



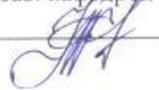
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекционно-развивающая работа по развитию мелкой моторики
детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического
спектра**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
90 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
« 16 » 06 2024 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-309-170-2-2
Долик Людмила Николаевна 

Научный руководитель:
д.филол.н., профессор
Кожевников М.В. 

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	10
1.1. Развитие мелкой моторики как психолого-педагогический феномен науки. Онтогенез формирования мелкой моторики у детей младшего школьного возраста.....	10
1.2. Характеристика детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра	16
1.3. Специфика коррекционно-развивающей работы по развитию мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	23
Выводы по первой главе.....	25
ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.....	27
2.1 Организация и методы исследования развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра....	27
2.2 Проведение диагностических процедур и анализ результатов экспериментальной работы.....	42
Выводы по второй главе	51
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	53
3.1 Программа психолого-педагогического сопровождения формирования мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра с применением сенсорных игр.....	53

3.2 Анализ результатов апробации программы и методические рекомендации педагогам по психолого-педагогическому сопровождению формирования мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра с применением сенсорных игр в процессе их образования.....	58
Выводы по третьей главе.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	102
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	107

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования определяется значимостью, поскольку мелкая моторика формирует необходимые важные для жизни навыки у детей. От развития мелкой моторики напрямую зависит уровень сформированности социально бытовой ориентировки ребенка в пространстве. С другой стороны, развитие мелкой моторики необходимо для общего психического развития ребенка: они на прямую влияют на качество предметной деятельности, которая лежит в основе познавательного интереса у обучающихся младшего школьного возраста, развивают пространственные отношения времени и умения ориентироваться на листе, а также лежат в основе математических представлений.

Особое внимание стоит уделить младшему школьному возрасту, поскольку развитие мелкой моторики лежит в основе развития необходимых учебных навыков: во-первых, оно обуславливает развитие необходимых моторных навыков, которые способствуют благополучному усвоению навыка письма; во-вторых, оно тесно связано с развитиями речевых и коммуникативных навыков обучающегося, поскольку развиваются речевые зоны коры головного мозга. Речевое развитие, в свою очередь, предполагает в том числе, навык проговаривания, внутренней речи, что обуславливает развитие словесно логического мышления, которое в итоге и определяет умственное развитие.

Таким образом, формирование мелкой моторики является фактором, во многом определяющим качество образования, которое получит ребёнок его жизни, в целом.

Степень разработанности. Проблема развития моторики у детей отражена в работах М. М. Безруких, Н. А. Бернштейна, М. Монтессори, которые изучали тему психомоторного развития.

Настоящее время характеризуется тенденцией к увеличению количества детей с проблемами в развитии. Сложнейшим нарушением в развитии

являются расстройства аутистического спектра. Проблемами развития детей с аутизмом занимались такие учёные, как О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, В. М. Башина и др. Исследователи отмечали своеобразие развития моторной сферы у детей с аутизмом, моторную неловкость, нарушения координации движений и др.

В логопедической науке явно обозначилось **противоречие**: с одной стороны, современные условия требуют развития мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра, а с другой, отмечается недостаточная теоретическая и практическая разработанность в исследовании этого аспекта.

Это противоречие обусловило **проблему** исследования: каковы возможности коррекционно-развивающей работы при развитии мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра?

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу коррекционной работы по развитию мелкой моторики детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Объект – мелкая моторика детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет – процесс развития мелкой моторики детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза исследования: предполагаем, что программа коррекционной работы, включающая сенсорные игры, является эффективным методом развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Цель, объект и предмет позволяют сформулировать следующие задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Выявить уровень развития мелкой моторики детей младшего

школьного возраста с расстройствами аутистического спектра;

3. Разработать и частично апробировать коррекционно-развивающую программу развития мелкой моторики с применением сенсорных игр у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра;

4. Провести промежуточный мониторинг эффективности коррекционно-развивающей программы по развитию мелкой моторики с применением сенсорных игр у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей развития детей нормы и детей с нарушениями в развитии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.);

– исследования, посвященные по развитию мелкой моторики у детей младшего школьного возраста (Т. С. Будько, М. М. Кольцова и др.);

– особенности формирования мелкой моторики у детей с РАС (Е. Р. Баенская, В. М. Башина, О. С. Никольская, и др.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Структура дефекта у детей с расстройствами аутистического спектра проявляется в различной симптоматике и имеет диспропорциональный уровень развития высших психических функций и мелкой моторики.

2. Коррекционно-развивающая работа по развитию мелкой моторики должна строиться с учетом индивидуальных особенностей развития мелкой моторики младших школьников с расстройствами аутистического спектра, необходимых компонентов, составляющих основу сформированности мелкой моторики.

3. Разработанная программа развития мелкой моторики будет результативно способствовать предупреждению нарушений у детей с РАС,

освоению необходимых учебных навыков в период начального школьного обучения.

Научная новизна: Выявлен комплексный характер нарушений в развитии мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, отражающих разную степень их готовности к освоению необходимых учебных навыков.

С учетом выявленных особенностей предпосылок развития мелкой моторики разработана программа психолого-педагогического сопровождения развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Научно обоснованы возможности активного использования следующих форм работы: игры и упражнения, которые реализуются в игровой и наглядной форме.

Теоретическая значимость: исследования определяется тем, что результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях развития мелкой моторики у детей младшего школьного с расстройствами аутистического спектра.

Практическая значимость исследования: сенсорные игры, раздаточный материал подобранный и разработанный нами может использоваться учителями-дефектологами, педагогами-психологами для диагностики и коррекции развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Методы исследования:

- теоретические (анализ педагогической, психологической, и методической литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (наблюдение, организация и проведение экспериментального исследования);
- методы обработки полученных результатов (качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования).

Экспериментальная база исследования. Исследование

осуществлялось на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 17» отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании принимали участие 13 детей младшего школьного возраста расстройствами аутистического спектра.

Этапы экспериментальной работы. Исследование проводилось в четыре этапа:

1 этап (декабрь 2021 г. – апрель 2022 г.). На этом этапе проанализированы основные положения научной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

2 этап (сентябрь 2022 г.). На этом этапе была произведена диагностика по выявлению особенностей развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3 этап (сентябрь 2022 г. - май 2023 г.). Было разработано и реализовано содержание логопедической работы по развитию и коррекции развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

4 этап (май 2023 г. – декабрь 2023 г.). Проведение повторной диагностики. На данном этапе также были проанализированы и обобщены полученные данные экспериментальной работы, произведено текстовое оформление материалов исследования, сформулированы выводы.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало:

роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

По проблеме исследования опубликовано 2 статьи.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Развитие мелкой моторики как психолого-педагогический феномен науки. Онтогенез развития мелкой моторики детей младшего школьного возраста

Термин «моторика» переводится с латыни, как «motus» движение. А. В. Запорожец определяет понятие движение, как универсальное проявление жизнедеятельности, обеспечивающее возможность активного взаимодействия, как составных частей тела, так и целого организма с окружающей средой. По мнению Н. П. Вайзмана, двигательный акт – сложное многоуровневое построение, возглавляемое ведущим уровнем (смысловой структурой) и рядом фоновых уровней (технические компоненты движений) [8]. Мелкая моторика является составной частью моторных способностей индивида и оптимального двигательного стереотипа социализированных движений. Ее развитие базируется на основе формирования оптимальной статики тела, оптимального двигательного стереотипа локомоций и движений конечностей, музыкально-ритмических движений.

Мелкая моторика – это тонкие и точные движения пальцев. Их развитие является необходимым условием освоения ребенком большинства видов творческой и бытовой деятельности. Сформированность навыков мелкой моторики руки имеет важное значение для общего физического и психического развития ребенка. Уровень развития мелкой моторики во многом определяет успешность освоения ребенком изобразительных, конструктивных, трудовых и музыкально-исполнительских умений, овладения родным языком, развития навыков и письма.

Одним из первых ученых, подвергающих критике теорию наследственного и предопределяющего развития движения ребенка, был И. М. Сеченов [43]. Он считал, что движения руки человека не предопределены непосредственно, а возникают в процессе воспитания и обучения в результате ассоциативных связей между зрительными, осязательными и мышечными изменениями в процессе активного взаимодействия с окружающей средой.

О значении развития мелкой моторики рук детей в общем развитии ребенка указывали А. Валлон, Л.А.Вангер, Л.С. Выготский, М.М.Кольцова, А.Д.Леонтьев, Ж.Пиаже, Э.Г. Пилюгина и многие другие. Так например М.М. Кольцова, Н.И. Озерецкий отмечают что развитие интеллекта у ребенка сочетается с развитием двигательной сферы, становление которой неотделимо от познания мира, овладение речью и трудовыми навыками.

Теория Н. А. Бернштейна позволяет понять основные психофизиологические закономерности двигательного развития детей школьного возраста. Формирование сложной организации действий, которые обеспечивают быстрое, точное и верное выполнение инструкций или произвольной деятельности и есть развитие двигательной сферы ребёнка.

П. Я. Гальперин определил чёткое различие между двумя видами действий с предметами. В первом случае действия с предметом воспринимаются как действие с самой рукой; объект служит как простое удлинение или дополнение руки. Такие действия можно относительно назвать «ручными» [21];

Во втором случае рука подчиняется требованиям используемого инструмента. При противоречии логики орудия, движения руки сами перестраиваются. Таким образом, П. Я. Гальперин обозначил стадии овладения орудийными операциями. Полученные данные демонстрируют, как при переходе от «ручных» операций к «орудийным» в произвольно-

практической деятельности индивидуума происходит закономерное развитие мыслительных операций, происходит первичное формирование наглядно-действенного мышления в его простейших формах. [21].

Также одним из исследователей в вопросах развития мелкой моторики являлась Ф. И. Фрадкина. Она изучала развитие действий в предметной игре с игрушками. На первичном этапе испытуемые усваивают двигательный материал в результате совместных действий ребёнка со взрослыми, в которых взрослый является эталоном в выполнении этих действий. Характерной чертой первого этапа является исключительная связь с предметом, на котором действия были продемонстрированы, а в следствии усвоены.

Э. Франус определяет формы подражательных реакций:

- повторение собственных движений;
- повторение знакомых движений взрослого;
- повторение новых движений.

Уровень развития мелкой моторики руки является одним из показателей школьной зрелости ребенка. Обычно у ребенка, имеющего высокий уровень развития мелкой моторики, достаточно развиты внимание, память и связная речь.

В свою очередь недостаточное развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания может привести к возникновению негативного отношения к учебе, снижению мотивации к обучению, нарушению общения, повышению уровня школьной и общей тревожности, что в последствии может привести к школьной дезадаптации. Этот момент в дальнейшем оказывает негативное воздействие и в подростковом возрасте.

Младший школьный возраст – период от 7 до 10 лет. Это переходный период, когда ребенок соединяет в себе черты дошкольного детства с особенностями школьника. Эти качества уживаются в его поведении в противоречивых сочетаниях. Как любое переходное

состояние, данный возраст богат скрытыми возможностями развития, которые важно своевременно улавливать и поддерживать.

Основы многих психических качеств личности закладываются и культивируются в младшем школьном возрасте. Поэтому особое внимание не обходимо направлять на выявление резервов развития младших школьников, использование этих резервов позволит более успешно готовить детей к дальнейшей учебной и трудовой деятельности.

Мелкая моторика – совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой. Она имеет значение при выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук.

Степень развития мелкой моторики у ребенка определяет самые важные для его будущего качества: речевые способности, внимание, координацию в пространстве, концентрацию и воображение. Центры головного мозга, отвечающие за эти способности, непосредственно связаны с пальцами и их нервными окончаниями. Поэтому упражнения и занятия, в которых участвуют маленькие пальчики ребенка, исключительно важны для его умственного и психического развития. Мелкая моторика, сенсорика, координация движений – ключевые понятия для периода младшего школьного возраста.

Нормальное развитие речи ребенка теснейшим образом связано с развитием движений пальцев рук. Ученые доказали, что с анатомической точки зрения, около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны. Именно величина проекции кисти руки и ее близость к моторной зоне дают основание рассматривать кисть руки как «орган речи», такой же, как артикуляционный аппарат. В связи с этим, было выдвинуто предположение о существенном влиянии тонких движений пальцев на формирование и развитие речевой функции ребенка. Поэтому, чтобы научить малыша говорить, необходимо не только тренировать его

артикуляционный аппарат, но и развивать движения пальцев рук. Педагоги и психологи рекомендуют начинать активную тренировку пальцев ребенка уже с десятимесячного возраста. Систематические упражнения по тренировке пальцев рук являются и средством повышения работоспособности коры головного мозга.

Сухомлинский В.А. писал: «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев».

Среди других двигательных функций движения пальцев рук имеют особое значение, так как оказывают огромное влияние на развитие высшей нервной деятельности ребенка. Однако прежде чем рука ребенка начинает в своих действиях походить на руку взрослого человека, проходит довольно значительное время.

Над правильным формированием мелкой моторики у детей необходимо работать и родителям, и педагогам. Очень важной частью являются «пальчиковые игры». Они увлекательны и способствуют развитию речи, творческой деятельности. «Пальчиковые игры» как бы отображают реальность окружающего мира – предметы, животных, людей, их деятельность, явления природы. В ходе «пальчиковых игр» дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук. Тем самым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности.

А известный немецкий ученый Эммануил Кант называл руки – видимой частью полушарий головного мозга.

Не смотря на очень большое количество разнообразной информации о том, как развивать мелкую моторику у детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста, по окончании начальной школы выделяется категория детей, у которых развитие мелкой моторики находится на низком уровне. У них слабо развиты мелкие мышцы кисти, недостаточно развиты механизмы программирования сложно-координированных двигательных действий, несовершенна нервная регуляция движений, низка выносливость

к статическим нагрузкам. Дети не умеют правильно строить последовательность своих действий, не умеют их оценивать, а значит, и корректировать в процессе выполнения. В первую очередь это проявляется в письме, в школьной неуспеваемости.

Комплекс по развитию мелкой моторики включает в себя упражнения: статические – удержание приданной пальцам определенной позы, динамические – развитие подвижности пальцев, переключения с одной позиции на другую, расслабляющие – нормализующие мышечный тонус. Для получения максимального эффекта эти упражнения должны быть построены таким образом, чтобы сочетались сжатие, растяжение, расслабление кисти руки, а также использовались изолированные движения каждого из пальцев.

Исследованиями педагогов и психологов доказано, что движения пальцев рук стимулируют развитие центральной нервной системы и ускоряют развитие речи ребенка. Еще в середине прошлого века было установлено, что уровень развития речи детей прямо зависит от сформированности движений мелкой моторики рук. Если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть выше нормы. Развивая мелкую моторику у ребенка, и тем самым стимулируя со-ответствующие отделы мозга, а точнее его центры, отвечающих за движения пальцев рук и речь, которые расположены очень близко друг к другу, педагог активизирует и соседние отделы, отвечающие за речь.

В общем, проблема развития мелкой моторики у младших школьников является актуальной. Исходя из особенностей развития головного мозга человека, занятия направленные на развитие мелкой моторики у младших школьников будут способствовать: успеваемости в школе, развитию речи, развитию коммуникативных навыков, регуляции поведения, концентрации внимания и так как лобная кора находится во взаимосвязи со всеми зонами мозга, то решение проблем связанные с ее

развитием будет оказывать положительное влияние на протекание всех психических процессов. Подбирать методики для развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста необходимо очень тщательно в соответствии с поставленными задачами и учитывая при этом возрастные особенности. Для развития мелкой моторики существуют различные упражнения: пальчиковая гимнастика; отработка элементарных графических навыков, работа в тетрадях, прописях; упражнения для пальцев и кистей рук с использованием различных предметов, а также игры с песками, водой, крупой, бусинками и другие.

Педагоги и психологи, занимающиеся проблемами развития дошкольников и младших школьников, единодушно сходятся во мнении о том, что мелкая моторика очень важна, поскольку через нее развиваются такие высшие свойства сознания, как внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Развитие мелкой моторики важно еще и по причине, что в жизни, когда вырастет, ребёнку понадобятся точные координированные движения, чтобы писать, одеваться, а также выполнять различные бытовые и прочие действия.

1.2. Характеристика детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Расстройство аутистического спектра характеризуется склонностью к определенным паттернам поведения и действий (далее стереотипии), острой реакцией на изменения в окружающей индивидуума в среде, которые проявляются в специфические признаки дизонтогенеза к 2,5 годам.

Однако клиническая картина данного расстройства имеет широкий спектр направлений. Основные симптомы разделяют по степени выраженности, так и по направленности акцентуации характера. На основе

этого выделяют различные цепочки свойств, которые формируют клинико-психологическую картину. Эти варианты требуют и разного коррекционного подхода, как лечебного, так и психолого-педагогического.

О. С. Никольская (1985-1987 гг.) выделяет 4 основные формы аутизма:

1. Первая форма является наиболее тяжёлой – полная отрешённость от происходящего. Аутизм максимально глубок, проявляется как полная отрешённость от происходящего: не откликается на просьбы и своё имя, ничего не просит сам, не подает реакции на сильный раздражитель, не развивают никаких форм активной избирательности контакта с миром, почти не пользуется центральным зрением (не смотрит целенаправленно, ничего не рассматривает специально, отсутствует контакт глаза в глаза).

Полевое поведение, которое определяется случайными внешними влияниями.

Речь – отсутствие внешней коммуникативной речи:

- не пользуется речью;
- не использует жесты, мимику;
- неречевой характер: гуление и лепет
- к 2,5-3 годам – мутизм (отсутствие речи)

Аутистическая защита:

- пассивное уклонение, уход;
- установление и сохранение максимально возможного контакта с миром
- активно проявляется самоагрессия (форма защиты в ответ а раздражение взрослого).

Проявление аутостимуляции: стереотипность проявляется в монотонности полевого поведения. Отсутствие фиксированных форм моторных стереотипий (повторение одного и того же).

Отсюда можно сделать вывод, что изучение мелкомоторных навыков у детей данной группы крайне затруднено из-за тотального не усвоения

инструкции. При наблюдении произвольной деятельности отмечается экспрессивность мелкой и крупной моторики: движения хаотичны, неточны. У младших школьников данной группы отмечается низкий уровень развития графомоторных навыков, гипо и гипертонус кистей рук, низкий уровень выполнения наглядно-изобразительных работ, что свидетельствует о низком уровне сформированности мелкомоторных навыков. Также при бесцельном передвижении чёткая координация движения. При целенаправленных движениях мышечная вялость, слабость, отсутствие зрительно – двигательной координации. Невозможность освоения и удержания необходимой позы.

2. Дети из второй группы проявляют аутизм уже не как отрешённость, но как активное неприятие мира.

Поведение: деспот в своих требованиях определённого порядка за собой, рано и очень жёстко складываются первые стереотипы с близким окружением;

Симбиотическая связь с матерью. Выраженная тенденция к поддержанию постоянства, чтобы сохранить стереотип. Соблюдение режима со всеми потребностями.

Речь – речевые навыки усваиваются, фиксируются в готовой неизменной форме и используются в той ситуации, для которой они были выработаны:

- речевые штампы, команды, связанные с ситуацией;
- эхолалия;
- скандированность речи;
- выражение просьб в инфинитивной форме глагола;
- интонация речи не служит средством воздействия на другого человека.

Аутистическая защита:

- генерализованная агрессия

- тяжелая самоагрессия (ребёнок не демонстративно ярко может кусать себя; в меньшей степени думает об окружающих)

Аутостимуляция – развиваются наиболее активные и изощрённые способы:

- озабоченность моторными и речевыми стереотипами;
- однообразные манипуляции с предметами

Таким образом, у детей данной группы низко сформированы крупномоторные навыки, вследствие низкого уровня восприятия перцепции тела, мелкомоторные навыки в ситуациях с повторяющимся бытовым или социальным паттерном развиты на достаточно высоком уровне. Однако, в произвольной деятельности данные показатели могут отличаться, поскольку обучающийся сталкивается с внешними раздражающими факторами. Движения напряженно скованны и механистические действия рук и ног плохо сформированы; нет координации рук и ног.

3. К третьей группе относятся дети, которые проявляют захваченность аутистическими интересами (сверхозабоченность своими собственными стойкими интересами).

Поведение

- трудности взаимодействия с ребёнком;
- экстремальная конфликтность;
- невозможность уступить;
- поглощённость одними и теми же занятиями и интересами;
- активный негативизм;
- дозирование контакта.

Речь:

- раннее речевое развитие;
- рано набирают большой словарный запас;
- рано начинают говорить сложными по форме фразами;

- монологична, без учёта реального собеседника;
- нарушение регуляции темпа, ритма, высоты звука;
- интонационно невыразительная, монотонная;
- быстрый темп, сопровождающийся «потерей» звуков или части слов.

Аутистическая защита проявляется в:

- отстаивании стереотипа. Ребёнок не так внимателен к детальному сохранению постоянства окружающей обстановки.
- отстаивании неприкосновенности своих программ поведения.

Ауто стимуляции осуществляются с помощью речи. Она используется для проговаривания, проживания в словесной форме стереотипных сюжетов аутистических фантазий. Взбадривании себя неприятными и пугающими впечатлениями. Наслаждение ощущением контроля над опасностью.

Опираясь на вышесказанное, можно сказать, что деятельность обучающихся данной группы носит циклический характер, так же у этой группы лиц отмечается высокий уровень восприимчивости к внешнему одобрению педагога и сверстников, что мотивирует их достигать более высоких показателей. Часто повышенный мышечный тонус, порывистость движений, двигательное беспокойство. Следовательно, развитие мелкомоторных навыков, подкрепленное поощрениями, в произвольной деятельности будет на достаточно высоком уровне, проявляется в точности выполнения инструкций, в легком перекодировании текста из печатного в строчной, проявлениях аккуратности на письме и в общей деятельности.

4. Для четвёртой группы характерна чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия.

Выделяют проявления:

- повышенная ранимость, тормозимость в контактах;
- неразвитость самих форм общения;
- трудности сосредоточения и организации ребёнка;

– недостаточность возможностей в организации взаимодействия с другими людьми.

Особенности поведения заключаются в возможности установления глазного контакта, но контакт носит прерывистый характер. Педантизм, повышенное пристрастие к порядку. Потребность в выраженной поддержке взрослого, одобрение со стороны взрослого. Сверхправильность, сверориентированность на взрослого. Страх оказаться не состоятельным, быть непринятым другими детьми способствует развитию постоянной тревожности, лёгкой тормозимости, стремление жить в стереотипных условиях.

Развитие речи: речь как у нормально развивающихся детей в знакомой ситуации и в окружении знакомых лиц, при внесении изменений в обстановку или в ближайшее появление специфических нарушений речи вплоть до ситуативного аутизма. Трудности в адаптации к школьной ситуации, но в домашней обстановке чувствует себя хорошо.

Из этого следует, что у детей данной категории на высоком уровне развиты мелкомоторные навыки, однако для их формирования требуется адаптация к новым инструментам (ручка, ножницы, иголка), потому что присутствует лёгкая тормозимость нервной системы.

Подводя общий итог, можно сказать, что предположения о структуре нарушения восприятия при аутизме рассматриваются многими исследователями, как сенсорная дисфункция - чрезвычайно важное, а возможно и как ключевое условие формирования всей картины детского аутизма.

Таким образом, группа детей с расстройствами аутистического спектра является одной из самых разнообразных групп, поскольку структура дефекта проявляется в различной симптоматике и имеет диспропорциональный уровень развития высших психических функций. Мы можем выделить одну общую симптоматику – это низкая потребность в получении социальных стимулов и замена на стимулы механического

характера. На фоне этого формируется стереотипное действие: ребёнок подавляет потребность в нехватке сенсорных ощущений. Стереотипии играют роль коммуникативных, познавательных, игровых действий, являясь их заменителем.

Актуальные тенденции сегодня является дефицит научный исследований по развитию мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Однако, в некоторых источниках эта проблема затрагивается.

М. В. Башина отмечает у детей с РАС можно наблюдать следующие психологические характеристики: отрешённый взгляд, низкая потребность или её отсутствие в социальном контакте, движения таких детей отличаются своеобразием, эксцентричностью и «угловатостью».

М. В. Башина отмечает особенности мелкомоторных действий в игровой деятельности. Игровая деятельность состоит из однообразных паттернов. Ребёнок совершает неоднократные простые манипулятивные действия с предметами: пересыпание, перекладывание, проба на вкус, извлечение звуков. Для этих действий отсутствует сюжет и заикленность на действий [5].

Опираясь на вышеизложенное в пункте 1.2., обучающиеся с РАС испытывают трудности в усвоении элементарных бытовых навыков. Их деятельность характеризуется стереотипными действиями, носящими подражательный характер. При этом, если действие аффективно значимое, обучающийся тренирует его и достигает высокого уровня усвоения. По мнению учёных, эти нарушения связаны с недостаточностью развития произвольности, которые, в свою очередь, формируют картину нарушения координации движений [30].

1.3. Специфика коррекционно-развивающей работы по развитию мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Развитие и совершенствование мелкомоторных действий у детей младшего школьного возраста является главным стимулом развития центральной нервной системы, всех психических процессов речи.

Современная система образования и воспитания детей, требует изменения требований к содержанию и характеру начального образования.

Это определяет необходимость совершенствования развития ребенка.

Важной особенностью в процессе психолого-педагогического сопровождения в начальной школе является факт, что младший школьный возраст является сензитивным для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов, что требует определённой готовности. Одним из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению является уровень сформированности мелкомоторных действий. Дети младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра испытывают такие трудности в обучении как: сложности в логическом рассуждении, недостаточно развиты память, внимание, связная речь, также педагоги замечают, что возникают трудности в овладении навыками письма. Мелкомоторные действия у детей младшего школьного возраста нужно и необходимо развивать.

Формирование этих действий происходит в различных видах предметно-практической деятельности [12].

Для формирования мелкомоторных действий у обучающихся младшего школьного возраста используются различные приемы и методы практических на всех уроках школьной программы. В младшем школьном возрасте работа по формированию навыков должна стать важной частью

обучения в школе. Все участники психолого-педагогического сопровождения должны уметь заинтересовать детей с расстройствами аутистического спектра и помочь им овладеть новой информацией, превратить обучение в игру, не отступать.

Ведь цель психолого-педагогического сопровождения является создание условия для развития и реализации внутреннего потенциала обучающегося с расстройствами аутистического спектра, оказание системной комплексной психолого-педагогической помощи в процесс их образования [23].

Начальным этапом формирования мелкомоторных действий является этап формирования навыка самообслуживания. Навыки самообслуживания – это автоматизированное действие в результате многократных повторений, которая характеризуется принятием культурно-гигиенических эталонов поведения. К таким эталонам относят все действия, связанные с повседневной жизнью: умывание, приём пищи, процесс одевания и раздевания, подготовка и уборка окружающего пространства, гигиена процессов выделения.

У обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра появляется потребность в расширении базовых навыков самообслуживания: умение приготовить свое рабочее место, подготовиться к уроку физической культуры, умению опознавать свои вещи и их местонахождение в классе.

Для формирования данных навыков следует чётко обозначать инструкцию, распределять цель на мелкие задачи, подкрепляет наглядным примером в последствии использовать карточки план действий.

Навык письма является неотъемлемой частью мелкомоторных действий у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Формирование происходит поэтапно, изначально, что делают специалисты, это ставят перед ребёнком задачу, которую ему необходимо выполнить, развитие усидчивости, концентрации. Второй этап

заключается в соединение отдельных компонентов в целостное действие. У детей с расстройствами аутистического спектра имеются сложности в освоении данного этапа. Для упрощения следует применять метод совместного написания «рука в руке». При формировании самостоятельной деятельности рекомендуется использовать наглядные материалы вспомогательного характера, подкреплять внешними стимулами (любимая еда, наклейка, похвала, социальный контакт) приемлемое поведение. На третьем этапе происходит автоматизация навыка письма. Этот этап ознаменован переходом поэлементного письма в произвольный характер письма, то есть обучающийся легко и быстро пишет, его движения легки и плавны.

Таким образом, можно сделать вывод, что по развитию мелкой моторики необходимы для интеллектуального становления детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста. При не усвоении базовых мелкомоторных действий можно столкнуться с трудностями в обучении и развитии, так как онтогенетически мелкомоторные действия являются базой для формирования высших психических функций.

Выводы по 1 главе

Расстройства аутистического спектра (РАС, аутизм) — это нарушение психического развития, которое проявляется в течение первых трех лет жизни и является следствием нарушения функционирования мозга.

На основе анализа литературы было выявлено, что мелкомоторные действия являются основой дальнейшего формирования. От уровня развития данных действий зависит дальнейшее развитие психики ребёнка. В младшем школьном возрасте у обучающегося с расстройствами аутистического спектра появляются новые задачи. Мелкомоторные действия носят важнейшее значение в формировании необходимых

учебных действий в начальной школе, такие как навыки письма, развития трудовой и изобразительной деятельности.

Комплекс по развитию мелкой моторики младших школьников с аутистическим спектром включает в себя упражнения: статические – удержание приданной пальцам определенной позы, динамические – развитие подвижности пальцев, переключения с одной позиции на другую, расслабляющие – нормализующие мышечный тонус. Для получения максимального эффекта эти упражнения должны быть построены таким образом, чтобы сочетались сжатие, растяжение, расслабление кисти руки, а также использовались изолированные движения каждого из пальцев.

В условиях психолого-педагогического сопровождения лиц данной категории стоит обратить внимание на комплексное участие всех участников образовательного процесса при введении общих требований, также стоит учитывать поэтапность формирования навыков.

ГЛАВА 2 ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЛКОМОТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

2.1 Организация и методы исследования развития мелкой моторики детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Общая цель теоретически обосновать, разработать и апробировать программу коррекционной работы по развитию мелкой моторики детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 17» отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании принимали участие 13 детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. В данной образовательной организации обучаются дети с тяжёлыми нарушениями речи, расстройством аутистического спектра, умственной отсталостью.

В данной организации работает служба психолого-педагогического сопровождения. Преимущества, предлагаемые обучающимся с РАС, включают:

- непрерывное динамическое наблюдение за обучающимися;
- сопровождение обучающихся в естественной учебной среде;
- быстрое реагирование на возникающие трудности;
- создание гибкой учебной программы, которая наилучшим образом соответствует потребностям ребенка с РАС.

В психолого-педагогическом сопровождении для детей с расстройствами аутистического спектра помимо педагога, могут быть включены следующие специалисты: учитель-логопед, учитель-дефектолог,

педагог-психолог, педагоги дополнительного образования (кружок танцев, занятия по логоритмике), социальный педагог, тьюторы.

