



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Психолого-педагогическая коррекция формирования произвольной регуляции
познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством
аутистического спектра**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы бакалавриата
«Психология и педагогика инклюзивного образования»**

Выполнила:
студентка группы ОФ-410/098-4-1
Мурзина Ольга Юрьевна

Проверка на объем заимствований
55,22 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«28» 06 2018 г.

зав. кафедрой ТиПП
О.А. Кондратьева Кондратьева О.А.

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры ТиПП
Барышникова Елена Викторовна

Челябинск

2018

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогической коррекции произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.....	8
1.1. Понятие «произвольная регуляция» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.....	15
1.3. Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра ..	30
Глава 2. Организация исследования уровня развития формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.....	44
2.1. Этапы, методы, методики исследования	44
2.2. Характеристика выборки, анализ результатов исследования	55
Глава 3. Опытное - экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.....	63
3.1. Программа психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.....	63
3.2. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра	72
3.3. Рекомендации родителям и педагогам по формированию произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.....	75
Заключение	85
Список литературы	90
Приложение	97

Введение

Проблема детского аутизма является одной из наиболее актуальных в области коррекционной педагогики. Это объясняется как высокой частотой данного расстройства (15-25 случаев на 10 тыс. новорожденных по данным В. М. Башиной, 1999), так и определенными трудностями своевременной диагностики и отсутствием детально разработанной системы специализированной помощи. В настоящее время за рубежом и в нашей стране ведется активный поиск различных подходов, в первую очередь психолого-педагогических, направленных на коррекцию аутистического дизонтогенеза, нормализацию психического развития такого ребенка. Одной из центральных проблем оказания коррекционной помощи аутичному ребенку является нарушение целенаправленности его деятельности и трудности произвольной регуляции двигательной и психической активности (Г.Аспергер, Е.Р. Баенская, В.М.Башина, К.Гилберг, В.Е.Каган, Л.Каннер, В.В.Лебединский, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, О.С.Никольская и др.) Традиционно принято рассматривать волю во взаимосвязи с ее основной функцией - сознательного регулирования поведения и деятельности в затрудненных условиях при помощи волевого усилия (М.Я.Басов, Л.С.Выготский, Б.В. Зейгарник, И.М. Сеченов). По мнению психолога А.В. Петровского, воля - сторона сознания человека, его деятельное и регулирующее начало, призванное создать усилие и удерживать его так долго, как это надобно. Способность человека достигать поставленных целей в условиях преодоления препятствий, проявляемая в самодетерминации и саморегуляции своей деятельности и различных процессов психических.

В случае формирования у ребенка аутизма, причиной нарушения произвольной регуляции ученые часто называют слабость психического

тонуса [35, с 122] Снижение психического тонуса вполне может быть связано с нарушениями подкорковых и стволовых структур, мозжечка, на что часто указывается в литературе по неврологическим расстройствам при аутизме (Г.Р.Делонг, М.Л.Бауман, 1987; Е.Коурчесне, 1987; М.Л.Бауман, Т.Л.Кемпер, 1994; И.Л.Брин и др., в печати и др.). Низкий психический тонус означает, что взаимодействие с окружающим миром ограничено пресыщением, которое наступает столь быстро, что аутичный ребенок как бы выхватывает из окружающего отдельные, не связанные между собой фрагменты, и формирование непрерывной, целостной картины окружающего мира становится затрудненным, а часто и невозможным. К первичным трудностям, мешающим психическому развитию аутичного ребенка, относятся: дефицит психической активности; тесно связанные с ним нарушения в инстинктивно-аффективной сферы; нарушения сенсорики - повышенная сенсорная чувствительность; нарушения двигательной сферы; нарушения речи [73, с 4].

Успех коррекционной работы с аутичным ребенком зависит от согласованных действий родителей, воспитателей, психолога, дефектолога, логопеда, невролога и т.д. Одним из центральных мест в организации коррекционной помощи аутичному ребенку занимает формирование произвольной регуляции двигательной и психической активности ребенка, так как преодоление трудностей произвольно управлять своими движениями и психическими процессами, такими как внимание, восприятие, запоминание, эмоции - создает базу для традиционной коррекционной работы и обучения аутичного ребенка. Работа по формированию произвольной регуляции должна строиться с учетом базовых положений психологии детского возраста к которым относятся - концепция развивающего обучения с учетом зоны ближайшего

развития Л.С. Выготского, теория базовых составляющих психического развития М.М Семаго, Н.Я. Семаго.

