ребенком различными формами и видами игр;
 7. Понимание устной речи и возможность выражать свои мысли и желания.
- [2]

Важным условием комплексного психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта детей дошкольного возраста является интеграция усилий субъектов дошкольного образовательного учреждения. Каждый субъект выполняет свою роль в формировании социального опыта, его закреплении, умении налаживать контакт со взрослыми или сверстниками, взаимодействовать с окружающим миром. [2]

Вторым условием психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта, исходя из анализа ФГОС ДО, является учет возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников. Работа по формированию и усвоению социального опыта должна строиться индивидуально или в малых подгруппах, объединенных по возрасту или уровню сформированности социального опыта. [2]

Третьим условием психолого-педагогического является этапность формирования. Каждый навык, который осваивает ребенок, проходит определенные этапы, связанные с получением, преобразованием и применением знаний. Рассматривая социальный опыт в направлении социально-коммуникативного развития, можно выделить следующие этапы:

1. Мотивационный этап – этап формирования мотивации на общение и приобретение опыта, педагог определяет имеющийся у детей опыт, прививает детям знания о важной роли коммуникации и социализации в жизнедеятельности любого человека и формирует интерес к процессу овладения социальным опытом.
2. Этап усвоения навыков – этап ознакомления детей со способами общения и применения социальных навыков.
3. Творческий этап – на этапе творческого применения педагогами создаются все условия для осуществления свободного использования полученных навыков детьми в самой различной творческой деятельности и для их использования в самостоятельной деятельности.

Здесь особую значимость в формировании названных умений у дошкольников приобретает предметно-развивающая среда, которая обеспечивает единство социально-предметных средств и функционально моделирующая содержание формируемых навыков детей в различных видах детской деятельности. Реализация данных условий позволит, на наш

взгляд, повысить уровень социально-коммуникативного развития ребенка в части формирования бытовых и гигиенических умений, элементов материально-духовной культуры, стиля и содержания общения, взаимодействия с различными группами, приобщения ребенка к различным видам и типам отношений в основных сферах жизнедеятельности — общении, познании и в других видах деятельности – результат усвоения социального опыта дошкольником в процессе психолого-педагогического сопровождения. [8]

Немного иначе проходит процесс психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта у детей с РАС. Целью психолого-педагогического сопровождения детей с РАС является «создание условий для развития и реализации внутреннего потенциала ребенка с РАС, оказание системной комплексной психолого-педагогической помощи в процессе интеграции в образовательную и социокультурную среду, в освоении адаптированной основной образовательной программы». [8]

Вопросы сопровождения детей с РАС в образовательном процессе рассматривали Г. А. Берулава, С.В. Ихсанова, С.В. Алехина, Н.Я. Семаго и др.

Сопровождение в аспекте личностного роста ребёнка с РАС рассматривает Г.А. Берулава. Личностный аспект данного термина понимается ей как необходимые условия для наиболее эффективного становления и развития личности ребенка с РАС. В её исследованиях акцентируется внимание на создании таких психологических условий в дошкольной организации, при которых будет развиваться личность ребёнка в образовательной модели. [5]. Здесь важным условием реализации модели будет являться кадровое обеспечение. При работе с детьми с РАС специалисты должны проявлять понимание, терпение, гуманность, гибкость. Они должны уметь ставить себя на место другого, находить позитивное в любой ситуации, не падать духом, уметь верить в себя и в результаты своей работы. Для того чтобы эффективно взаимодействовать с

аутичным ребенком, надо суметь войти в его мир, понять, чего он хочет, с уважением относясь к его желаниям. Кроме того, специалисты должны быть эмоционально устойчивыми, ведь аутичные дети очень чувствительны к переменам настроения находящегося рядом взрослого. Они чувствуют его раздраженность, гнев или недоброжелательность. [52]

Ребёнок с РАС нуждается в коррекции эмоционально-волевой сферы, для этого педагогу необходимо установить контакт с ребенком-аутистом, преодолеть его сенсорный и эмоциональный дискомфорт, негативизм, тревогу, беспокойство, страхи, а также негативные аффективные формы поведения: стереотипное поведение, агрессию. Поэтому особая роль в процессе психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта детей с РАС принадлежит психологу. Педагог-психолог занимается коррекцией эмоционально-волевой сферы, расширяет границы взаимодействия ребенка с внешним миром. Задачи психолога в работе с аутичными детьми многообразны:

- помощь в адаптации к условиям обучения в дошкольной организации;
- формирование границ взаимодействия;
- помощь в организации воспитательного процесса в рамках группы детского сада;
- формирование коммуникативных навыков в стереотипных ситуациях и их гибкое изменение;
- индивидуальная работа с ребенком, направленная на формирование представлений о себе и других (формирование модели психического);
- формирование навыков социального взаимодействия;
- работа с семьей;
- эмоционально-личностное развитие.

Лишь после того, как такие простые отношения с детьми и воспитателем станут возможны (в рамках достаточно повторяющихся ситуаций), можно разворачивать работу по формированию навыков

взаимодействия и коммуникативных навыков в детской среде в целом. Такая работа предполагает использование в группе методов групповой работы. Часто у детей с РАС даже простые отношения со сверстниками устанавливаются значительно труднее, чем со взрослыми. Общение не может автоматически наладиться со временем, и в лучшем случае остается на уровне беготни, которая не только перевозбуждает ребенка, но и вызывает у него дискомфорт и тревогу. Поэтому объем таких контактов с другими детьми должен быть достаточно дозирован, а общение четко организовано в рамках стереотипа занятия и перерыва. [52]

Как только подобные отношения с другими детьми и воспитателем станут для ребенка возможны (при повторяющихся ситуациях занятий, похода на прогулку), можно постепенно расширять границы коммуникаций, переходить к организации взаимодействия детей на различных малоструктурированных мероприятиях — праздниках, экскурсиях и т. п. [50]

Работу с родителями ребенка с РАС психолог строит с учетом понимания тех трудностей, с которыми приходится сталкиваться семье, и на понимании специфики конкретного варианта расстройства. Психолог обсуждает с родителями возможности как основной (в дошкольном учреждении), так и дополнительной помощи ребенку, в том числе и медицинской. [52]

Учитель-дефектолог является специалистом, который имеет специальные знания по организации работы с детьми с РАС, и его помощь направлена на освоение программы. Этот специалист обеспечивает грамотную профессиональную поддержку не только ребенку, но и методическую поддержку остальным субъектам сопровождения. Он осуществляет помощь в адаптации учебных, дидактических материалов и образовательной среды. Дефектологическая помощь оказывается до тех пор, пока обучающийся с РАС не сможет овладевать учебными навыками,

необходимыми для освоения учебной программы, и, в частности, компонентами социального опыта. [53]

К основным направлениям работы учителя-дефектолога можно отнести:

- формирование стереотипа учебного поведения;
- формирование базовых предпосылок учебной деятельности (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу и т.д.);
- развитие познавательной деятельности;
- коррекция навыков, препятствующих успешному овладению программным материалом, развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации и т.д.

В усвоении социального опыта огромное значение имеет развитие понимания ребенком речевых инструкций, способности действовать по подражанию, развитие мыслительных операций. Работа дефектолога в данном направлении заключается в формировании навыков самообслуживания, гигиены, расширение знаний о себе, окружающем мире, посредством использования специализированных приемов обучения. [65]

Отклонения в речевом развитии — один из основных признаков синдрома РАС. Речевые расстройства в значительной мере усугубляют затруднения в контакте с окружающими. Основная цель работы логопеда — это научить аутичного ребенка пользоваться речью. Логопедическая работа с аутичными детьми в дошкольном возрасте осуществляется только индивидуально. Работу над речью всегда предваряет этап установления контакта, формирования стереотипа занятия, вне зависимости от того, какими речевыми возможностями обладает ребенок с РАС. [60]

Логопед должен учитывать поведенческие особенности ребенка. Важно не провоцировать агрессию или концентрацию на аффективно насыщенных высказываниях, не использовать прямых вопросов, выражений с переносным значением. Весь речевой материал должен быть

связан с личным опытом ребенка, с его интересами и включен в специально созданную коммуникативную ситуацию. Структура логопедического занятия должна быть гибкой, должна учитывать интересы ребенка. [60]

Основными направлениями логопедического сопровождения ребенка при формировании социального опыта являются:

- формирование коммуникативной функции речи;
- формирование у обучающегося средств коммуникации (речевой альтернативной);
- понимание обращенной речи (понимание инструкций, коротких текстов, диалогов и т.д.). [59]

Очень важна в логопедической работе визуализация. Ребенку с РАС легче общаться через рисунок, возможно с письменно обозначающим словом. Для детей могут быть использованы карточки, на которых есть рисунки, понятные ребенку, что позволяет ему выражать желания и создавать алгоритм действий. [53]

Важную роль в сопровождении ребёнка с РАС в дошкольном учреждении играет тьютор. Особенности развития произвольных форм деятельности ребенка с аутистическими расстройствами, в частности, произвольного или разделенного внимания (концентрации внимания на совместной деятельности), произвольного сосредоточения, трудности такого процесса, как подражание, создают необходимость разработки специальных тактик в организации процесса обучения. В учебной ситуации такой ребенок испытывает множество затруднений. В этом случае на первых порах ребенка обязательно должен сопровождать тьютор, а если у него значительные трудности при организации своего поведения, то тьютор сопровождает ребенка на протяжении учебного года (при условии рекомендаций ПМПК). [52]

При формировании социального опыта важно автоматизировать навыки в деятельности, что является главной задачей тьютора. На первых

этапах тьютор становится для ребенка своеобразным проводником и переводчиком, помогая ориентироваться в окружающей среде, вырабатывая стереотип социального поведения. Именно в этих ситуациях происходит знакомство с нормами социального взаимодействия, коммуникации со сверстниками и взрослыми, от самых простых: как попросить тот или иной предмет, заинтересовавший ребенка, как ответить на заданный вопрос, самому о чем-то спросить и т. п. Эффективность такой работы подкрепляется совместной работой с психологом. При отсутствии в образовательной организации тьютора (то есть такой рекомендации нет в заключении ПМПК), то большинство этих задач, связанных со структурированием и осмыслением жизни в ДОУ, решают психолог, воспитатель, дефектолог или социальный педагог. [39]

Еще одним субъектом системы психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта у детей с РАС в дошкольном учреждении является воспитатель. Он проводит большую часть времени во взаимодействии с детьми, является для них образцом подражания. Воспитатель занимается познавательным развитием детей, актуализирует их опыт в свободной деятельности, помогает ребенку познавать окружающую среду. Одной из основных задач воспитателя – это помощь другим детям в принятии ребенка с РАС, организовав взаимодействие детей через игры, режимные моменты (дежурство, одевание и т.д.). [39]

Таким образом, для эффективного осуществления психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта детей с РАС дошкольное образовательное учреждение должно быть укомплектовано педагогическими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. При формировании социального опыта важным является создание социально-коммуникативной среды, использование специализированных методов воздействия, работа с семьей ребенка с РАС.

Выводы по главе 1

Проанализировав литературу по теме нашей магистерской работы, мы можем сделать следующие выводы:

1. Социальный опыт является понятием междисциплинарным и требует рассмотрения с позиций философского, психологического, социологического и педагогического аспектов.
2. Социальный опыт – это опыт участия человека в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия при исполнении комплекса социальных ролей, наложивший отпечаток на понимание жизни и отношение к ее различным проявлениям, определивший содержание установок и знаний человека, уровень развития его умений и навыков. [47]
3. Социальный опыт всегда является результатом активного взаимодействия человека с окружающим миром. Овладеть социальным опытом — значит не просто усвоить сумму сведений, образцов, а научиться тем способам деятельности и общения, результатом которых он (опыт) и является.
4. Структурными компонентами социального опыта являются: знания о мире, опыт выполнения деятельности, опыт творческой деятельности, эмоционально-чувственный опыт.
5. Процесс конструирования социального опыта ребенка на этапе дошкольного возраста проходит в векторе от относительной бессвязности к согласованности происходящего в сфере ближайшего развития. Условиями формирования социального опыта является смена ведущей деятельности (Д.Б. Эльконин) и смена форм общения ребенка со взрослым и сверстниками (М.И. Лисина). Социальный опыт возникает в процессе деятельности, когда ей придается социальное значение и личностный смысл. Он характеризует результаты деятельности как социально значимые, придает им ценностный характер. В процессе

накопления социального опыта происходит выбор ценностей, а также их дифференциация, то есть формируются ценностные ориентации личности.

6. В общении со взрослым ребенок усваивает социальный опыт, а вступая в контакты со сверстниками, – обогащает его, приобретает не только новые знания, но формирует адекватное представление о себе.
7. Формирование социального опыта зависит от внутренних факторов (особенностей ребенка) и внешних факторов (особенностей среды развития ребенка) и проходит через определенные механизмы: механизм институциональный, микросоциум, биологическая и психологическая готовность ребенка к подражательной и имитационной деятельности.
8. Социальный опыт детей с РАС характеризуется фрагментарностью и ограниченностью знаний об окружающем мире, сложностями произвольной актуализации знаний; имеются сложности в усвоении социальных и коммуникативных навыков, их автоматизации и использовании в практической деятельности; опыт творческой деятельности вызывает реакцию негативизма или состоит из стереотипных действий; эмоционально-ценностное ощущение мира сводится к близкому окружению.
9. Психолого-педагогическое сопровождение формирования социального опыта детей с РАС является системой комплексного воздействия на ребенка, предусматривающая формирование у него коммуникативных умений, навыков самообслуживания, культурно-гигиенических навыков, знаний о себе и об окружающем мире.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС

2.1. Организация и методика изучения состояния социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с РАС

Разработка адекватной и результативной коррекционной модели возможна только на основе подробной характеристики уровня психического развития и сформированности социального опыта, поэтому диагностика занимает очень важное место при работе с детьми с РАС.