Все коррекционные мероприятия и адаптация ребёнка разрабатываются и согласовываются группой специалистов ПМПК и должны быть направлены на достижение одних и тех же наиболее важных целей в течение определенного периода времени.

Основным экспертом в постоянном наблюдении, обучении и воспитании детей с РАС является учитель. Поэтому окончательное решение остается за учителями в вопросах разработки стратегии коррекционно-воспитательных работ, поддержки и всесторонней помощи детям с расстройствами аутистического спектра и их родителям (законным представителям).

Педагог-психолог вырабатывает у ребенка с расстройствами аутистического спектра коммуникативные навыки для детей и взрослых, развивает коммуникативные навыки, принимает меры по предупреждению и коррекции неправильного поведения, работает над коррекцией когнитивных отклонений в развитии и т. д.

К основным направлениям коррекционно-развивающих работ относятся:

- помощь в адаптации к школьным ситуациям;
- исключение дезадаптивного поведения;
- развитие навыков общения с одноклассниками;
- построение коммуникативных навыков;
- построение представлений о себе и социальном окружении.

Учитель-дефектолог – это педагог, специализирующийся на организации работы с детьми с детьми с ОВЗ, в частности с РАС. Этот специалист оказывает профессиональную поддержку не только ученику, но и методическую поддержку классного руководителя. Оказывает помощь в адаптации учебной, дидактической и преподавательской среды. Дефектологическая помощь предоставляется до тех пор, пока

обучающийся с РАС не овладеет навыками обучения, необходимыми для освоения образовательной программы.

Учитель-дефектолог осуществляет свою деятельность по следующим направлениям:

- формирование поведенческих стереотипов;
- формирование основных предпосылок учебной деятельности (умения подражания, понимание инструкций, навыки работы на моделях);
- восполнение пробелов в знаниях по основным учебным предметам;
- развитие познавательной деятельности;
- корректирующие навыки, препятствующие успешному развитию мелкой моторики, зрительно-моторного компонента и др.

В задачи деятельности школьного учителя-логопеда входит развитие речи (преодоление фонологической и фонематической дисплазии, исправление произношения, развитие лексико-грамматического строя речи, слоговой структуры слов, развитие связной речи и др.). Однако при организации комплексной поддержки детей с аутизмом необходимо ставить задачи на общий результат – преодоление трудностей в усвоении программных материалов и развитие коммуникативных навыков.

К направлениям работы учителя-логопеда относятся:

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

Задачей логопеда является также оказание методической поддержки учителю по организации речевого режима, адаптации текстов и других учебных и дидактических материалов.

В перечень обязанностей социального педагога входит:

консультативная работа с родителями по вопросам организации воспитательного процесса и их роли в образовании ребёнка. По результатам диагностики специалиста выявляются точки развития, свойства ресурсного состояния семьи, а также кризисы и проблематика семейных отношений. Также функционал социального педагога состоит из: взаимодействия с организациями опеки, социальной защиты, общества, защищающее права инвалида; курирование сопровождения обучающегося во всех видах учебных мероприятий; составление общей программы по формированию и развитию социально-бытовых навыков, формирование методических разработок для адаптации младшего школьника.

Значимым специалистом в условиях развития ребенка с РАС в образовательной организации является тьютор. Его функционал состоит в следующем: реализация программы по формированию социально-бытовых компетенции, обеспечение комфортных условий для адаптации ребёнка, адаптирование требований школы и разработка персональных инструкций для каждого обучающегося.

Необходимость создания специальных условий обучения регламентируют рекомендации ПМПК. По результатам диагностики, определяется уровень программы реализации начального общего образования.

ПМПК назначает необходимость тьюторского сопровождения при выявлении следующих трудностей: различные виды дисфункции поведенческого характера (высокий уровень дезадаптации, склонность к аффективным вспышкам на фоне сенсорных перегрузок), неспособность спланировать и вербализировать свою деятельность, высокий уровень отвлекаемости.

Некоторым детям, особенно на ранних этапах обучения, нужен наставник в качестве компаньона во время учебы и административного времени на протяжении всего обучения. Поддержка учителя уменьшается по мере адаптации ребенка, а в некоторых случаях может понадобиться

помощь учителю, например, для конкретного учебного проекта, при выполнении того или иного вида задания (теста), при возникновении новой социальной ситуации (отпуск, поездка).

По рекомендациям специалистов образовательной организации, из всех обучающихся младшего школьного возраста была выбрана группа испытуемых (все имена испытуемых были изменены и приведены условно):

Таблица 1 - Психолого-педагогическая характеристика испытуемых

Ф.И.	Возраст	Особенности испытуемых
Н.А.	8 лет	<p>Период адаптации к школьному обучению проходит с особенностями: начинает плакать в раздевалке, пока не увидит расписание школьного дня. Адаптация с особенностями продолжалась 3 дня, в дальнейшем не возникло проблем. Достаточно хорошо адаптировался к условиям школьного обучения. Соблюдает правила, выдерживает время урока. Очень нравится похвала, внимательно следит за оценкой своей деятельности в классе, сам контролирует визуальное расписание и раздачу жетонов.</p> <p>Самостоятельный контроль деятельности сформирован недостаточно, требуется организующая и стимулирующая помощь. Демонстрирует единичные протестные реакции в ситуации обучения в классе, но продолжает выполнять задания.</p> <p>Самостоятельно ориентируется в пространстве класса, школы. Способен самостоятельно подготовиться к уроку. Может найти и исправить свои ошибки при наведении словесной инструкции педагога.</p> <p>Внимание неустойчивое, высокая отвлекаемость, объём и избирательность внимания снижены.</p> <p>Самостоятельно организовать свою деятельность не может. Способен заняться какой-либо деятельностью только при постоянном внешнем стимулировании со стороны взрослого. В большинстве случаев адекватно выражает просьбу, отказ, просит от помощи. При обращении к взрослому / сверстнику использует простые вопросы, грамматичную фразу.</p> <p>Коммуникативные навыки недостаточно сформированы. Знает детей в классе, иногда включается в игровую деятельность на перемене с одноклассниками. Замечает эмоциональное состояние других людей.</p> <p>Графическая деятельность: трехпальцевый хват неустойчивый, частично умеет обводить по контуру, линии нечеткие, может соединять точки. Навык раскрашивания в стадии формирования, контур предмета не всегда видит.</p> <p>Навыки самообслуживания сформированы.</p>
Я.А.	9 лет	<p>При адаптации к условиям школы у ребёнка отмечаются сложности в поведении и социально-эмоциональном</p>

		<p>взаимодействии со взрослыми и детьми. В класс приходит в сопровождении мамы, действует по вербальной подсказке мамы. На визуальное расписание ориентируется. Выдерживает за партой 20-25 минут, при утомлении ложится на парту, может перейти в вокализации, выкрикивания.</p> <p>Самостоятельный контроль деятельности недоступен. Простое знакомое задание может выполнить до конца, в другой раз к такому же заданию может даже не приступить или оставить его не доделанным. Внимание очень неустойчивое, летучее и вернуть к выполнению задания бывает очень сложно. Может работать по образцу. Способен выразить просьбу, отказ, может попросить о помощи. Речь, как средство коммуникации не использует. В свободной деятельности автономен. К детям подходит, смотрит, что они делают, спокойно переносит физический контакт.</p> <p>К Внешней оценке безразличен. На отрицательные оценки взрослых и детей отличительных эмоциональных реакции не показывает.</p> <p>Графическая деятельность: трехпальцевый хват неустойчивый, частично умеет обводить по контуру, линии нечеткие, может соединять точки. Навык раскрашивания в стадии формирования, контур предмета не всегда видит.</p> <p>Навыки самообслуживания сформированы частично.</p>
К.Б.	9 лет	<p>Период адаптации к школьному обучению проходит без особенностей. Соблюдает установленные правила, выдерживает время урока. Очень нравится похвала, адекватно воспринимает оценки педагогов.</p> <p>Самостоятельный контроль деятельности недоступен, требуется организующая и стимулирующая помощь. При выполнении задания при фронтальной работе устно, при письменных работах необходим контроль за выполнением. Может эпизодически прекращать выполнение задания, нуждается во внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности. Нуждается в постоянном присутствии тьютора.</p> <p>Внимание неустойчивое, высокая отвлекаемость, объём и избирательность внимания снижены.</p> <p>Самостоятельно организовать свою деятельность не может. Способен заняться какой-либо деятельностью только при постоянном внешнем стимулировании со стороны взрослого. В большинстве случаев адекватно выражает просьбу, отказ, просит от помощи. При обращении к взрослому / сверстнику использует простые вопросы, грамматичную фразу.</p> <p>Коммуникативные навыки недостаточно сформированы. Знает детей в классе, иногда включается в игровую деятельность на перемене с одноклассниками. Замечает эмоциональное состояние других людей.</p> <p>Графическая деятельность: трехпальцевый хват неустойчивый, частично умеет обводить по контуру, линии нечеткие, может соединять точки. Навык раскрашивания в стадии формирования, контур предмета не всегда видит.</p> <p>Навыки самообслуживания сформированы.</p>
Д.Б.	9 лет	<p>При адаптации к условиям школы у ребёнка отмечаются сложности в поведении и социально-эмоциональном</p>

		<p>взаимодействии со взрослыми и детьми. В класс приходит в сопровождении мамы, действует по вербальной подсказке мамы. На визуальное расписание ориентируется. Выдерживает за партой 20-25 минут, при утомлении ложится на парту, может перейти в вокализации, выкрикивания, смех, смех может перейти в плач. Самостоятельный контроль деятельности недоступен. Простое знакомое задание может выполнить до конца, в другой раз к такому же заданию может даже не приступить или оставить его не доделанным. Внимание очень неустойчивое, летучее и вернуть к выполнению задания бывает очень сложно. Может работать по образцу. Способен выразить просьбу, отказ, может попросить о помощи. Речь, как средство коммуникации не использует. В свободной деятельности автономен. К детям подходит, смотрит, что они делают, спокойно переносит физический контакт. К Внешней оценке безразличен. На отрицательные оценки взрослых и детей отличительных эмоциональных реакции не показывает.</p> <p>Графическая деятельность: трехпальцевый хват устойчивый, умеет обводить по контуру, линии нечеткие, может соединять точки. Навык раскрашивания сформирован, контур предмета не всегда видит.</p> <p>Навыки самообслуживания сформированы частично.</p>
Ж.Г.	8 лет	<p>Период адаптации проходит с особенностями: в начале учебного года и на переменах может вокализовать. Самостоятельно к уроку подготовиться не может даже с опорой на визуальную схему. Выдерживает за партой 15-20 минут, при утомлении отвлекается на посторонние предметы, может встать из – за парты. На визуальные подсказки и правила ориентируется. Самостоятельный контроль деятельности недоступен даже при выполнении простого знакомого задания. Плохо понимает новую инструкцию, требуется визуальная поддержка. Работать по образцу не умеет.</p> <p>Графическая деятельность: трехпальцевый хват неустойчивый, частично умеет обводить по контуру, линии нечеткие, может соединять точки. Навык раскрашивания в стадии формирования, контур предмета не всегда видит.</p> <p>Навыки самообслуживания сформированы.</p>
М.Г.	8 лет	<p>Период адаптации проходит удовлетворительно. Уменьшились протестные реакции в ситуации обучения в классе. Ребенок демонстрирует лишь единичные отказные реакции при выполнении сложных заданий. Способна выдержать урок продолжительностью 40 минут, непрерывно заниматься одним видом деятельности может 10-15 минут. Понимает и принимает знакомые фронтальные инструкции, плохо понимает новые инструкции, требуется визуальная поддержка. Темп деятельности замедлен.</p> <p>Графическая деятельность: трехпальцевый хват устойчивый, умеет обводить по контуру, линии нечеткие, может соединять точки. Навык раскрашивания сформирован, контур предмета не всегда видит.</p> <p>Навыки самообслуживания сформированы.</p>

Е.М.	8 лет	<p>Ребенок в классе с сопровождением мамы. Самостоятельно подготовиться к уроку не может, требуется физическая помощь. На визуальное расписание ориентируется. Самостоятельный контроль деятельности недоступен даже при выполнении простого знакомого задания: не доделывает до конца, требуется постоянная стимулирующая помощь. Плохо понимает новую словесную инструкцию, требуется визуальная поддержка. Работает по образцу. Учебное задание самостоятельно не начинает выполнять, просит помощи у мамы.</p> <p>Графическая деятельность: трехпальцевый хват устойчивый, умеет обводить по контуру, линии нечеткие, может соединять точки. Навык раскрашивания сформирован, контур предмета не всегда видит.</p> <p>Навыки самообслуживания сформированы</p>
М.Ш.	8 лет	<p>Период адаптации к школьному обучению проходил без особенностей. Соблюдает правила, выдерживает время урока. Нравится похвала, и напротив, любая критика в его адрес воспринимается им болезненно. В случае неуспеха замыкается и может не показать на, что реально способен. Стремится заканчивать начатое до конца и расстраивается, если это не получается. Самостоятельный контроль доступен при выполнении простого задания при фронтальной работе устно, при письменных работах необходим контроль за выполнением задания. Мотивирован на получение хорошей отметки. Внимание неустойчивое, высокая отвлекаемость, объём и избирательность внимания снижены.</p> <p>Графическая деятельность: трехпальцевый хват неустойчивый, частично умеет обводить по контуру, линии нечеткие, может соединять точки. Навык раскрашивания в стадии формирования, контур предмета не всегда видит.</p> <p>Навыки самообслуживания сформированы</p>
Б.М.	7 лет	<p>Период адаптации к школьному обучению у ребенка проходит с особенностями: проявляются агрессивное поведение (может толкнуть других детей, чересчур сильно обнять, бросаться предметами), вокализации, эхоталии, иногда – смех. Может проявляться самоагрессия: бьет себя по голове. Не соблюдает правила поведения на уроке, выдерживает время урока не выдерживает. Самостоятельный контроль деятельности недоступен, требуется организующая, стимулирующая и обучающая помощь. При выполнении заданий при фронтальной работе устно, при письменных работах необходим контроль за выполнением. Нуждается во внешнем побуждении к началу и продолжению учебной деятельности. Мотивация к выполнению деятельности отсутствует, не прикладывает усилий к достижению результата, за помощью не обращается.</p> <p>Внимание неустойчивое, высокая отвлекаемость, объём и избирательности внимания снижены.</p> <p>Иницирует совместную деятельность, навязывает её другим детям. Просьбу способна выражать физически (возьмёт другого человека за руку и поведёт туда, куда ей нужно, но не скажет словами). Диалог самостоятельно не иницирует, на вопросы отвечает крайне редко, часты эхоталии Коммуникативные навыки</p>

		<p>не сформированы. Знает детей в классе, активно взаимодействует с одноклассниками. Не замечает эмоциональное состояние других людей.</p> <p>Графическая деятельность: трехпальцевый хват устойчивый, умеет обводить по контуру, линии нечеткие, может соединять точки. Навык раскрашивания сформирован, контур предмета видит.</p> <p>Навыки самообслуживания сформированы</p>
Д.Г.	7 лет	<p>Период адаптации к школьному обучению у Дениса проходит с особенностями (нарастающие ауто стимуляции, вскрики). Денис соблюдает правила, не всегда выдерживает время урока. Ему нравится похвала.</p> <p>Самостоятельный контроль деятельности недоступен, требуется организующая, стимулирующая и обучающая помощь.</p> <p>Внимание неустойчивое, высокая отвлекаемость, объем и избирательности внимания снижены.</p> <p>При планировании совместной деятельности соглашается на предложения других, но во время деятельности эпизодически может выполнять действия без ориентации на партнеров, чаще – уходить.</p> <p>Коммуникативные навыки не сформированы. Нуждается в значительной помощи со стороны взрослого при организации деятельности.</p> <p>Графическая деятельность: трехпальцевый хват устойчивый, умеет обводить по контуру, линии нечеткие, может соединять точки. Навык раскрашивания сформирован, контур предмета видит. Навыки самообслуживания сформированы.</p>
		<p>Период адаптации к школьному обучению у ребенка проходит без особенностей, привязан к родителям. Александр достаточно хорошо адаптировался к условиям школьного обучения. Он соблюдает правила, выдерживает время урока. Александру очень нравится похвала, внимательно следит за оценкой своей деятельности в классе.</p> <p>Самостоятельный контроль деятельности недоступен, требуется организующая и стимулирующая помощь.</p> <p>При планировании совместной деятельности настаивает на своем, не учитывает интересы и пожелания других. В случае отказа принять его требования, может избегать совместной деятельности.</p> <p>Коммуникативные навыки недостаточно сформированы.</p> <p>Графическая деятельность: трехпальцевый хват устойчивый, умеет обводить по контуру, линии нечеткие, может соединять точки.</p> <p>Навыки самообслуживания сформированы.</p>
		<p>Период адаптации к школьному обучению у ребенка проходит с особенностями (появились стереотипии, ауто стимуляция). Виктория достаточно хорошо адаптировалась к условиям школьного обучения. Она соблюдает правила, не всегда выдерживает время урока. Виктории нравится похвала.</p> <p>Самостоятельный контроль деятельности недоступен, требуется</p>

		<p>организующая, стимулирующая и обучающая помощь. Внимание неустойчивое, высокая отвлекаемость, объем и избирательности внимания снижены.</p> <p>При планировании совместной деятельности соглашается на предложения других, но во время деятельности эпизодически может выполнять действия без ориентации на партнеров, чаще – уходить. Способна выражать просьбу при наличии физической подсказки со стороны взрослого. Диалог самостоятельно не инициирует, на вопросы отвечает крайне редко.</p> <p>Коммуникативные навыки не сформированы. Графическая деятельность: трехпальцевый хват устойчивый, умеет обводить по контуру, линии нечеткие, может соединять точки. Навык раскрашивания сформирован, контур предмета и рабочую строку не видит.</p> <p>Навыки самообслуживания сформированы</p>
--	--	---

Таким образом, данные о контингенте испытуемых, приведенные в таблице 1, показывают, что для проведения экспериментальной работы были взяты 13 обучающихся. Возраст детей от 7 до 9 лет. Все дети квалифицированы психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) как дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) и им рекомендован вариант обучения 8.2. Это означает, что к моменту начала обучения в образовательной организации они не достигли уровня развития, близкого к возрастной норме, но при этом не имеют дополнительных ограничений здоровья, препятствующих получению начального образования.

Следовательно, психолого-педагогическое сопровождение направлено на всестороннее развитие, обучение и воспитание детей с расстройствами аутистического спектра. Описание выше задачи, несомненно, направлены на эмоционально-личностную, познавательную сферу, учебную деятельность с адаптацией детей с расстройствами аутистического спектра, они общезначимы и обязательны достаточно продолжительное время.

В вопросах изучения мелкомоторных действий большую роль играет диагностика обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Диагностическая работа является одним из основных этапов

коррекционной деятельности. Она обеспечивает выявление особенностей развития и здоровья обучающихся с расстройствами аутистического спектра с целью создания благоприятных условий для овладения ими содержанием основной общеобразовательной программы.

Для решения экспериментальных задач исследования был подобран комплекс методов и методик:

1. Первый метод исследования – это наблюдение.

Наиболее характерной чертой метода наблюдения является то, что он позволяет изучать явление непосредственно в его естественных условиях, так как это явление имеет место в реальной жизни. Метод наблюдения исключает использование любого метода, способного внести изменения или нарушения в естественный ход изучаемых явлений. Благодаря этому факту наблюдения возможно обнаружение отраженного явления во всей его полноте и жизненно важная достоверность его обнаружения. Этот метод является исключительным для решения проблемы раскрытия информации; когда он использует объяснение или интерпретацию риска в своих действиях, он решает эти задачи, связанные с поведением и анализом значимых факторов жизни. [13].

Наблюдение осуществлялось по заранее составленной карте (Приложение 1). При составлении карты были учтены особенности поведения обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Всего выделено 5 единиц наблюдения, отражающие качественную сторону особенностей мелкой моторики испытуемых. Были выделены следующие единицы наблюдения:

- Умение красиво и легко рисовать
- Легко и непринужденно удерживать ручку, либо карандаш
- Устойчивое сохранение правильной позы.
- Выполнение графических движений с интересом.
- Уровень нажима

Индивидуальные результаты испытуемых заносятся в таблицу в

соотношении, где «1» – это низкий уровень, «2» – ниже среднего, «3» – средний уровень, «4» – выше среднего, «5» – высокий уровень.

Для определения непосредственно уровня сформированности мелкомоторных действий, мы использовали последовательность из 3 проб:

- проба на перебор пальцев (А. Л. Сиротюк);
- проба пальцевого гнозиса и праксиса (А. Л. Сиротюк);
- проба «Кулак-Ребро-Ладонь» (Н. И. Озерецкий).

Данные пробы, служат для того, чтобы оценить уровень переключаемости одной позы руки с другой, позволяют оценить уровень развития пространственных отношений, тонус кистей рук, а также латеритизацию, усвоение и перенос позы по показу.

В целом, тест направлен на выявление уровня развития мелкой моторики рук, что особенно важно для детей с расстройствами аутистического спектра. Оценка результатов оценивается по следующим критериям: наилучший результат – 5, наихудший – 1 баллов.

Для определения уровня графомоторных навыковиспользовался тест Керна-Йерасика, состоящий из 3 элементов:

Рисунок мужчины.

Первым заданием теста является рисунок фигуры человека. Испытуемый получает нелинованный лист бумаги и набор цветных карандашей. Согласно методике, можно использовать один карандаш, однако выбор цветов позволяет дать дополнительную информацию о психологическом развитии обучающегося. Чтобы проверить ведущую руку испытуемого, карандаши кладут на одинаковом расстоянии от обеих рук. Пометка о выборе вносится в заранее подготовленный бланк.

Испытуемому дают инструкцию: «Тебе нужно нарисовать рисунок мужчины в полный рост, можешь использовать все, что видишь на столе».

Оказывать организующую, направляющую и стимулирующую помощь категорически запрещается, а именно, привлекать внимание испытуемого и стоит воздержаться от комментирования работы о

добавлении новых элементов в рисунке. Можно обратиться к испытуемому с фразой: *«Нарисуй так, как можешь. Не переживай»*.

Оценка рисунка:

1 балл. Наивысшей оценке соответствует картинка с максимальным количеством элементов. На лице мужчины изображены все элементы: глаза, нос, рот, уши, также оценивается наличие причёски. Фигура полностью пропорциональна. Нарисованы пальцы рук и ног, предметы одежды. Дети младшего школьного возраста должны нарисовать обувь и на чём стоит человек.

2 балла. Отчётливо видна фигура человека. Есть все ключевые элементы тела, за исключением одного или двух (чаще всего шея). Пальцы рук прорисованы грубо. Руки прижаты к телу.

3 балла. Рисунок сохраняет объём (руки и ноги не изображены линией). Присутствуют голова и конечности. Также при отсутствии: шеи, одежда, ступней ставится 3 балла.

4 балла. Рисунок непропорциональный, характеризуется линейностью, то есть руки и ноги изображены линиями, туловище представлено в виде круга, голова непропорционально большая, либо маленькая.

5 баллов. Рисунок больше напоминает каракули. Нет выраженного силуэта. Конечности и другие детали отсутствуют.

Копирование текста.

Второе задание теста заключается в копировании простой фразы. Ребенку вручают нелинованный лист и просят переписать предложенные слова. Текст должен состоять из 2–3 слов. Например, *«Он ел суп»*, *«На улице тепло»*.

Педагог обращается к ребенку с просьбой: *«Ты видишь текст. Постарайся наиболее точно скопировать его в соседней строке»*. Испытуемому указывают место на листе, где нужно написать текст.

При выполнении работы особое внимание стоит уделить уровню

отвлекаемости испытуемого. Также учесть латерацию руки, на какие стимулы отвлекается, проверить уровень адаптивности (как часто задаёт вопросы).

Сравнивая образец с написанным ребенком, тестирующий делает вывод и вносит пометки в протокол. Качество выполненного задания:

Один балл. Текст идентичен оригиналу: буквы различимы и читаемы, размер немного выше, чем в образце.

Два балла. Текст отчётливо читается, но символы имеют разный размер, наклон букв неоднороден.

Три балла. Предложение разделено на части неверно, буквы сложно читаемы, есть пометки.

Четыре балла. Предложение все ещё напоминает предложенную структуру, но очень сложно при прочтении из всех букв читаются лишь некоторые.

Пять баллов. Ни одна из букв не читается.

Копирование точечного рисунка.

В качестве единиц измерения выбраны:

- способность пальцев к изменению позы;
- развитие моторики письма у детей с РАС;
- уровень усвоения инструкций;
- передача изображений из образцов.

Графическая проба «Заборчик» (Л. С. Цветкова).

Данная графическая проба предоставляет информацию об уровне развития регулятивного компонента испытуемого и пространственного показателя.

Процедура проведения пробы. Исследование заключается в копировании узоров. Узор составляется из двух чередующихся элементов. Ребёнку предъявляется образец узора, и он продолжает его до конца строки на листе формата А4.

Инструкция: «Продолжи рисовать узор/заборчик так же, как в

образце.

До конца листа не отрывая карандаш/фломастер от бумаги».

Методика «Дорожки» (по Л. А. Венгеру).

Этот прием представляет собой задание провести линию, соединяющую различные элементы детского рисунка. Данная методика позволяет определить уровень развития точности движений, готовность руки к удержанию буквы, способность концентрировать внимание и контролировать свои движения.

На картинке изображена дорога с автомобилем на одном конце и домом на другом. Машина должна «ехать» по дороге к дому. Выбрать ширину дороги достаточно сложно, но детям она будет доступна. Трудно писать от первой песни до последней.

Инструкция для детей: «Вот дорога, на которой нарисованы машины и дом. Попробуйте соединить машину с домом линией, не сходя с дороги».

Результаты теста:

- высокий уровень – выхода за пределы дорожки нет и ручка отрывается с бумаги не более 3-х раз;
- выше среднего – один выход за дорожку, карандаш отрывается от листа не более 3 раз;
- средний уровень – два выхода за дорожку, карандаш отрывался от листа не более 4 раз, дорожка не ровная, дрожащая;
- ниже среднего – карандаш отрывался более 4 раз, линии дрожащие, прерывистые, линии очень слабые или с очень сильным нажимом;
- низкий уровень - три и более выходов за пределы «дорожки», неровная, дрожащая линия, очень слабая, почти невидимая, или линия с очень сильным нажимом, рвущим бумагу, многократное проведение по одному и тому же месту рисунка.

Таким образом, нами обосновано применение одного метода и

четырёх методик психодиагностического изучения, при помощи которых, по нашему мнению, определение уровня развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра будет наиболее успешным.

2.2 Проведение диагностических процедур и анализ результатов экспериментальной работы

В ходе констатирующего этапа эксперимента было определено состояние развития мелкой моторики у 13 испытуемых. Обследование проводилось во второй половине дня, в схожих условиях, индивидуально с каждым ребёнком. Были использованы такой метод, как наблюдение, такие методики, как ««Дорожки» (по Л. А. Венгеру)», Графическая проба «Заборчик» (Л. С. Цветкова), тест Керна-Йерасика, а также последовательность из 3 проб: Проба на перебор пальцев (А. Л. Сиротюк), Проба пальцевого гнозиса и праксиса (А. Л. Сиротюк), Проба «Кулак-Ребро-Ладонь» (Н. И. Озерецкий).

На констатирующем этапе эксперимента проводился метод наблюдения. Наблюдение было невключенным, когда испытуемых на уроках были включены в учебную деятельность на таких уроках, как письмо, изобразительное искусство, технология

Все испытуемые по-своему относились к выполнению заданий, показывали свои особенности их выполнения, с помощью чего можно выявить уровень развития мелкой моторики.

Адаптация задания для испытуемых заключалась в следующем: это короткие инструкции, также увеличенный шрифт и разделение заданий чертой.

Исходя из результатов наблюдения, видим, что большинство испытуемых (54%) – имеют средний уровень развития мелкой моторики, они получили за каждый критерии 3 балла. При наблюдении можно

отметить у испытуемых следующие особенности: небольшие сложности в выполнении графических заданий, ориентация на листе бумаги.

34% испытуемых имеют ниже уровень развития мелкой моторики. Испытуемые в ходе наблюдения затруднялись держать ручки и выполнять задания. Педагог, увидев трудности, подходил к обучающимся и выполнял задания рука в руке, либо давали насадки тренажёр на ручки для постановки письма.

По анализу продуктов деятельности делаем следующие выводы, большинство испытуемых показали низкий уровень развития мелкой моторики.

При изучении тетрадок по русскому языку испытуемые не выполняли инструкции оформления. Например, педагог просит записать в тетрадке дату, отступив одну рабочую строчку, испытуемые, не отступив одной рабочей строки писали дату, либо отступали, наоборот, больше рабочих строк.

Характер исправления у испытуемых носит:

- хаотичный характер, они могут зачеркнуть много раз одну и ту же букву;
- аккуратно простым карандашом зачеркнуть ошибку и сверху написать верную букву, например;
- испытуемые не видят своей ошибки, даже при всех видах педагогической помощи.

Таким образом, в ходе констатирующего этапа эксперимента выбранным методикам были получены следующие результаты.

Рассмотрим количественный и качественный анализ по тесту Кёрна-Йерарсека.

Таблица 2 - Распределение испытуемых в соответствии уровнем сформированности мелкомоторных действий

Уровень	Кол-во испытуемых (в абс.ед.)	Кол-во испытуемых (%)
Высокий	1	8%
Выше среднего	2	15%
Средний	3	23%
Ниже среднего	4	31%
Низкий	3	23%

Графические результаты представлены на рисунке 1.