Исследование также опирается на теорию В.В. Лебединского, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, согласно которой именно биологическая недостаточность создает особые патологические условия, к которым вынужден приспособляться аутичный ребенок. Важной для нашего исследования является идея современной психиатрии (Л.Горбунов) о том, что нарушение развития ребенка с детским аутизмом не психогенно, а обусловлено особой биологической дефицитарностью ребенка.

Исходя из вышесказанного, нами была сформулирована тема исследования: Психолого-педагогическая коррекция произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Цель нашего исследования - теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Объектом исследования является произвольная регуляция познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Предметом исследования является психолого-педагогическая коррекция произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Гипотезой исследования: психолого-педагогическая коррекция произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра будет эффективна на основе разработанной нами программы, направленной на управление детьми младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра своей двигательной и психической активности.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие «произвольная регуляция» в психолого-педагогической литературе.
2. Рассмотреть возрастные особенности детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.
3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.
4. Определить этапы, методы и методики исследования.
5. Дать характеристику выборки и проанализировать результаты исследования.
6. Реализовать модель и программу психолого-педагогической коррекции формирования школьной регуляции у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.
7. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.
8. Разработать рекомендации по коррекции формирования произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Для реализации комплекса поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

Для реализации комплекса поставленных задач, были использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, моделирование, обобщение, целеполагание.
2. Эмпирические: констатирующий, формирующий эксперименты, тестирование по методикам: диагностика произвольной регуляции двигательной и психической активности (Н.Я.Семаго); оценка сформированности произвольной моторики рук (Н.Я.Семаго); оценка

сформированности движений мимических мышц лица (Н.Я.Семаго);
диагностика произвольности психических функций (Пьерон-Рузер);
диагностика произвольной регуляции эмоций, поведения в целом
(Н.Я.Семаго).

3. Методы математической статистики: критерий Т-Вилкоксона.

База исследования: Муниципальное бюджетное
общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 60 г. Челябинска».
Группа детей 8 человек с расстройством аутистического спектра. Возраст
детей от 8-10 лет.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, выводов
по главам, заключения, библиографического списка, приложения.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогической коррекции произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

1.1. Понятие «произвольная регуляция» в психолого-педагогической литературе

По мнению психолога А.В. Петровского, воля - сторона сознания человека, его деятельное и регулирующее начало, призванное создать усилие и удерживать его так долго, как это надобно. Способность человека достигать установленных целей в критериях преодоления преград, проявляемая в самодетерминации и саморегуляции своей деятельности и всевозможных процессов психических. Благодаря ей человек имеет возможность по собственной инициативе, исходя из осознанной надобности, выполнять действия в заблаговременно спланированном направлении и с заранее предусмотренной силой. Воля направляет или сдерживает действия человека, а также организует деятельность психическую, исходя из наличных задач и требований [11, с 16]. М.Г.Ярошевский как основные функции воли выделяет: 1) выбор мотивов и целей; 2) регуляцию побуждения к действиям - при недостаточной или избыточной их мотивации; 3) организацию процессов психических - в систему, адекватную выполняемой деятельности; 4) мобилизацию физических и психических возможностей - при преодолении препятствий к достижению поставленных целей [10, с 28]. Обычно принято рассматривать волю во взаимосвязи с ее основной функцией - сознательного регулирования поведения и деятельности в затрудненных условиях при поддержке волевого усилия. Ряд ученых в отечественной

психологии рассматривают механизм мотивации как волевой. Это отмечает, например, Б.В. Зейгарник, полагая, что проблему овладения своим поведением (на уровне овладения собственной мотивацией) следует рассматривать в психологии как проблему воли, как процесс производства новых мотивационных образований, способствующих развертыванию поведения в выбранном направлении [28, с 11].