Организация обследования детей с РАС имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать при подготовке:

1. Трудности в установлении контакта с ребенком, особенно на начальном этапе, не позволяют использовать привычные традиционные приемы диагностики.
2. До начала обследования необходимо провести беседу с родителями. При этом специалист получает информацию о предшествующем социальном развитии ребенка, об особенностях его поведения в повседневной жизни.
3. При диагностике в качестве основного метода необходимо использовать наблюдение за спонтанным поведением ребенка, т.к. оно не требует непосредственного контакта ребенка с педагогом.
4. Должны быть созданы специальные условия: в комнате, где проводится обследование, необходимо разместить различные предметы, игрушки, которые бы находились в зоне доступа ребенка и могли бы привлечь его внимание. Само помещение для диагностики должно быть достаточно просторным, комфортным, безопасным.
5. В ходе наблюдения за спонтанным поведением ребенка рекомендуется фиксировать следующие параметры:

- особенности коммуникации (привязанность к родителям, возможность устанавливать глазной контакт, реакция на приближение взрослого, реакция на тактильный контакт, спонтанные формы взаимодействия);
- перемещения в пространстве;
- особенности двигательной сферы (общая и тонкая моторика, зрительно-моторная координация, функциональность движений);
- привлекательные предметы, виды деятельности;
- непроизвольное внимание (на каких предметах фиксирует; пресыщение);
- особенности эмоциональной сферы;
- особенности речевого развития (спонтанные вокализации, слова, высказывания, понимание речи в спонтанной ситуации);
- проблемы поведения. [28]

Направленное психолого-педагогическое обследование ребенка необходимо организовать на первых диагностических занятиях. При этом предлагаемые задания должны быть максимально близки по содержанию и по сложности к тому, что ребенок может делать самостоятельно. Это позволит уменьшить вероятность негативного отношения ребенка к требованиям со стороны взрослого.

Диагностика социального опыта детей с РАС подразумевает обследование компонентов его составляющих, что является затрудненным вследствие особенностей социального развития детей данной категории. Методики обследования социального опыта подразумевают диагностику знаний о мире, опыта деятельности усвоенного и творческого, эмоционально-ценностный опыт, - все эти компоненты подразумевают широкую область знаний детей, усвоенную ими в процессе обучения и воспитания. Обследование компонентов социального опыта является

малоизученным вопросом, что представляет для нас определенный научный интерес.

Исходя из выбранного для нашей работы определения социального опыта, методики диагностики будут включать в себя обследование социально-коммуникативных, социально-бытовых навыков, социально-бытовой ориентировки и представления о себе. Эти направления максимально приближены в своем значении к компонентам социального опыта. Нами были собраны и проанализированы методики диагностики социально-коммуникативного и социально-бытового развития детей с РАС. Данные области являются частью понятия социального опыта, раскрывая его психологические, социологические и педагогические аспекты.

Сложность подбора методик для оценивания уровня развития навыков социально-бытового поведения детей исследуемой нами группы заключается в сложности структуры дефекта детей. Это делает невозможным использование методик, требующих выполнения детьми определенных заданий. Поэтому нами выбраны стандартизированные методики, которые основываются на наблюдении за ребенком в естественных для него условиях. В таблице 3 мы привели перечень диагностических методик, которые направлены на изучение нужных нам параметров, однако в рамках нашего исследования мы обратили внимание на методику АВА.

Таблица 3 - Методики диагностики социально-коммуникативного и социально-бытового развития детей с РАС старшего дошкольного возраста

№	Название методики	Автор методики	Цель методики	Возраст
---	-------------------	----------------	---------------	---------

1.	«Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития»	В.В.Ткачева	Методика позволяет раскрыть особенности контакта между детьми с тяжелыми отклонениями в развитии и значимыми для них взрослыми, а также дает возможность определения перспектив развития ребенка по ряду параметров.	4-7 лет
2.	«Выявление уровня развития культуры ребенка в общении с окружающими людьми в учебной и вне учебной деятельности»	О.В.Гордеева	Выявление уровня развития культуры ребенка в общении с окружающими людьми в учебной и вне учебной деятельности, для организационным воспитательного взаимодействия.	6-7 лет
3.	«Изучение и определение уровня овладения навыками самообслуживания»	О.В.Солодякина	Методика предназначена для диагностики и определения уровня овладения навыками самообслуживания.	6-7 лет
4.	«Карта наблюдений»	Ч. Осгуд модификация Л.М.Шипицыной	Методика направлена на определение уровня развития социально-бытовой ориентации, представления о себе, коммуникативности.	4-7 лет

5.	«Анкета для определения социально-бытовых навыков»	Л.М. Шипицына	Методика позволяет выявить актуальное состояние и динамику развития у ребенка социальных умений и навыков, уровень его приспособленности к условиям окружающей действительности.	4-7 лет
6.	АВА	Л. Ивар (модиф. Р. Шрамм)	Данная методика дает возможность диагностировать сформированность социально-бытовых навыков по трем направлениям: навыки взаимодействия с другими людьми, навыки самообслуживания и социально-бытового ориентирования, представления ребенка о себе. Владение навыками оценивается по четырем уровням: от неспособности сделать что-либо самостоятельно (1 уровень) до сформированности навыков на уровне дееспособного человека (4 уровень).	5-6 лет

Для проведения обследования нами была выбрана наиболее современная и обширная методика – АВА. Она была придумана Л. Иваром и в дальнейшем модифицирована Р. Шраммом. Используется метод наблюдения за свободной деятельностью детей, создание экспериментальной ситуации, система альтернативной коммуникации – карточки PECS. Методика позволяет подробно оценить знания и их актуализацию, автоматизацию навыков и умений, эмоциональную составляющую опыта ребенка, представление о себе и своей семье. [5, 49]

Опыт деятельности, усвоенный ребенком ранее, диагностируется в показателях: навыки взаимодействия с другими людьми, социально-бытового ориентирования, самообслуживания. Опыт творческой деятельности обследуется в процессе наблюдения или специально созданной педагогической ситуации, в которой применяются как предметы

окружающей среды, так и система альтернативной коммуникации при необходимости.

Знания о мире фиксируются на протяжении проведения всех разделов диагностики и позволяют оценить уровень сформированности бытовых, ориентировочных знаний, представлений о себе и своей семье.

Эмоционально-ценностный опыт оценивается через культурно-гигиенические навыки, соблюдение норм и правил поведения за столом, во время занятия, на улице.

Диагностика проводилась индивидуально с детьми. При выполнении заданий детям предлагалась помощь. Все виды помощи можно условно разделить на три группы:

Стимулирующая помощь – предъявляется в ситуации низкой мотивации ребенка в целом, низкого познавательного интереса к определенному экспериментальному заданию.

Направляющая помощь – предполагает повышение ориентировки в задании, исправление допущенных ребенком ошибок.

Обучающая помощь – предъявляется в ситуации, когда стимулирующая и направляющая помощь не имели действия. Заключается в полном или частичном выполнении действия экспериментатором с дальнейшим воспроизведением действия ребенком. [5]

Общие выводы о состоянии диагностируемых навыков делаются на основе самих результатов в соответствии с критериями-показателями навыков по А.Р. Маллер и уровнями их сформированности.

Навыки	Уровень	Показатель уровня
Навыки взаимодействия с другими людьми		
Взаимодействие со взрослым (педагогом),	1 уровень	Проявление откровенной агрессии или отсутствие реакции при попытке взрослого установить контакт, не называет или не знает имена педагогов

называние его по имени	2 уровень	Проявление упрямства и негативизма при попытках взрослого установить с ребенком положительный контакт, знает педагога
	3 уровень	Проявление радостного оживления (улыбки, объятий, смеха) при появлении конкретного взрослого, знает педагога и называет его имя
	4 уровень	Проявление желания идти на занятие заниматься с конкретным взрослым (учителем, воспитателем, психологом), знает педагога и называет по имени
Установление доступных контактов с другими детьми	1 уровень	Отсутствие желания взаимодействовать с другими детьми (драки из-за игрушек, пособий и др.)
	2 уровень	Демонстрация желания играть с игрушкой, которая находится в руках другого ребенка
	3 уровень	Проявление способности ждать, пока другой ребенок занят интересующим первого ребенка предметом
	4 уровень	Демонстрация просьбы дать игрушку
Взаимодействие с родителями	1 уровень	Отвержение родителей (откровенная агрессия)
	2 уровень	Отсутствие теплых отношений с родителями, проявление к ним требовательности для удовлетворения собственных желаний
	3 уровень	Проявление послушания как стремление установить связь с родителями
	4 уровень	Проявление ласки и нежности по отношению к родителям
Соблюдение доступных правил поведения в ДОУ и во время занятий	1 уровень	Нарушение нормативных правил поведения (крики, возгласы, возможные драки с другими детьми) в течение всего времени пребывания в дошкольном учреждении

	2 уровень	Нарушение поведения во время занятия (отсутствие умения слушать педагога, сидеть спокойно в течение определенного времени, постоянные и необоснованные просьбы выйти в туалет, частое отвлечение внимания на другие объекты и др.)
	3 уровень	Частичное нарушение правил поведения (нарушение правил поведения в случае потери интереса к занятию и правильное поведение, если интерес возобновился)
	4 уровень	Нормативное поведение в течение всего занятия и во время перерыва
Навыки самообслуживания и социально-бытового ориентирования		
Навыки самообслуживания		
КГН (культурно-гигиенические навыки)	1 уровень	Моеет руки, умывается, чистит зубы только сопряженно со взрослым, не справляется самостоятельно
	2 уровень	Может справиться самостоятельно, но необходима некоторая помощь
	3 уровень	Справляется самостоятельно
	4 уровень	Справляется самостоятельно, помогает другим
Прием пищи (готовиться к приему пищи; использовать столовые предметы по назначению)	1 уровень	Не может самостоятельно вымыть руки перед едой (не понимает даже смысл действия); не умеет пользоваться столовыми приборами по назначению; выполнение только сопряженно со взрослым
	2 уровень	Может справиться самостоятельно, но необходима некоторая помощь
	3 уровень	Справляется самостоятельно
	4 уровень	Справляется самостоятельно, помогает другим

Навык поддержания, слежения за своим внешним видом (навык застегивания/расстегивания; одевания и раздевания; навык ухаживания за своей одеждой)	1 уровень	Не справляется с застегиванием/расстегиванием, не может самостоятельно одеться/раздеться, ухаживать за одеждой, выполняет только сопряженно со взрослым
	2 уровень	Может справиться самостоятельно, но необходима некоторая помощь
	3 уровень	Справляется самостоятельно
	4 уровень	Справляется самостоятельно, помогает другим
Соблюдение доступных правил поведения за столом (аккуратно принимать пищу; вытирать рот после еды; жестом благодарить за заботу)	1 уровень	Не соблюдает правила поведения; не умеет аккуратно принимать пищу, благодарить за заботу
	2 уровень	Может аккуратно принимать пищу, требуется помощь в вытирании рта после еды
	3 уровень	Соблюдает освоенные правила поведения; осознанно справляется с неожиданными ситуациями; сформированные навыки может перенести в незнакомую ситуацию
	4 уровень	Сформированность навыков на уровне дееспособного человека
Навыки социально-бытового ориентирования		
Ориентирование в помещении (спальная комната, туалет, кухня и т.д.)	1 уровень	Не ориентируется в помещении, знает только место приема пищи
	2 уровень	Ориентируется в названиях и назначениях разных частей помещения, самостоятельно выполняет отдельные бытовые задания (сервировка стола, уборка посуды, вытирание со стола тряпкой и пр.)
	3 уровень	Умеет использовать бытовые приборы по назначению, пользоваться телефоном; в достаточной степени может ориентироваться в знакомом пространстве; сформированные

		навыки и умения свободно переносит в знакомую ситуацию
	4 уровень	Сформированность навыков на уровне дееспособного человека
Ориентирование на улице (проезжая часть и тротуар; дорожные знаки; навык перехода через дорогу)	1 уровень	Не ориентируется на улице; не имеет представлений о проезжей части/тротуаре, дорожных знаках; не переходит дорогу самостоятельно
	2 уровень	Ориентируется на улице (определяет, где проезжая часть/тротуар и понимает их назначение; называет некоторые дорожные знаки)
	3 уровень	В достаточной степени может ориентироваться в знакомой ситуации и пространстве; способен перемещаться по городу самостоятельно
	4 уровень	Сформированность навыков на уровне дееспособного человека
Ориентирование во времени (дни недели, месяцы, времена года)	1 уровень	Не может определить день недели, месяц времени, время года
	2 уровень	Видит разницу между днем и ночью; различает времена года
	3 уровень	Может определить время года, день недели; знает месяц времени года в настоящий момент
	4 уровень	Сформированность навыков на уровне дееспособного человека
Представления ребенка о себе		
Отношение ребенка к самому себе	1 уровень	Не знает своего имени, не узнает себя на фотографии

(обозначение своего имени, узнавание себя на фотографии)	2 уровень	Отзывается на свое имя, но самостоятельно его не называет, может найти себя на фотографии
	3 уровень	Знает свое имя, в состоянии обозначить его на бумаге, узнает себя на фотографии
	4 уровень	Сформированность на уровне дееспособного человека

Исследование проходило на базе учреждения МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска» в дошкольном отделении в период с 06.05.22 по 28.05.22 год.