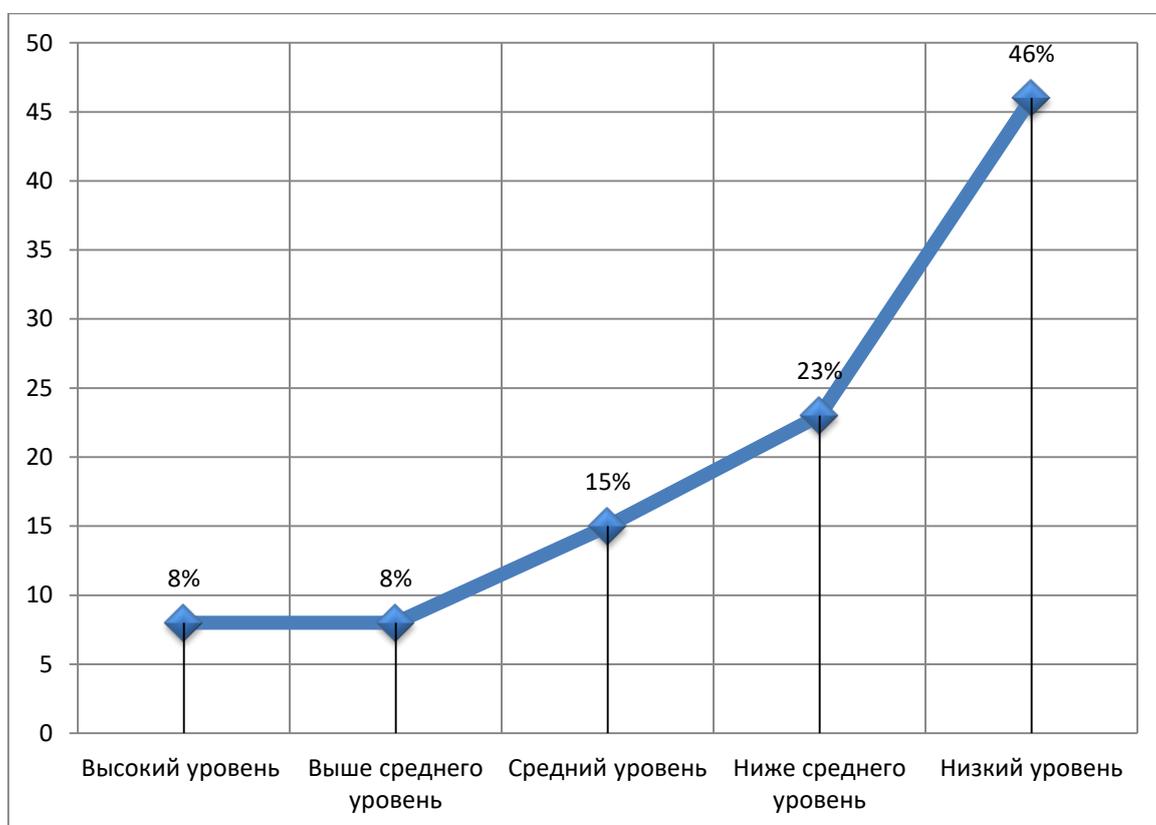


Рисунок 1 - Распределение испытуемых в соответствии с выявленным уровнем графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (по тесту Кёрна-Йерарсек)

По результатам диаграммы можно увидеть, что у большей части испытуемых (23%) средний уровень развития мелкомоторных действий. Такие дети прорисовывают рисунок в среднем на 3 балла, их движения не точны, но вполне приемлемы. При переписывании текста были отмечены

следующие особенности: размашистый почерк, выход за границы строки, направление текста снижалось к концу фразы. На низком уровне с данным заданием справились 3 человека (23%), что сигнализирует о необходимости коррекционной работе по развитию мелкомоторных действий. Рисунки этих детей были на крайне низком уровне, часто дети не понимали инструкции. Почерк у этих детей был крайне низкого качества: текст было невозможно прочесть, так же была проигнорирована строка. На высоком уровне справилась лишь пятая часть детей. Эти дети готовы к школьному обучению, а также они быстро переключались с задания на задание.

Анализ результатов на качественном уровне показал, что дети с трудом ориентировались на листе бумаги, испытывали затруднения с прорисовыванием даже на уровне элементарных геометрических фигур, не говоря о частях букв или элементах изображения. В наиболее тяжёлых случаях дети с трудом осваивали 1–2 геометрические фигуры, пытаясь из них составить текст и изображение. Например, В. П. рисовала всё исключительно кругами. При списывании слова у неё получилась последовательность кругов. С. Е. рисовал круги и линии.

Далее составим качественный анализ по пробе на перебор пальцев (А. Л. Сиротюк), пробе пальцевого гнозиса и праксиса (А. Л. Сиротюк), Пробе «Кулак-Ребро-Ладонь» (Н. И. Озерецкий).

Таблица 3 - Распределение испытуемых в соответствии с уровнем переключаемости поз

Уровень	Кол-во испытуемых (вабс.ед.)	Кол-во испытуемых (%)
Высокий	1	8%
Выше среднего	2	15%
Средний	2	15%
Ниже среднего	3	23%
Низкий	5	38%

Графические результаты представлены на рисунке 2.

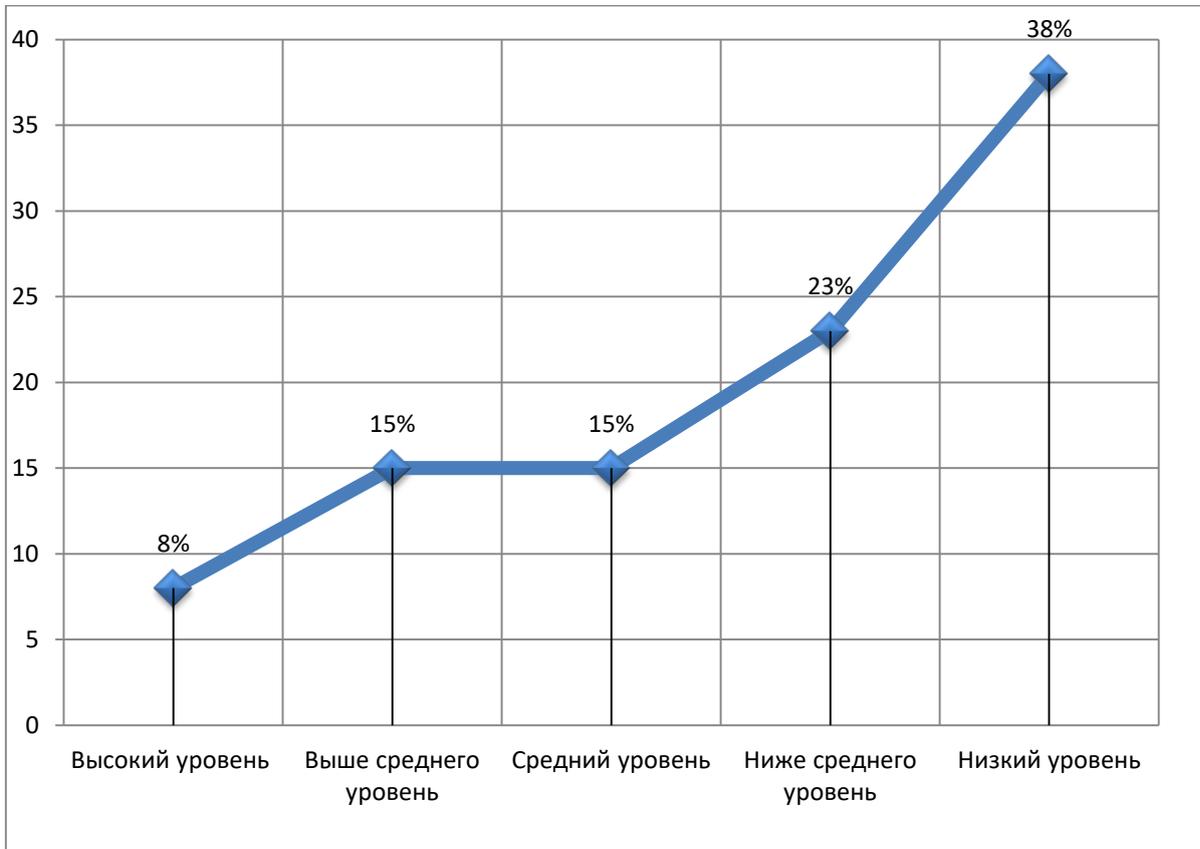


Рисунок 2 - Распределение испытуемых в соответствии с выявленным уровнем по развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (Проба на перебор пальцев (А. Л. Сиротюк), Проба пальцевого гнозиса и праксиса(А. Л. Сиротюк), Проба «Кулак-Ребро-Ладонь» (Н. И. Озерецкий)

Исходя из результатов диаграммы видим, что 5 испытуемых (46%) имеет низкий уровень переключаемости поз. Испытуемые испытывали трудности при переключении действий, необходимо было повторять несколько раз одно и тоже действие для того, чтобы испытуемый смог сориентироваться и повторить. Уровень выше среднего показали лишь одна шестая часть(кол-во и %)испытуемых, они без затруднений выполнили действия, которые проговаривал им педагог.

Качественный анализ показал неловкость пальцев, наличие

синкинезий (невозможность осуществлять движения отдельными пальцами, только по 2-3), заикленность на отдельные движения, например, при пробе «Кулак ребро-ладонь» один из испытуемых увлечённо стучал по столу ребром ладони, забыв про 2 другие составляющие теста.

Таким образом, уже на констатирующем этапе мы можем заключить, что у детей с расстройствами аутистического спектра отмечается низкий уровень развития мелкой моторики, моторная неловкость, наличие синкинезий, что говорит о нарушениях на всех уровнях моторного развития. Фактор развития мелкой моторики действий является важнейшим фактором развития графомоторных навыков, которые в свою очередь определяют готовность к школе.

Выполним качественный анализ по графическим пробам «Заборчик» Л. С. Цветковой.

Таблица 4 - Распределение испытуемых в соответствии с информацией о состоянии регулятивного компонента (графические пробы «Заборчик» Л. С. Цветковой)

Уровень	Кол-во испытуемых (в абс.ед.)	Кол-во испытуемых (%)
Высокий	1	8%
Выше среднего	1	8%
Средний	2	15%
Ниже среднего	3	23%
Низкий	6	46%

Графические результаты представлены на рис. 3



Рисунок 3 - Распределение испытуемых в соответствии с состоянием регулятивного компонента (по методике «Заборчик» по Л.С. Цветковой).

Таким образом, делая вывод по данной диаграмме, видим, что 6 испытуемых показали низкий уровень (46%). Это связано с тем, что у испытуемых возникают трудности с усвоением программы, возможностью автоматизировать движение, ошибки, связанные с удержанием программы. Испытуемые, которые получили средний и высокий уровни регулятивного компонента, понимают, либо понимают с помощью педагога инструкции, а также правильно и самостоятельно, либо также к наводящей помощи педагога могут объяснить использование в модели принцип последовательности фигур.

Было зафиксировано при исследовании особенности поведения испытуемых, например, 2 испытуемых (16%), у которых высокий и выше среднего уровень были заинтересованы, увлечены, а также стремились выполнить правильно. 2 испытуемых (15%) среднего уровня при

выполнении задания на постоянной основе ориентировались на эмоции педагога, всячески пытались привлечь внимание. Особенности поведения испытуемых, имеющие низкий уровень (46%) заключались в следующем: пытались отклониться от выполнения задания, например, Д.Б. при непонимании инструкции и невозможности начать выполнять задание проявляла демонстративное поведение (смех, крик, удушье).

Далее проводим качественный анализ по методике «Дорожки» Л. А. Венгера.

Таблица 5 - Распределение испытуемых в соответствии с уровнем развития точности движения

Уровень	Кол-во испытуемых (в абс. ед.)	Кол-во испытуемых (%)
Высокий	1	8%
Выше среднего	2	15%
Средний	4	31%
Ниже среднего	3	23%
Низкий	3	23%

Графические результаты представлены на рисунок 4.

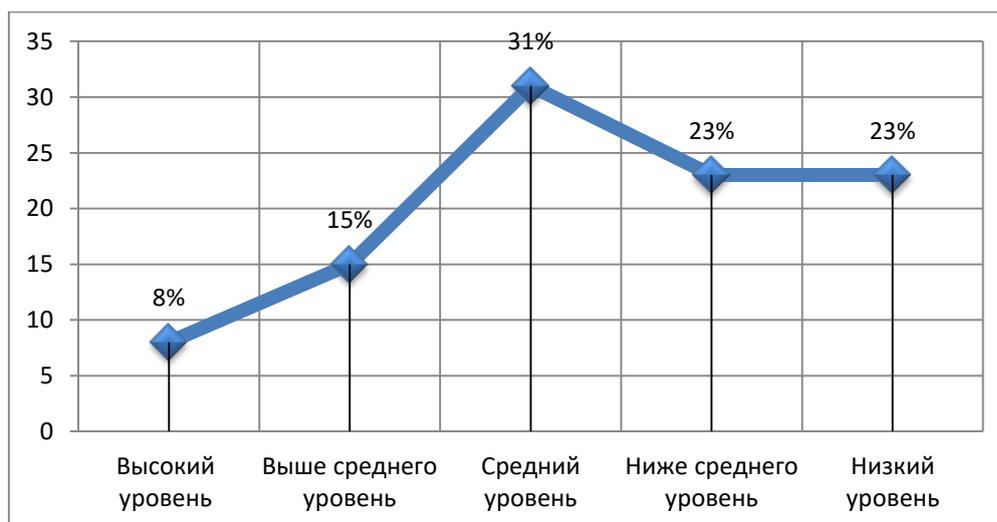


Рисунок 4 - Распределение испытуемых в соответствии с уровнем развития точности движения (по методике «Дорожки» по Л. А. Венгеру)

Делаем вывод, у 4 испытуемых по результатам этой методики преобладает средний уровень (31%) – данный уровень характеризуется тем, что у испытуемых были два выхода за дорожку, карандаш отрывался не более 4 раз от листа. У этих испытуемых возникали трудности при переключении внимания и контроле своих действий. Ниже среднего (23%) и низкий уровень (23%) получили 6 испытуемых, это связано с тем, что линия с очень сильным нажимом, рвущим бумагу, многократное проведение по одному и тому же месту рисунка. Педагогу на постоянной основе необходимо было испытуемых включать в работу, так как у испытуемых отсутствовал контроль за своими действиями. Так, например, Б.М. при предоставлении задания, отвлекалась на то, что ее окружало вокруг (трогала шторы, пыталась педагога взять за кофту).

Таблица 6 - Распределение испытуемых по результатам констатирующего этапа эксперимента

Уровень	Тест Кёрна-Йерарсека	Моторные пробы	Методика «Заборчик» (Л. С. Цветковой)	Методика «Дорожки» (Л. А. Венгера)	Вывод
Высокий	8%	8%	8%	8%	8%
Выше среднего	15%	15%	8%	15%	13%
Средний	23%	15%	15%	31%	21%
Ниже среднего	31%	23%	23%	23%	25%
Низкий	23%	38%	46%	23%	33%

Графические результаты представлены на рисунок 5.

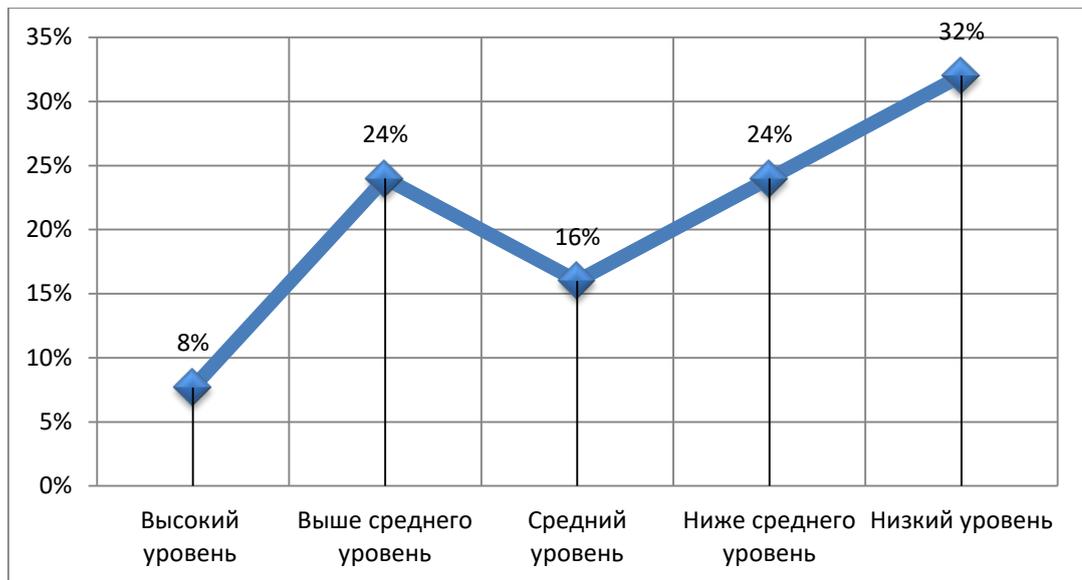


Рисунок 5 - Распределение испытуемых по результатам констатирующего этапа эксперимент.

Анализируя данные, можно констатировать, что:

1 (8%) человек показал высокий уровень развития мелкой моторики, он выполнил все 4 задания на 5 баллов. 3 (24%) человека показали средний уровень развития мелкой моторики. Эти испытуемые выполнили задания на 3 балла по всем методикам. 2 (16%) человека показали выше среднего уровень развития мелкой моторики, они выполнили все задания на 4 балла. 3 (24%) человека показали ниже среднего уровень развития мелкой моторики результаты их задании составил 2 балла. 4 (32) человека показали низкий уровень сформированности. Эта часть испытуемых показала по всем 4 задания низкий уровень развития. Это свидетельствовать о наличии у детей нарушении развития мелкой моторики.

Выводы по 2 главе.

Технология графического двигателя, как правило, отстает в развитии в той же степени, что и технология ручного двигателя. Детям младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра трудно рисовать элементарные геометрические фигуры. Общими чертами

являются неспособность и нежелание подражать взрослым.

На основании результатов констатирующего этапа эксперимента была выявлена группа детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, имеющих низкий уровень развития мелкой моторики. Для исключения у данной группы нарушений и повышения уровня развития мелкой моторики необходима комплексная коррекционно-развивающая работа.

ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

3.1. Программа психолого-педагогического сопровождения развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Полученные данные на констатирующем этапе эксперимента послужили основанием для разработки программы психолого-педагогического сопровождения по формированию мелкомоторных действий у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Цель программы: составление комплекса занятий с применением сенсорных игр, направленных на развитие и совершенствование мелкомоторных действий у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Задачи программы:

- развитие и совершенствование действий с предметами;
- развитие и совершенствование качественных характеристик действия (точность, ловкость, быстрота, ритмичность и так далее);
- развитие и совершенствование навыков самообслуживания и ручного труда;

Программа психолого-педагогического сопровождения построена в соответствии с основными дидактическими принципами и принципами специального образования:

К дидактическим относятся следующие принципы [44]:

1. Сознательности и активности. Самостоятельное осмысление и

усвоение детьми приобретаемых знаний через активную умственную деятельность

2. Наглядности. Информация, сопровождающаяся наглядным материалом, усваивается в памяти ребенка быстро и прочно.
3. Систематичности и последовательности. Знания, приобретаемые детьми, должны составлять последовательную систему, определяемую внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учащихся.
4. Прочности. Прочность знаний характеризуется не только объемом усвоенного материала, но и способностью воспроизведения и применения его на практике. Прочность знаний у детей зависит от применяемых педагогом различных видов, методов и средств обучения. Прочность знаний также определяется заинтересованностью ребенка в предъявляемой информации.
5. Научности. Предлагаемый ребенку учебный материал должен быть подлинным, установленным наукой и отвечать современным достижениям науки.
6. Доступности. Осуществление образовательного процесса в соответствии с уровнем развития ребенка, учетом их возрастных и индивидуальных закономерностей развития.
7. Связи теории с практикой. Дети должны осознавать значение теоретических знаний в жизни человека и уметь применить полученные знания на практике.

К основным принципам специального образования относят [41]:

1. Принцип педагогического оптимизма основывается на теоретическом положении Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» ребенка, свидетельствующем о ведущей роли обучения в его развитии и позволяющем прогнозировать начало, ход и результаты индивидуальной коррекционно – развивающей программы. Педагог должен организовывать коррекционно – педагогическую работу с ребенком, опираясь на

имеющийся актуальный уровень развития, а также зная и учитывая потенциальные возможности ребенка с установкой на положительный результат обучения.

2. Принцип ранней педагогической помощи предполагает осуществление раннего выявления и ранней диагностики отклонений в развитии ребенка для определения его особых образовательных потребностей и максимальное сокращение сроков между выявлением первичного нарушения в развитии ребенка и началом коррекционной работы.

3. Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования

предполагает опору на здоровые силы ребенка и построение образовательного процесса за счет вовлечения в него сохранных функций и систем организма в соответствии со спецификой природы недостатка развития (природосообразно).

4. Принцип социально – адаптирующей направленности образования.

Система коррекционно – педагогической и психологической работы должна быть направлена на достижение ребенком с ограниченными возможностями здоровья максимально независимой и самостоятельной социальной жизни за счет формирования социальных компетентностей и психологической подготовленности к жизни в окружающей социокультурной среде.

5. Принцип развития мышления, языка и коммуникации как средств специального образования. Специфические проблемы в развитии речи, мышления, коммуникации у детей с ограниченными возможностями, определяют их важнейшую образовательную потребность – потребность в коррекционно – педагогической помощи по развитию речи, мышления и общения. Данное условие является необходимым для реализации специального образования и успешной социокультурной адаптации ребенка сограниченными возможностями здоровья.

6. Принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании

опирается на понятие «ведущая деятельность». В системе специального образования специфическим средством обеспечения компенсаторного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья и пропедевт необходимых элементов образования и трудовой деятельности является предметно – практическая деятельность.

7. Принцип дифференцированного и индивидуального подхода направлен на оптимизацию условий обучения с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка и специфических особенностей свойственных детям с данной категорией нарушения развития. Дифференцированная организация коррекционно – образовательного процесса обусловлена наличием вариативных типологических особенностей даже в рамках одной категории нарушений и предполагает объединение детей на занятиях в микрогруппы по однородности характеристик, и предусматривают разные уровни трудности, темпа и объема предъявляемых заданий.

8. Принцип необходимости специального педагогического руководства основывается на том, что только специальный педагог, зная закономерности и особенности развития, а также познавательные возможности каждого ребенка, может организовать их процесс учебно-познавательной деятельности и управлять этим процессом.

Построение коррекционно – развивающей работы на основе принципов специального образования и дидактических принципов позволяет оптимизировать пути, методы, средства и содержание коррекционного и образовательного процесса на различных этапах обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и, в частности, у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Программа направлена на решение актуальной задачи, так как у

детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра наблюдается задержанное и нарушенное развитие мелкой моторики. Это проявляется в том, что у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра наблюдаются следующие особенности в развитии: задержка в становлении моторных действий, повышенный (пониженный) тонус в мышцах, неловкость движений, несогласованность действий обеих рук, затруднения в действиях с мелкими предметами, синкинезии и так далее. Нарушения мелкой моторики приводят к тому, что у ребенка младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра затруднен процесс освоения навыков изобразительной и трудовой деятельности, выполнения физических упражнений, освоения навыка письма. В дальнейшем это может оказать влияние на социализацию ребенка с расстройствами аутистического спектра и его возможность самостоятельной жизни в современном обществе.

Программа предназначена для проведения коррекционно – развивающей работы с детьми в возрасте 7–9 лет, имеющие расстройства аутистического спектра.

Ожидаемые результаты:

- сформированность действий с предметами;
- сформированность качественных характеристик действия;
- сформированность базовых навыков самообслуживания и ручного труда;
- сформированность графомоторных действий.

Программа состоит из следующих разделов:

- развитие моторных навыков, слухового восприятия, обонятельных ощущений.
- формирование зрительного восприятия, вкусовых ощущений, эмоциональное восприятие.
- формирование и развитие целенаправленных

действий, избирательности, освоение отдельных операций.

- развитие моторной сферы, вкусовых ощущений; представлений о

величине предметов.

- развитие моторных навыков; развитие слуха и цветовосприятия.

– развитие моторной сферы; развитие слуха и тактильных ощущений.

С полным календарно-тематическим планированием можно ознакомиться в Приложении 4.

Таким образом, данная программа отвечает всем стандартам образования, отвечает основным принципам специального образования (принцип педагогического оптимизма, ранней педагогической помощи, коррекционно-компенсирующей направленности, социально-адаптирующей направленности, развития мышления, языка и коммуникации, принципу деятельностного подхода, дифференцированного и индивидуального подхода). Программа состоит из 36 часов и разделена на 6 модулей.

3.2. Анализ результатов апробации программы и методические рекомендации педагогам по психолого-педагогическому сопровождению развитию мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра

Программа психолого-педагогического сопровождения, составленная в рамках исследования, была частично апробирована в ходе формирующего этапа эксперимента на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 17» отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области. В ходе апробации было проведено 36 коррекционно-развивающих занятий. Для получения более

эффективного результата коррекционно-развивающие занятия проводились в индивидуальной форме.

Все занятия, предусмотренные составленной программой, проводились один раз в неделю, в сходных условиях, в первую половину дня. Все дети посещали занятия с удовольствием, с интересом выполняли задания. Иногда дети сталкивались с небольшими трудностями: не сразу понимали инструкцию к выполнению, отвлекались от выполнения задания, расстраивались, когда что-нибудь не получалось.

В течение частичной апробации программы были использованы следующие формы работы: упражнения, игры, упражнения реализовывались в игровой форме, потому что для детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра необходимо яркое оформление в развитие мелкой моторики.

После частичной апробации программы был проведен промежуточный мониторинг предварительных результатов апробации коррекционно-развивающей программы по развитию мелкой моторики у детей с младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Задачи формирующего этапа эксперимента были частично реализованы. Успешная реализация всех задач в полном объеме возможно только при полной апробации коррекционно – развивающей программы, направленной на развитие мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Целью контрольного этапа эксперимента является оценка эффективности проведения коррекционно – развивающей программы, направленной на развитие мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра с применением сенсорных игр.

Невозможно затронуть только развитие мелкой моторики, важно затронуть всестороннее сенсорное развитие детей младшего школьного

возраста с расстройствами аутистического спектра. Далее опишем сенсорные игры, которые были реализованы в программе психолого-педагогического сопровождения.

Вариативность сенсорных игр:

- сенсорные игры, направленные на слуховое восприятие, обонятельных ощущений (трубочки-гармошки, различные вкусовые банки: запах корицы, мяты, лаванды, кофе);
- сенсорные игры, направленные на развитие тактильных ощущение (различные терапевтические мячи, шнуровки, игры в сухом бассейне, например поиск предметов);
- сенсорные иры, направленные на вкусовые ощущения и цветовосприятие (находим и пробуем, сравниваем различные по вкусу продукты, нахождение предметов по определённом цвету).

В реализации контрольного этапа эксперимента были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента: «Дорожки» (по Л. А. Венгеру)», Графическая проба «Заборчик» (Л. С. Цветкова), тест Керна-Йерасика, а также последовательность из 3 проб: Проба на перебор пальцев (А. Л. Сиротюк), Проба пальцевого гнозиса и праксиса (А. Л. Сиротюк), Проба «Кулак-Ребро-Ладонь» (Н. И. Озерецкий).

В ходе сравнительного анализа использовался тест Кёрна-Йерарсека.

Первичные данные представлены в таблице 7.

Таблица 7 -Сравнение показателей уровня развития мелкой моторики испытуемых, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента и промежуточного мониторинга по результатам (по тесту Керна-Йерарсека)

Уровень	Показатель уровня сформированности по результатам констатирующего этапа эксперимента	Показатель уровня сформированности по результатам промежуточного мониторинга
----------------	---	---

Высокий	8%	8%
Выше среднего	15%	23%
Средний	23%	31%
Ниже среднего	31%	23%
Низкий	23%	15%

Также в контрольном этапе эксперимента проводилось выявление уровня развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра при помощи моторных проб: Проба на перебор пальцев (А. Л. Сиротюк), Пропальцевого гнозиса и праксиса (А. Л. Сиротюк), Проба «Кулак-Ребро-Ладонь» (Н. И. Озерецкий). Данные представлены в таблице 8.

Таблица 8-Сравнение показателей уровня развития мелкой моторики испытуемых, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента и промежуточного мониторинга по результатам(моторные пробы)

Уровень	Показатель уровня сформированности по результатам констатирующего этапа эксперимента	Показатель уровня сформированности по результатам промежуточного мониторинга
Высокий	8%	8%
Выше среднего	15%	23%
Средний	15%	23%
Ниже среднего	23%	15%
низкий	38%	31%

На контрольном этапе эксперимента оценивалось состояние регулятивного компонента по методике «Заборчик» Л. С. Цветковой.

Таблица 9 - Сравнение показателей в соответствии с состоянием регулятивнокомпонента (методика «Заборчик» Л. С. Цветковой)

Уровни	Показатель уровня сформированности по результатам констатирующего этапа эксперимента	Показатель уровня сформированности по результатам промежуточного мониторинга
Высокий	8%	8%
Выше среднего	8%	23%
Средний	15%	23%
Ниже среднего	23%	8%
Низкий	46%	38%

Заключительная методика позволила оценить точность движения («Дорожки» по Л. А. Венгер)

Таблица 10 - Сравнение показателей в соответствии с уровнем развития точности движения (методика «Дорожки» по Л. А. Венгеру)

Уровни	Показатель уровня сформированности по результатам констатирующего этапа эксперимента	Показатель уровня сформированности по результатам промежуточного мониторинга
Высокий	8%	8%
Выше среднего	15%	23%
Средний	31%	38%
Ниже среднего	23%	15%
Низкий	23%	15%

На качественном уровне отмечались следующие изменения: дети стали лучше работать по инструкции взрослого, понимают, что такое образец, рисуют разнообразные геометрические фигуры, могут скопировать хотя бы общие черты изображения. Движения пальцев стали более ловкими, уменьшились синкинезии. Таким образом, исследование показало, что мелкая моторика детей с расстройствами аутистического спектра улучшается в результате целенаправленной коррекции.

Таблица 11 - Распределение испытуемых на контрольном этапе эксперимента

Уровень	Тест Кёрна-Йерарсека	Моторные пробы	Методика «Заборчик» (Л. С. Цветковой)	Методика «Дорожки» (Л.А. Венгера)	Вывод
Высокий	8%	8%	8%	8%	8%
Выше среднего	23%	23%	23%	23%	23%
Средний	31%	23%	23%	38%	29%
Ниже среднего	23%	15%	8%	15%	15%
Низкий	15%	31%	38%	15%	25%

Анализируя данные, можно сделать вывод, что после частичной апробации программы один испытуемый остался на высоком уровне по развитию мелкой моторики (отсутствие динамики), один испытуемый повысил свой уровень со среднего на выше среднего (положительная динамика), один испытуемый повысил свой уровень с ниже среднего на средний уровень (положительная динамика), и также один испытуемый повысил свой уровень с низкого до ниже среднего уровня (положительная динамика).

Таблица 12 - Определение динамики показателей уровней развития мелкой моторики испытуемых, в ходе констатирующего и контрольного этапа эксперимента

Уровень	Результаты констатирующего этапа эксперимента	Результаты контрольного этапа эксперимента	Разность контр. и констатир. этапа эксперимента	Вывод
Высокий	8%	8%	0%	отсутствует
Выше среднего	13%	23%	10%	положительная
Средний	21%	29%	8%	положительная
Ниже среднего	25%	15%	-10%	положительная
Низкий	33%	25%	-8%	положительная

Данные полученные в ходе констатирующего и контрольного эксперимента для определения динамики показателей уровней развития

мелкой моторики испытуемых мы отобразили на рисунке 6.



Рисунок 5 – Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента и контрольного этапа эксперимента.