В отечественной психологии одним из первых ученых, понимавших волю как особенную форму психической регуляции, был И.М. Сеченов. Он заявлял, собственно что саморегуляция, связанная с сознанием человека, исполняется сквозь работу определенных нервных центров, связанных с сознательным отражением. При этом признавая реальность волевого поведения и его произвольной регуляции, ученый не склонен принимать наличие особого психического образования, называемого волей [35].

Понимает волю как особую психическую регуляцию поведения М.Я. Басов, по мнению которого власть личности над собственными духовными состояниями вероятно лишь только при наличии в составе ее душевного единства некоего регулятивного фактора - воли. Впрочем данная регулятивная функция, по сущности, свелась у М. Я. Басова к вниманию [6, с 15]. По его мнению, как раз внимание регулирует восприятие, мышление, чувствование, движения через смену содержания сознания, т.е. через переключение внимания. Воля лишена возможности породить действия мысли, она лишь только регулирует их. Бесспорная причастность к регуляционному подходу имеется в работах Л.С. Выготского [14, с 272]. Ученый полагает, собственно что ключевым содержанием понятия «воля» является произвольная регуляция поведения и психических процессов. В своих развитых формах произвольная регуляция опосредована искусственными знаками и осуществляется путем объединения различных психических функций в единую функциональную систему, выполняющую регуляцию деятельности или же какого-нибудь психического процесса.

Понимание волевой регуляции как регуляции действий или психических процессов через произвольную форму мотивации значит, что побуждение к действию гарантируется не особым образованием - волей, не особыми волевыми мотивами, не особой потребностью в преодолении преград, а работой общего для любой активности мотивационного механизма [64, с 456]. Психологическим механизмом произвольного изменения побуждения считается перемена значения действия. По мнению Е.С. Мазур, волевое усилие определяется ситуативным изменением личностного смысла действия. Перемена побуждения к действию возможно реализовать и через субъективное изменение вероятности успеха действия, что достигается благодаря новому знанию, повышающему уверенность в своих силах, в успехе, в справедливости и возможности действия. Воздействуют на изменение побуждения и точное понимание необходимости выполнить действие с опорой только на собственные силы, изменение функционального состояния, изменение самооценки, самочувствия, уровня притязаний и другие факторы [50, с 122]. Волевою регуляцией возможно было бы рассмотреть, как регуляцией побуждения, а произвольную - как регуляцией различных характеристик действия (темпа, скорости, силы, продолжительности и пр.). В данном варианте волевая регуляция имеет возможность осуществляться по отношению к любому параметру действия, а побуждение к действию может регулироваться и произвольным способом. Волевые качества, определяя характер действия, его стиль (упорство, решительность, настойчивость и пр.), именно принимают участие и в формировании побуждения [29, с 47]. Отличие между понятиями волевая регуляция и произвольная регуляция можно сформулировать в следующих положениях, которые обосновывают, собственно что волевая регуляция считается частью произвольной [28, с 11]:

1. Волевая регуляция (в варианте самодетерминации) есть регуляция действия (или психического процесса) через изменение смысла

действия, обеспечивающего необходимое побуждение (торможение) к нему.

2. Волевая регуляция есть часть произвольной регуляции процессов и действий человека или, что более точно, один из уровней произвольной регуляции - личностный уровень.

3. В традициях деятельностного подхода процесс мотивации может быть описан как особое внутреннее действие по построению побуждения.

4. В основе волевой регуляции побуждения к действию лежит произвольная форма мотивации, где изменение побуждения достигается через изменение смысла действия.

Отечественными психологами Н.Я. Семаго и М.М. Семаго разработана трехкомпонентная модель анализа психического развития детей. Главным считается представление о системном анализе структуры развития ребенка. В качестве составляющих данной структуры рассматриваются три взаимосвязанных элемента психического развития, которые составляют основу психического, присущие каждому индивиду. Каждая из этих составляющих представляет собой многоуровневую систему, которая поочередно и непреклонно протраивается, складывается в процессе развития ребенка путем преобразования воздействий окружающей среды. Исходя из этих представлений, любой психический феномен может быть проанализирован с точки зрения сформированности (достаточной, недостаточной, избыточной) каждой из этих составляющих [70]. Каждая из составляющих, названных авторами базовыми составляющими психического развития, (произвольная регуляция психической активности; пространственные представления; базовая аффективная регуляция) представляет собой многоуровневую систему, определяя качественное своеобразие одной из трех «сквозных» линий развития психических процессов: регуляторно-волевых; когнитивных; аффективно-эмоциональных. Таким образом, основой психического