В эксперименте участвовали следующие дети:

1. Иван М., 5 лет, РАС, 2 группа детей (по О.С. Никольской). Нарушение речи системного характера, II уровень речевого развития.
2. Тимофей С., 5 лет, РАС, 1 группа детей (по О.С. Никольской). Нарушение речи системного характера тяжелой степени.
3. Майя И., 5 лет, РАС, УО? 1 группа детей (по О.С. Никольской). Нарушение речи системного характера тяжелой степени.

В результате проведения констатирующего этапа были получены следующие данные, характеризующие особенности социального опыта детей с РАС.

Обследование эмоционально-ценностного опыта проходило в рамках изучения взаимодействия детей с взрослыми и детьми.

1 серия исследования была направлена на изучение сформированности навыков взаимодействия ребенка с РАС с другими людьми. Исследование осуществлялось по трем критериям: взаимодействие с педагогом, со сверстниками, с родителями.

Первым критерием для обследования детей являлось их **взаимодействие с педагогом**. У Тимофея С. и Майи И. отсутствовала реакция на взрослого, на педагога. К незнакомым людям не проявляли никаких эмоций, интерес к общению отсутствовал. Педагога не узнавали – это показатель 1 уровня. Иван М. показал результаты лучше. Он с осторожностью пошел на контакт с незнакомым взрослым человеком,

проявил реакцию негативизма, став раскидывать игрушки и кричать, но потом с удовольствием поддержал игру. Педагога узнает, но не называет по имени – это показатель 2 уровня.

В ходе проведения исследования первого критерия, дети показали низкий уровень взаимодействия со взрослыми. Наблюдалось отсутствие реакции на взрослого, негативизм, упрямство. Знакомые лица дети узнают, но не называют. Ответной реакции на приветствие или просьбу у двух подопечных не наблюдалось (Тимофей С и Майя И.).

Вторым критерием являлось желание и умение детей находить **контакт со сверстниками** и другими детьми. Проведенные наблюдение и эксперимент показали, что Тимофей С. не контактирует с другими детьми, предпочитая собственную игру. При необходимости игрушку, которая уже занята, пытается отнять. Если попытка оказалась неудачной, Тимофей С. забывает об игрушке. Обратную реакцию показала Майя И. Она тоже предпочитает собственную игру, либо наблюдает за игрой сверстников, но не вступает с ними в контакт. При необходимости предмета, которым уже играют другие, пытается его отобрать, может ударить ребенка. Если это не помогло, идет к воспитателю, молча ведет его к желаемому предмету и ждет, когда воспитатель отдаст его ей. Тимофей С. и Майя И. показали 1 уровень. Иван М. показал 2 уровень. Он предпочитает собственную игру, присоединяется к другим детям, если игра не имеет строгих правил (догонялки, катание машин). При этом со сверстниками не общается. Необходимый предмет отбирает силой.

Третий критерий – взаимодействие с родителями. Майя И. и Тимофей С. показали 1 уровень. Они используют крик для передачи своих эмоций, требовательны к своим родителям, отсутствуют теплые отношения, проявляют откровенную агрессию (могут ударить, укусить взрослого). С помощью крика Майя И. манипулирует родителями. Иван М. показал 2 уровень, был требователен к родителям, однако агрессии не проявлял. Данный критерий раскрыл эмоциональный опыт детей. Майя И. и Тимофей

С. имеют слабую эмоциональную связь с родителем, не воспринимая его как источник опыта. Иван М. дифференцирует родителей по деятельностным характеристикам. Для него источником опыта на основе подражания является мама, однако ценностная составляющая опыта из-за сложной структуры дефекта не усваивается ребенком вместе с внешней составляющей деятельности.

Для исследования *четвертого критерия – соблюдение внутренних правил ДОО*, нами был использован метод наблюдения. На подгрупповом занятии дети не были заинтересованы в материале педагога. Постоянно вставали и переключались на свои собственные игры. При попытках взаимодействия начинали кричать. На индивидуальных занятиях результат лучше. Дети без интереса (кроме Ивана М.) вступали во взаимодействие с педагогом, часто пытались уйти, но педагог, заинтересовав их новыми предметами, возвращала обратно. Тимофей С. и Майя И. – 1 уровень, Иван М. – 2 уровень.

В целом, мы видим бедность эмоционально-ценностного опыта. Взрослый, будь то близкий или не знакомый человек, не является для них источником чувственного познания. Ценностный критерий опыта не сформирован. В целом, навык общения у детей с РАС сформирован на низком уровне. Навык взаимодействия с окружающей средой, коммуникативный навык находится в процессе своего формирования в следствие поведенческих, психологических и коммуникативных особенностей детей данной категории. Эмоционально-ценностный опыт, как компонент социального опыта, формируется только у одного ребенка из группы.

Обследование опыта действия и творческого опыта проходило в рамках изучения социально-бытовых навыков.

2 серия исследования была направлена на изучение сформированности навыков самообслуживания и социально-бытового ориентирования по следующим критериям: сформированность культурно-

гигиенических навыков, навыков приема пищи, навыков слежения за своим внешним видом, правил поведения за столом.

Культурно-гигиенические навыки Майи И. и Тимофея С. находятся на низком уровне – 1 уровень. Действия, такие как мытье рук, чистка зубов, умывание лица, проводятся под постоянным контролем и помощью взрослого. У Ивана М. 2 уровень. Он справляется с указанными действиями самостоятельно, но требуется устная помощь или личный пример для выполнения сложных действий или напоминании об их последовательности.

Навык приема пищи и подготовки к нему у Майи И. и Тимофея С. находится на 1 уровне. Дети не могут самостоятельно вымыть руки перед едой (не понимает даже смысл действия); не умеют пользоваться столовыми приборами по назначению (Майя И.); сам прием пищи проходит неаккуратно, заляпаны стол, руки, окружающие дети. Самостоятельно не умываются и не вытираются после еды. Для Ивана М. требуется устная помощь в напоминании последовательности действий (2 уровень). В приеме пищи старается быть осторожным, оставляет много мусора. Необходимо напоминание о поддержании порядка и чистоты.

Навык одевания и раздевания развит слабо – 2 уровень (у Ивана М. и Майи И.). Дети одеваются и раздеваются с помощью воспитателя, могут снять самостоятельно одежду, если она приносит им дискомфорт, но не надевают при этом другую одежду. Тимофей С. самостоятельно не раздевается и не одевается. При дискомфорте снимает с себя одежду, не расстегивая. Это показатель 1 уровня.

Результаты показали низкий уровень сформированности бытовых и культурно-гигиенических навыков детей. Опыт деятельности не усвоен двумя детьми, один ребенок усваивает его чисто механически, без понимания необходимости проведения данных действий. Опыт творческой деятельности основывается на преобразовании уже имеющихся знаний, возможностях мыслительных процессов. Однако в

данном случае данный **опыт творческой деятельности оказался невозможным для данных детей.**

Знания об окружающем мире как компонент социального опыта изучался нами в **3 серии исследования**, которая была направлена на изучение сформированности навыков социально-бытового ориентирования по критериям: ориентировка в помещении, на улице и во времени.

По критерию **ориентировка в знакомом пространстве(помещении)** – знание комнат, для чего они и умения вести себя и соблюдать правила в них. Иван М. показал 2 уровень. Он ориентируется в названиях и назначениях разных частей помещения, выполняет отдельные бытовые задания под руководством помощника воспитателя (сервировка стола, уборка посуды, вытирание со стола тряпкой и пр.). Майя И. и Тимофей С. показали 1 уровень – дети не ориентировались в помещениях и их частях, не показывали бытовые предметы, не выполняли отдельные задания педагогов.

В ориентировке на улице Майя И. и Тимофей С. показали 1 уровень. Они не ориентируются на улице; не имеют представлений о проезжей части/тротуаре, дорожных знаках; не переходят дорогу самостоятельно. Иван М. показал 2 уровень. Он смог назвать сигналы светофора, под руководством воспитателя может перейти дорогу, знает некоторые отдельные знаки.

В ориентировании во времени дети показали низкие результаты. Майя И. и Тимофей С. показали 1 уровень. Они не различают части дня, дни недели и сезоны. У них не сформированы временные представления. Иван М. показал 2 уровень. Он смог различить сезоны (лето - зима), отличить день и ночь, но более сложные понятия (утро, вечер, осень, весна, месяц, день недели, время) не сформированы.

Так, мы видим, что знания детей об окружающем их мире и правил поведения в нем являются ограничены бытовым пониманием или не сформированы вообще (Тимофей С. и Мая И.). Сложность накопления

знаний об окружающем мире является следствием особенностей взаимодействия с ним, особенностей развития мышления, внимания, восприятия.

4 серия исследования была направлена на изучение представлений участников эксперимента о себе.

Представления о себе не сформированы у Тимофея С. и Майи И. Они не откликаются на свое имя, не соотносят собственное «Я» и себя на фото (1 уровень). Иван М. откликается на собственное имя, но себя на фото не узнает (2 уровень). Показать у себя части тела может только Иван М., иногда ему требовалась помощь. Тимофей С. и Майя И. задание не понимают.

В таблице представлен качественный анализ социального опыта у детей с РАС старшего дошкольного возраста.

Таблица 5 - Качественный анализ результатов диагностики социального опыта у детей с РАС старшего дошкольного возраста

Дети	Знания об окружающем мире	Опыт деятельности	Опыт творческой деятельности	Опыт эмоционально-ценностного отношения
Майя И.	Знания об окружающем мире не сформированы. Нет понимания практической значимости предмета. Знания о себе несформированы. Полученные знания в практической	Опыт деятельности ребенок усваивает на подражательной основе, чисто механически повторяя жесты, действия взрослого. Самостоятельно не активизирует навыки. В коммуникацию	Проявляет агрессию, самоагрессию или уходит от ситуации.	Эмоциональный опыт ограничен узнаванием близких взрослых. При этом одинаково реагирует на всех незнакомых и знакомых взрослых. Отсутствует ценностная

	деятельности не применяются.	вступает посредством крика, плача, указательного жеста.		установка, эмоциональная связь.
Тимофей С.	Знания об окружающем мире несформированы. Нет понимания практической значимости предмета. Знания о себе не сформированы. Полученные знания не применяются на практике.	Действия усваиваются благодаря многократному повторению. Подражательная основа отсутствует. Самостоятельно навыки не актуализирует в деятельности. В коммуникацию не вступает.	Проявляет агрессию, самоагрессию или уходит от ситуации.	Эмоциональный опыт ограничен узнаванием близких взрослых (мама, папа). Отсутствует эмоциональная связь со взрослым. К незнакомым взрослым не подходит. Ценностная установка отсутствует.
Иван М.	Знания об окружающем мире фрагментарные, усваиваются ребенком быстро, однако остаются привязанными к определенной деятельности,	Опыт деятельности применяется только в тех конкретных ситуациях, в которых он был сформирован. Навыки хорошо автоматизированы, иногда требуется	Новые ситуации вызывают у ребенка отрицание, агрессию. Старается уйти от деятельности, проявляет	Эмоциональная связь с мамой. Механически копирует действия и отдельные слова, фразы взрослого, однако ценностные

	предмету, месту или ситуации. Знания о себе сформированы частично.	устная подсказка педагога. Коммуникативный навык является ситуативным и стереотипным.	агрессию, крик, плач.	понятия не усваивает.
--	---	--	-----------------------	-----------------------

В целом, полученные результаты качественного анализа показали, что уровень социального опыта у детей с РАС находится на низком уровне. Такие компоненты социального опыта, как опыт деятельности, творческой деятельности, эмоционально-ценностный опыт является несформированным или сформированным на бытовом уровне. Знания о себе, окружающем мире ограничены особенностями восприятия детей, их социализацией, развитием психических процессов. Дети сложно взаимодействуют с внешним миром, не знают правил поведения, гигиены, этикета, не позиционируют собственное «Я».

Количественные (уровневые) результаты представлены в сводной таблице 6 и на рисунке 1.

Таблица 6 - Результаты диагностики уровня развития социального опыта детей старшего дошкольного возраста с РАС

Навыки взаимодействия с другими людьми				Навыки самообслуживания и социально-бытового ориентирования				Навыки социально-бытового ориентирования			Представления о себе
С взро слы м	С дет ьм и	С роди теля ми	Собл юден ие прави л	К Г Н	Прие м пищ и и подг отов ка к нему	Вне шни й вид	Собл юден ие досту пных прави л повед ения	В поме щени и	На ул иц е	Во вре мен и	Отнош ение к самом у себе

Ма йя И.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
Ива н М.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Тим офе й С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

- 1 – 1 уровень (низкий уровень).
- 2 – 2 уровень (слабый уровень).
- 3 – 3 уровень (средний уровень).
- 4 – 4 уровень (высокий уровень).