Анализируя данные, мы можем отметить, что показатели низкого уровня на 8% и ниже среднего уровня на 10% уменьшились, а средний уровень на 8% и выше среднего на 10% увеличились. Полученные данные нам говорят о том, что проделанная нами работа является результативной.

Также стоит отметить, что показатель низкого уровня не сильно изменились с 33% до 25%, отсюда можно сделать вывод, что такой результат мог получиться из-за отсутствия волевых усилий у испытуемых, низкой концентрации внимания, быстрой утомляемости, пропуска некоторых занятий.

Вывод по 3 главе

Третья глава выпускной квалификационной работы была посвящена опытно-экспериментальной работе по психолого-педагогическому сопровождению развитию мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В ходе формирующего эксперимента была разработана и

апробирована программа и методические рекомендации педагогам по психолого-педагогическому сопровождению развитию мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра.

После формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент. Данный эксперимент включал в себя выполнение заданий, аналогичных констатирующему эксперименту. Результаты контрольного этапа исследования сравнивали с результатами констатирующего эксперимента.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования подтвердили очевидность выдвинутой гипотезы. Следовательно, возможно использование данной программы и методических рекомендаций для развития мелкой моторики младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволяет сделать вывод, что термин «мелкомоторные действия» относится как к физическому, так и к социальному компонентам развития человека. Следовательно, под термином «мелкомоторные действия» следует понимать скоординированное движение человека, направленное на выполнение точных движений кистями и пальцами рук или ног.

В экспериментальном исследовании по развитию мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра было задействовано 13 детей в возрасте 7 и 9 лет. Согласно заключению ПМПК у всех детей следующая структура нарушения:

«Расстройство аутистического спектра», а также рекомендован образовательный маршрут – вариант обучения 8.2.

Диагностические процедуры на констатирующем этапе экспериментального исследования проводились по методикам ««Дорожки» (по Л.А. Венгеру)», Графическая проба «Заборчик» (Л. С. Цветкова), тест Керна-Йерасика, а также последовательность из 3 проб: Проба на перебор пальцев (А. Л. Сиротюк), Проба пальцевого гнозиса и праксиса (А. Л. Сиротюк), Проба «Кулак-Ребро-Ладонь» (Н. И. Озерецкий), направленные на определение уровня развития мелкой моторики.

Инструкции были упрощены на более доступные для детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Задания предъявлялись с помощью словесной инструкции в обязательном сопровождении показа действий, с дополнительным объяснением выполняемых действий.

Результаты диагностических процедур показали, что у детей отмечаются следующие особенности: выполнение инструкции с помощью пальцев другой руки, поднятие вверх ладони на каждую пальцевую пробу, синкинезии, тремор рук, неспособность удерживать пальцевые позы

самостоятельно, неправильное удержание карандаша в руке и так далее. Также на данном этапе исследования было выявлено, что большинство детей, задействованных в экспериментальном исследовании, имеют низкий уровень развития мелкой моторики.

На формирующем этапе экспериментального исследования была составлена программа психолого-педагогического сопровождения по развитию мелкой моторики с применением сенсорных игр. Содержание программы включало в себя 6 модулей.

Далее была проведена работа по частичной апробации данной программы с экспериментальной группой исследования.

По завершению работы были проведены контрольные диагностические процедуры по оценке эффективности использования данной программы. Анализируя данные, можно сделать вывод, что после частичной апробации программы один испытуемый остался на высоком уровне по развития мелкой моторики (отсутствие динамики), один испытуемый повысил свой уровень со среднего на выше среднего (положительная динамика), один испытуемый повысил свой уровень с ниже среднего на средний уровень (положительная динамика), и также один испытуемый повысил свой уровень с низкого до ниже среднего уровня (положительная динамика).

Гипотеза нашего исследования предполагаем, что программа коррекционной работы, включающая сенсорные игры, является эффективным методом развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра доказана.

Таким образом, материалы данного исследования могут быть полезны для учителей, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей - логопедов и родителей, в качестве средств коррекционной работы по развитию мелкой моторики нормально развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями в процессе психолого – педагогического сопровождении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адлер, А. Индивидуальная психология и развитие ребенка / А. Адлер; пер. с англ. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. – 165 с.
2. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – М.: Теревинф, 2006. – 216 с.
3. Аркин, Е. А. Ребенок в дошкольные годы / Е. А. Аркин; под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1968. – 445 с.
4. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов (Высшее образование) [Электронный ресурс] / О. С. Никольская [и др.]; ответственный редактор О. С. Никольская // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – М.: Юрайт, 2022. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/509289>. – 295 с..
5. Башина, В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М.: Медицина. – 1999. – 240 с. 161
6. Богдашина, О. Б. Лекция «Аутизм» или «аутизмы»? Современные представления о диагностике и помощи при расстройствах аутистического спектра» [Электронный ресурс] / О. Б. Богдашина // I Международная конференция «Образование детей с особыми потребностями в современном мире: ценности, смыслы, технологии», 15-17 декабря 2021 г. Институт Коррекционной Педагогике РАО, 2021. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=zneXaO-odQ8>
7. Большой психологический словарь / Авдеева Н. Н. и [др.]; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4–е изд. расш. – М.: АСТ; Спб: Прайм–Еврознак, 2009. – 811с.
8. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1, 2 / А. Л. Венгер. – М.: Генезис, 2001. – 160 с., 128с.
9. Венгер, А. Л. Клиническая психология развития: учебник и

практикум для вузов / А. Л. Венгер, Е. И. Морозова. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 312 с.

10. Венгер Л. А. Игра как вид деятельности / Л. А. Венгер // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 163–165.

11. Вольская, О. В. Психологическое сопровождение развития и образования детей с ОВЗ: учебно–методическое пособие / О. В. Вольская, Ю. Т. Матасов, Л. С. Медникова, Н. А. Шумская; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт–Петербург: Издательство РГПУ, 2018. – 195 с.

12. Восприятие и действие / А. В. Запорожец и [др.]; под ред. А. В. Запорожца. – М.: Издательство «Просвещение», 1967. – 324 с.

13. Выгодская, Г. Л. Особенности сюжетно–ролевых игр глухих детей / Г. Л. Выгодская. – Москва: [б.и.], 1963. – 21 с. (Доклады участников Симпозиума по проблемам игры. Академия пед. наук РСФСР. Ин–т дошкольного воспитания).

14. Выготский, Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л. С. Выготский. – М.: Издание экспериментального дефектологического института им. М. С. Эпштейна, 1936. – 78 с.

15. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с. (Учебники для вузов. Специальная литература)

16. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.

17. Елисеева, М.Б. Макатуровский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина // Специальное образование. – 2017. – № 3 (47). – С. 66–81.

18. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2–х т. Т. I. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с. 164

19. Зейгарник, Б. В. Патопсихология: [Учеб. для вузов по спец. «Психология»] / Б. В. Зейгарник. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Изд-во МГУ, 1986. – 287 с.

20. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка: Учеб. пособие / О. А. Карабанова. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 191 с.

21. Калмыкова, Н. Ю., Масленникова А. В. Диагностика психоэмоционального состояния и поведения ребенка с аутизмом для подбора эффективных методов психокоррекционной работы / Н. Ю. Калмыкова, А. В. Масленникова // Международный научно– практический журнал по материалам третьей конференции «Человек, Искусство, Вселенная» в Сочинском государственном университете, 2016 г.; под общ. ред. Н. Ю. Нагибиной, Т. Н. Грековой. – Сочи: Центр развития человека, 2016. – С. 142–155.

22. Калмыкова, Н. Ю. Клинические и психологические аспекты раннего детского аутизма (РДА). Осмысление стратегии психотерапевтической работы с детьми с аутизмом с точки зрения гештальт–терапии / Н. Ю. Калмыкова // Грани Гештальт-терапии. Сборник статей сотрудников Московского Института Гештальт–терапии и консультирования; ред.-сост. О. В. Немиринский. – М.: ИОИ, 2018. – С.193–211.

23. Клинические рекомендации – Расстройства аутистического спектра – 2020 (14.08.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://disuria.ru/_ld/10/1008_kr20F84mz.pdf – 51с.

24. Кляйн, М. Детский психоанализ / Мелани Кляйн; пер. Ольги Бессоновой. – Москва: Институт Общегуманитарных исследований, 2010. – 156 с.

25. Коробейников, И. А. О соотношении нозологического и функционального диагноза при нарушениях психического развития у детей / И. А. Коробейников // Дефектология. – 1995.– №6. – С. 3.

26. Коробейников, И. А. Консультативный ресурс психологического диагноза при нарушениях психического развития у детей / И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Том 25. – № 4. – С. 11–22.

27. Лебединский, В. В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза / В. В. Лебединский // Психология аномального развития ребенка: хрестоматия в 2 томах; ред. В. В. Лебединский, М. К. Бардышевская. – М.: ЧеРо: Издательство Московского университета: Высшая школа, 2002. – Том 2. – С. 486–492.

28. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В. В. Лебединский – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.

29. Либлинг, М. М. Роль игры в коррекционной работе при расстройствах аутистического спектра [Электронный ресурс] / М. М. Либлинг // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – №26. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/role-playing-in-the-correctional-work-with-autism-spectrum-disorders>

30. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский; НИИ дефектологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 100, [2] с.

31. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А. Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. –384 с.

32. Лэндрет, Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений: [Пер. с англ.] / Г. Л. Лэндрет; авт. предисл. А. Я. Варга. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 365 с.

33. Медникова, Л. С. Роль ранней диагностики и коррекции в развитии ребенка с интеллектуальной недостаточностью / Л. С. Медникова // Ребенок и качество его жизни. Сборник материалов межд. науч.-практ. конф. АГМА. – Архангельск, 1997. – С.24.

34. Медникова, Л. С. Основы специальной психологии. Учебно–методическое пособие: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050700 Педагогика / Л. С. Медникова, О. В. Вольская. – 3–е изд., пер. и доп. – СПб.: Владос Северо-Запад, 2012. – 143 с.

35. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет: коллективная монография / Т. В. Ахутина, А. А. Корнев, Е. Ю. Матвеева и др.; под редакцией Т. В. Ахутиной. – М.: В. Секачев, 2016. – 280 с.

36. Мурзина, Е. Б. Сикорский И. А. о детской игре и ее роли в психическом развитии ребенка / Е. Б. Мурзина // Дошкольное воспитание. – 2010. – №4. – С.81–85.

37. Мухина, В. С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин–тов / В. С. Мухина. – 2-е изд. – М.: Апрель пресс: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 352 с.

37. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: Сфера: Секачев, 2008. – 128 с.

39. Никольская, О. С. Аффективная сфера человека: Взгляд сквозь призму детского аутизма / О. С. Никольская – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 362 с.

40. Никольская, О. С. Изучение проблемы детского аутизма в России [Электронный ресурс] / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – №19. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/izuchenie-problemy-detskogo-autizma-v>

41. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология: учебник / Л. Ф. Обухова. – М.: Роспедагентство, 1996. – 372 с.

42. План диагностического обследования при аутизме. ADOS-2. Изд. 2-е: руководство / К. Лорд и [др.]; пер. на русский язык и адаптация А. Сорокина, Е. Давыдовой, К. Салимовой при участии Е. Пшеничной. –

Western Psychological Services; Giunti O.S., 2016. – 544 с.

43. Психолого–педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие с приложением альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Стребелева Е. А., Мишина Г. А., Разенкова Ю. А. и [др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

44. Психолого–педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие / Е.А. Стребелева Е.А. и [др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – 4–е изд. – М.: Просвещение, 2009. – 163 с.

45. Расстройства аутистического спектра у детей: научно–практическое руководство / Симашкова Н. В., Ключник Т. П., Якупова Л. П. и [др.]; под редакцией Н. В. Симашковой. – М.: Авторская акад., 2013. – 263 с.

46. Сандберг, М. Руководство. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / М. Сандберг, пер. С. Доленко. – Ришон ле–Цион: MEDIAL, 2008. – 275 с.

47. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

48. Семаго, Н. Я. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, Л. Г. Бородина; под ред. М. М. Семаго. – М.: Издательство «Генезис», 2019. – 368 с.

49. Симашкова, Н. В. Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение. Клинические рекомендации (протокол лечения) [Электронный ресурс] / Н. В. Симашкова, Е. В. Макушкин // Российское общество психиатров – 2015. Режим доступа: <https://psychiatr.ru/news/411>

50. Строганова Т. А. Стендовый доклад «Нейрофизиологические

исследования аутизма». Лаборатория исследований аутизма. Московский психолого–педагогический институт [Электронный ресурс] / Т. А. Строганова // III Всероссийская научно–практическая конференция «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра», 2018. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=zIdrGIFYttA> 174

51. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей: [сб. статей] / А. П. Усова; под ред. А. В. Запорожца; [сост. Н. Я. Михайленко]. – М.: Просвещение, 1976. – 94 с.

52. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. - М.-Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – Т. 8 – 439 с.

53. Фрадкина, Ф. И. Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства / Ф. И. Фрадкина // Доклады участников Симпозиума по проблемам игры Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дошкольного воспитания. – М.: 1963. – 11 с.

54. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА / Р. Шрамм. – М.: Рама Пабблишинг, 2013. – 208 с. 176

56. Штерн, В. Умственная одаренность: психол. методы испытания умств. одаренности в их применении к детям шк. возраста; пер. с нем. / Вильям Штерн. – СПб.: Союз, 1997. – 124 с.

57. Экслейн, В. Игровая терапия / Вирджиния Экслейн; пер. с англ. Ю. Овчинниковой и др. – М.: Апрель Пресс: Эксмо–Пресс, 2000. – 472 с.
137. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

58. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Издание 2-е. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

59. Эльконинова, Л. И. Полнота развития сюжетно–ролевой игры / Л. И. Эльконинова // Культурно–историческая психология. – 2014. – №1.– С.54–62.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Бланк наблюдении в ходе констатирующего этапа эксперимента

ФИ	Умение красиво и легко рисовать	Легко и непринужденно удерживать ручку, либо карандаш	Устойчивое сохранение правильной позы	Выполнение графических движений с интересом	Уровень нажима	ИТОГ
А.Н.	2	2	2	3	2	2,2
А.Я.	2	3	2	2	2	2,2
Б.К.	2	3	2	4	2	2,6
Б. Д.	4	4	2	4	4	3,6
Г. Е.	3	3	2	3	2	2,6
К.М.	4	3	2	4	4	3,4
М. Е.	3	3	2	3	4	3
Ш. М	2	2	2	3	2	2,2
Б.М.	4	4	2	4	4	3,6
Б.М.	3	3	2	3	4	3
Г.Д.	3	3	2	3	2	2,6
Е.С.	4	4	2	4	2	3,2
П.В.	2	3	2	3	2	2,4

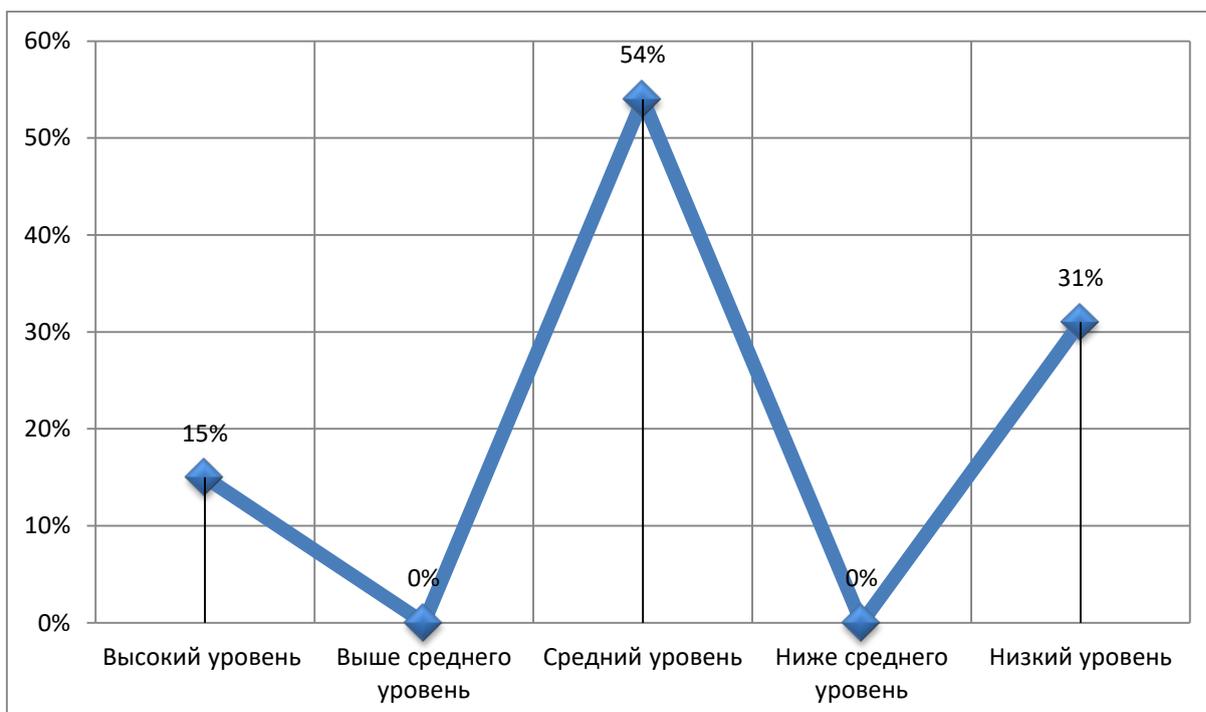


Рис. 7. Результаты констатирующего эксперимента

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

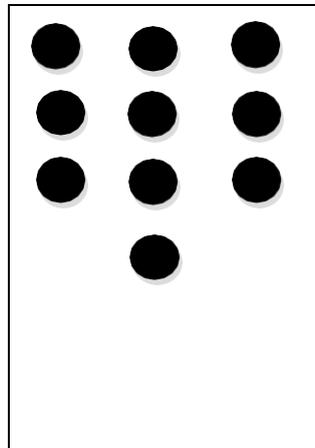
Стимульный материал для констатирующего этапа эксперимента.

Стимульный материал к тесту Кёрна-Йерасика

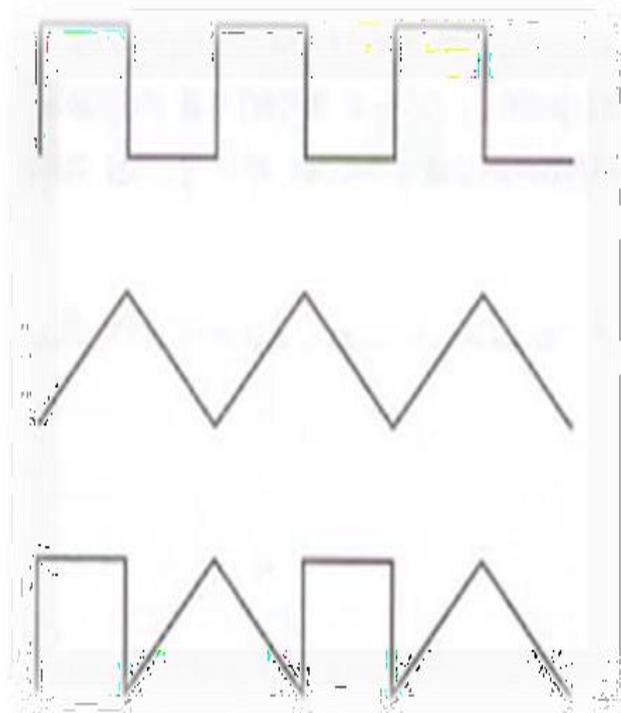
1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

2 задание. Напиши предложение

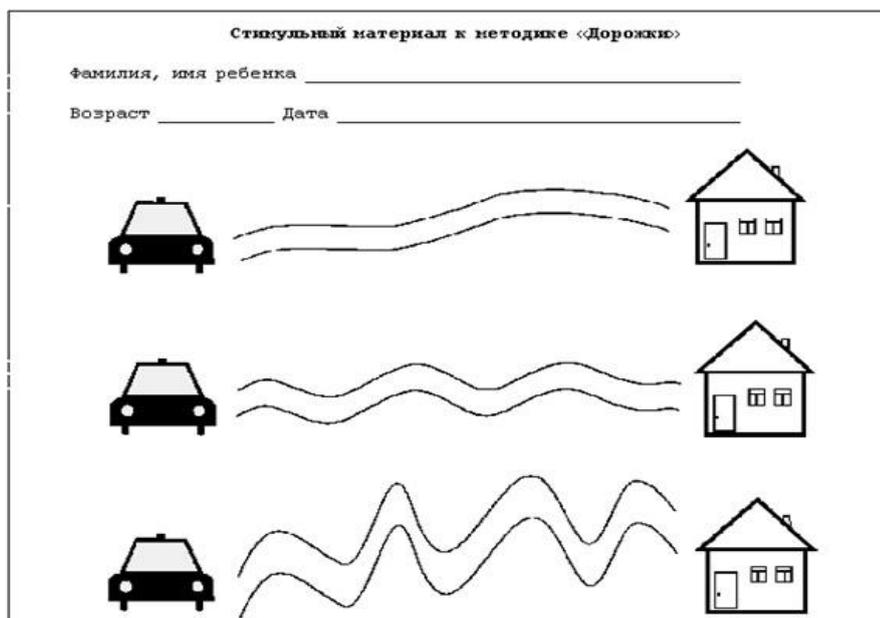
3 задание. Расположи точки справа точно также.



Стимульный материал для методики «Заборчик» Л. С. Цветковой



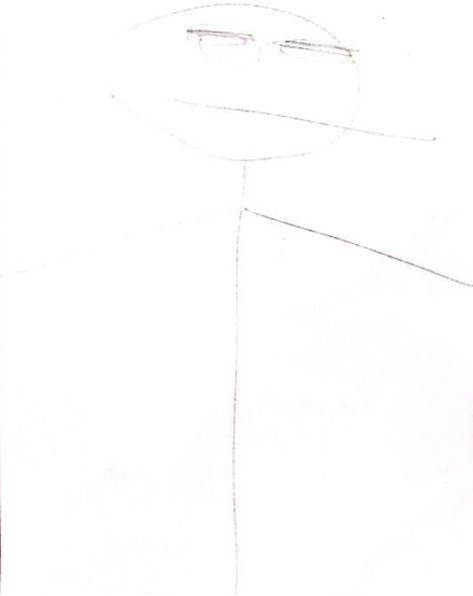
Стимульный материал для методики «Дорожки» по Л. А. Венгеру



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

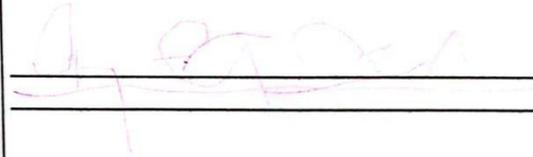
Результаты констатирующего этапа эксперимента по тесту Кёрна-Йерасика

1 задание. нарисуй мужскую фигуру.

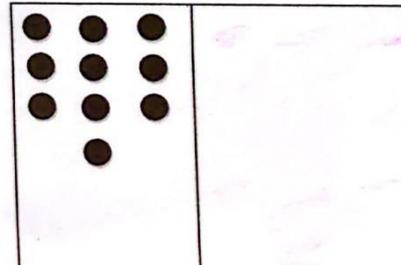


2 задание. Напиши предложение

Он не сын.



3 задание. Расположи точки справа точно также.



1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

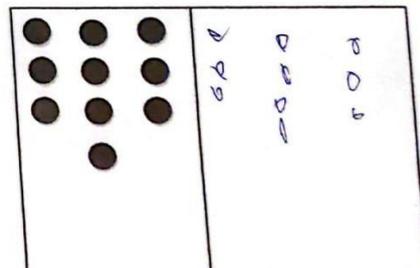


2 задание. Напиши предложение

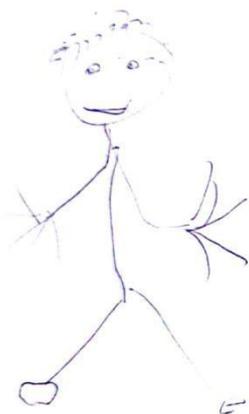
Он не сын.

Он не сын

3 задание. Расположи точки справа точно также.



1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

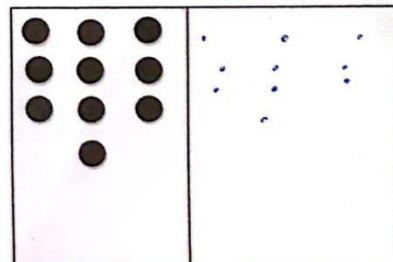


2 задание. Напиши предложение

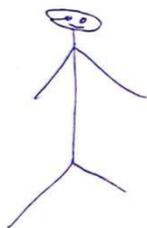
Он не сур.

Он не сур

3 задание. Расположи точки справа точно также.



1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

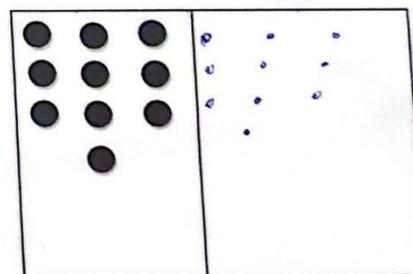


2 задание. Напиши предложение

Он не сур.

Он не сур

3 задание. Расположи точки справа точно также.



1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

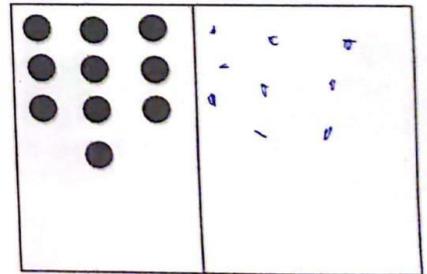


2 задание. Напиши предложение

Он не сын.

Он не сын

3 задание. Расположи точки справа точно также.



1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

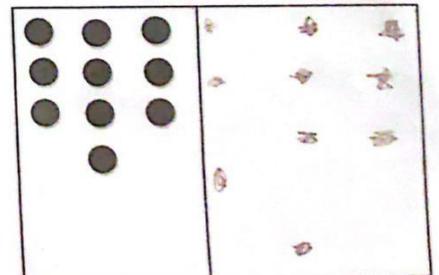


2 задание. Напиши предложение

Он не сын.

Он не сын -

3 задание. Расположи точки справа точно также.



1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

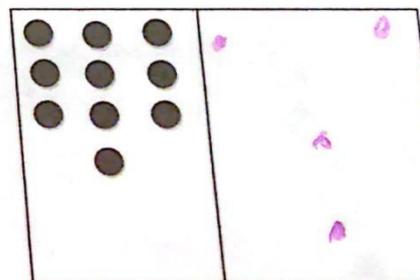


2 задание. Напиши предложение

Он не сур.

а е с у

3 задание. Расположи точки справа точно также.



1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.



2 задание. Напиши предложение

Он не сур

а е с у

3 задание. Расположи точки справа точно также.



1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

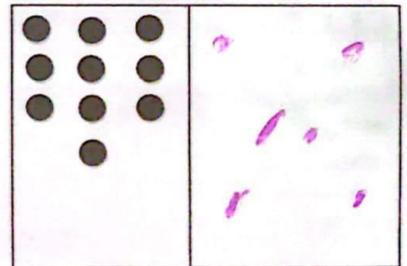


2 задание. Напиши предложение

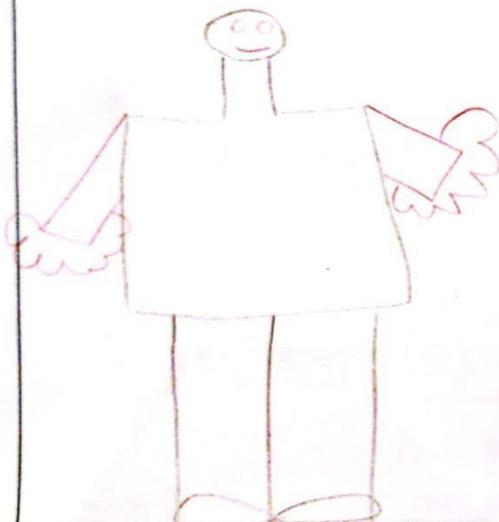
Он ел суп.

Он ел суп

3 задание. Расположи точки справа точно также.



1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

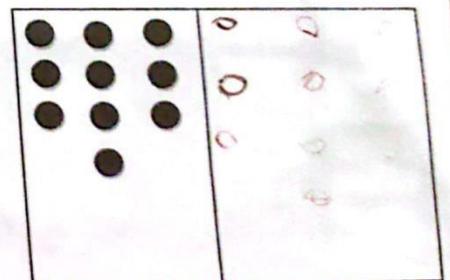


2 задание. Напиши предложение

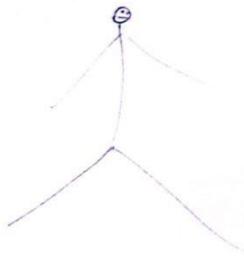
Он ел суп

Он ел суп

3 задание. Расположи точки справа точно также.



1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

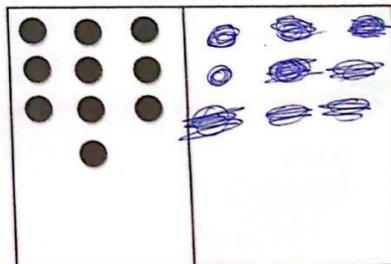


2 задание. Напиши предложение

Он не сын.

Он не сын

3 задание. Расположи точки справа точно также.



1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.



2 задание. Напиши предложение

Он не сын.

Он не сын

3 задание. Расположи точки справа точно также.