развития можно рассматривать последовательное и гетерохронное формирование уровневых систем регуляции, когнитивной, аффективной системы как сквозных психических процессов. По мнению М.М. Семаго [70], произвольность психической активности, рассматриваемая как «модулирующая» все развитие ребенка, должна быть поставлена на первое место в структуре гетерохронного формирования всех психических сфер ребенка. Последовательность формирования двигательной активности, в том числе произвольной, в онтогенезе, динамическая структура двигательной активности являются важнейшими моментами психического развития, основой «развертывания» программы развития в широком смысле этого понятия. Произвольная двигательная активность, являясь в возрасте от рождения до года одним из основных элементов формирования ребенка, оказывается той функцией, которая развивается, на наш взгляд, «на один шаг» раньше всех других функций и в буквальном смысле «тянет» за собой развитие и познавательной, и эмоциональной сфер. Произвольность двигательной активности понимается нами не только как осознаваемый ребенком контроль за собственным движением, но как значительно более широкая возможность осуществления любого двигательного акта. Г.Г. Кравцов, рассматривая проблемы соотношения воли и произвольности подчеркивает, что направление развития личности ребенка к собственной индивидуальности «совпадает с расширением зоны внутренней свободы, способности сознательного управления своей психикой и поведением, то есть со становлением произвольности». Таким образом, барьер между волей как осмысленной инициативой, определяющей целостную личность, и произвольностью отсутствует и произвольное поведение рассматривается как поведение свободное, то есть поведение, построенное субъектом (в данном случае развивающимся ребенком) по собственным правилам. Но в то же время оно согласуется с принятыми в обществе нормами. Сознательность, или осознанность, является основной характеристикой произвольного поведения. В этом

случае можно сделать ряд практически значимых выводов, одним из которых является определение для каждого возрастного этапа развития ребенка ведущей деятельности в зависимости от вида и уровня сформированности произвольности его психической активности. Уровни произвольной регуляции формируются в онтогенезе в следующей последовательности:

I Регуляция двигательной активности

II Регуляция психических процессов и функций

III Эмоциональная регуляция

IV Регуляция поведения

Рассматривая структуру произвольности психической активности как одну из предпосылок или составляющих психической деятельности, необходимо отметить первый в последовательности формирования, лежащий в «основании» произвольности уровень, а именно - произвольную двигательную активность [70]. Произвольность собственной активности своими корнями уходит непосредственно в формирование двигательной произвольности. Последняя в дальнейшем преобразовывается, переходит на уровень произвольной регуляции собственно высших психических функций (ВПФ). Произвольность ВПФ осуществляется только на определенном этапе речевого развития ребенка, когда собственная речь, а перед этим речь взрослого, опосредует эту форму произвольной регуляции. Наиболее поздно начинает формироваться произвольная регуляция собственных эмоций. Вначале этот уровень произвольности точно так же опосредуется присутствием взрослого, его речью и эмоциональной оценкой поведения ребенка. В последнюю очередь формируется произвольная регуляция собственного поведения. Эти уровни произвольности никоим образом не формируются в линейной последовательности, друг за другом, а имеют периоды «перекрывтий». В

связи с особой важностью двигательной активности для развития произвольной регуляции необходимо остановиться на законах развития движений.

Знание законов развития движений важно еще и потому, что эффективность коррекционных программ зависит в большой степени от того, насколько этим законам следует в своей работе с моторикой ребенка специалист.