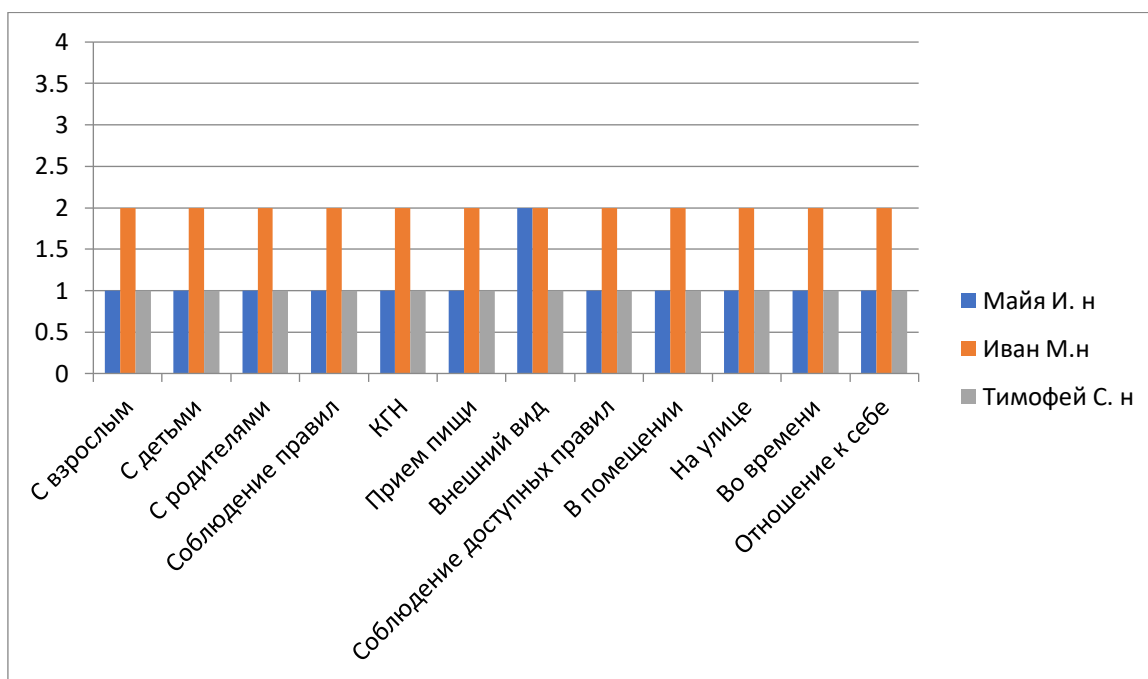


Рис. 1 - Результаты диагностики уровня сформированности социального опыта у участников эксперимента

Из графика мы видим, что уровень сформированности социального опыта у детей экспериментальной группы находится на низком уровне. Исходя из проведенной диагностики, нами были определены направления и

содержание коррекционной работы в процессе психолого-педагогического сопровождения участников эксперимента.

2.2. Модель формирования социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с РАС в процессе психолого-педагогического сопровождения

Полученные результаты исследования состояния социального опыта детей старшего дошкольного возраста с РАС позволили доказать необходимость организации с ними комплексной работы всех специалистов службы сопровождения по следующим направлениям:

1. Формирование навыков взаимодействия с другими людьми:
 - формирование навыков общения с взрослыми, родителями;
 - формирование навыков общения со сверстниками, детьми;
 - умение соблюдать внутренние правила ДОО.
2. Формирование навыков самообслуживания:
 - соблюдение культурно-гигиенических навыков;
 - умение одеваться и раздеваться;
 - умение принимать пищу, подготавливаться к приему пищи и убирать за собой;
 - формировать знания о предметах окружения.
3. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки:
 - ориентирование в комнатах и их назначении;
 - ориентирование на улице;
 - понимание временных отношений;
 - формирование знаний о предметах окружения.
4. Формирование представлений о себе:
 - умение откликаться на собственное имя;
 - умение узнавать себя на фотографии.

Выделенные направления работы легли в основу разработки модели психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с РАС в формировании и усвоении социального опыта.

Субъектами модели являются ее участники – дети и их семьи, специалисты.

Объектом нашей модели является социальный опыт детей с РАС старшего дошкольного возраста.

Модель реализовывалась на базе дошкольного отделения МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» с сентября 2022 года по май 2023 года.

В модель сопровождения были заложены следующие условия усвоения социального опыта:

1. Социальный опыт детей формируется в процессе психолого-педагогического сопровождения всеми специалистами, работающими с детьми;
2. Приоритетными методами в работе по формированию социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с РАС являются наглядный метод, метод работы рука в руку, использование PECS карточек для обозначения действий и режимных моментов;
3. Социальный опыт усваивается в практической деятельности как сумма знаний, способов действия в различных жизненных ситуациях;
4. Формирование социального опыта происходит при мотивационной необходимости детей;
5. Полученные навыки актуализируются в практической деятельности и связывают смысловую сторону действия с практической;
6. Проводится тесная работа с родителями детей для автоматизации полученных навыков, актуализации знаний и умений. [39]

В основу модели легли принципы психолого-педагогического сопровождения, выделенные Л.В. Байбородовой:

1. Принцип опоры на обученность и обучаемость ребенка – соотнесение уровня актуального развития (речь идет об идеях Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития) и зоны ближайшего развития на основе диагностики индивидуальных сфер ребенка;
2. Принцип гибкости и вариативности индивидуальной образовательной деятельности – построение индивидуальной образовательной деятельности ребенка связано с многообразием влияния субъективных и объективных, внешних и внутренних факторов, различных воздействий и обстоятельств, действующих своеобразно в каждой конкретной ситуации. Постоянно меняются как характер, степень влияния этих факторов, так и сами ситуации, что требует от специалистов оперативного и гибкого реагирования на изменения как в самом ребенке, так и в окружающей среде;
3. Принцип оптимистической стратегии (М.И. Рожков) – субъекты психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса рассматривают развитие ребенка с учетом его достижений, позитивных изменений в его деятельности;
4. Принцип непрерывности, системности и преемственности сопровождения – психолого-педагогическое сопровождение понимается как система, состоящая из взаимосвязанных компонентов, что учитывают специалисты сопровождения;
5. Принцип взаимодействия всех субъектов психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса – взаимодействие предполагает как четкое разграничение функций и обязанностей между субъектами психолого-педагогического сопровождения, так и организацию их совместной деятельности. [64]

Для реализации модели сопровождения были созданы следующие условия:

1. *Организация предметно-пространственной среды*

Предметно-пространственная среда группы в модели формирования социального опыта должна быть построена с учетом следующих принципов:

— принцип структурирования предполагает выделение зон для концентрации внимания ребенка на определенном действии. Выделяются зоны для занятий, еды, отдыха, разгрузки, двигательной активности. Пособия, игрушки, дидактические материалы должны находиться в доступности для детей, их содержание соответствует зонам, в которых они находятся.

— принцип визуализации предполагает визуализировать знания каждой зоны для выработки понятийных связей. Дети с РАС лучше всего воспринимают визуальную информацию, поэтому вся последовательность действий навыков должна быть визуализирована. В данном контексте используются визуальные расписания, подсказки, правила, порядок действий. В группе располагается визуальное расписание, в котором дети сами или с помощью педагогов устраивают свой режим. Визуальное расписание является общим для всей группы, его составление является одним из ритуалов, который необходимо соблюдать каждый день. В группе, туалетной комнате, раздевалке, кухне представлены плакаты с описанием последовательных действий (мытьё рук, дежурство, одевание и раздевание и т.д.). Наглядный материал простой, схематичный, интуитивно понятный, снабженный подписями действий. [61]

2. Социально-коммуникативная среда

Окружающее ребенка с РАС пространство должно помогать усваивать социальный опыт. Для этого в нем должны создаваться ситуации, в которых ребенок применяет уже полученный опыт действия, учится переносить опыт на другие ситуации. Данные ситуации связаны с усвоением социально-бытовых и коммуникативных навыков: попросить

игрушку, есть с использованием столовых приборов, убирать свое рабочее место и т.д.

Социальный опыт усваивается при мотивационной необходимости детей. Для этого окружающая среда должна создавать мотив к определенной деятельности. Доступность материалов для взаимодействия, проблемные ситуации, совместная игра со специалистами или детьми – подобные ситуации создают потребность детей в действиях социально-коммуникативной коммуникации, благодаря чему усваиваемый опыт получает осмысление. [49, 61]

3. Кадровые условия

Важным условием реализации модели будет являться кадровое обеспечение. При работе с детьми с РАС специалисты должны проявлять понимание, терпение, гуманность, гибкость. Они должны уметь ставить себя на место другого, находить позитивное в любой ситуации, не падать духом, уметь верить в себя и в результаты своей работы. Для того чтобы эффективно взаимодействовать с аутичным ребенком, надо суметь войти в его мир, понять, чего он хочет, с уважением относясь к его желаниям. Кроме того, специалисты должны быть эмоционально устойчивыми, ведь аутичные дети очень чувствительны к переменам настроения находящегося рядом взрослого. Они чувствуют его раздраженность, гнев или недоброжелательность. [46]

Ребёнок с РАС нуждается в коррекции эмоционально-волевой сферы, для этого педагогу необходимо установить контакт с ребенком-аутистом, преодолеть его сенсорный и эмоциональный дискомфорт, негативизм, тревогу, беспокойство, страхи, а также негативные аффективные формы поведения: стереотипное поведение, агрессию.

Поэтому особая роль в процессе психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта детей с РАС принадлежит психологу. Педагог-психолог занимается коррекцией

эмоционально-волевой сферы, расширяет границы взаимодействия ребенка с внешним миром. [33]. Задачи психолога в работе с аутичными детьми многообразны:

- помощь в адаптации к условиям обучения в дошкольной организации;
- формирование границ взаимодействия;
- помощь в организации воспитательного процесса в рамках группы детского сада;
- формирование коммуникативных навыков в стереотипных ситуациях и их гибкое изменение;
- индивидуальная работа с ребенком, направленная на формирование представлений о себе и других (формирование модели психического);
- формирование навыков социального взаимодействия;
- работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами;
- эмоционально-личностное развитие. [28]

Лишь после того, как такие простые отношения с детьми и воспитателем станут возможны (в рамках достаточно повторяющихся ситуаций), можно разворачивать работу по формированию навыков взаимодействия и коммуникативных навыков в детской среде в целом. Такая работа предполагает использование в группе методов групповой работы. Часто у детей с РАС даже простые отношения со сверстниками устанавливаются значительно труднее, чем со взрослыми. Общение не может автоматически наладиться со временем, и в лучшем случае остается на уровне беготни, которая не только перевозбуждает ребенка, но и вызывает у него дискомфорт и тревогу. Поэтому объем таких контактов с другими детьми должен быть достаточно дозирован, а общение четко организовано в рамках стереотипа занятия и перерыва. [53]

Как только подобные отношения с другими детьми и воспитателем станут для ребенка возможны (при повторяющихся ситуациях занятий, похода на прогулку), можно постепенно расширять границы коммуникаций,

переходить к организации взаимодействия детей на различных малоструктурированных мероприятиях — праздниках, экскурсиях и т. п.

Работу с родителями ребенка с РАС психолог строит с учетом понимания тех трудностей, с которыми приходится сталкиваться семье, и на понимании специфики конкретного варианта расстройства. Психолог обсуждает с родителями возможности как основной (в дошкольном учреждении), так и дополнительной помощи ребенку, в том числе и медицинской. [34]

Основная цель дефектологической работы при формировании социального опыта является помочь ребенку овладеть конкретными навыками, расширяющими его социально-бытовые, культурно-гигиенические навыки, знания о себе и об окружающем мире, усвоение его правил. Учитель-дефектолог является специалистом, который имеет специальные знания по организации работы с детьми с РАС, и его помощь направлена на освоение программы. Этот специалист обеспечивает грамотную профессиональную поддержку не только ребенку, но и методическую поддержку остальным субъектам сопровождения. Он осуществляет помощь в адаптации учебных, дидактических материалов и образовательной среды. [37]

Каждый навык представляет собой набор последовательных действий, выполняемых объектом в заданной ситуации. Для детей с РАС характерна фрагментарность восприятия, особенности мышления (не умение выделить главное, общее, задержка в формировании форм мышления и т.д.), что создает трудности при усвоении навыков целиком. Для таких детей изучаемый навык необходимо разбить на составляющие действия, начинать работу следует именно с усвоения элементарных составляющих навыка. [8, 33]

К основным направлениям работы при формировании социального опыта ребенка с РАС учителя-дефектолога можно отнести:

- усвоение социально-бытовых, культурно-гигиенических навыков;
- формирование базовых действий навыков;
- расширение знаний ребенка о себе и окружающем мире;
- развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации;
- адаптация дидактических материалов, пособий;
- консультативная работа с семьей;
- оказание методической поддержки остальным субъектам модели. [39]

В усвоении социального опыта огромное значение имеет развитие понимания ребенком речевых инструкций, способности действовать по подражанию, развитие мыслительных операций. Работа дефектолога в данном направлении заключается в формировании навыков самообслуживания, гигиены, расширение знаний о себе, окружающем мире, посредством использования специализированных приемов обучения.