1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

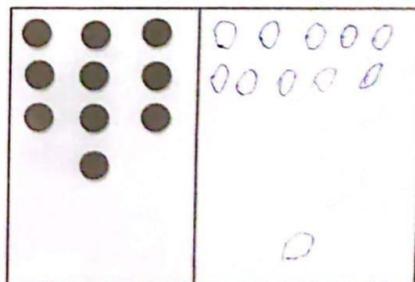


2 задание. Напиши предложение

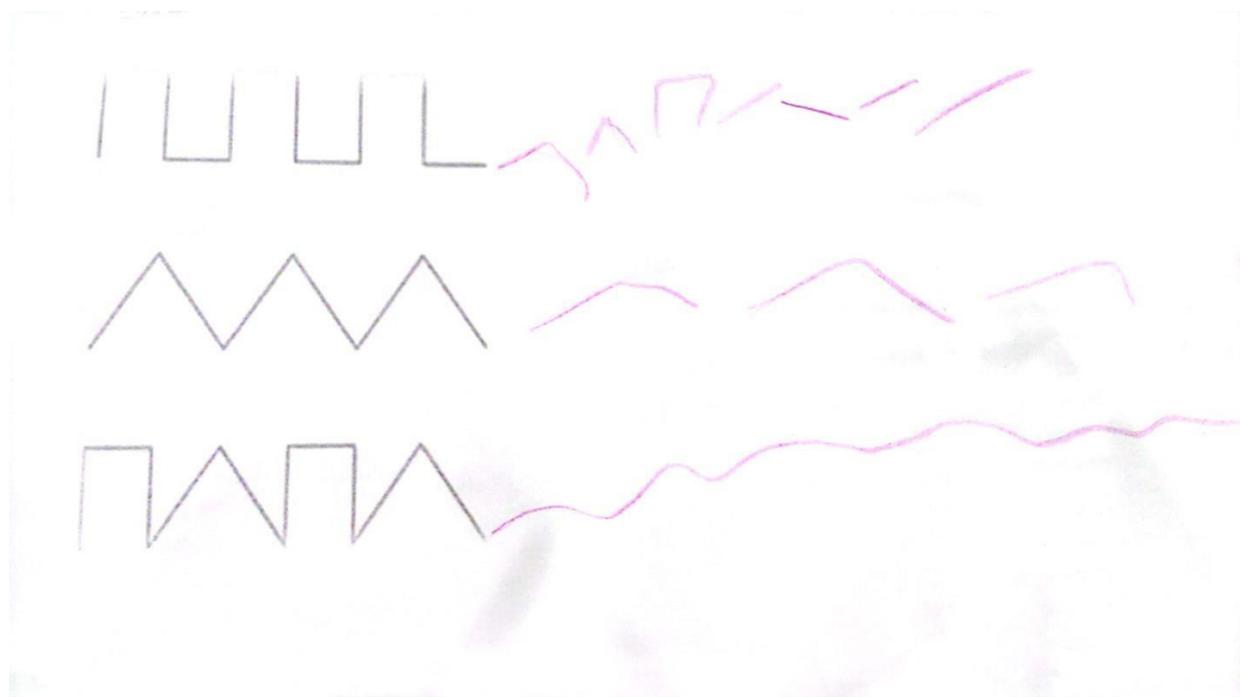
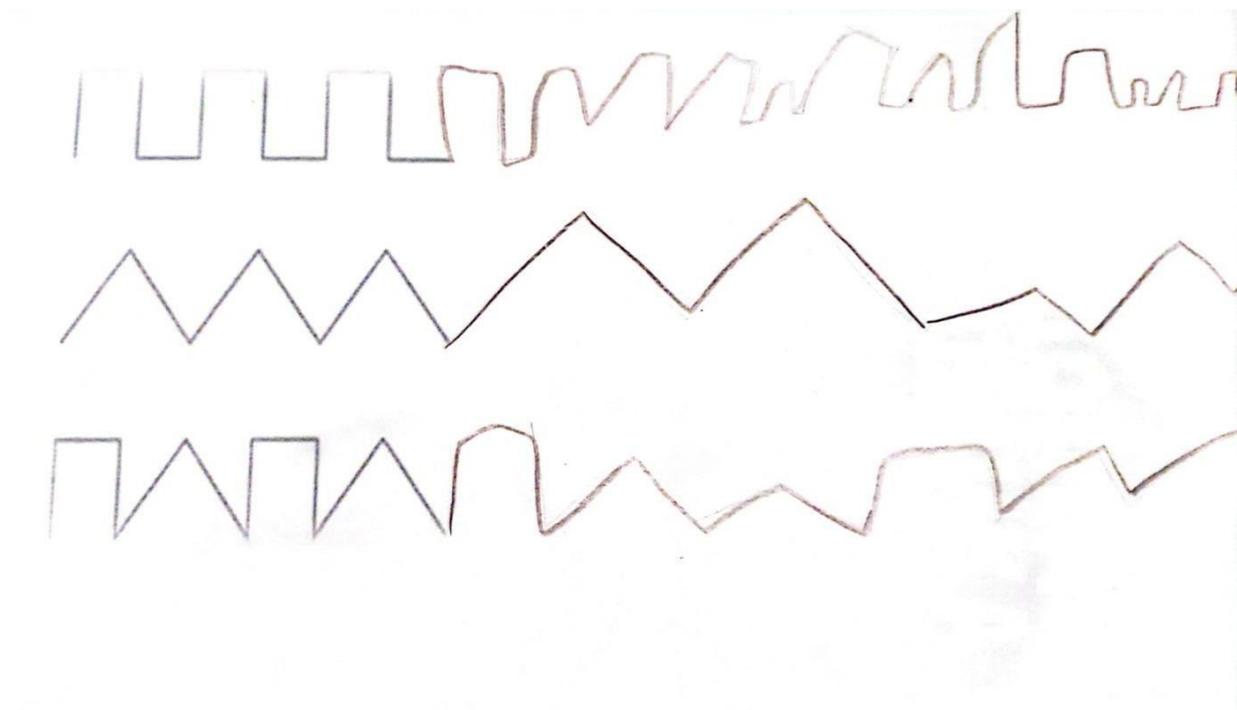
Он не сур.

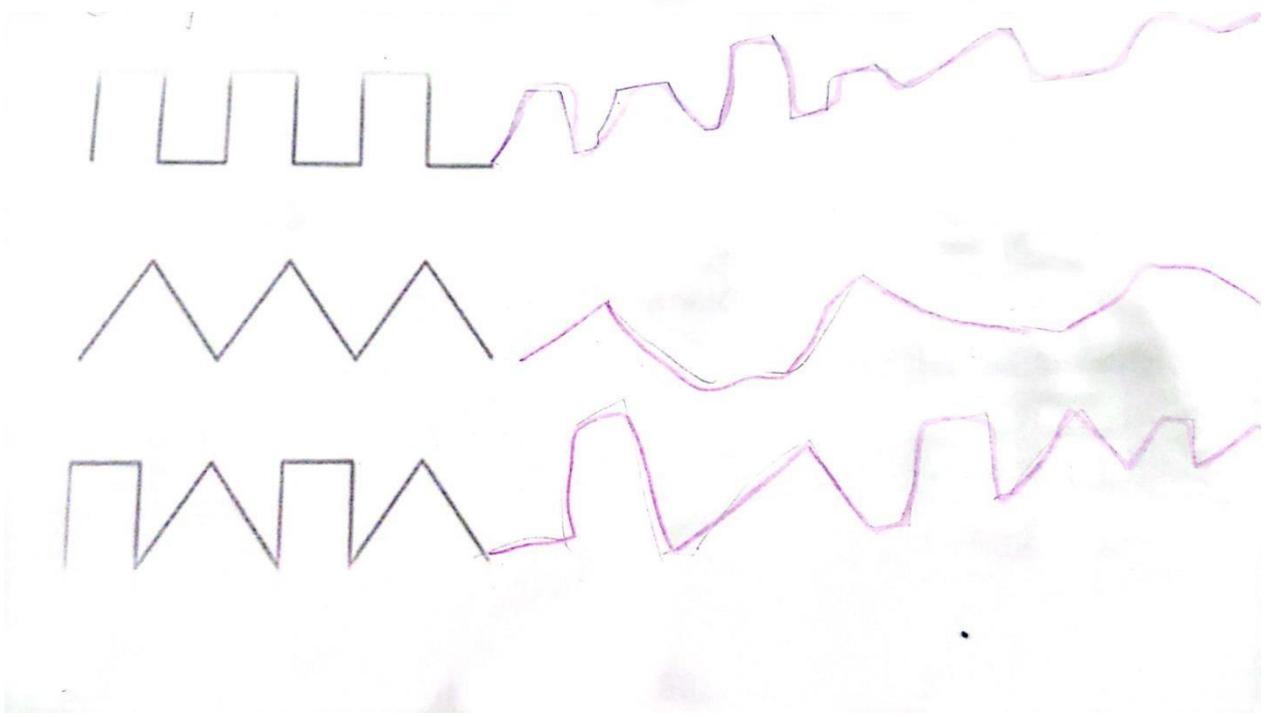
Он не сур.

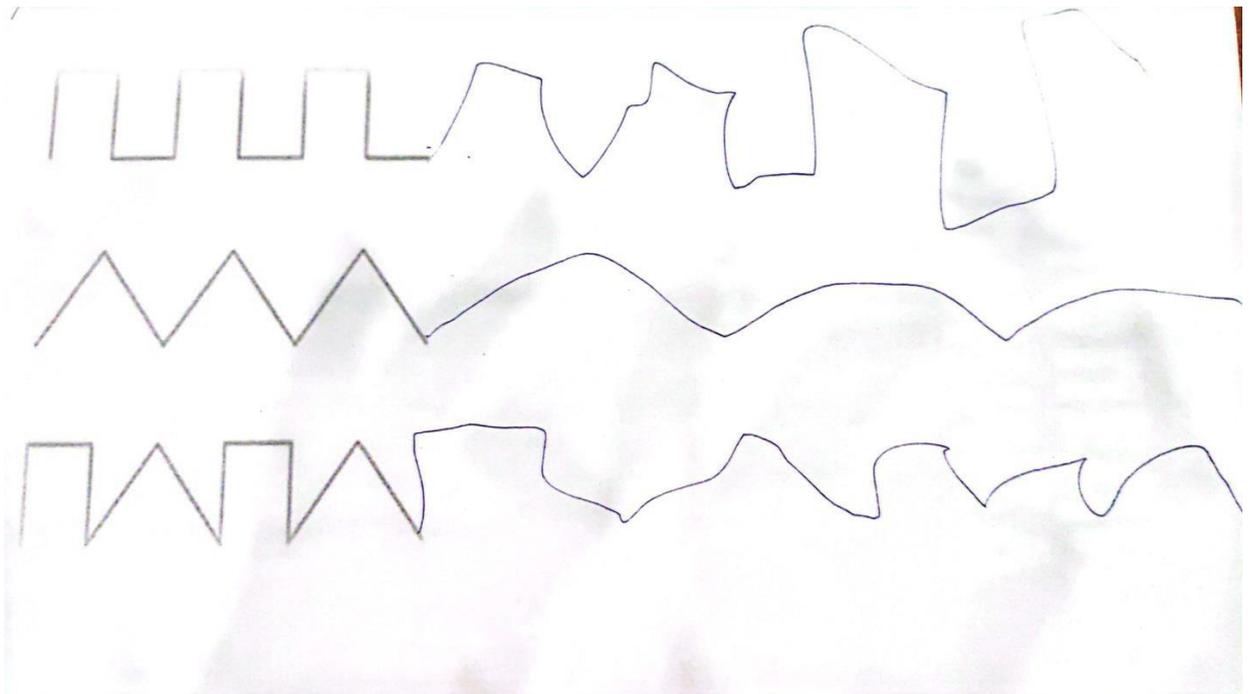
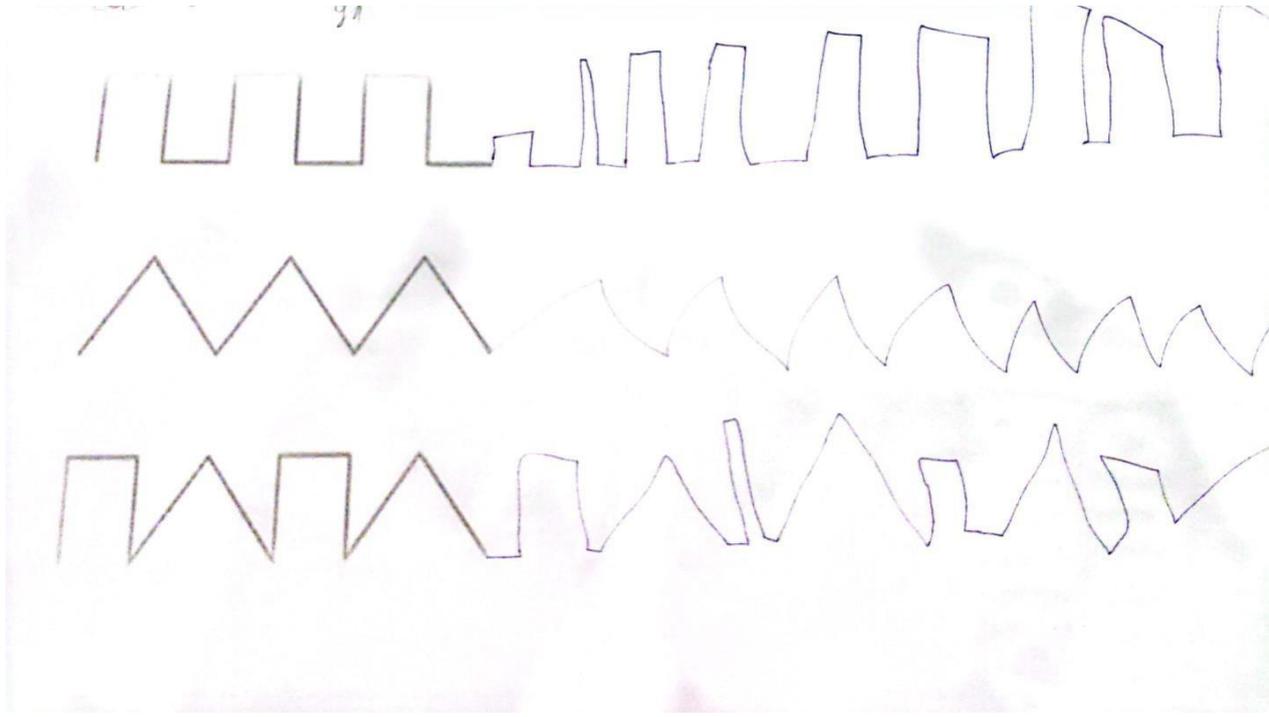
3 задание. Расположи точки справа точно также.

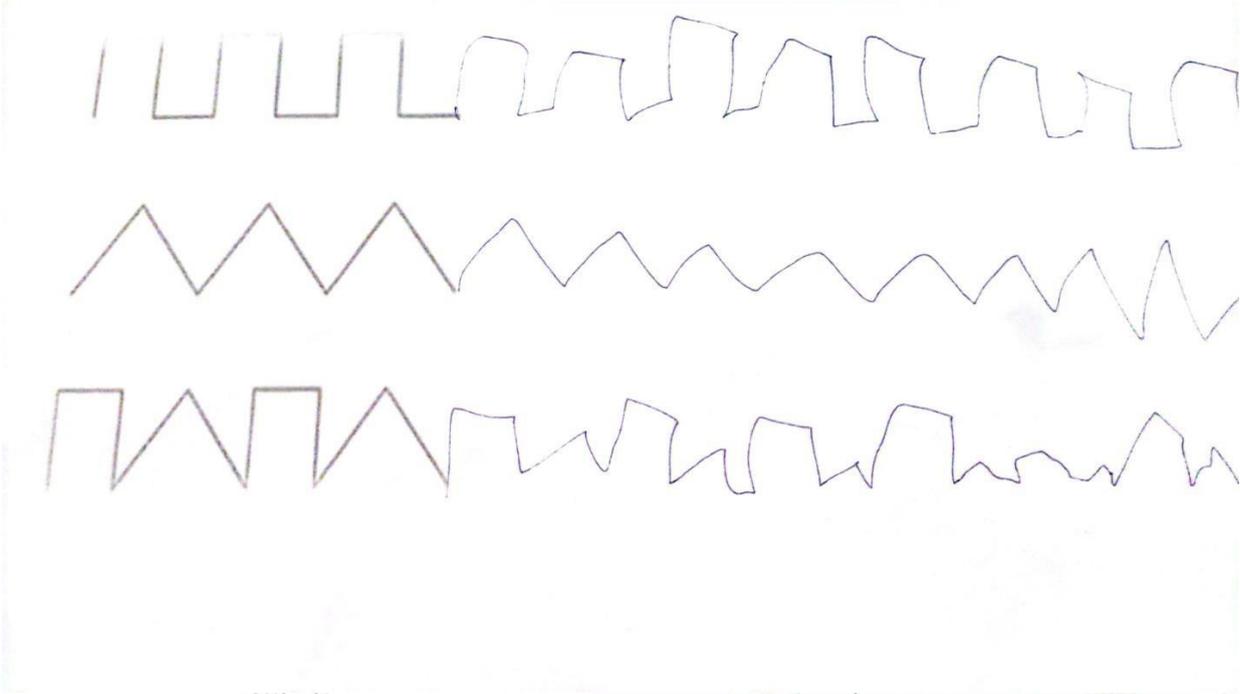


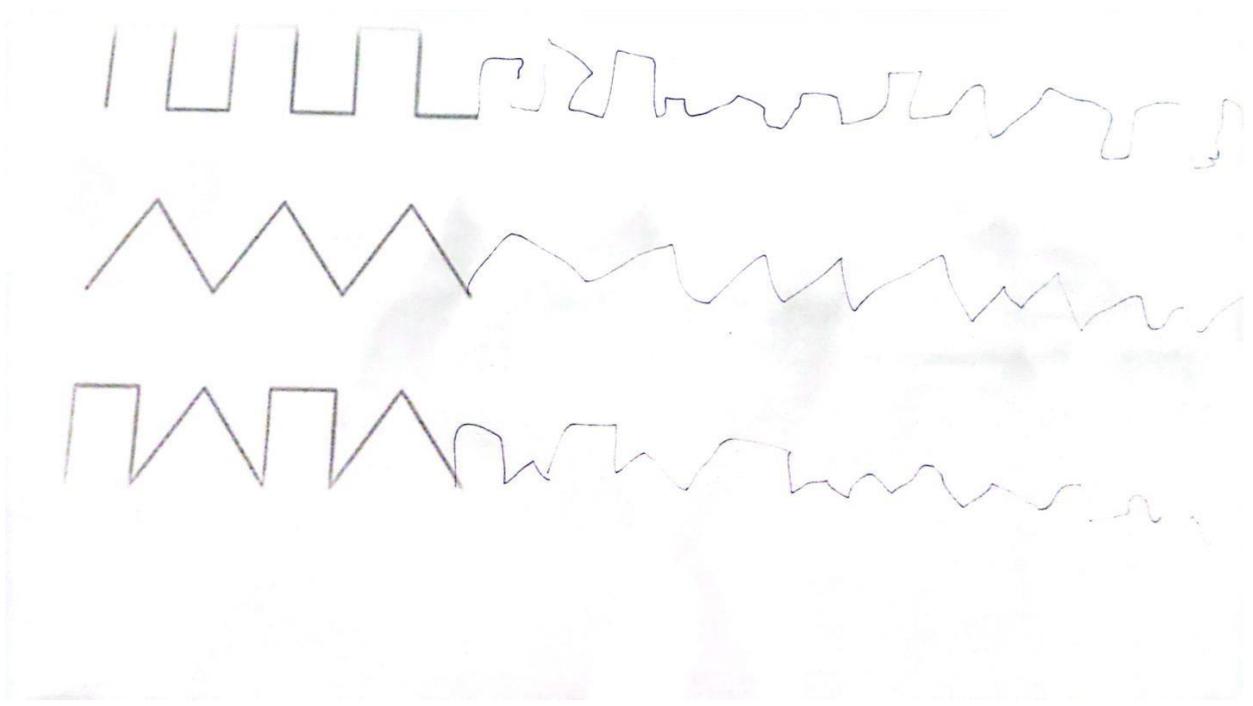
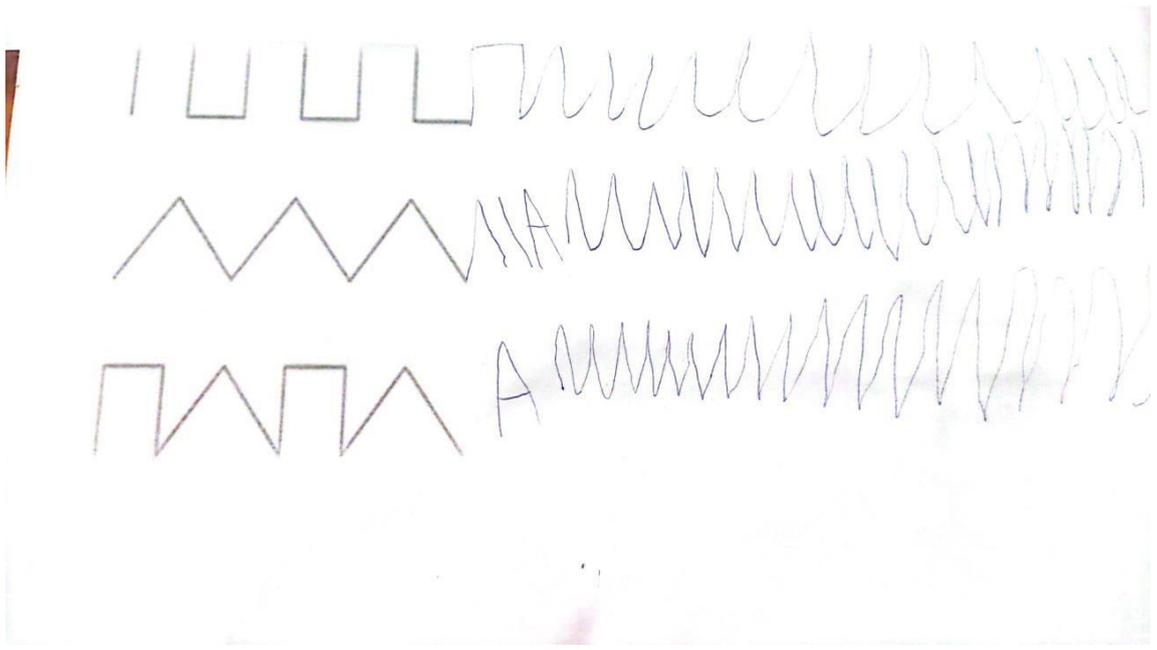
**Результаты констатирующего этапа эксперимента по методике
«Заборчик» Л. С. Цветковой**

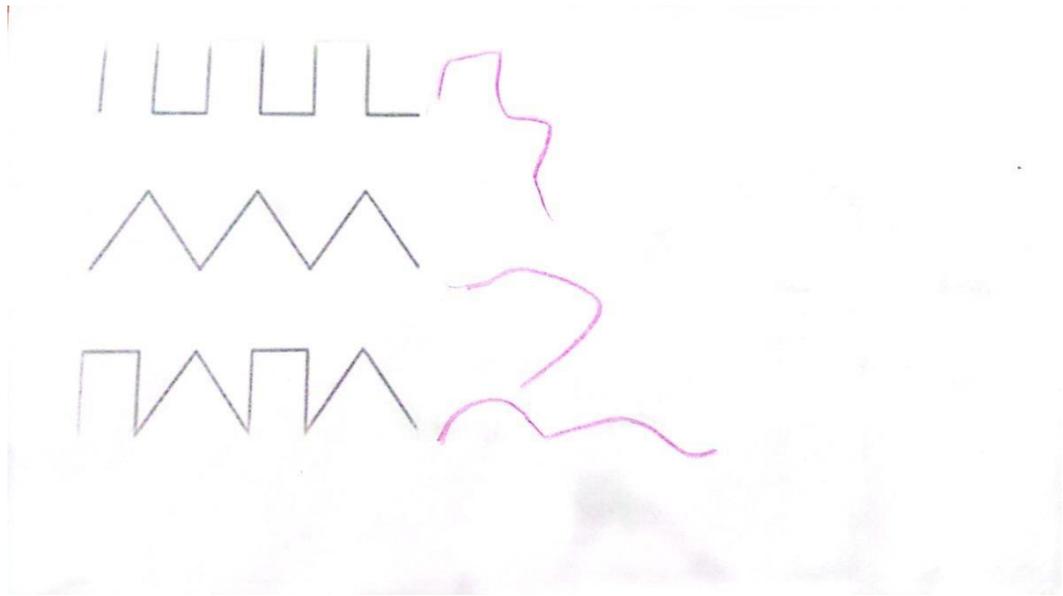


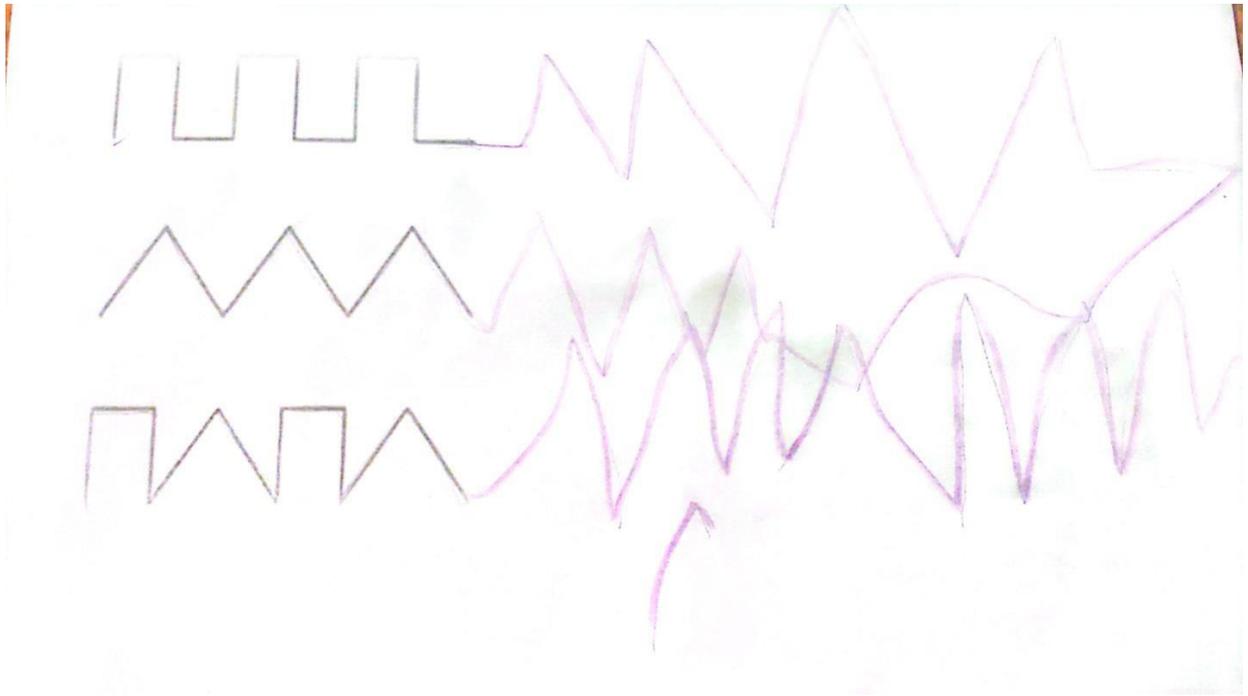










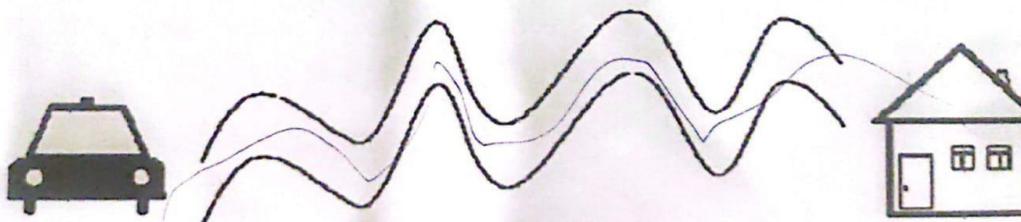
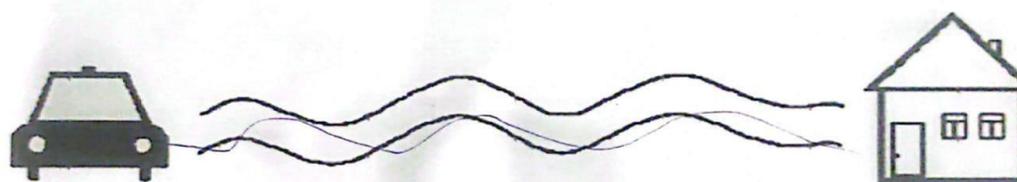
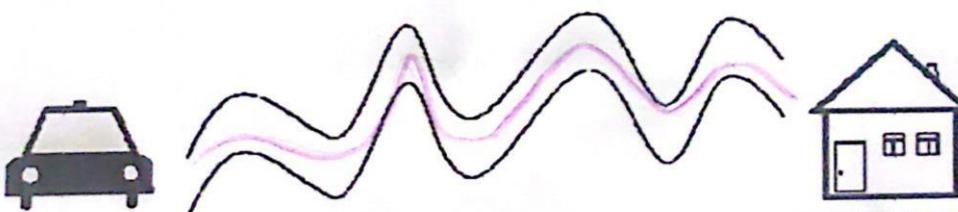
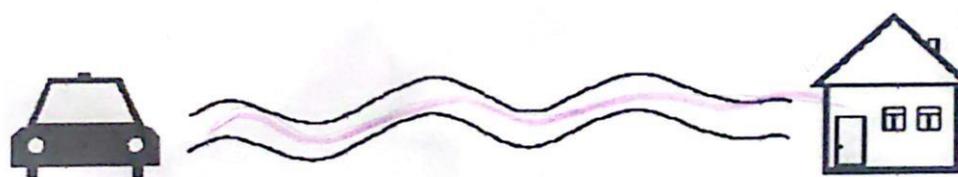
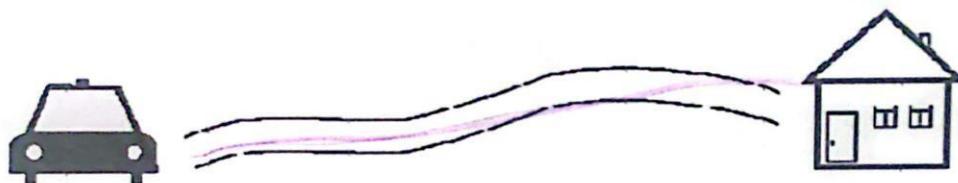