Становление двигательных навыков идет по пути преемственности и поэтапности. Для того чтобы ребенок овладел той или иной функцией в полном объеме, его развитие должно пройти несколько этапов, в течение которых происходит закладка «фундамента» будущих функций. Индивидуальные сроки появления отдельных двигательных новообразований могут быть разными, но последовательность их становления остается постоянной. Закон перекрытия стадий. Последовательные стадии в развитии двигательных функций перекрывают друг друга: ребенок осваивает одни из них, совершенствуясь в предыдущих. При заболеваниях в наиболее уязвимой позиции оказываются развивающиеся функции, то есть страдают в первую очередь осваиваемые функции. Закон последовательной дифференциации. В ходе сенсомоторного развития возникает и далее реализуется возможность дифференциации и изоляции движений. Вначале формируется совместное (общее) движение, которое в последующем исполняется изолированно (например: сначала голова ребенка движется совместно с туловищем, после голова может поворачиваться самостоятельно). Цефало-каудальный закон. Данный закон определяет очередность включения различных частей тела в «работу»: развитие движений идет от головы к рукам, от рук - к телу и к ногам. Проксимо-дистальный закон. Вначале ребенок овладевает движениями тех частей тела, которые находятся ближе к средней линии тела, а потом - дальних. К примеру, контроль над движением плеч устанавливается раньше, чем контроль над движением пальцев рук. Закон

основной оси. Кроме перечисленных выше основополагающих законов, разработанных в школе отечественной неврологии, хотелось бы добавить еще один - закон основной оси. В соответствии с ним движения ребенка улучшаются в плоскости, расположенной вдоль его основной оси, средней линии тела (то есть позвоночника). Отсюда понятно, что плоскость основной оси имеет возможность быть как горизонтальной, так и вертикальной. Для развития произвольной регуляции крайне важна и эмоциональная активность[30]. Эмоциональная оценка мамы очень важна для двигательного развития ребенка, а произвольность ВПФ отчасти имеет возможность предопределять и произвольность движений. Но принципиально, что очередность формирования произвольности от более простого (движения) к более сложному (эмоциональной регуляции) должна сохраняться. Наиболее необходимым, по крайней мере на первом году жизни, считается формирование двигательной активности, последовательность и сроки овладения собственной моторикой [29, с 51]. Оценка сформированности произвольной регуляции психической активности соответственно должна производиться на тех же уровнях.

1.2. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

На сегодняшний день выделяют несколько расстройств аутистического спектра: аутизм (синонимы: аутистическое расстройство, детский аутизм, инфантильный аутизм), расстройство Ретта, дезинтегративное расстройство детского возраста (ДРДВ) (синонимы: синдром Геллера, дезинтегративный «психоз»), расстройство Аспергера (синонимы: синдром Аспергера, аутистическая психопатия) и, наконец,

первазивное расстройство развития неуточненное (НППР) (синонимы: атипичное ПРР).

Общепринятой системой диагностики в Соединенных Штатах Америки является «Руководство по диагностике и статистике психических расстройств»(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), разработанное Американской психиатрической ассоциацией, часто упоминается как DSM - IV.

В DSM используются те же кодовые номера, что и в международной системе диагностики (Международная классификация болезней, 10-е изд. [МКБ-10]). [13, с 224]

F84 Общие расстройства развития

А. Расстройства, характеризующиеся расстройствами социальной адаптации и общения в сочетании со стереотипными интересами и действиями;

В. Расстройства развития возникают в младенческом возрасте, реже - в первые пять лет жизни;

С. Часто сочетаются с расстройством, проявляющимся нарушениями в когнитивной сфере, независимо от наличия и отсутствия умственной отсталости;

Д. В некоторых случаях расстройства сочетаются и предположительно обусловлены некоторыми патологическими состояниями, среди которых наиболее часты :

1. Детские спазмы;
2. Врожденная краснуха;
3. Туберозный склероз;
4. Церебральный липидоз;
5. Фрагильность X-хромосомы.

Е. Расстройство должно диагностироваться на основании поведенческих признаков, независимо от наличия или отсутствия

патологических; любое из этих сопутствующих состояний должно кодироваться отдельно;

Ф. При наличии умственной отсталости, степень её выраженности кодируется отдельно (F70 - F79), поскольку она не является обязательным признаком общих расстройств развития.

F84.0 Детский аутизм

А. Проявление аномалий или задержек развития в возрасте до 3 лет по меньшей мере в одной из следующих областей:

1. Рецептивная или экспрессивная речь, используемая в социальной коммуникации;
2. Развитие избирательных социальных привязанностей или социальных взаимодействий;
3. Функциональная или символическая игра.