Основными формами обучения является индивидуальная работа и сопровождение групповых, подгрупповых занятий воспитателей, сопровождение ребенка в режимных моментах. [59]

Учитель-дефектолог должен владеть специальными методами и приемами работы с детьми с аутизмом. К ним можно отнести использование визуального расписания, карточек PECS. Важным в работе с детьми с РАС является метод поощрения. Учитель-дефектологу необходимо уметь применять прямое и опосредованное поощрение, уметь создавать мотивацию ребенка к взаимодействию. [5]

Каждое занятие должно иметь единую структуру, что позволит ребенку быстрее усваивать действия и соединять их. В структуру включаются обязательные части: ритуалы приветствия, прощания, смены деятельности, перестановки карточек на расписании и т.д. [61]

Работа с родителями детей с РАС проводится в индивидуальном формате встреч, консультаций, совместной деятельности с ребенком.

Дефектолог расширяет знания родителей о способах взаимодействия с ребенком, актуализации знаний ребенка в домашних условиях. [20]

Основная цель логопедической работы при формировании социального опыта ребенка – использовать речь для вступления в коммуникацию. Поэтому основными задачами работы логопеда стали:

- развитие понимания речи за счет расширения импрессивного словаря;
- вызывание звуков речи;
- использование речи как средства общения;
- коррекция лексико-грамматической стороны речи;
- взаимодействие с родителями по вопросам коммуникативной сферы ребенка;
- оказание методической поддержки остальным субъектам модели. [61]

Для вызывания речи основными приемами служат практические, игровые, наглядные методы. Практические методы позволяют выработать у детей подражательные способности, включают в себя приемы по вызыванию звуков речи, их использованию в специально созданных ситуациях. Наглядные методы необходимы для расширения импрессивного словаря детей. Приемы данного метода подразумевают демонстрацию предметов, рассказ о явлениях окружающей среды. Игровые методы направлены на развитие игровой деятельности ребенка, активизацию коммуникативного опыта, его применение в свободной деятельности. [22]

Работу над речью всегда предваряет этап установления контакта, формирования стереотипа занятия, вне зависимости от того, какими речевыми возможностями обладает ребенок с РАС.

Форма занятий учителя-логопеда преимущественно индивидуальная, благодаря чему все внимание ребенка сосредоточено на педагоге. Необходимым является и сопровождение логопеда игровой деятельности детей, составление задач для воспитателя по развитию речевой деятельности. [8, 65]

Логопед должен учитывать поведенческие особенности ребенка. Важно не провоцировать агрессию или концентрацию на аффективно насыщенных высказываниях, не использовать прямых вопросов, выражений с переносным значением. Весь речевой материал должен быть связан с личным опытом ребенка, с его интересами и включен в специально созданную коммуникативную ситуацию. Структура логопедического занятия должна быть гибкой, должна учитывать интересы ребенка.

Очень важна в логопедической работе визуализация. Ребенку с РАС легче общаться через рисунок, возможно с письменно обозначающим словом. Для детей могут быть использованы карточки, на которых есть рисунки, понятные ребенку, что позволяет ему выражать желания и создавать алгоритм действий. [5]

Большую часть времени с детьми проводит воспитатель, из чего вытекают его следующие задачи:

- формировать положительное отношение других детей в группе;
- закреплять полученные ребенком навыки;
- познавательное развитие детей;
- провоцировать коммуникативные ситуации для закрепления коммуникативных навыков (совместная работа с учителем-логопедом);
- автоматизировать социально-бытовые, культурно-гигиенические навыки (совместная работа с учителем-дефектологом);
- работа с родителями детей (совместно с педагогом-психологом). [64]

4. Взаимодействие с семьями обучающихся

Еще одним важным условием реализации модели формирования социального опыта у детей с РАС является тесное сотрудничество с семьей. Специалисты проводят просветительскую, консультационную работу с родителями воспитанников, помогая им лучше понять своих детей и актуализировать их опыт в домашних условиях. [10]

Взаимодействие с родителями проходит в индивидуальном формате на консультациях, встречах, совместной деятельности детей и родителей. Обсуждаются вопросы развития ребенка, особенности установления контакта с ним, поведенческие реакции. Специалистами составляется список тем, который должен быть обсужден с родителями. [15]

Благодаря тесному сотрудничеству семьи и организации достигается эффективность усвоения навыков, а, следовательно, и опыта детей с РАС.

Описанные условия реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта детей с РАС можно представить в виде следующей схемы. [9]

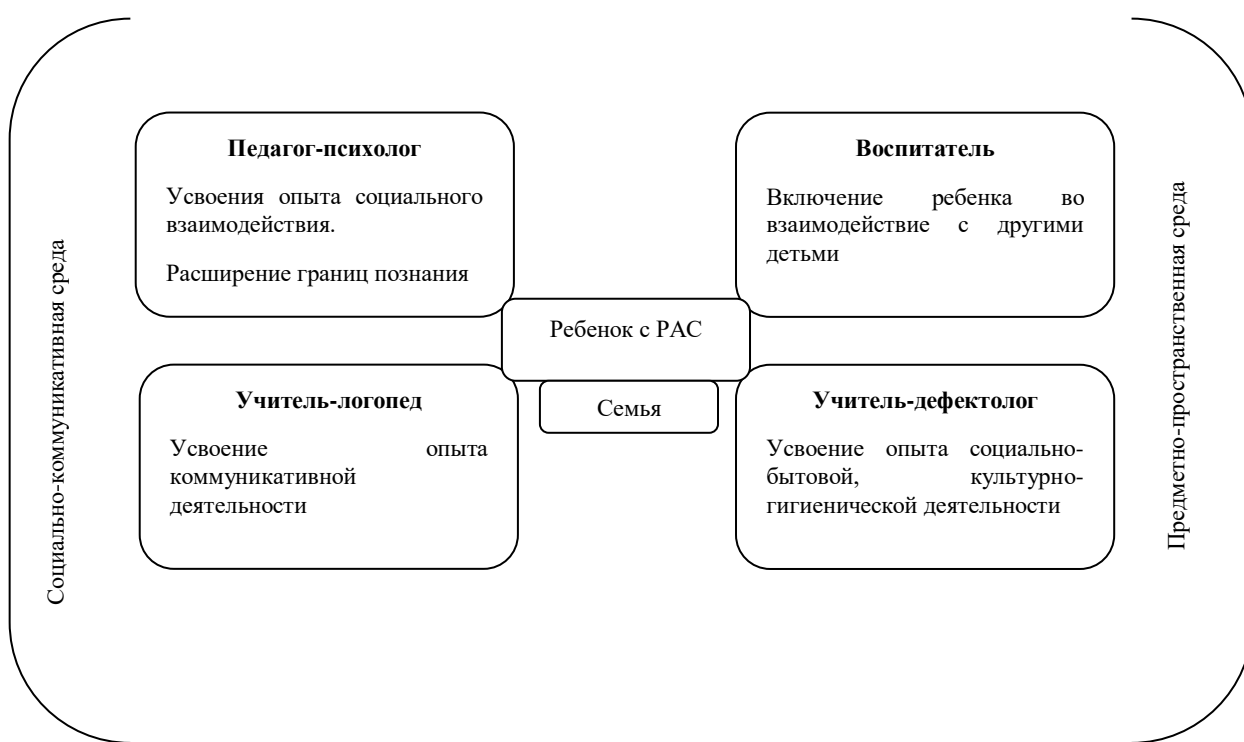


Рис. 2. Модель психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта детей старшего дошкольного возраста с РАС

В соответствии с данной моделью для каждого ребенка экспериментальной группы была составлена программа сопровождения, представленная в приложении [приложение 1]. В программе представлены цели и задачи психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта детей с РАС, представлены направления

сопровождения, коррекционно-развивающая деятельность для каждого ребенка, работа с семьей обучающихся.

2.3. Результаты реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта старших дошкольников с РАС в процессе их психолого-педагогического сопровождения

В мае 2023 года была проведена контрольная диагностика сформированности социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с РАС в результате реализации модели психолого-педагогического сопровождения. Проведенная диагностика показала следующие результаты.

Расширились варианты **взаимодействия со взрослым**. Дети начали обращаться к помощи взрослого, педагога для разрешения конфликтов, удовлетворения потребности (взять игрушку с полки, дать воды и т.п.). Майя И. и Тимофей С. педагогов узнают, но не называют – это показатель 2 уровня. У детей сохранились реакции негативизма при невыполнении просьбы или действия, однако вспышки эмоций стали редкими, краткосрочными, быстропроходящими. Иван М. стал обращаться к педагогам с просьбой показать, объяснить, дать, помочь, может подойти и начать диалог, однако не обращается по имени – 2 уровень.

Взаимодействие с родителями стало обширнее. Тимофей С. и Майя И. обращаются к родителям для удовлетворения личных интересов, получения чувства защиты. Родителями было замечено, что дети стали проявлять к ним больше внимания, при этом стали более требовательны к родителям, чаще проявлялись реакции поведенческого негативизма, крика, когда родители не удовлетворяли желания детей – 2 уровень. У одного ребенка (Иван М.) реакции негативизма в общении с родителями стали более редкими, эмоциональный фон более стабильный – 3 уровень.

В ходе проведения исследования, дети показали уровень выше, чем при первой диагностике. Появилась реакция на взрослого, педагогов, дети начали проявлять ответные реакции на просьбы или действия.

Диагностика третьего критерия (**взаимодействие со сверстниками**) показала, что дети (Тимофей С. и Майя И.) наблюдают за игрой детей, однако к ним не присоединяются. Тимофей С. предпочитает наблюдение за игрой сверстников, при желании взять игрушку, которой уже играет ребенок, прибегает к помощи педагога или ходит вокруг ребенка, не вступая с ним в контакт. Майя И. наблюдает за игрой сверстников, в контакт с ними не вступает. Диагностика показала, что у ребенка сохранились реакции негативизма, если игрушкой, которая ей нужна, уже кто-то играет. Майя И. начинает кричать, может ударить ребенка, попытаться забрать игрушку. Тимофей С. и Майя И. показали 2 уровень. Лучший результат показал Иван М. Он стал обращаться к ребенку с просьбой дать игрушку, подать что-либо, при возникновении сопоров старается разрешить их самостоятельно или идет к педагогу. Иван М. научился ждать, когда ребенок поиграет с игрушкой и отдаст ему – это 4 уровень.

Хорошее продвижение дети показали при диагностике четвертого критерия. Тимофей С. и Майя И. перестали бегать, кричать, отвлекать других детей во время занятия. Они спокойно выдерживают занятие продолжительностью 15 минут, однако информацию в ходе занятия дети не усваивают, правила поведения выполняются ими механически – 2 уровень. Иван М. соблюдает правила поведения на протяжении всего занятия, проявляет активность и интерес к представляемому материалу – 4 уровень.

Анализируя результаты данной серии, мы видим, что **эмоциональный опыт детей стал шире**. Появились новые способы взаимодействия с детьми, педагогами, родителями, эмоциональные реакции (негативизм, крик, плач) стали проявляться реже. Эмоциональная связь с родителями стала крепче, у одного ребенка родители стали источником

ценностного опыта. Ценностный опыт усваивается детьми механически и связан с ситуацией, в которой был сформирован.

Исследование **второй серии** показало, что дети научились самостоятельно выполнять **культурно-гигиенические навыки**, однако Тимофей С. и Майя И. нуждаются в помощи педагогов (словесная или визуальная подсказка, напоминание очередности действий в процессе) – 2 уровень. Иван М. справляется самостоятельно, без использования подсказок – 3 уровень.

Навык приема пищи у Тимофея С. и Майи И. остался на прежнем уровне – 1 уровень. Дети выполняют действия механически, пользуются преимущественно ложкой (не могут справиться с вилкой и ножиком), оставляют свое место грязным, заляпанным. После приема пищи убирают посуду с помощью педагогов, самостоятельно не переодеваются и не умываются, если замарались в процессе приема пищи. Иван М. показал результаты лучше. Самостоятельно производит процесс действий при приеме пищи, может убрать за собой посуду, помыть лицо и руки после еды. После приема пищи оставляет много мусора, в еде избирателен – 3 уровень.

Тимофей С. показал 2 уровень при оценке **навыка раздевания и одевания**. Ему необходима словесная подсказка для определения порядка действий, вариаций манипулирования с предметом. Майя И. и Иван М. проделывают данный процесс самостоятельно (3 уровень), редко нужна помощь педагога, чтобы поправить или застегнуть. Навык одевания и раздевания у Майи И. тесно связан с режимными моментами. Ей необходимо давать четкие указания, какой режимный момент сейчас будет (прогулка, спать, физкультура и т.д.).

Анализируя результаты данной серии, можно сделать вывод, что **опыт деятельности детей с РАС стал шире**. Дети усвоили новые навыки, начали использовать их в практической деятельности. Усвоенные навыки связаны с местом, временем (режимным моментом), в котором они усвоены. Преобразовывать уже имеющиеся знания и навыки в незнакомых

ситуациях (опыт творческой деятельности) пытается только один ребенок (Иван М.), у одного ребенка (Майя И.) прослеживается формирование опыта творческой деятельности (ребенок пробует применять уже имеющиеся навыки в других ситуациях, однако ситуации не связаны с данным навыком). У одного ребенка опыт творческой деятельности не сформирован.

Следующая серия была направлена на изучение знаний об окружающем мире. Дети показали результаты лучше, чем при первой диагностике.