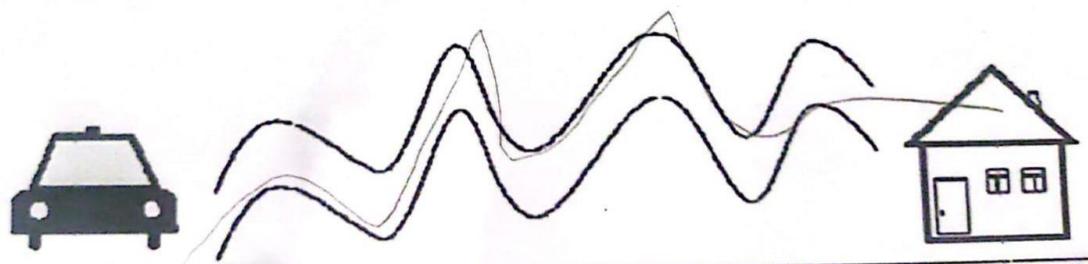
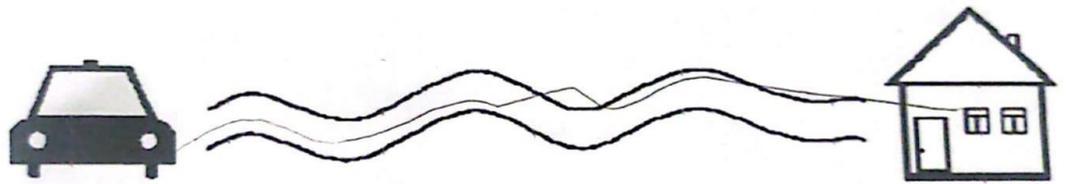
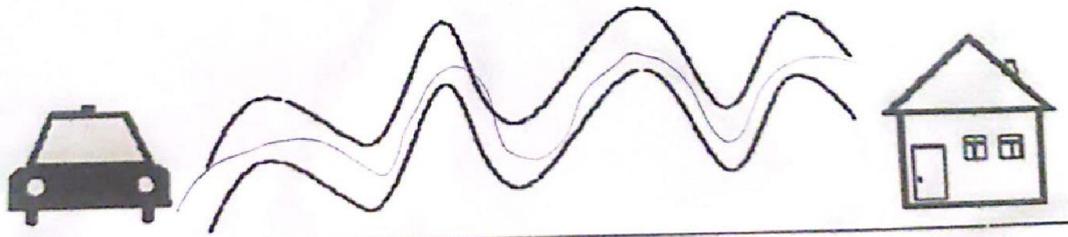
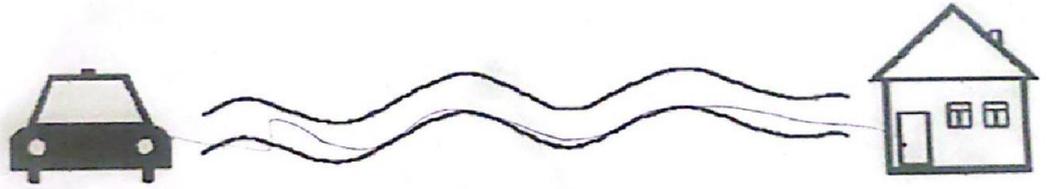
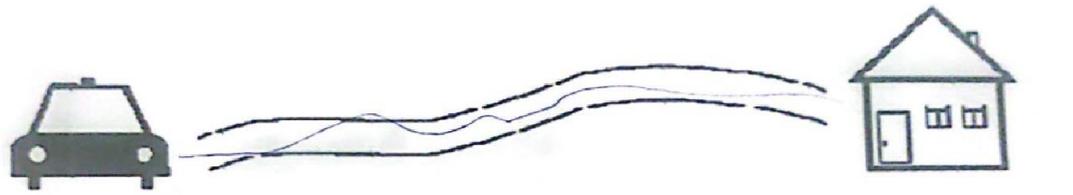
Результаты констатирующего этапа эксперимента по методике
«Дорожки» Л. А. Венгера

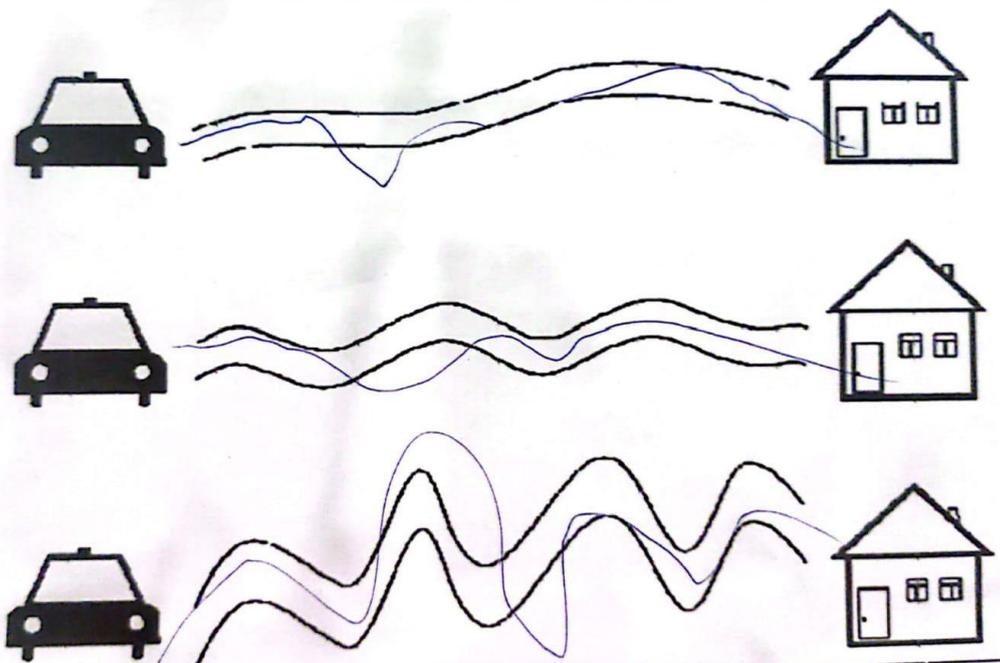
Стимульный материал к методике «Дорожки»

Фамилия, имя ребенка _____

Возраст _____ Дата _____



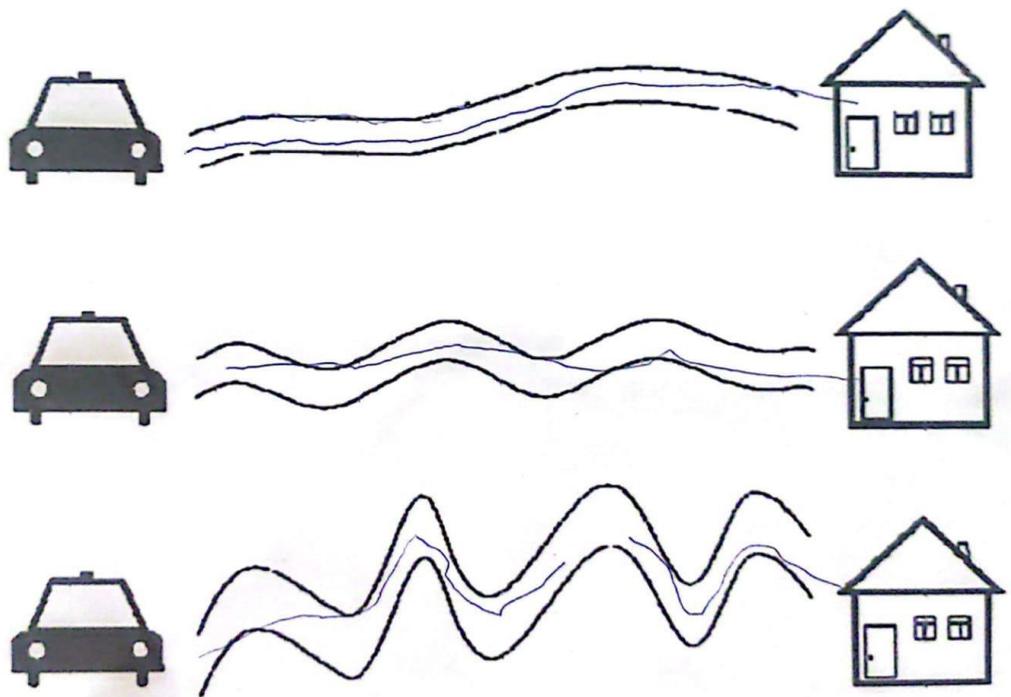


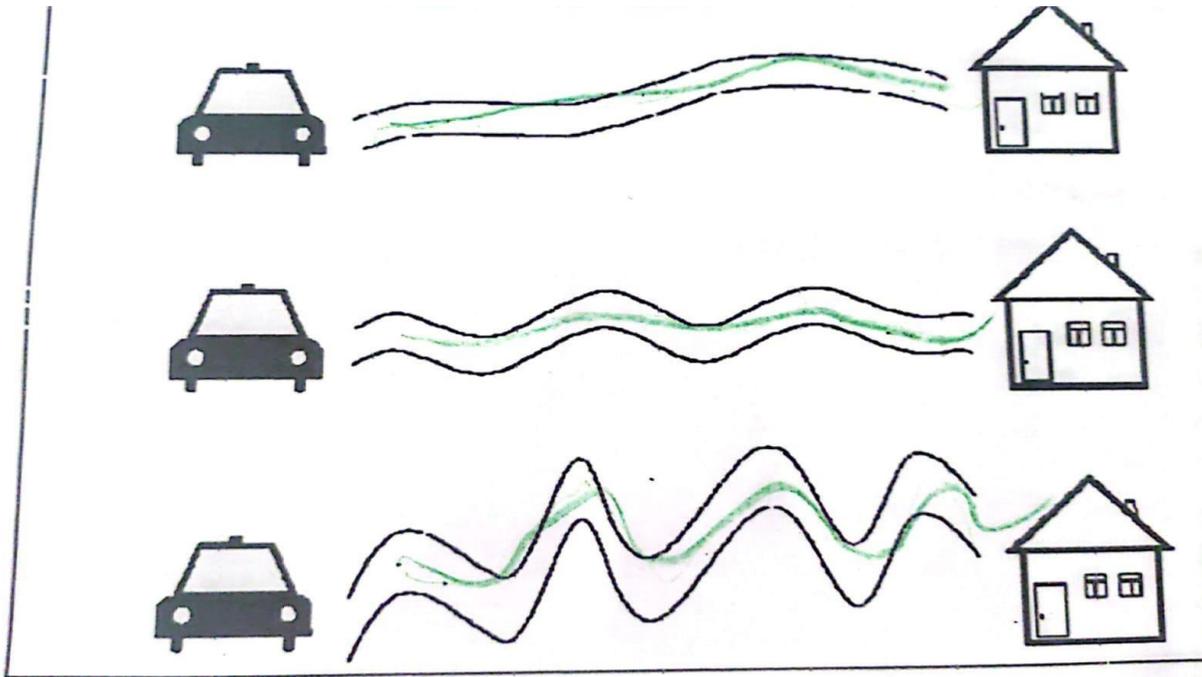
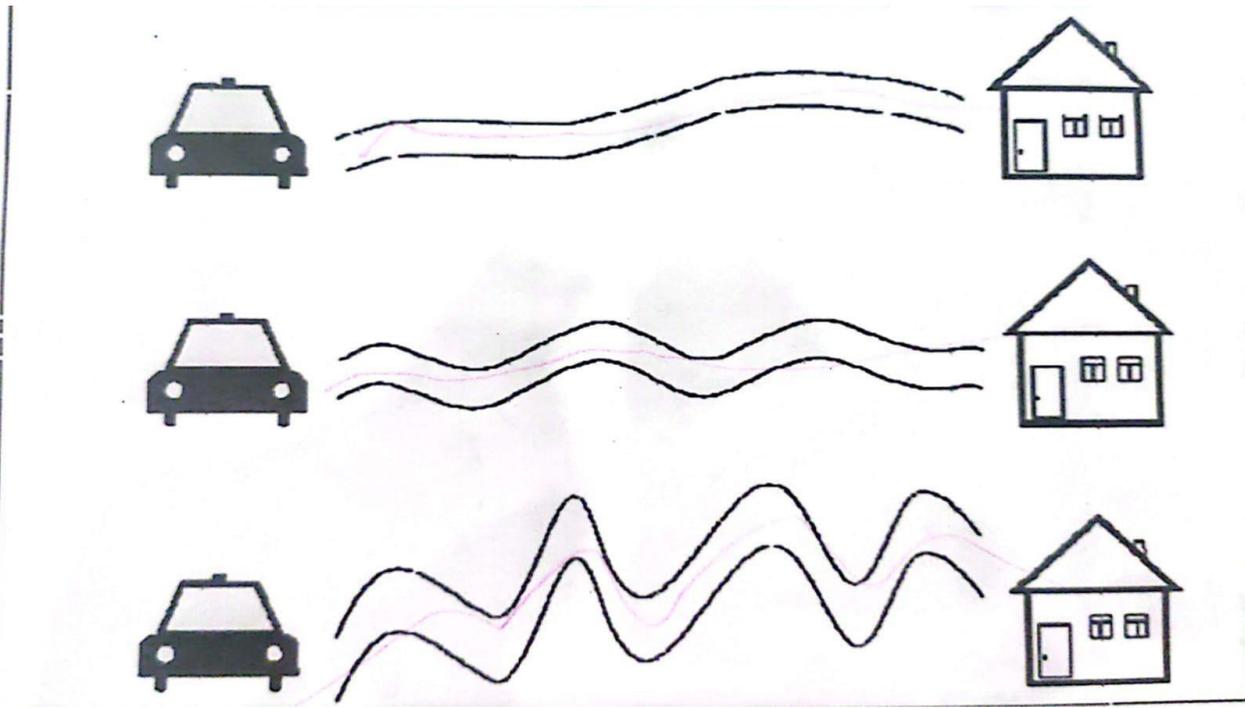


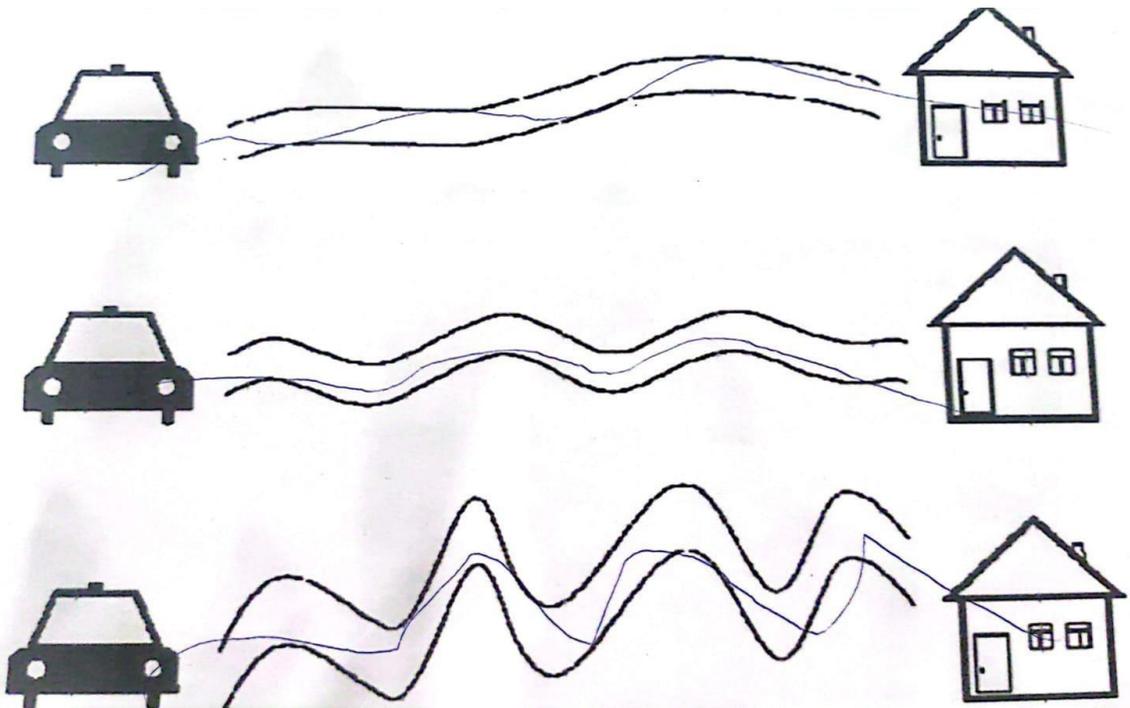
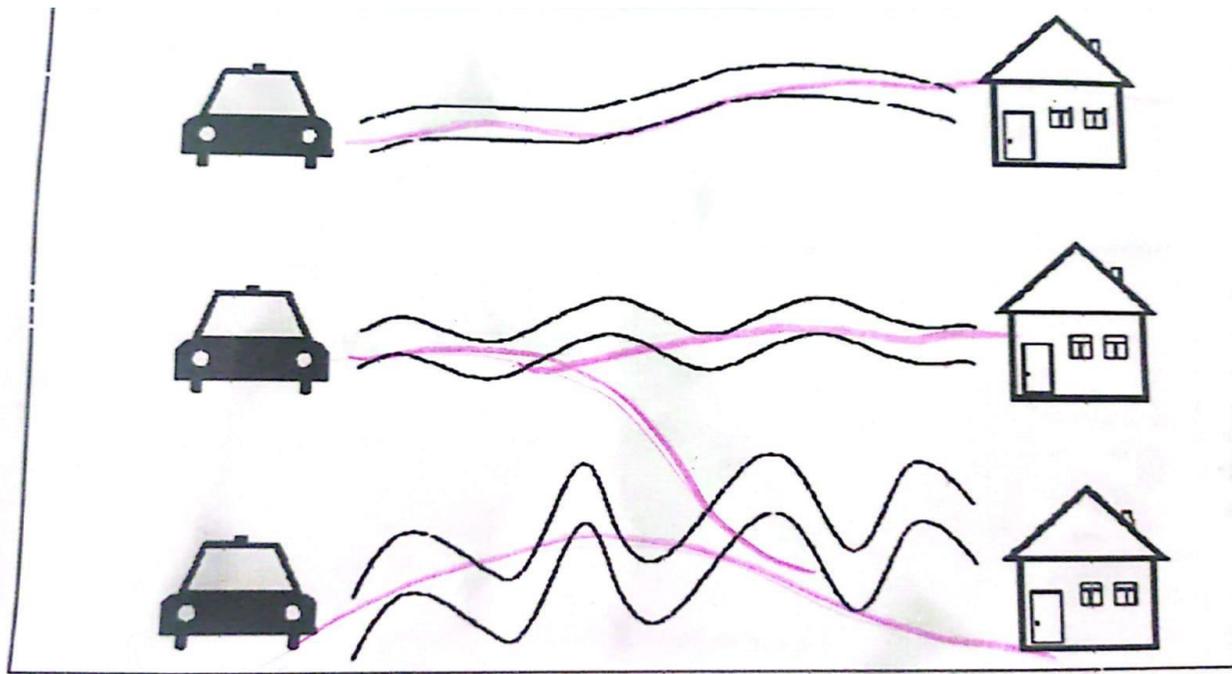
Стимульный материал к методике «Дорожки»

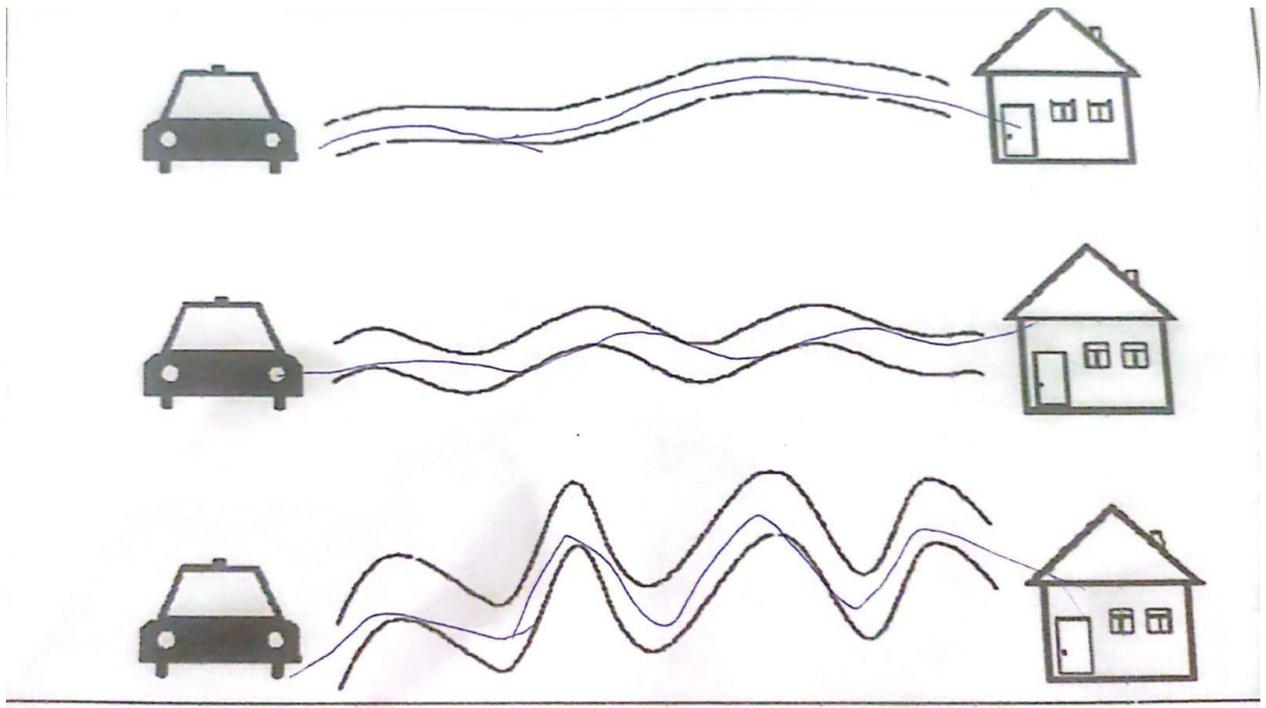
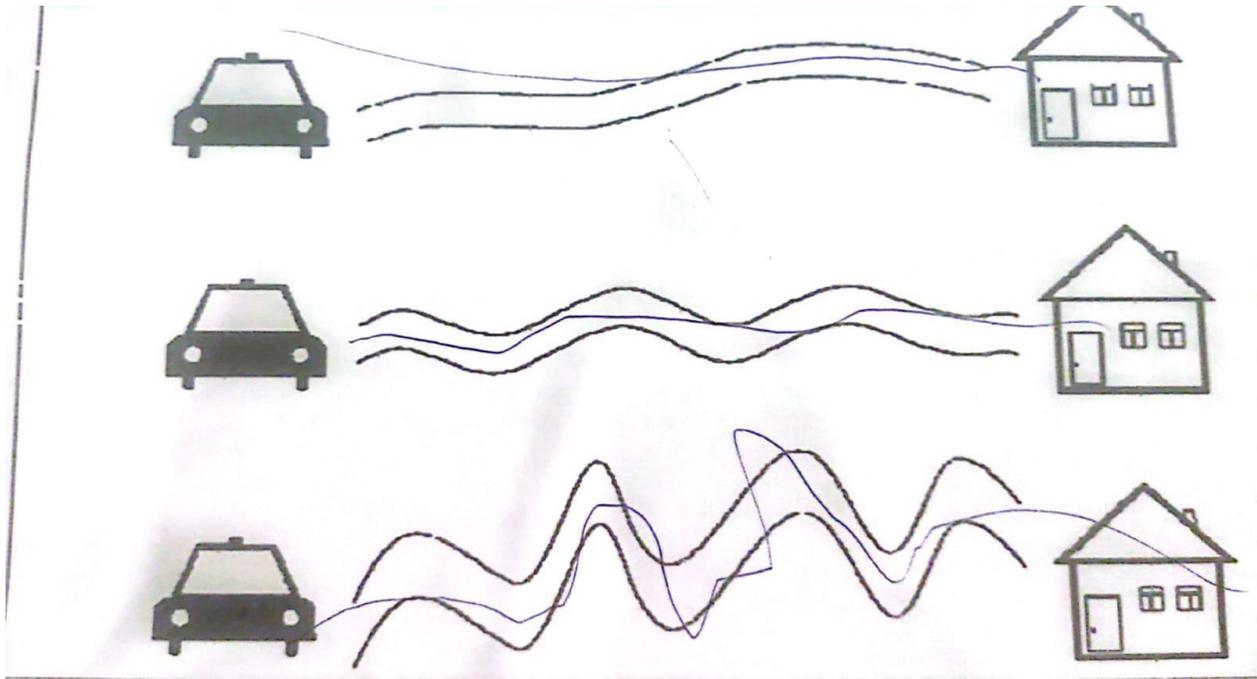
Фамилия, имя ребенка _____

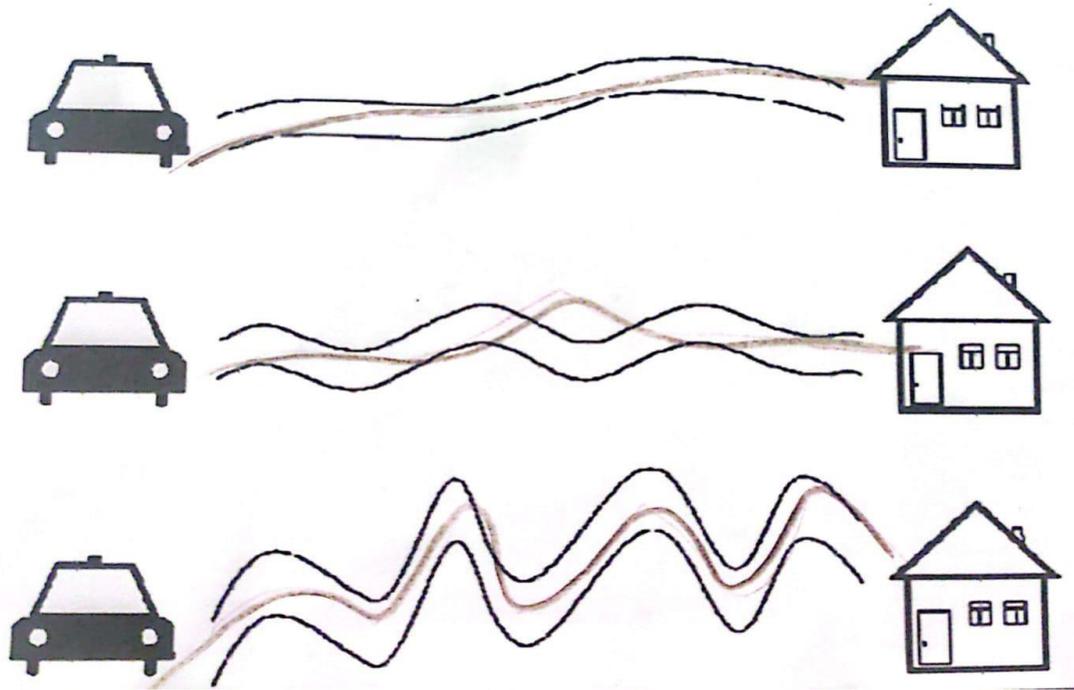
Возраст _____ Дата _____











ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Тематическое планирование программы психолого-педагогического сопровождения по формированию мелкомоторных действий у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Тематическое планирование

№ п/п	Наименование раздела	Темы занятий	Кол-во часов
1.	Диагностика	1. Знакомство. Диагностика сенсорных нарушений.	1
2.	Развитие моторных навыков, слухового восприятия, обонятельных ощущений. Эмоциональное восприятие.	2. В мире звуков (знакомство с окружающими звуками, звучанием различных предметов) (Пластиковые бутылки).	1
		3. В мире запахов (исследование различных запахов).	1
		4. Игры с прищепками (учимся прикреплять прищепки, прикреплять с их помощью недостающие детали к фигурам).	1
		5. Мое настроение (учимся понимать эмоции «Я злюсь...», «Я радуюсь...»).	1
3.	Развитие моторных навыков, зрительного восприятия, вкусовых ощущений. Эмоциональное восприятие.	6. Цветик-семицветик (смешивание красок, игры с разноцветной водой), эксперименты с специальным бассейне.	1
		7. Покажи настроение (учимся с помощью жестов, мимики показывать свои эмоции, настроение и определять их).	1
		8. Игры с песком, фасолью, с мозаикой, кубиками.	1
		9. Угощение (исследование вкусов горький, солёный, сладкий).	1
4.	Формирование и развитие целенаправленных действий, избирательности, освоение отдельных	10. Поиск волшебных предметов (в коробке с фасолью ищем разные по форме и размеру фигуры).	1
		11. Волшебный мешок (открываем «волшебный мешок» и достаём разные по звучанию предметы).	1

	операций.	12.Игры с кубиками (собираем кубики в ряд, колонну, строим пирамиду).	1
		13.Представление о величине (выкладываем фасолью, пуговицами по контуру разные по величине изображения; сравниваем различные по величине предметы)	1
		14.«Мозаика»,«Рисование», «Сенсорные дорожки» сразличной структурой материалов. «Застёжки», «Собери бусы».	1
5.	Промежуточная диагностика.	15.Промежуточная диагностика нарушений сенсорных навыков.	1
6.	Развитие моторной сферы,вкусовых	16.Пуговка (застёгиваем и расстёгиваем пуговицы на тряпичных фигурах).	2
	ощущений; представлений о величине предметов.	17.Вкусные продукты (находим и пробуем, сравниваем различные по вкусу продукты).	1
		18.Строим дом (выкладываем деревянные кубики, строим изних башни).	1
		19.Повторяй за мной движения (учимся повторять позу, держать тело в определённой позе), утяжеленный жилет, утяжеленное одеяло.	1
		20.Представление о размере (выбираем из нескольких один наименьший предмет, затем наибольший). Резиновые мячики.	2
7.	Развитие моторных навыков; развитие слуха и цветовосприятия.	21.Подарки (учимся разворачивать интересную игрушку, завернутую в бумагу или ткань, разворачивать конфету, предметы).	1
		22.Повторяй за мной (учимся держать позу, повторять движения) Резиновые коврики.	1
		23.Цветик-семицветик (учимся находить одинаковые по цвету предметы).	1
		24.В мире звуков (учимся находить одинаковые по звуку предметы).	1
		25.Морское приключение (отыскиваем руками предметы разной формы, спрятанные в бассейне с подкрашенной водой, ищем предметы, наблюдение 10 спрятанные в песке; прячемся в яйцо совы, под утяжеленное одеяло).	1

		26.«Цветная мозаика», «Разноцветные шнуровки» «Разноцветные прищепки» Цветные кубики. Забавные зверята Подбери по цвету. Подбери по форме. Звериный огород. Волшебные тарелочки. Найди маму	2
8.	Развитие моторной сферы: развитие слуха и тактильных ощущений.	27.Игры с прищепками (снимаем и Прикрепляем прищепки) Терапевтические мячи.	1
		28.Волшебная коробочка (ищем в коробке разные по форме, затем разные по размеру предметы).	1
		29.Шнуровочка (учимся выполнять шнуровку) Фигуры, формы (вкладыши с основными формами; рамки вкладыши с геометрическими формами, разными по величине, 4-х цветов; ящик с прорезями основных геометрических форм для сортировки объемных тел; сенсомоторные коврики с различными деталями шнуровки).	1
		30.Ладочки (исследуем разные по тактильным ощущениям предметы мягкой, твёрдый, жидкий).	1
		31.Громкие и тихие звуки (определяем громкие и тихие звуки).	1
		32.Прятки.(прячемся и сидим тихо(яйцо совы, утяжеленное одеяло)).	1
9	Подведение итогов.	33.Итоговая диагностика.	1
ИТОГО			36 ч

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Наглядный материал в ходе частичной апробации коррекционно-развивающей программы