Б. Наличие по меньшей мере 6 симптомов из нижеследующего перечня, по меньшей мере двух из пункта (1) и по одному из пунктов (2) и (3):

Качественные аномалии социальных взаимодействий, проявляющиеся по меньшей мере в одной из следующих областей:

- а) неспособность адекватно использовать для регулирования социального взаимодействия зрительный контакт, мимику, жестикуляцию и позы;
- б) неспособность устанавливать (в соответствии с умственным возрастом и вопреки имеющимся возможностям) взаимоотношения со сверстниками, включающие общие интересы, виды деятельности и эмоции;
- в) отсутствие социо-эмоциональной взаимности, проявляющееся в нарушении или искажении реакций на эмоции других людей; или отсутствие модуляции поведения в соответствии с социальным контекстом; или слабость интеграции социального, эмоционального и коммуникативного поведения;

г) отсутствие стремления делиться радостью, интересами или достижениями с другими людьми (например, нежелание показывать, приносить или указывать другим людям предметы, представляющие интерес для ребенка).

2. Качественные аномалии в сфере коммуникации, проявляющиеся по меньшей мере в одной из следующих областей:

а) задержка или полное отсутствие развития разговорной речи без попыток компенсировать данный недостаток жестиком и мимикой (часто при отсутствии предшествующей стадии коммуникативного лепета);

б) относительная неспособность инициировать или поддерживать взаимообмен информацией (на любом имеющемся уровне речевого развития), требующий коммуникативной отзывчивости;

в) повторяющаяся и стереотипная речь или идиосинкразическое использование слов и выражений;

г) отсутствие разнообразных спонтанных ролевых игр или (в более раннем возрасте) подражательных игр.

3. Ограниченные, повторяющиеся и стереотипные паттерны поведения, интересы и виды деятельности, проявляющиеся по меньшей мере в одной из следующих областей:

а) поглощенность стереотипными и ограниченными интересами, которые аномальны по содержанию или направленности; или интересами, которые аномальны по своей интенсивности и ограниченному характеру, но не по содержанию или направленности;

б) навязчивая приверженность специфическим, нефункциональным процедурам или ритуалам;

в) стереотипные и повторяющиеся моторные маннеризмы, включающие размахивание руками, выкручивание пальцев или кистей рук или более сложные движения всего тела;

г) озабоченность частями предметов или нефункциональными элементами игровых материалов (запахами, текстурой, издаваемым ими шумом или вибрацией).

В. Невозможность объяснить клиническую картину другими общими расстройствами развития; специфическим расстройством рецептивной речи (F80.2) с вторичными социоэмоциональными проблемами; реактивным расстройством привязанностей в детском возрасте (F94.1), реактивным расстройством привязанностей в детском возрасте по расторможенному типу (F94.2), умственной отсталостью (F70-F72) с сопутствующими эмоциональными и поведенческими расстройствами, шизофренией (F20) с необычно ранним началом и синдромом Ретта (F84.12).

F84.1 Атипичный аутизм

А. Проявление аномалий или задержек развития в возрасте 3 лет или старше (критерии аутизма за исключением возраста манифестации).

Б. Качественные аномалии социального взаимодействия или коммуникации; или ограниченные, повторяющиеся и стереотипные паттерны поведения, интересы и виды деятельности (критерии аутизма, за исключением критерия количества областей, в которых отмечаются нарушения).

В. Расстройство не удовлетворяет диагностическим критериям аутизма (F84.0).

Аутизм может быть атипичным как по возрасту манифестации (F84.10), так и по симптоматике (F84.11). Синдромы, атипичные и в том и в другом отношении, должны кодироваться F84.12.

F84.10 Атипичность по возрасту манифестации

А. Расстройство не удовлетворяет критерию А аутизма (F84.0); а именно: проявление аномалий или задержек развития только в возрасте 3 лет и старше.

Б. Расстройство удовлетворяет критериям Б и В аутизма (F84.0).