В ориентировании в знакомом пространстве Тимофей С. и Майя И. показали 2 уровень. Они находили знакомые помещения, выполняли правила поведения в них. Иван М. показал 3 уровень – хорошо переносит навыки из одного пространства в другое, понимает назначение электрических приборов.

При диагностике второго критерия данной серии все дети показали второй уровень. Они усвоили правила поведения на дороге, могут показать дорогу, понимают значение сигналов светофора, однако самостоятельно перемещаться по улице не могут.

В ориентировании во времени дети показали результаты лучше. Тимофей С. и Майя И. смогли отличить день и ночь, различить времена года (зима – лето) – это показатель 2 уровня. Иван М. называет время года и их отличия, ориентируется в днях недели, времени суток – это 3 уровень.

При исследовании представлений о себе, Тимофей С. и Майя И. показали 2 уровень – стали откликаться на свое имя, но не могут найти себя на фотографии. Иван М. показал 3 уровень, он откликается на свое имя, может найти себя на фотографии, пытается подписать работы своим именем.

Так, мы видим, что такой компонент социального опыта, как **знания об окружающем мире и о себе, стал шире**. Дети расширили свои знания об окружающих их вещах, стали лучше ориентироваться во времени и

пространстве, начали откликаться на свое имя. У Тимофея С. и Майи И. накопление знаний происходит медленнее, чем у Ивана М., что связано с особенностями восприятия и взаимодействия с окружающей средой.

Исходя из результатов контрольной диагностики, можно сделать вывод, что дети продвинулись в освоении социального опыта.

Знания об окружающем мире перестали ограничиваться исключительно бытовыми ситуациями. Дети начали ориентироваться во времени (могут распознать время суток, отличить сезоны, один ребенок различает понятия дни недели, месяца), в пространстве (определять комнаты, находить их, понимают их назначение, соблюдают правила). Знания о себе стали шире. Дети начали познавать собственное «Я», узнают себя на фотографиях, откликаются на имя. Знаниевый компонент помог сформировать опыт деятельности детей.

Опыт деятельности детей стал богаче. Дети научились новым навыкам, которые могут применять без помощи взрослого. Активизация опыта связана с ситуацией, в которой опыт был усвоен. Так, переодевание связано с переходом режимных моментов (от занятия к занятию, на прогулку, физкультуру и т.д.). Сложности возникают при перенесении опыта на похожие ситуации, для этого требуется более сложная аналитическая деятельность.

Опыт творческой деятельности находится у детей в процессе формирования, дети пытаются применить уже имеющиеся знания, однако бывает, что знания не соответствуют данной ситуации, в которой они находятся.

Эмоциональный опыт детей проявляется в отношении к родителям, взрослым и сверстникам. Дети сложно подключаются к игре других детей, или не подключаются вообще. Источником эмоционального и ценного опыта для них становятся взрослые – педагоги и родители. Отношения с родителями стали более спокойными, дети стали менее агрессивными, однако сохранились реакции плача, крика, двое детей стали более

требовательны к родителям, тогда как у одного ребенка эмоциональный фон стал более сглаженным и родители стали источником ценностного опыта. Через них он усваивает нормы поведения в обществе.

Количественный результат контрольной диагностики представлен в таблице 7.

Таблица 7 - Количественные результаты контрольной диагностики социального опыта у детей с РАС старшего дошкольного возраста

	Навыки взаимодействия с другими людьми				Навыки самообслуживания и социально-бытового ориентирования				Навыки социально-бытового ориентирования			Представления о себе
	С взрослыми	С детьми	С родителями	Соблюдение правил	КГН	Приемы пищи и подготовка к нему	Внешний вид	Соблюдение доступных правил поведения	В помещении	На улице	Во время	
Майя И.	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	2	2
Иван М.	2	4	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3
Тимофей С.	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2

1 – 1 уровень (низкий уровень).

2 – 2 уровень (слабый уровень).

3 – 3 уровень (средний уровень).

4 – 4 уровень (высокий уровень).

На рисунке 3 наглядно изображено продвижение детей в усвоении социального опыта.

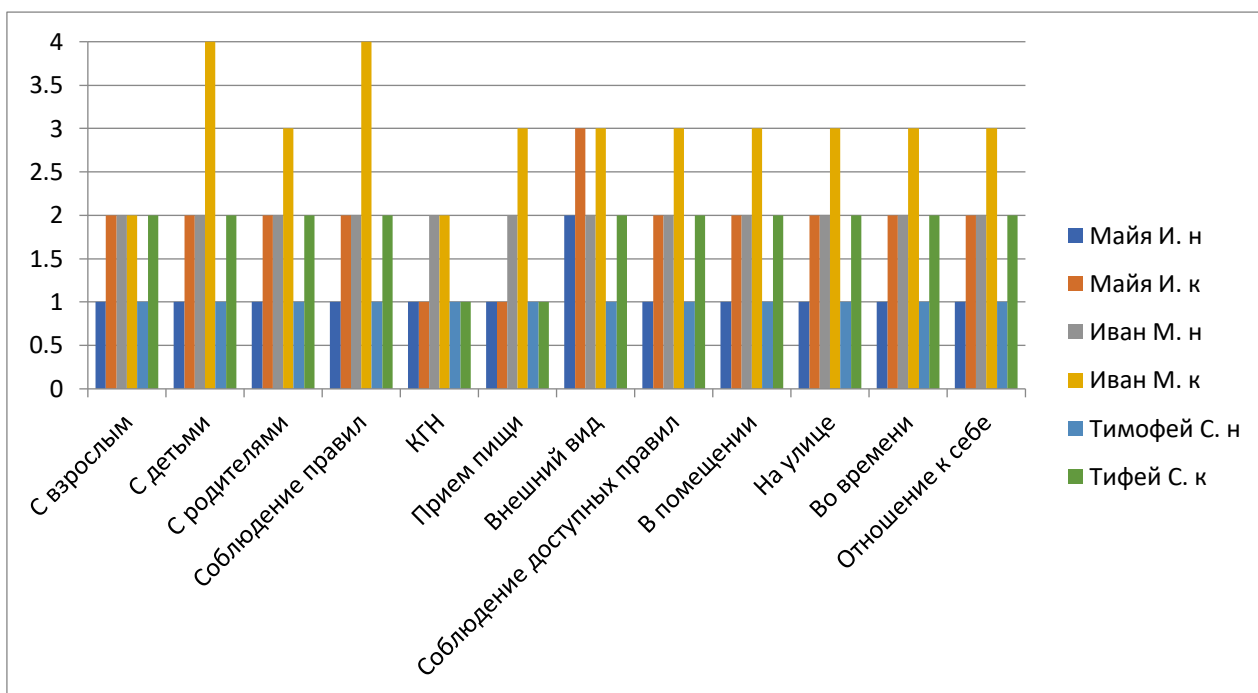


Рис. 3 - Сравнение количественных результатов диагностики сформированности социального опыта у детей с РАС старшего дошкольного возраста

Из рисунка 3 мы видим, что общий уровень сформированности социального опыта у детей с РАС стал выше. Особенно ярко видны положительные результаты у Ивана М., что связано с большими компенсаторными возможностями ребенка.

Анализируя представленные выше результаты, можно сделать вывод об эффективности представленной модели психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта у детей с РАС старшего дошкольного возраста.

Выводы по 2 главе

1. С учетом трудностей использования общепринятых диагностик изучения социального опыта для категории детей с РАС, нами была использована методика АВА, которая позволяла изучить состояние социального опыта по следующим параметрам:

- знания об окружающем мире;
- опыт деятельности;
- опыт творческой деятельности;
- эмоционально-ценностный опыт.

Данные компоненты социального опыта были раскрыты в областях социально-коммуникативного, социально-бытового развития, представления о себе.

Проведенная диагностика показала низкий уровень сформированности социального опыта детей. Большинство детей не ориентируется в системе окружающего мира, технике, не имеет представления о себе. Опыт деятельности таких детей очень скудный, проявляется спонтанно, в ситуациях, связанных с удовлетворением определенной потребности. Опыт творческой деятельности отсутствует у большинства детей. Дети проявляют яркую реакцию негативизма (кричат и плачут) на новую ситуацию, стараются уйти от нее. Эмоциональный опыт представлен узнаванием близкого человека – мамы (редко папы). Мама узнается вживую, однако на фотографии не вызывает эмоционального отклика у большинства детей, не несет в себе ценностный смысл восприятия социального опыта. Ценностный опыт детьми не усваивается.

2. Исходя из полученных результатов, были выделены направления работы с детьми:

1. Формирование навыков взаимодействия с другими людьми:
 - формирование навыков общения с взрослыми, родителями;
 - формирование навыков общения со сверстниками, детьми;
 - умение соблюдать внутренние правила ДОО.
2. Формирование навыков самообслуживания:
 - соблюдение культурно-гигиенических навыков;
 - умение одеваться и раздеваться;

- умение принимать пищу, подготавливаться к приему пищи и убирать за собой;
- формировать знания о предметах окружения.

3. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки:

- ориентирование в комнатах и их назначении;
- ориентирование на улице;
- понимание временных отношений;
- формирование знаний о предметах окружения.

4. Формирование представлений о себе:

- умение откликаться на собственное имя;
- умение узнавать себя на фотографии.

Данные направления легли в основу модели психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта детей с РАС старшего дошкольного возраста. Описаны условия реализации модели (организация предметно-пространственной среды, социально-коммуникативная среда, кадровые условия, взаимодействие с семьями обучающихся), определены цели и задачи специалистов сопровождения.

3. В мае 2023 года был проведен контрольный эксперимент. Его результаты показали эффективность модели и позволили подтвердить гипотезу нашего исследования. Знания детей об окружающем мире стали шире, дети научились ориентироваться в помещениях и их назначениях, в предметах вокруг них. Представления о себе стали шире. Дети научились узнавать себя на фотографии, начали осознавать себя, собственное «Я».

Опыт действия стал шире. Дети освоили новые навыки, которые применяют в соответствии с ситуацией. Опыт творческой деятельности является ограниченным, дети не всегда могут актуализировать нужные знания и навыки, изменить их, в следствие особенности аналитической деятельности.

Развитие эмоционального опыта детей с РАС расширило возможности взаимодействия родителей и детей, позволило стать родителям источником ценностного опыта.

В целом дети показали результаты лучше, чем при первой диагностике, что позволяет судить об эффективности модели сопровождения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования нами были проанализированы теоретические источники по проблеме исследования. Проанализированы подходы к пониманию социального опыта, определено понятие «социальный опыт» - опыт участия человека в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия при исполнении комплекса социальных ролей, наложивший отпечаток на понимание жизни и отношение к ее различным проявлениям, определивший содержание установок и знаний человека, уровень развития его умений и навыков.

Социальный опыт представлен следующими компонентами (по И.Я. Лернеру): знания о мире, опыт осуществления деятельности, творческий опыт, эмоционально-ценностный опыт. [31]

Для детей с РАС усвоение социального опыта затруднено. Знания о мире ограничиваются бытовым пониманием, вещами, с которыми взаимодействуют чаще. Опыт деятельности проявляется спонтанно в определенных ситуациях, усваивается чисто механически, без понимания сути происходящего. Опыт творческой деятельности оказывается детям недоступен. Они не могут преобразовывать уже имеющиеся знания и навыки для новой ситуации. Эмоциональный опыт скуден, дети не воспринимают родителей как источник эмоционального и ценностного опыта, в следствие чего ими не усвоены правила и нормы поведения, эмоциональные реакции неадекватны ситуациям.

Для диагностики компонентов социального опыта у детей с РАС нами была выбрана методика, в которой основными методами является

наблюдения, опрос, создание ситуаций. Данные методы позволяют получить наиболее объективную информацию о социальном опыте ребенка по критериям представления о себе, ориентировка в окружающем пространстве, социально-бытовые социально-коммуникативные навыки. [49]

Проведенная диагностика показала низкий уровень сформированности социального опыта у детей с РАС старшего дошкольного возраста. Дети не ориентируются в пространстве окружающего мира, не владеют социально-бытовыми навыками или владеют на низком уровне, выполняя их механически. Творческий опыт оказался для детей недоступным. Эмоционально-ценностный опыт не усваивается так, как ограничено взаимодействие с родителями, взрослыми, сверстниками.

На основе проведенной диагностики нами были выделены направления работы, которые легли в основу модели психолого-педагогического сопровождения формирования социального опыта детей с РАС старшего дошкольного возраста. Описаны цель и задачи модели, условия ее реализации, задачи и обязанности каждого из субъектов модели.

По итогам реализации модели была проведена контрольная диагностика социального опыта у детей с РАС. Дети показали результат лучше, чем в начале года. Расширилось взаимодействие с родителями, взрослыми. Знания об окружающем мире стали шире, дети начали усваивать понятия и навыки, пытаются преобразовывать уже имеющиеся знания и навыки к новым ситуациям. В целом, можно констатировать формирование у детей с РАС социального опыта.

Гипотеза доказана, поставленная цель достигнута.