Рис. 8. Игры с сыпучими материалами

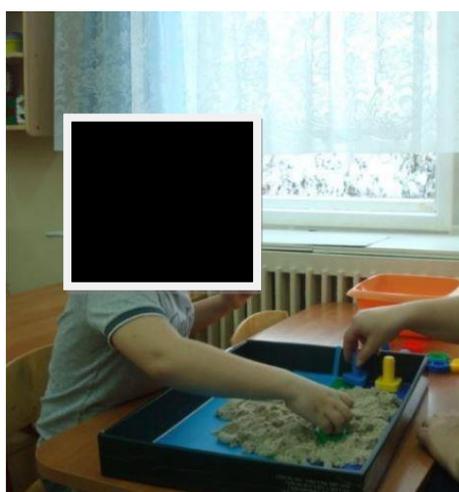


Рис. 9. Игры с пластичными материалами

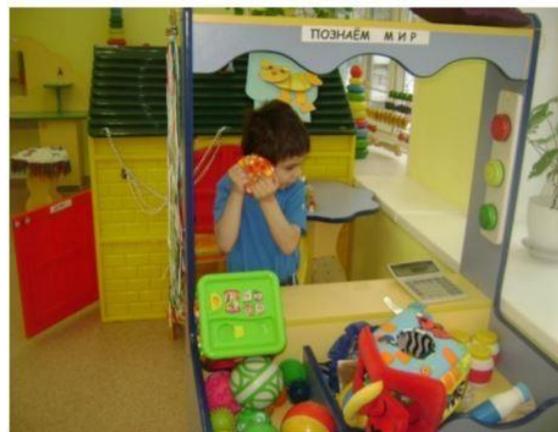


Рис. 10. Игры с мячом



Рис. 11. Игры с пирамидками



Рис. 12. Игра в сенсорные «горошки»



Рис. 13. Игры в «бутылочку-шумелочку»



Рис. 14. Игра в сыпучие баночки

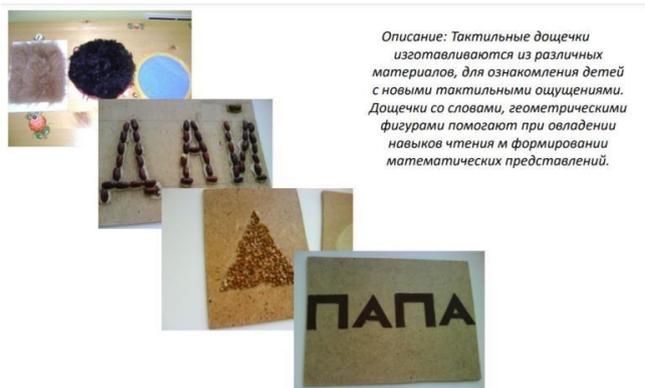


Рис. 15. Игры с развивающими дощечками



Рис. 16. Игра в «Крышечки»



Рис. 17. Сенсорные коробки



Рис. 18. Игры с палочками



Рис. 19. Игры с прищепками и скрепками



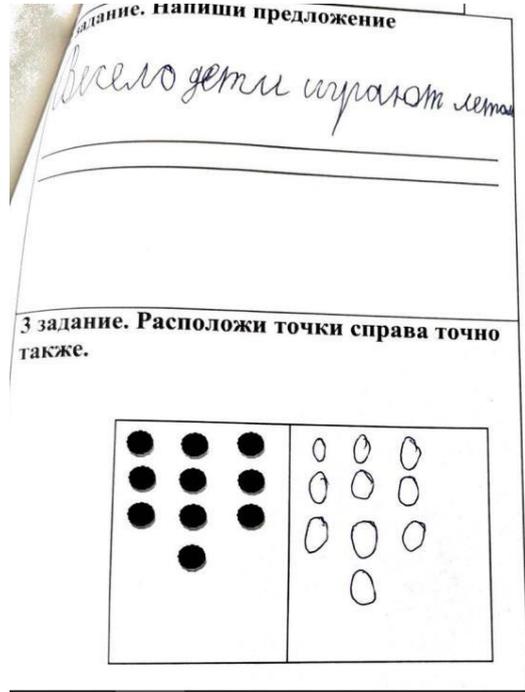
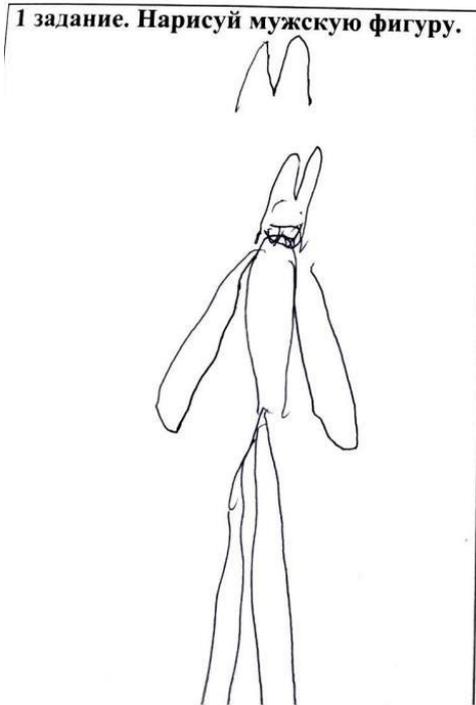
Рис. 20. Игры с резинками



Рис. 21. Игры с ленточками

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Результаты контрольного этапа эксперимента по тесту Кёрна-Йерасика



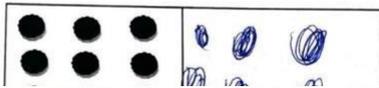
1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.



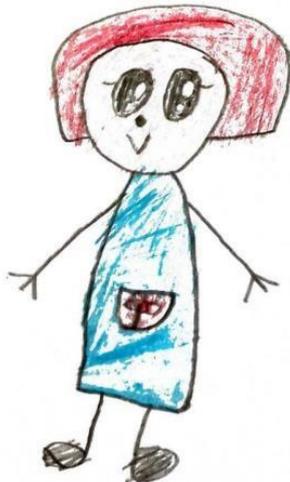
2 задание. Напиши предложение

Подарите старикам.

3 задание. Расположи точки справа точно также.



1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

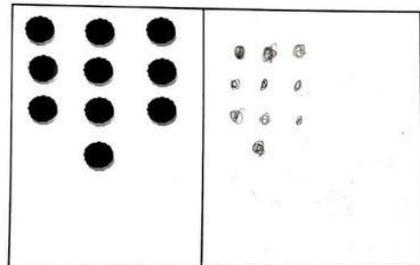


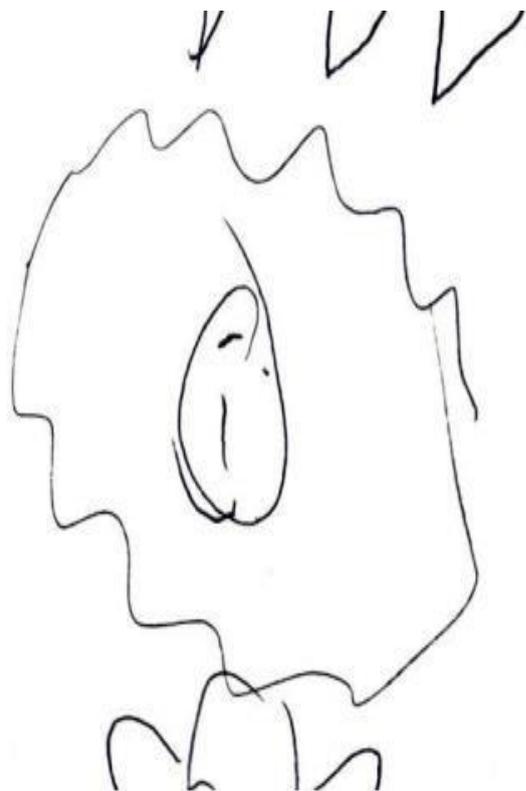
2 задание. напиши предложение

Он ел суп

Он - ел суп

3 задание. Расположи точки справа точно также.





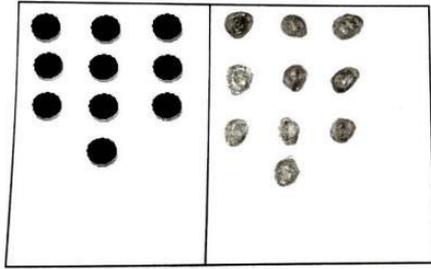
2 задание. Напиши предложение

Он ел суп

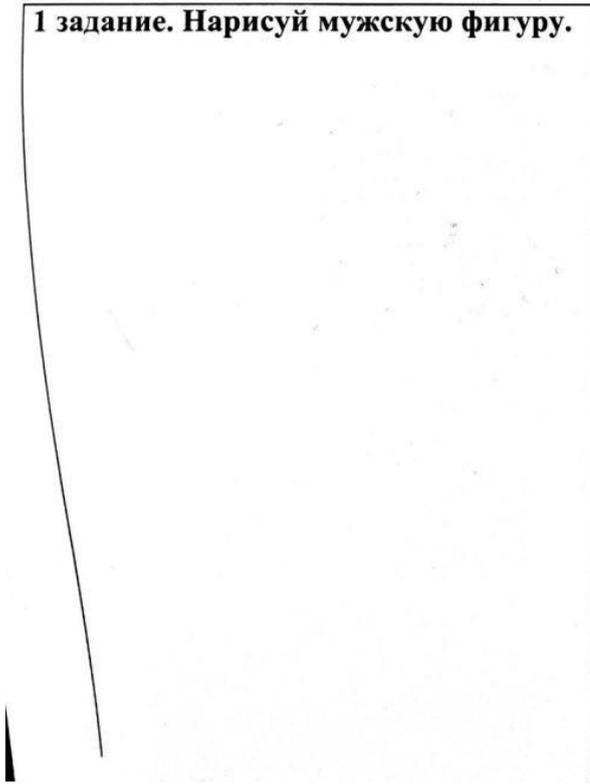
предложение

Он ел суп

3 задание. Расположи точки справа точно также.



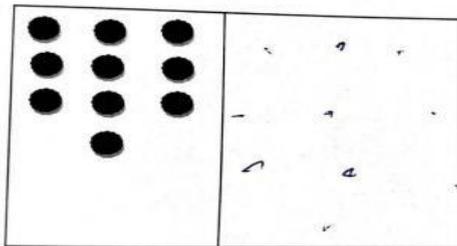
1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

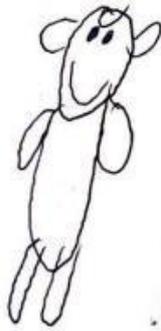


2 задание. Напиши предложение



3 задание. Расположи точки справа точно также.

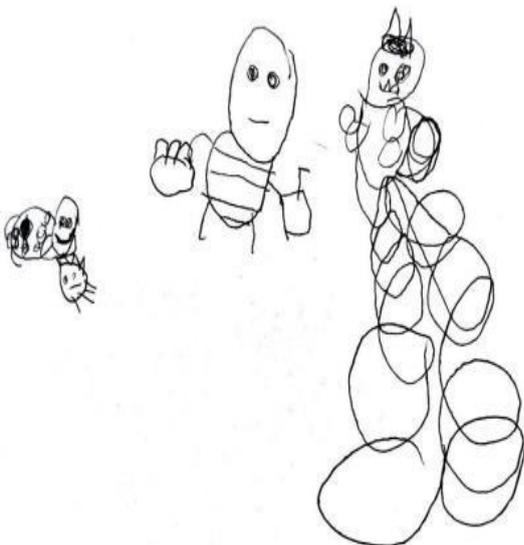




2 задание. Напиши предложение

До 11
~~До 11~~ ~~а~~ ~~много~~ ~~раз~~
 Мила.

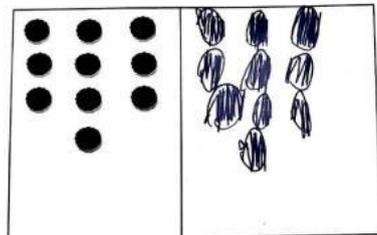
3 задание. Расположи точки справа точно также.



2 задание. Напиши предложение

дом и раскрась родителей

3 задание. Расположи точки справа точно также.



1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.



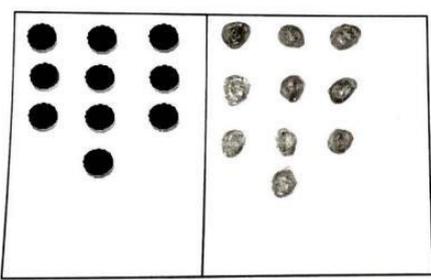
2 задание. Напиши предложение

Он ел суп

предложение

Он ел суп

3 задание. Расположи точки справа точно также.





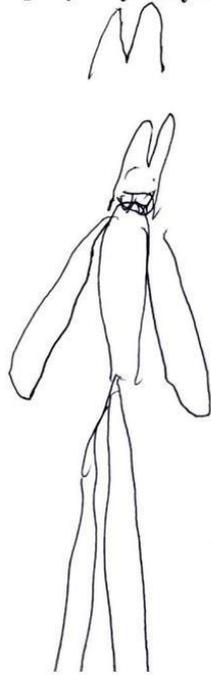
2 задание. Напиши предложение

Подарок от бабушки.

3 задание. Расположи точки справа точно также.

● ● ●	● ● ●
● ● ●	● ● ●
● ● ●	● ● ●
●	●

1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.



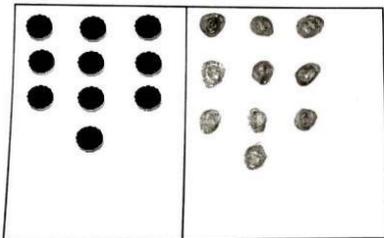
2 задание. Напиши предложение

Он ел суп

предложение

Он ел суп

3 задание. Расположи точки справа точно также.



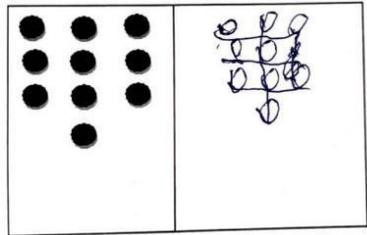
1 задание. Нарисуй мужскую фигуру.

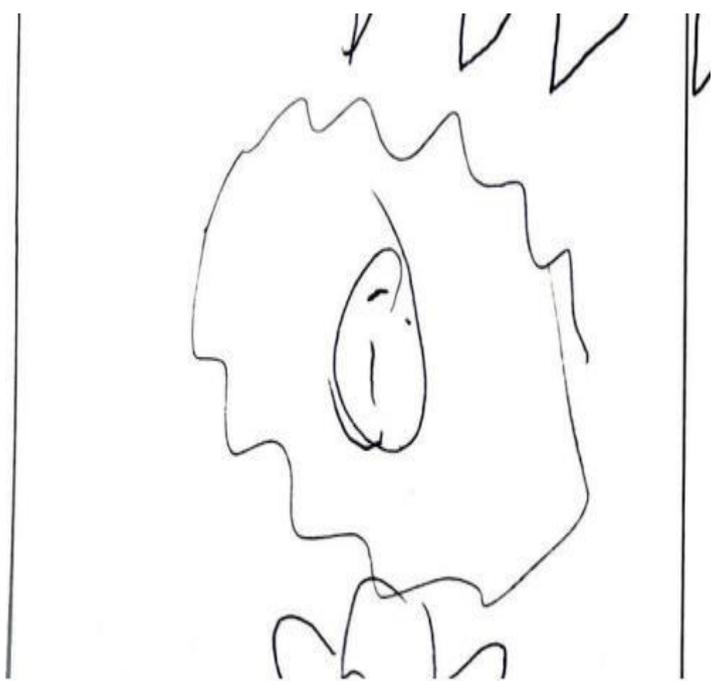


2 задание. Напиши предложение

дети а нечего родителям

3 задание. Расположи точки справа точно также.



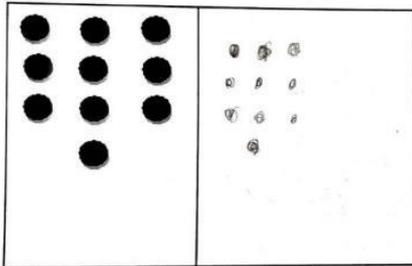


2 задание. Напиши предложение

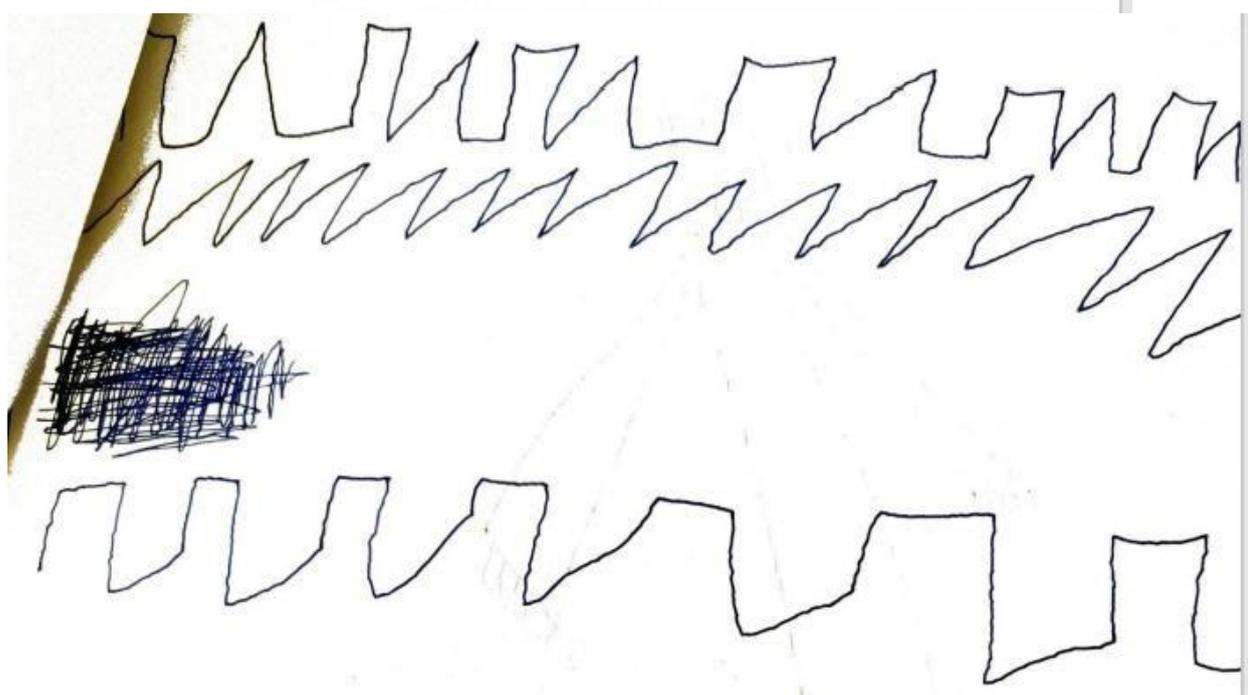
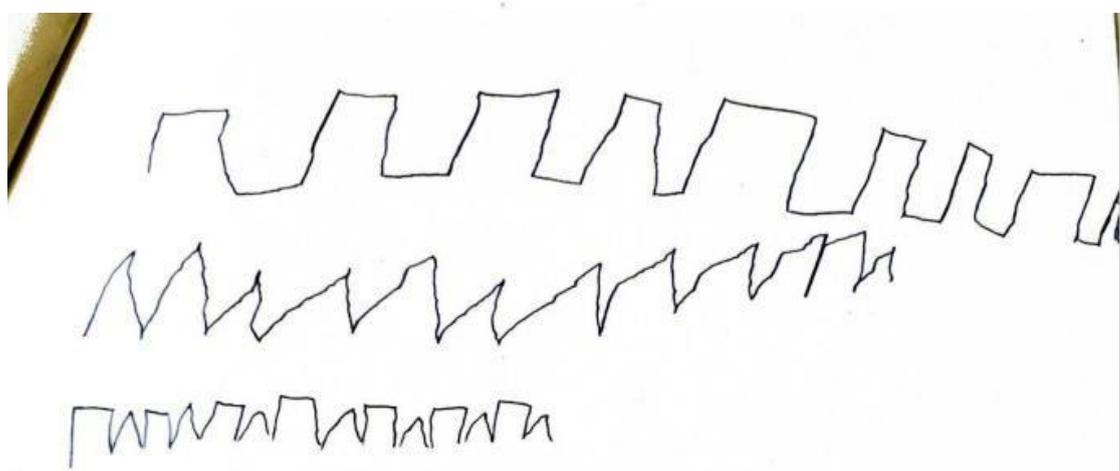
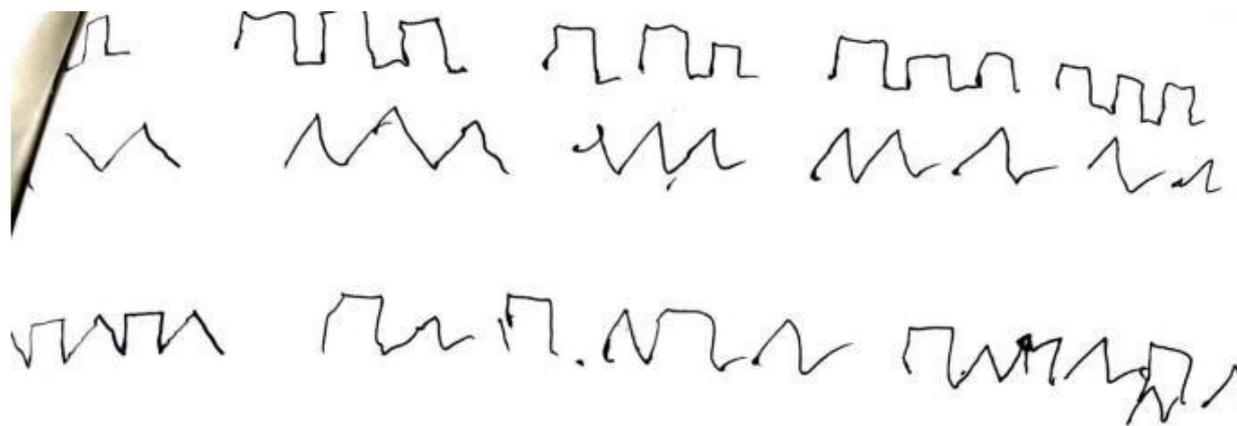
Он ест суп

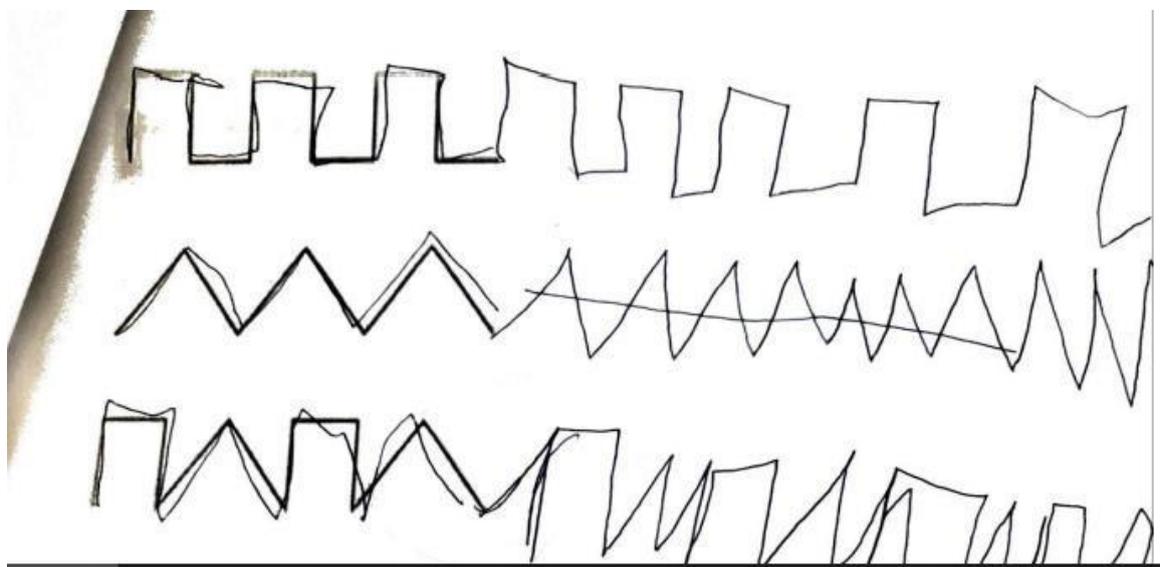
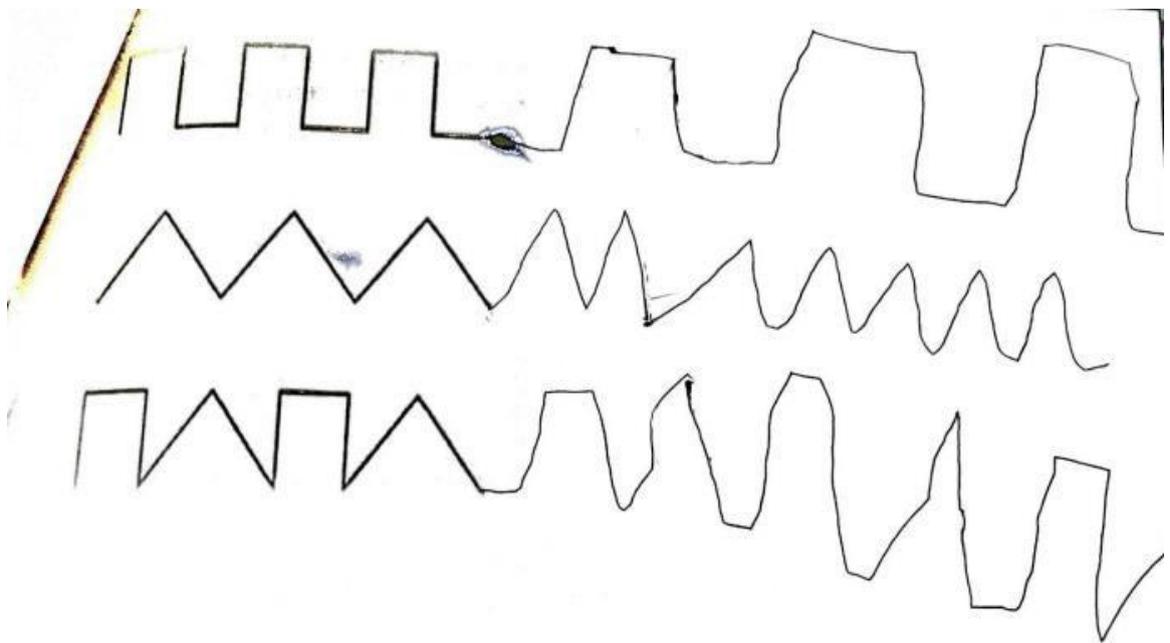
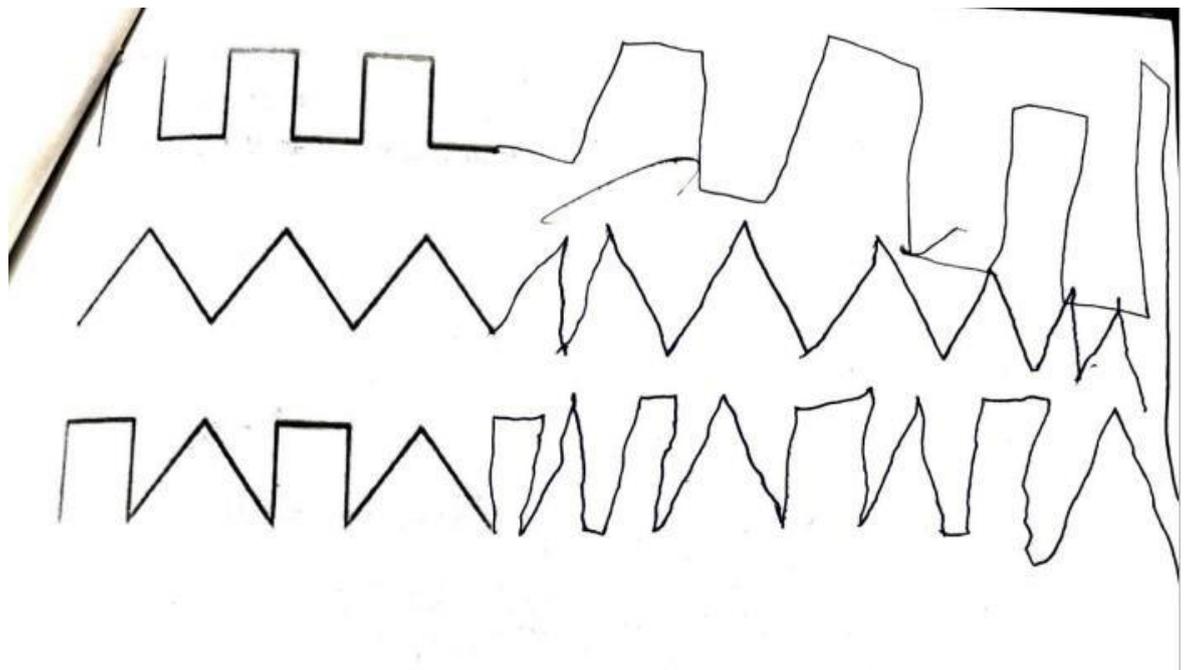
Он - ест суп