F84.2 Синдром Ретта

А. Пренатальный и перинатальный периоды без видимой патологии; психомоторное развитие в первые 6 месяцев жизни без видимой патологии; нормальная окружность головы при рождении.

Б. Замедление скорости роста головы между 5 месяцами и 4 годами и потеря приобретенных навыков пользования руками в возрасте от 6 до 30 месяцев, сопряженные с коммуникативной дисфункцией и нарушениями в сфере социальных взаимодействий, а также плохой координацией (неустойчивостью) походки и (или) движений туловища.

В. Развитие тяжелых нарушений экспрессивной и рецептивной речи с выраженной психомоторной задержкой.

Г. Стереотипные движения руками (такие как заламывание или потирание рук), появившиеся одновременно с потерей навыков пользования руками или после нее.

F84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста

А. Развитие без видимой патологии по меньшей мере до двухлетнего возраста; нормальные, соответствующие возрасту навыки коммуникации, социальных взаимоотношений, игры и адаптивного поведения в возрасте 2 лет и старше.

Б. Выраженная, клинически значимая потеря ранее приобретенных навыков одновременно с первыми проявлениями расстройства по меньшей мере в двух из ниже перечисленных областей:

- 1) Экспрессивная или рецептивная речь;
- 2) Игровая деятельность;
- 3) Социальные навыки или адаптивное поведение;
- 4) Контроль функций кишечника или мочевого пузыря;
- 5) Моторные навыки.

В. Качественно аномальное социальное функционирование, проявляющееся по меньшей мере в двух из ниже перечисленных областей:

1) качественные аномалии социальных взаимодействий (по определенному для аутизма типу);

2) качественные аномалии коммуникации (по определенному для аутизма типу);

3) ограниченные, повторяющиеся или стереотипные паттерны поведения, интересы и виды деятельности, включая моторные стереотипии и маннеризмы;

4) общая потеря интереса к предметам и окружающему в целом.

Г. Невозможность объяснить клиническую картину другими общими расстройствами развития; приобретенной афазией с эпилепсией (F80.6); избирательным мутизмом (F94.0); шизофренией (F20-F29); синдромом Ретта (F84.2).

F84.5 Синдром Аспергера

А. Отсутствие клинически значимой общей задержки развития экспрессивной или рецептивной речи или когнитивного развития. Постановка диагноза требует использования отдельных слов к двум годам или ранее, фраз - к 3 годам или ранее. Навыки самообслуживания, адаптивное поведение и любопытство к окружающей среде в течение первых 3 лет жизни должны быть на уровне, соответствующем нормальному интеллектуальному развитию. Возможна некоторая задержка моторного развития. Характерны изолированные специальные навыки, часто связанные с аномальными интересами, и моторная неуклюжесть (хотя они не являются обязательными для диагностики).

Б. Качественные аномалии социальных взаимодействий (критерии аутизма).

В. Наличие необычно интенсивных ограниченных интересов или ограниченных, повторяющихся и стереотипных моделей поведения, интересов и видов деятельности (критерии аутизма, хотя здесь менее характерно наличие моторных маннеризмов или повышенного внимания к частям предметов или нефункциональным элементам игрового материала).

Г. Невозможность объяснить клиническую картину другими общими расстройствами развития; шизотипическим расстройством (F21), простой шизофренией (F20.6), реактивным расстройством привязанностей в детском возрасте и расстройством привязанностей в детском возрасте по заторможенному типу (соответственно F94.1 и .2)

F84.8 Другие общие расстройства развития [13, с 224].

В становлении теории аутизма можно выделить несколько основных этапов (В.М.Башнина)[20, с 80].

1. Донозологический - конец XIX- начало XX в. - характеризуется отдельными упоминаниями о детях со стремлением к уходам и одиночеству.

Считается, что первым специалистом, который обратил внимание на очень маленьких детей с тяжелыми психическими расстройствами, содержащими явные отклонения, задержку и расстройство процесса развития, был психиатр Х. Маудслей, считающий такие расстройства «психозами».

2. Доканнеровский - 20-40-е годы XXвека - постановка вопросов о возможности выявления у детей так называемой шизоидии.

Е. Крепелин в ряду психопатий выделял группу пациентов со особенностями в поведении и мышлении.