Список используемой литературы

1. Примерная Адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с расстройством аутистического спектра от 18.03.2022 № №1/22 // ФГОС реестр. – 2022. – 124 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] : письма и приказы Минобрнауки / [ред.-сост. Т. В. Цветкова]. - Москва : Творческий центр Сфера, 2015. - 96 с.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург, 2002. – 282 с.
4. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: 2007.
5. Барбера, М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход [Текст] : обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / М.Л. Барбера, М. Сандберга ; [пер. с англ. Д. Г. Сергеева] ; Благотворительный фонд поддержки детей и молодежи "Ступени". - Екатеринбург : Рама Пабблишинг, 2014. – 302 с.
6. Безрукова, В.С. Социальная ориентация старшего дошкольника: условия и результат формирования // ИТС. 2010. №2.
7. Белинская, Е.П. Проблемы социализации: история и современность [Текст] : учебное пособие / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный. ун-т. - Москва : Изд-во Московского психолого-социального ун-та, 2013. – 208 с.
8. Богатая, О.Ф. Формирование социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации [текст] / О.Ф. Богатая, 2019. – Сургут. – 67 с.
9. Брюс, Л., Бейкер, Алан Дж. Брайтман. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам . — М.: Теревинф, 2000г.
- 10.Бувака, М. В. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с расстройством аутистического спектра в дошкольном образовательном

- учреждении / М. В. Бувака, А. В. Семичева, Н. В. Косило. — Текст : непосредственный // Образование и воспитание. — 2022. — № 5 (41). — С. 9-12.
11. Бэкон, Ф. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1971. Т. 1. 564 с.
12. Валиева, Т.В. Психологический опыт и переживание личности // Образование и саморазвитие. 2009. № 1 (11). С. 154-159
13. Васягина, Н.Н., Григорян, Е.Н., Казаева, Е.А. Психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольного образования // Национальный психологический журнал. - 2018. - № 2(30). - С. 92-101.
14. Вебер, М. Основные социологические понятия / М. Вебер. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 52 с.
15. Волкмар, Ф.Р., Вайзнер, Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей.: пер. с англ. Кн. 1, 2, 3 / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – 286 с.
16. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Выготский Лев Семенович. - Москва: ЭКСМО: Смысл, 2003. - 512 с.
17. Горшков, М.К., Шереги Ф.Э. Прикладная социология. Методология и методы [Текст] / М.: Просвещение, 2012. - 404 с.
18. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом [Электронный ресурс] : использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / Стенли Гринспен, Серена Уидер ; [пер с англ. А. А. Ильина-Томича]. - Эл. изд. - Москва : Теревинф, 2013. - 510
19. Гуськова, А.П., Сотин, Б.В. Популярный словарь русского языка : толково-энциклопедический / А. П. Гуськова, Б. В. Сотин. - Москва : Русский язык-Медиа, 2003. - 870 с.
20. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом : эффектив. методика игровых занятий с особыми детьми : пер. с англ. / Т. Делани. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. – 268 с.

- 21.Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Учеб. Пособие. — Балашов: Николаев, 2002. — 80 с.
- 22.Ихсанова, С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками [Текст] / С. В. Ихсанова. - Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2019. - 205 с.
- 23.Карагодин, В.С. Социальный опыт в обыденном сознании : автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.01 / Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. - Свердловск, 1989. - 18 с.
- 24.Кожевникова, Д. А. Особенности формирования социального и личностного опыта на различных этапах детства / Д. А. Кожевникова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1, № 4. – С. 115
- 25.Коломинский, Я.Л. Человек: психология : Кн. для учащихся / Я. Л. Коломинский. - 2-е изд., доп. - Москва : Просвещение, 1986. - 218/ И. С. Кон. - Москва : Моск. психол.-социал. ун-т ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 554 с.
- 26.Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, А. М. Витковская и др.; М-во образования Рос. Федерации. Исполн. дирекция Президент. программы "Дети России", Ин-т спец. педагогики и психологии Междунар. ун-та семьи и ребенка им. Рауля Валленберга. - СПб. : Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. - 106 с.
- 27.Кон, И.С. Социологическая психология : Избр. психол. тр.
- 28.Лебединская, К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. Диагностика раннего детского аутизма [Текст] : начальные проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. - Москва : Просвещение, 1991. – 96 с.
- 29.Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] : уч. п. для ст. вузов / В. В. Лебединский. - 6-е изд., стер. - Москва : Академия, 2011. - 140

30. Лебединский, В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.2. – М., 2002. - С.588-681.
31. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. - Москва : Педагогика, 1981. - 185 с.
32. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении : монография / М. И. Лисина. – Москва, 2009. – 318 с.
33. 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. 57 с.
34. Манелис, Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 94 с.
35. Маслоу, А.Х. Мотивация и личность : пер. с 3-го англ. изд. / А. Х. Маслоу. – Питер, 2012. – 351 с.
36. Моржина, Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома [Электронный ресурс] / Моржина Е. В. - 2-е изд. (эл.). - Москва : Теревинф, 2012. – 38 с.
37. Морозов, С.А. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст) [Текст] : учебно-методическое пособие / С. А. Морозов, Т. И. Морозова ; ФГАУ "Федеральный институт развития образования", Региональная общественная благотворительная организация "Общество помощи аутичным детям "Добро". - Москва : Книжное изд-во, 2017. - 323 с.

38. Морозов, С.А. Клинико-психологическая структура аутизма. - Москва : Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2022.
39. Морозов, С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра [Текст] : учебно-методическое пособие / С. А. Морозов ; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАУ "Федеральный ин-т развития образования", РОБО "О-во помощи аутичным детям "Добро". - Москва : [б. и.], 2015. - 539 с.
40. Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., доп. – Москва : Академия, 2000. 200 с.
41. Никольская, О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.
42. Никольская, О.С. Аутичный ребенок : пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. - Изд. 8-е. - Москва : Теревинф, 2014. – 284 с.
43. Никольская, О.С. Дети и подростки с аутизмом : психологическое сопровождение : [методическое пособие] / О. С. Никольская [и др.]. - Изд. 2-е. - Москва : Теревинф, 2008. – 219 с.
44. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. Серия «Инклюзивное образование». М.: МГППУ, 2012.
45. Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред. С. В. Алехина Под общ. ред. Н. Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012.
46. Обучение и воспитание детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования [Текст] : методические рекомендации / Гос. авт. учреждение доп. проф. образования Ярославской обл. "Ин-т развития образования" ; сост.: Г. В. Омарова, Г.

- В. Отрошко, Н. Н. Посысоев. - Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. - 67 с.
47. Пахомов, И.А. Социальный опыт личности: междисциплинарный категориальный анализ // Вестник ТГУ. 2019. №183.
48. Пахомов, И.А. Факторы формирования социального опыта дошкольников // Вестник ТГУ. 2020. №185.
49. Пешкова, Н.А., Лещенко, С.Г. Диагностика и развитие социально-бытовых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие – М.: Мир науки, 2020. – 107 с.
50. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. — М.: ВЛАДОС, 2002. — 240 с.
51. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. 30-60-е годы / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: Изд-во Москов. ун-та, 1986. 344 с.
52. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка : дошк. и мл. шк. возраст / Н. Семаго, М. Семаго. - СПб. : Речь, 2005. - 373 с.
53. Создание специальных условий в образовательном учреждении для детей с расстройствами аутистического спектра. Методический сборник. / Авторы: Н. Я. Семаго, М. М. Семаго; ответственный редактор: С. В. Алехина. Серия «Инклюзивное образование». — Москва, 2012. — 56 с.
54. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. Издание 3-е, переработанное и дополненное [Текст] / Ростов-на Дону: «Феникс», 2000. – 468 с.
55. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. К. Журавлев и др.; АПН СССР, НИИ общ. педагогики. - Москва : Педагогика, 1989. - 316
56. Топоркова Н.Ю., Спирина Т.А. Проблема психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей

дошкольного возраста в условиях ДООУ // Таврический научный обозреватель. 2016. №2

57. Типология отклоняющегося развития [Текст] : модель анализа и ее использование в практической деятельности / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. - Москва : Генезис, 2011. - 399 с.
58. Ханова Т.Т., Егорова А.Н. Специфика процесса социализации в дошкольном возрасте // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. № 1 (6). С. 120-123.
59. Хаустов, А.В. Рекомендации для сотрудников ДООУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития, 2014, №4 (45). – С. 1-8.
60. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] : учебно-методическое пособие / А. В. Хаустов - Москва : ЦПМССДиП, 2010. - 88 с.
61. Хаустов, А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.
62. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
63. Шипгаркина, Д.А. Особенности восприятия и осмысления мира взрослых детьми старшего дошкольного возраста // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ. Герцена. 2008. № 60. С. 510-515.
64. Шипицына, Л. М., Хилько, А. А., Галлямова, Ю. С., Демьянчук, Р. В., Яковлева, Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. — СПб.: «Речь», 2003. — 240 с.

65. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. - Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 196 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Программа формирования социального опыта у детей старшего дошкольного возраста с РАС

Цель: обеспечение реализации коррекционно-образовательной составляющей комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости.

Задачи:

1. Комплексное сопровождение детей с РАС, включающее формирование компонентов социального опыта;
2. Оказание специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования;
3. Формирование опыта деятельности через формирование социально-бытовых и коммуникативных навыков;
4. Формирование опыта творческой деятельности путем автоматизации полученных навыков;
5. Формирование личности ребёнка с РАС через расширение эмоционально-ценностного опыта;
6. Расширение представлений и возможности взаимодействия с окружающим миром, людьми;
7. Объединение коррекционных и общеразвивающих аспектов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
8. Создание на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии

с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;

9. Сотрудничество с семьёй, в которой есть ребёнок с РАС, обеспечение психолого-педагогической поддержки такой семьи, повышение компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их комплексного сопровождения.

Компоненты социального опыта раскрываются через социально-бытовые и социально-коммуникативные навыки детей, планируемые результаты освоения которых прописаны в Примерной АООП для детей с РАС.

Планируемые результаты для детей первой группы (по Никольской О.С.):

- понимает обращённую речь на доступном уровне;
- умеет вступать в коммуникацию социально приемлемыми способами;
- взаимодействует с предметами вокруг себя;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- откликается на свое имя;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- есть выработанный стереотип учебного поведения;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) при сопровождении взрослыми;
- понимает на уровне стереотипа поведения правила движения по улице;
- понимает назначение комнат, ориентируется в них;
- ориентируется в частях суток, времени года;
- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);

- пользуется туалетом, моет руки (с помощью подсказок);
- владеет навыками приёма пищи.

Планируемые результаты для детей второй группы (по Никольской О.С.):

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы);
- может поддерживать элементарный диалог;
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно спокойное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- узнает себя на фотографии;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- имеет на уровне стереотипа представления о правилах поведения на дороге, в помещении;
- ориентируется в пространстве, его назначении, правилах в нем;
- ориентируется в частях суток, времени года, месяцах, днях недели;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

Направления коррекционной работы с Майей И.

1. Формирование навыков взаимодействия с другими людьми:

Навык общения со взрослыми (педагогами и родителями) формируется путем совместной деятельности взрослых с ребенком, установка определенных правил поведения, последовательности действий. Перед вступлением в контакт, ребенок должен прикоснуться к руке или плечу взрослого. Просьбы объясняются жестами, подкрепляемые

голосовыми модуляциями. Взрослый сопровождает жесты и действия речью, короткими фразами и словами (дай, на, там и т.д.).

Родителей учат вариантам взаимодействия с ребенком, обучают правильному общению с ним в процессе индивидуальных консультаций, открытых занятий.

Формирование навыков взаимодействия со сверстниками проходит в процессе сопровождения свободной игры учителем-логопедом, учителем-дефектологом или педагогом-психологом (в зависимости от режимного момента). Специалисты расширяют область познания ребенка, помогая ему взаимодействовать с новыми предметами и детьми. Включение в игру сверстников проходит в элементарных предметно-манипулятивных играх: катание мяча, машинки друг другу, передача игрушек.

Соблюдение внутренних правил ДОО достигается путем создания и закрепления стереотипа поведения, подкрепления положительного поведения, системой мотивации ребенка (игра с любимыми игрушками).

2. Формирование навыков самообслуживания:

Культурно-гигиенические навыки формируются с помощью визуальных методов на подражательной основе, являются стереотипными. Ребенок смотрит за выполнением действий других детей, педагог действует с ребенком рука в руку, озвучивает каждое действие, представляет визуальную подсказку, после чего ребенок применяет навыки с опорой на визуальные и словесные подсказки (в последствии количество подсказок уменьшается).

Навыки одевания и раздевания формируются по подражанию и действиями рука в руку с педагогом. Сначала педагог действует совместно с ребенком, подкрепляя словесно и визуально вещи и действия. Когда ребенок будет ориентироваться в предметах одежды и ситуациях, когда их надевать, педагог оставляет визуальную и словесную подсказку, может помочь поправить одежду. При формировании навыков данной группы необходимо подкреплять положительные действия и реакции

(самостоятельно оделась, отсутствовали крики, плачь – похвалить, дать любимую игрушку; кидает вещи, кричит, плачет – пожурить, повторить действия сначала).

Навык приема пищи для Майи И. необходимо начать формировать с понимания пространства вокруг себя (стол, стул, тарелка, ложка, первое, второе, пей, ешь и т.д.) и назначения предметов (ложкой едят, из кружки пьют, в тарелке еда и т.д.). Педагоги акцентируют внимание ребенка на умении пользоваться ложкой, аккуратности и последовательности приема пищи, собственных ощущениях (вытирать грязный рот, руки). Ребенок способен по подражанию убрать за собой тарелку и кружку. Для этого необходимо давать четкие инструкции.