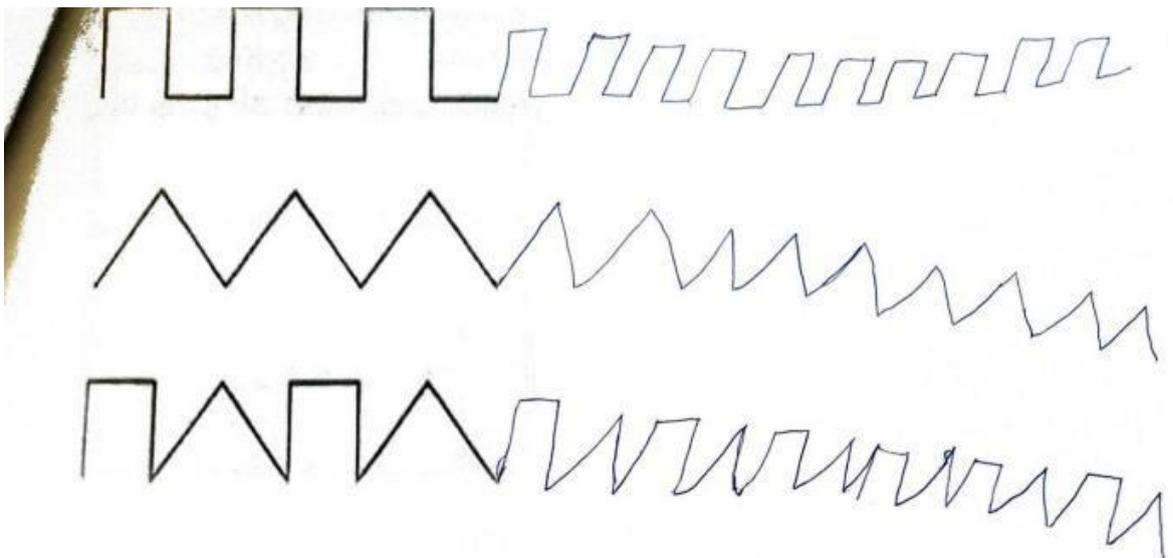
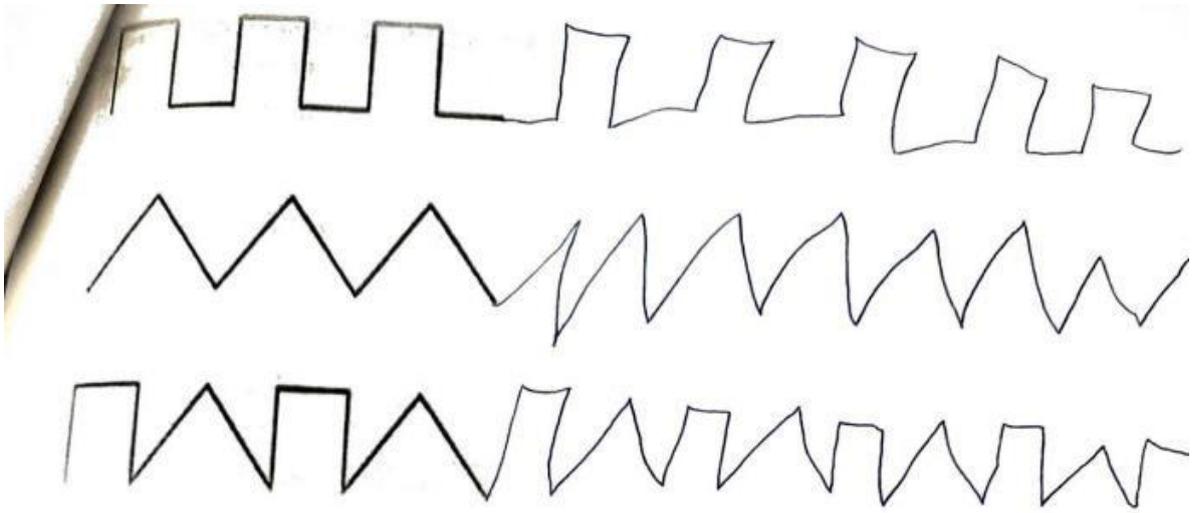
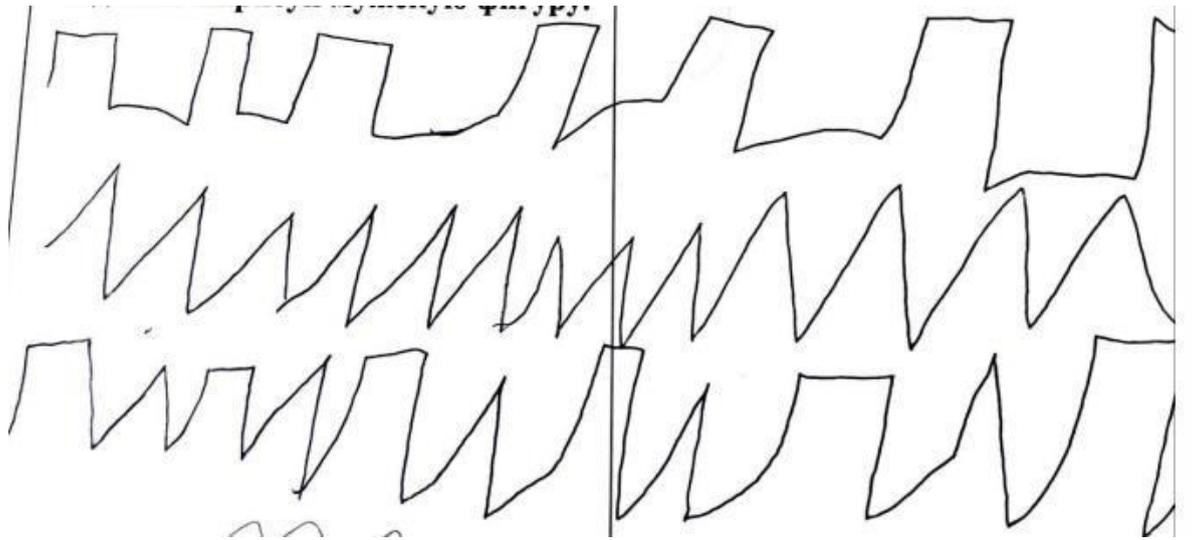
3 задание. Расположи точки справа точно также.

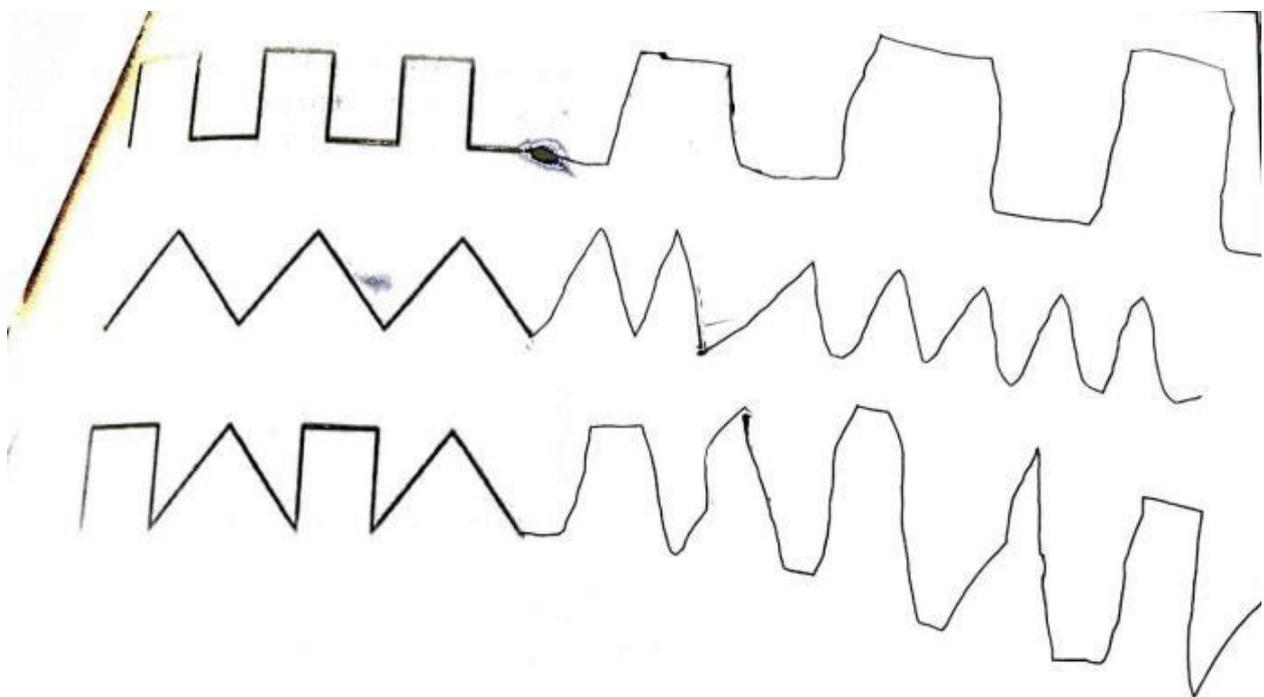
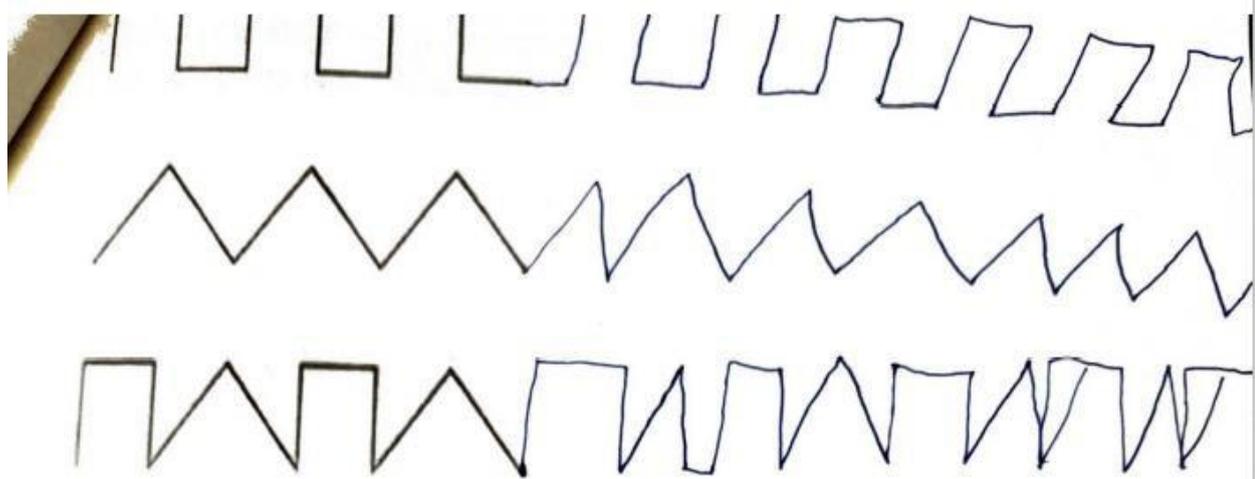


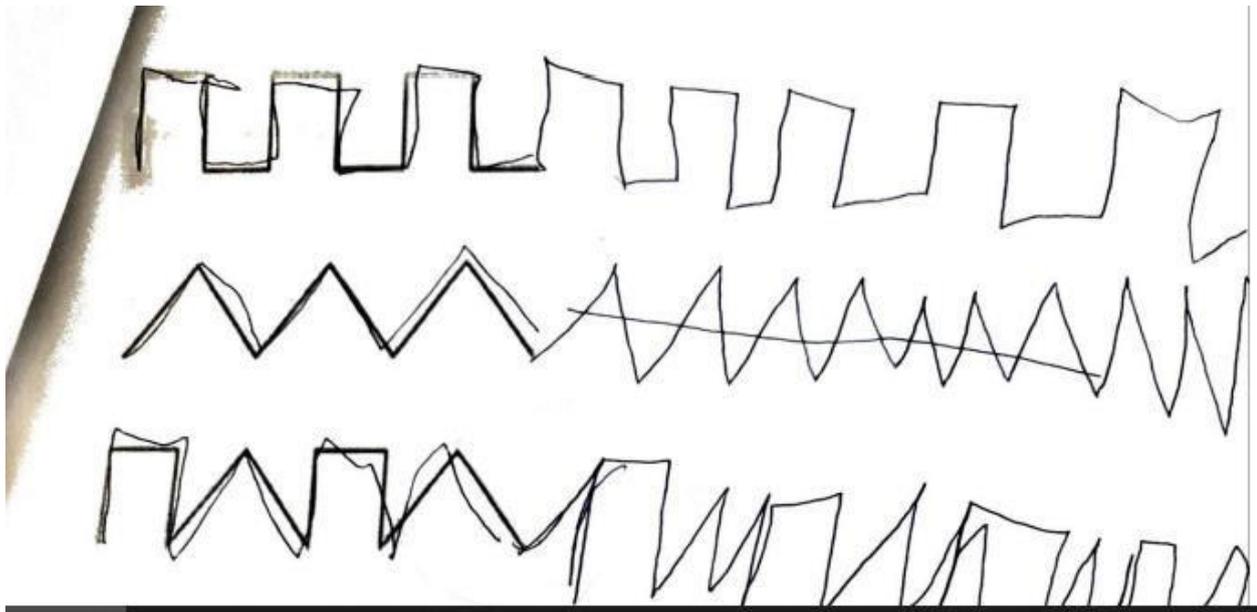
Результаты контрольного этапа эксперимента по методике
«Заборчик» Л. С. Цветковой



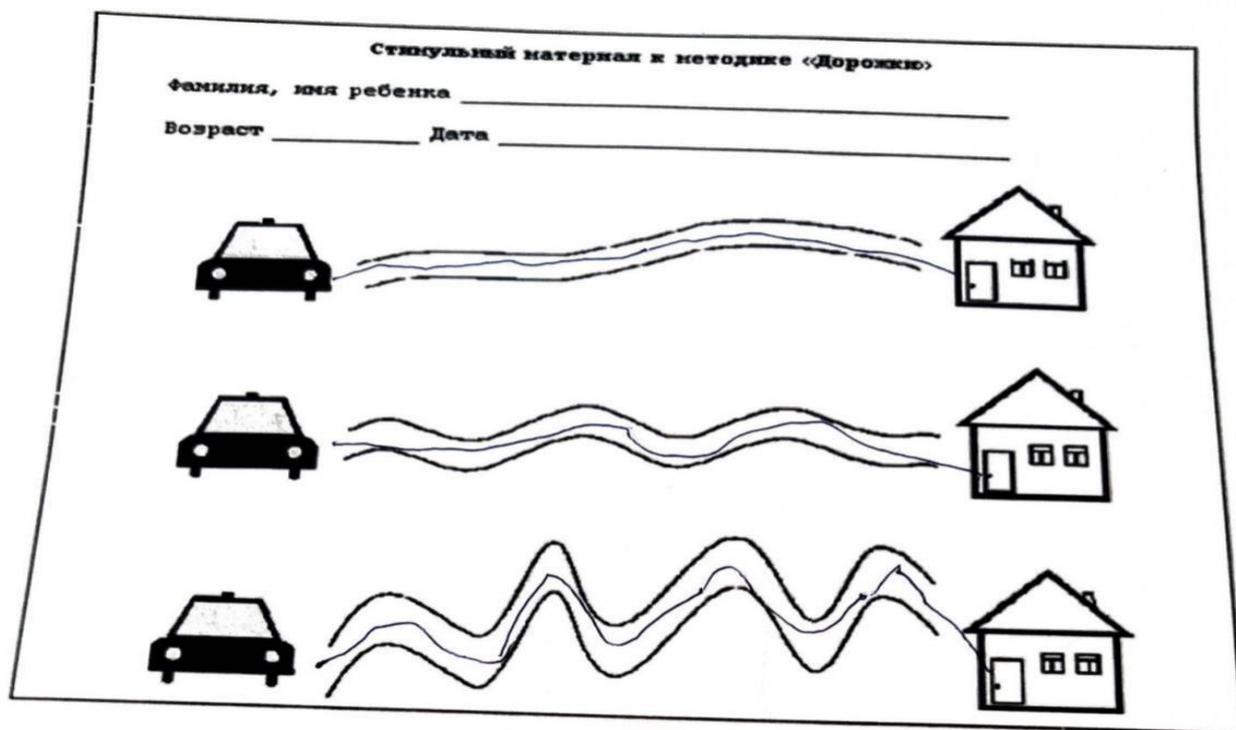








Результаты контрольного этапа эксперимента по методике
«Дорожки» Л. А. Венгера



Стимульный материал к методике «Дорожки»

фамилия, имя ребенка _____

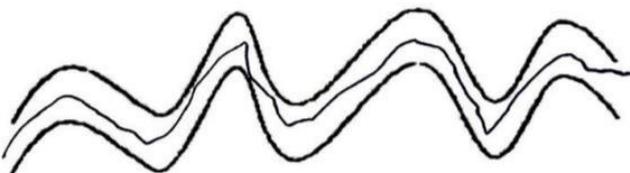
Возраст _____ Дата _____



Стимульный материал к методике «Дорожки»

фамилия, имя ребенка _____

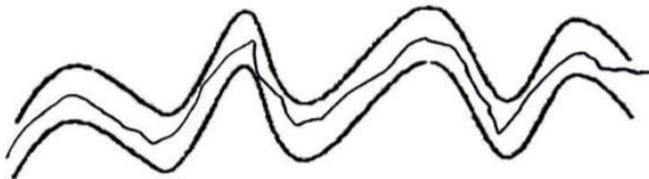
Возраст _____ Дата _____



Стимульный материал к методике «Дорожки»

Фамилия, имя ребенка _____

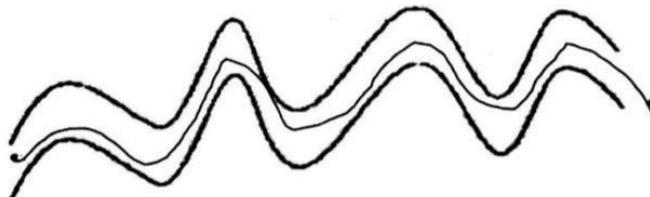
Возраст _____ Дата _____

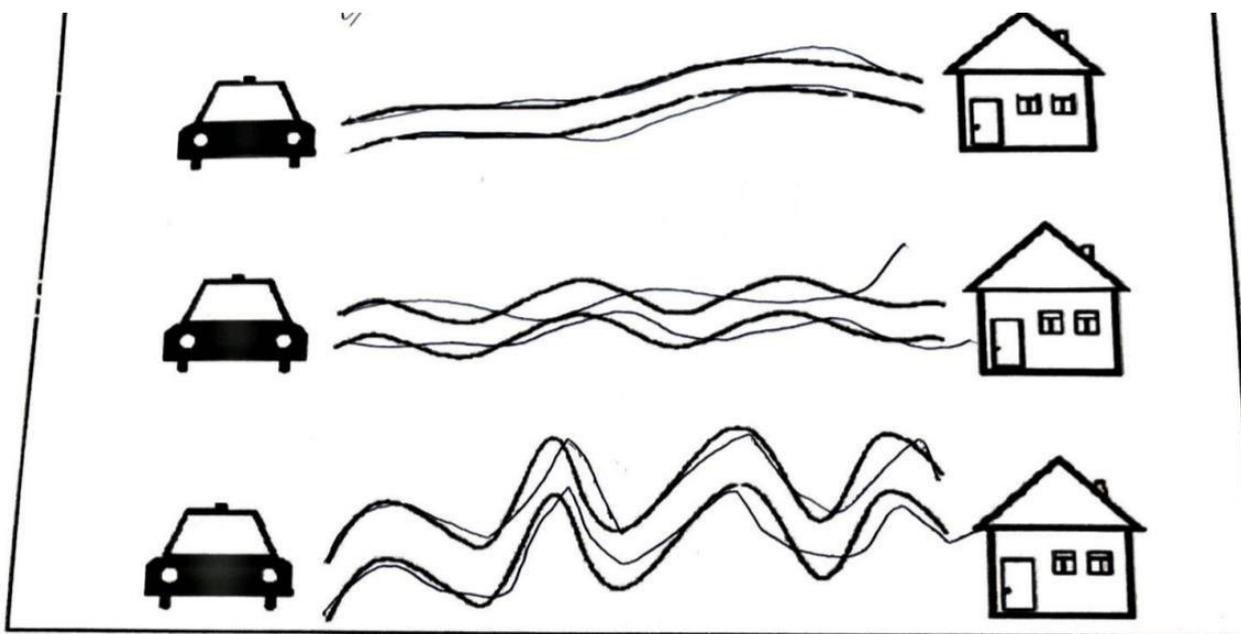
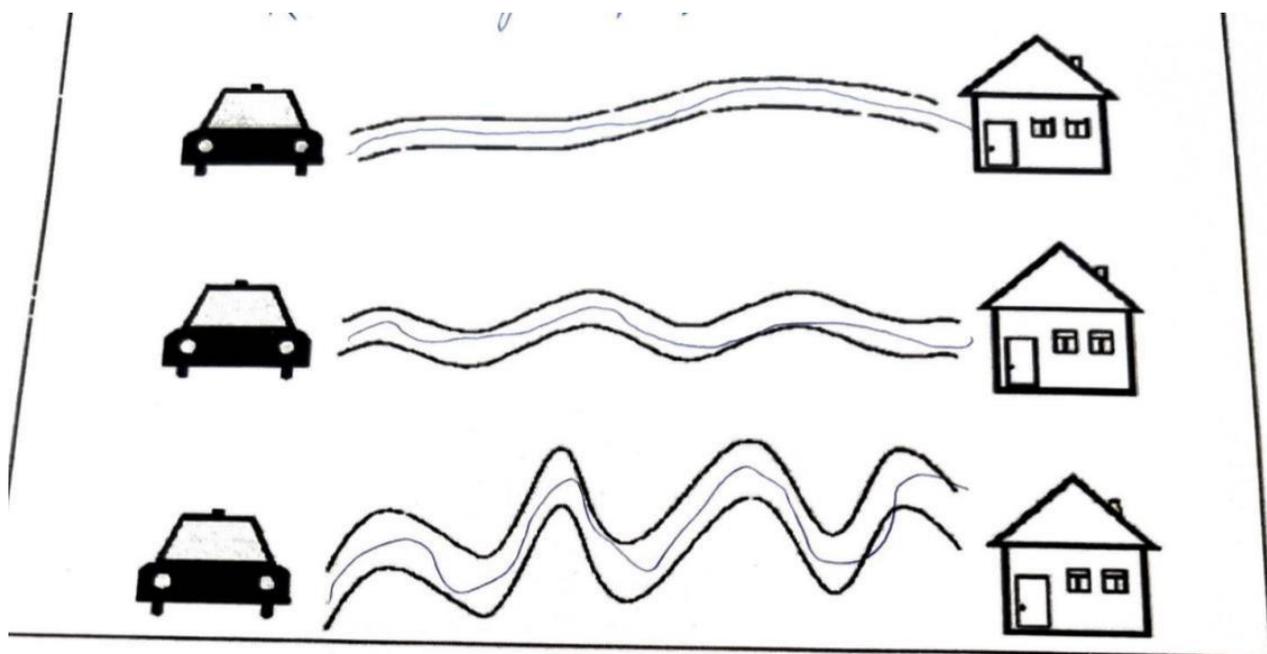


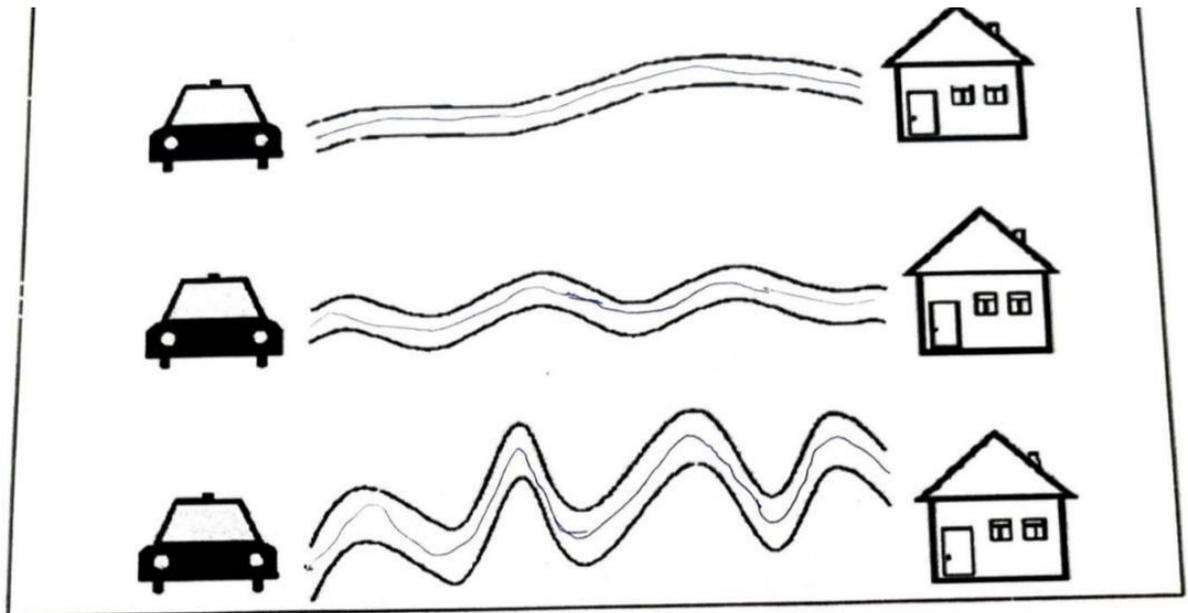
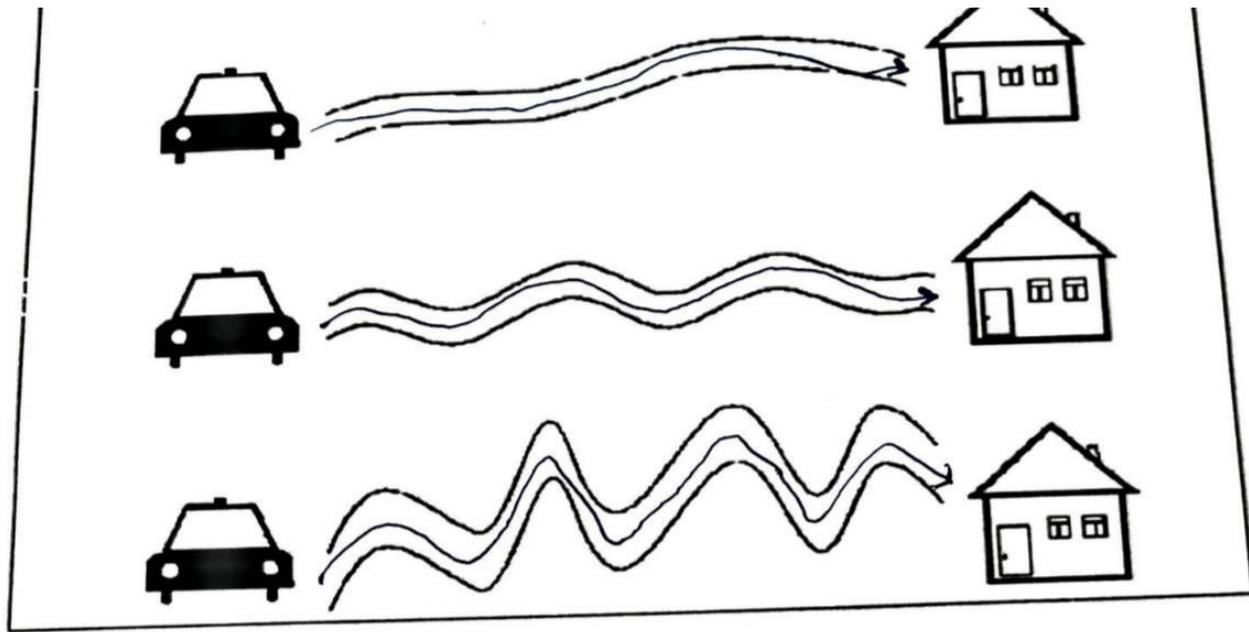
Стимульный материал к методике «Дорожки»

Фамилия, имя ребенка _____

Возраст _____ Дата _____



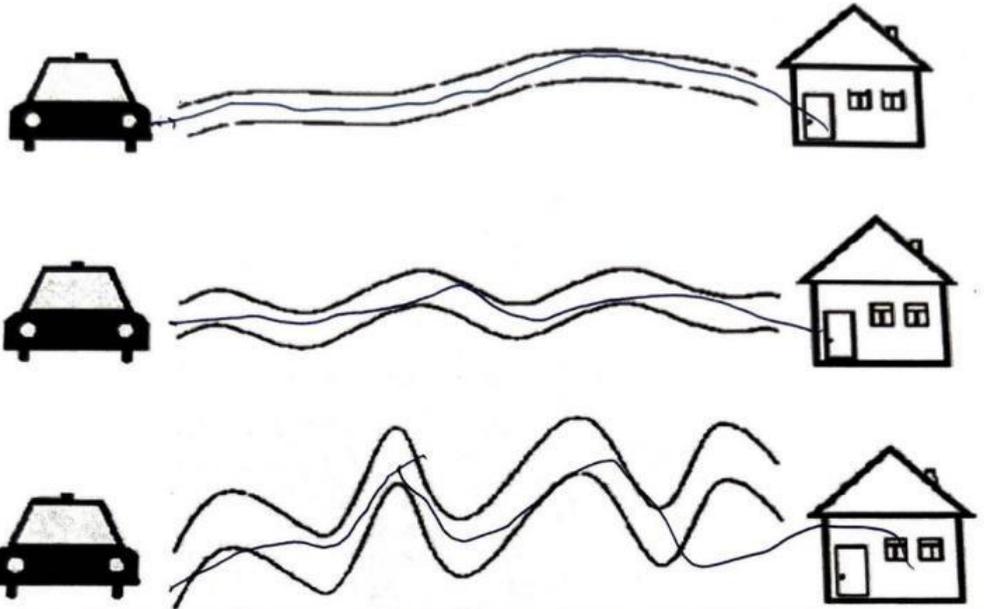




Стимульный материал к методике «Дорожки»

Фамилия, имя ребенка _____

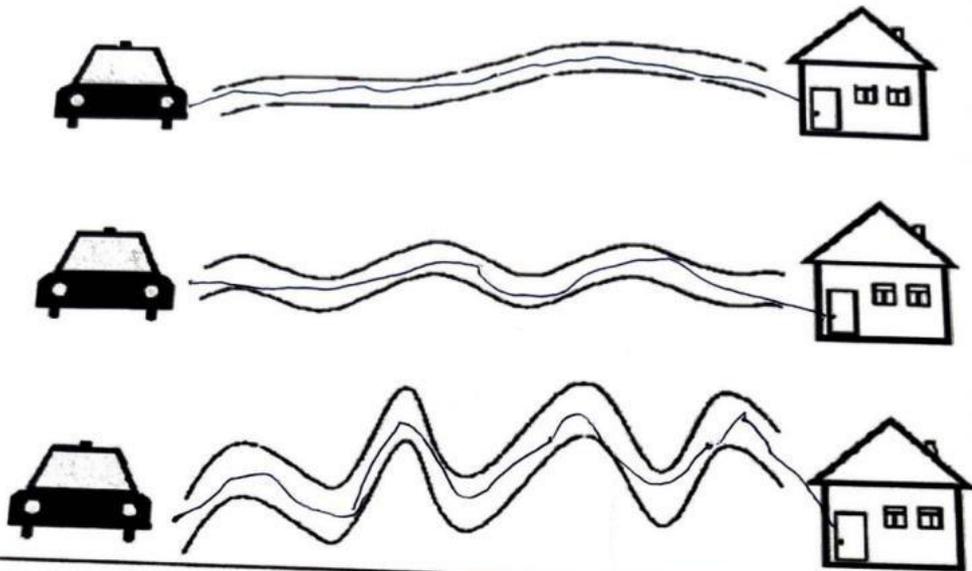
Возраст _____ Дата _____



Стимульный материал к методике «Дорожки»

Фамилия, имя ребенка _____

Возраст _____ Дата _____



Стимульный материал к методике «Дорожки»

Фамилия, имя ребенка _____

Возраст _____ Дата _____