Знания о предметах окружения расширяются за счет комплексной работы педагога-психолога, учителей логопеда и дефектолога. Педагог-психолог работает над расширением границ взаимодействия, учит его восприятию предметов вокруг себя, возможности контакта с ними. Учитель-дефектолог и учитель-логопед закрепляют полученные ребенком возможности взаимодействия, расширяя его пассивный словарный запас.

3. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки:

Ориентирование в комнатах связано с их назначением. Для ребенка необходимо четкое зонирование: игровая зона, зона занятий, зона сна, зона приема пищи, зона переодевания, зона обувания. Правила усваиваются ребенком постепенно в процессе сопровождения специалистами в режимных моментах.

Ориентирование на улице формируется за счет работы специалистов и родителей. Специалисты объясняют родителям как взаимодействовать с ребенком на улице: четкая подача инструкции, озвучивание действий, невелирование отрицательных реакций, положительное подкрепление и мотивирование ребенка.

Понимание временных отношений формируется в рамках работы учителя-дефектолога по развитию познавательной деятельности детей.

4. Формирование представлений о себе:

Через обращение к ребенку по имени у него начинается формирование «образа — Я». Работа над реакцией на собственное имя проходит на протяжении всего времени сопровождения ребенка. Специалисты и родители постоянно обращаются к ребенку по имени при взаимодействии с ним, читают потешки и стишки, рассматривают себя в зеркало, положительно подкрепляют реагирование на собственное имя (поглаживание по голове, передача предмета, взаимодействие в рамках ее интереса).

Направление коррекционной работы с Иваном М.

1. Формирование навыков взаимодействия с другими людьми:

Работа по формированию навыка общения со взрослыми начинается с просвещения родителей о методах работы с ребенком. Необходим четко выстроенный режим дня, с нормированной физической и интеллектуальной нагрузкой. Родителей учат строить диалог с ребенком, расширять его пассивный и активный словарь, работать над поведением ребенка через организацию среды и последовательности действий вокруг него.

Во взаимодействии с педагогами Иван М. должен четко произносить фразы, объяснять, что ему нужно. Для этого педагоги стимулируют игровую деятельность, создают ситуации общения, четко устанавливают правила поведения в группе, на занятии или на улице.

Навык общения со сверстниками формируется в процессе сопровождения специалистами. Учитель-дефектолог или учитель-логопед, сопровождая свободную игру ребенка, включают его во взаимодействие со сверстниками: постройка из кубиков, игра с куклой, чтение книг, простая сюжетная игра (привезти груз, выполнить поручение, укладывание спать и тд.). В рамках такого взаимодействия ребенок усваивает нормы общения, расширяет знания об окружающем мире и способах взаимодействия с ним.

Правила ДОО усваиваются ребенком в процессе сопровождения режимных моментов. Педагоги используют словесные инструкции, демонстрируют пример других детей.

2. Формирование навыков самообслуживания:

При формировании навыков данной области необходимы визуальные подсказки, на которые ребенок будет ориентироваться в процессе выполнения действий. Визуальные подсказки (мытьё рук, личная гигиена, одевание/раздевание, порядок дежурства) должны быть в поле зрения ребенка в соответствии с местами, где дети актуализируют свои навыки.

Культурно-гигиенические навыки формируются у ребенка с пониманием их необходимости. Объясняем ребенку важность мытья рук, слежения за одеждой, личной гигиены, педагоги напоминают последовательность действий при актуализации определенных навыков.

Умение одеваться и раздеваться самостоятельно у Ивана М. присутствует. Необходимо положительное подкрепление для лучшей актуализации уже имеющихся знаний.

Навык подготовки к приему пищи хорошо актуализируется в дежурстве. Порядок дежурства и необходимые для него вещи должны быть в доступности для ребенка. Сначала дежурство проходит под руководством педагогов, с их словесной инструкцией и визуальной подсказкой. После того, как очередность действий будет усвоена ребенком, можно переходить к самостоятельному дежурству.

Аккуратность приема пищи воспитывается в самом процессе методом словесных указаний.

Знания о предметах окружения формируются в процессе сопровождения ребенка в режимных моментах, на занятиях по познавательной активности. Полученные знания актуализируются в домашних условиях, включаются в речевую деятельность. Усваиваемые предметы всегда даются вместе со словесным описанием:

- Что это? Зачем оно нужно? (существительное)
- Что оно делает? (глагол)
- Какое оно? (прилагательное)
- Как и кто им пользуется (включение представлений в уже существующую систему отношений).

Информация, предоставляемая ребенку, должна быть организована в четкой последовательности, структуре. Обязательно наличие визуального материала: макета, плана, схемы, картинки, игрушки и т.д.

3. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки:

Знакомство ребенка с пространством и его назначением проходит в непосредственной деятельности с ней. Обязательно сопровождение специалистов, чтобы ребенок легче усваивал информацию, понимал назначение и принимал правила поведения в определенных помещениях.

При ориентировании на улице, ребенок проходит предварительно игры и занятия по усвоению правил поведения на дороге, частей улицы. Информация дается структурировано от глобального понятия (дорога) к более частным (дорога для машин, дорога для пешеходов, знаки, светофор). Актуализация знаний и закрепление понятий проходит во время прогулок с родителями. Специалисты заранее проводят консультации по помощи ребенку в ориентировке в открытом пространстве (двор, улица).

Временные отношения усваиваются на занятиях по познавательному развитию, проводимые учителем-дефектологом, закрепляются знания на занятиях у логопеда и психолога.

Знания об окружающих предметах накапливаются при условии взаимодействия с ними, поэтому с ребенком необходимо постоянно общаться, обращая его внимание на явления природы, части города, предметы вокруг и т.д. Информация для усвоения должна быть однообразной, соответствовать одной теме, которую ребенок проходит на данном этапе своего развития.

4. Формирование представлений о себе:

Формирование представлений о себе начинается с формирования «Я-образа». Иван М. откликается на свое имя, однако о себе говорит в третьем лице. Поэтому работу необходимо начать с усвоения понятия «Я», постепенно переходя к осознанию своих чувств и эмоций.

Направления коррекционной работы с Тимофеем С.

1. Формирование навыков взаимодействия с другими людьми:

Формирование навыка общения со взрослыми начинается с работы психолога по расширению вариантов взаимодействия близкого взрослого и ребенка. Родителям необходимо показать больше способов общения с ребенком, обращения к нему, варианты действий при нежелательном поведении и положительное подкрепление при хорошем поведении.

Взаимодействие ребенка с педагогами проходит в течение всего дня в режимных моментах, свободной игре, прогулке. Специалисты сопровождают ребенка на мероприятия, занятия, включают его в жизнь ДОО.

Формирование навыков взаимодействия со сверстниками проходит в процессе сопровождения свободной игры учителем-логопедом, учителем-дефектологом или педагогом-психологом (в зависимости от режимного момента). Специалисты расширяют область познания ребенка, помогая ему взаимодействовать с новыми предметами и детьми. Включение в игру сверстников проходит в элементарных предметно-манипулятивных играх: катание мяча, машинки друг другу, передача игрушек.

Соблюдение внутренних правил ДОО достигается путем создания и закрепления стереотипа поведения, подкрепления положительного поведения, системой мотивации ребенка (получение желаемого предмета).

2. Формирование навыков самообслуживания:

Культурно-гигиенические навыки формируются методом взаимодействия рука в руку. Специалисты сопровождают, озвучивают все выполняемые действия, представляют визуальную подсказку действий. В

последствии, когда ребенок будет соотносить звучащую инструкцию и действие, возможно расширение самостоятельности ребенка, замена инструкции на подсказки (словесные или визуальные), называние не отдельного действия, а навыка целиком.

Навыки одевания и раздевания формируются рука в руку. Специалисты, оречевляя предметы одежды и действия, действуют с ребенком, представляют ему визуальную подсказку, учат его отдельным действиям (надевание штанов, футболки, кофта, завязывание, складывание одежды). Для каждого действия должна быть отдельная картинка.

Навык приема пищи для Тимофея С. необходимо начать формировать с понимания пространства вокруг себя (стол, стул, тарелка, ложка, первое, второе, пей, ешь и т.д.) и назначения предметов (ложкой едят, из кружки пьют, в тарелке еда и т.д.). Педагоги акцентируют внимание последовательность действий при приеме пищи, учитывают избирательность ребенка в еде при формировании навыка. При уборке своего места приема пищи ребенку необходима помощь специалиста, действуя рука в руку.

Знания о предметах окружения расширяются за счет комплексной работы педагога-психолога, учителей логопеда и дефектолога. Педагог-психолог работает над расширением границ взаимодействия, учит его восприятию предметов вокруг себя, возможности контакта с ними. Учитель-дефектолог и учитель-логопед закрепляют полученные ребенком возможности взаимодействия, расширяя его пассивный словарный запас.

3. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки:

Ориентирование в комнатах связано с их назначением. Для ребенка необходимо четкое зонирование: игровая зона, зона занятий, зона сна, зона приема пищи, зона переодевания, зона обувания. Правила усваиваются ребенком постепенно в процессе сопровождения специалистами в режимных моментах. Особое внимание надо уделить системе мотивации и поощрения для закрепления положительного поведения.

Ориентирование на улице формируется за счет работы специалистов и родителей. Специалисты объясняют родителям как взаимодействовать с ребенком на улице: четкая подача инструкции, озвучивание действий, невелирование отрицательных реакций, положительное подкрепление и мотивирование ребенка.

Понимание временных отношений формируется в рамках работы учителя-дефектолога по развитию познавательной деятельности детей.

4. Формирование представлений о себе:

Через обращение к ребенку по имени у него начинается формирование «образа — Я». Работа над реакцией на собственное имя проходит на протяжении всего времени сопровождения ребенка. Специалисты и родители постоянно обращаются к ребенку по имени при взаимодействии с ним, читают потешки и стишки, рассматривают себя в зеркало, положительно подкрепляют реагирование на собственное имя (поглаживание по голове, передача предмета, взаимодействие в рамках ее интереса).

Задачи учителя-дефектолога:

Майя И.	Иван М.	Тимофей С.
Формирование стереотипов поведения в определенных ситуациях.	Формирование стереотипа учебного поведения.	Развитие игровой деятельности ребенка.
Развитие игровой деятельности ребенка.	Формирование базовых предпосылок учебной деятельности (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу.	Формирование навыков имитации, понимания инструкций.
Формирование навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу.	Формирование (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу и т.д.).	Развитие познавательной активности.
		Формирование базовых действий для

Развитие познавательной деятельности. Формирование базовых действий для усвоения определенных навыков.	Развитие познавательной деятельности; Невелирование навыков, препятствующих овладению социальным опытом.	усвоения определенных навыков.
Сопровождение ребенка на мероприятиях, занятиях, в режимных моментах ДОО.		

Задачи педагога-психолога:

Майя И.	Иван М.	Тимофей С.
Адаптация к условиям ДОО. Расширение границ взаимодействия ребенка с окружающим миром, взрослыми и сверстниками. Формирование коммуникативных навыков.	Адаптация к условиям ДОО. Расширение границ познавательной деятельности. Расширение возможности вступления в социальные контакты.	Адаптация к условиям ДОО. Расширение границ взаимодействия ребенка с окружающим миром, взрослыми и сверстниками. Формирование коммуникативных навыков.
Сопровождение ребенка на мероприятиях, занятиях, в режимных моментах ДОО.		

Задачи учителя-логопеда:

Майя И.	Иван М.	Тимофей С.
---------	---------	------------

Формирование речевых ответных реакций.	Развитие речевой активности.	Формирование речевых ответных реакций.
Формирование средств коммуникации.	Развитие речевых вербальных и невербальных средств коммуникации.	Формирование средств коммуникации.
Формирование понимания обращенной речи.	Развитие импрессивной и экспрессивной речи.	Формирование понимания обращенной речи.
Сопровождение ребенка на мероприятиях, занятиях, в режимных моментах ДОО.		

Выполнение описанных задач происходит на групповых, подгрупповых и индивидуальных занятиях, консультациях и открытых занятиях. Сопровождение деятельности детей проходит в рамках коррекционно-развивающей деятельности специалистов на протяжении всего учебного года. Координированием деятельности специалистов занимается учитель-дефектолог.

Работа с родителями

Взаимодействие с родителями проходит в рамках консультационных часов в индивидуальном формате. Обсуждаются конкретные вопросы развития ребенка, проблемы взаимодействия родителей с ним. Индивидуальные консультации проходят в течение недели в рамках режимных моментов или в специально выделенные консультационные часы. Открытые занятия проходят раз в три месяца.

Используемая литература

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М., 2007.
2. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003.

3. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.
4. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом (пер. с англ.). – М., 2013.
5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. –М., 1991.
6. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.
7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.
8. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.2. – М., 2002. - С.588-681.
9. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад //Под ред. Н.Г. Манелис. – Воронеж, 2014.
10. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.
11. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.
12. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. – Воронеж, 2014.
13. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.

14. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №1, с.9-18.
15. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.
16. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.
17. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.
18. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М., 2007.
19. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013.
20. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1985.
21. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.
22. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2017.
23. Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016, №8. – С.11-15.
24. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – СПб, 1999.
25. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.

26. Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития, 2014, №4 (45). – С. 1-8.
27. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010.
28. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.
29. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Пер. с англ. – Минск, 1997.