Е.Блейер вводит термин «аутизм» (от греческого «autos» - сам) для психопатологического феномена «оторванности ассоциаций от данных опыта, игнорирования действительных отношений», считая его одним из симптомов шизофрении, но допуская, что состояния, похожие на аутизм, могут наблюдаться не только при патологии шизофренического круга. В работах Е. Блейера (а затем и Л. Каннера) речь шла о замкнутых детях, хотя более поздние исследования, проведенные для выявления социальных черт аутизма, показали, что название не совсем конкретно отражает суть проблемы, так как многих аутичных детей можно описать как «активных, но странных», но никак не замкнутых.

В 1931 году В.П. Осипов определял аутизм как «разобщенность больных с внешним миром», а В.А. Гиляровский писал об аутизме как о «своеобразном нарушении сознания своего «Я» и всей личности с нарушением нормальных установок к окружающему», подчеркивая также замкнутость и отчужденность от всего остального.

3. Каннеровский - с 1943 по 70-е годы XX века - появление работ по теории аутизма, изучение клинико-психологических вариантов аутистического расстройства.

Л. Каннер в работе «Аутистические расстройства аффективного общения» дал точное описание синдрома «инфантильного аутизма», встречающегося в раннем детском возрасте.

Он охарактеризовал детей:

- показывающих «крайне аутистическое одиночество»,
- неумение настраиваться на адекватное поведение и задержку или отклонение развития речи с эхоталией и неправильным использованием местоимений,
- однообразное повторение шума или слов,
- отличную механическую память,
- стереотипии, «тревожное навязчивое желание поддерживать все в неизменном виде»,
- «страх перед изменением и незаконченностью»,
- предпочтение общению с картинками и неодушевленными объектами.

Им были разработаны пять основных критериев:

- 1) глубокое нарушение контакта с другими людьми;
- 2) навязчивое стремление к повторяющимся, однообразным формам активности;
- 3) поглощенность вращающимися или вращаемыми объектами,
- 4) мутизм или не направленная на межличностную коммуникацию речь;

5) высокий когнитивный потенциал.

В 1956 г., имея в распоряжении уже более обширные наблюдения, Л. Каннер обозначил пункты 1 и 2 как главные, а от пунктов 4 и 5 как основных отказался.

4. Постканнеровский - с 80-х годов XX века - отход от классических позиций Каннера, рассмотрение аутизма как группы неспецифических синдромов разного происхождения, среди которых можно выделить типичный и атипичный аутизм [20, с 80].

Г. Аспергер описал детей несколько иной категории, он назвал ее "аутистическая психопатия".

Характеристика данного нарушения отлична от описанной ранее характеристики Л. Каннера. Первое отличие содержится в том, что признаки аутистической психопатии в отличие от РАС проявляются после трех лет. У аутистических психопатов ярко проявляются нарушения поведения, они лишены жесткости, во всем их облике есть нечто старческое, они нестандартны в своих мнениях и самобытны в поведении. Игры со сверстниками их не привлекают, их игра выглядит механической. Аспергер говорит об ощущении пребывания в мире грез, о бедной мимике, монотонной «гулкой» речи, непочтении к взрослым, неприятии ласк, об отсутствии необходимой связи с реальностью. Отмечается недостаток интуиции, отсутствие способности испытывать эмоции. С другой стороны, Аспергер отмечал отчаянное стремление к семейному очагу, любовь к животным.

С. С. Мнухиным сходные состояния были описаны в 1947 г.

Общая характеристика задержки характеризуется нарушением развития речи с отрывом от реальности и уходом в себя [54, с 288].

В России наиболее интенсивно вопросы психолого-педагогической помощи детям с ранним детским аутизмом (РАС) начали разрабатываться с конца 70-х г. В дальнейшем результатом исследований явилась

оригинальная психологическая классификация К.С. Лебединской, В.В. Лебединского, О.С. Никольской, 1985, 1987 [54, с 288].

Различали четыре группы детей с РАС, которые представляют собой разные ступени взаимодействия с окружающей средой и людьми.

Дети 1-й группы.

Характерны:

- проявления состояния явного дискомфорта и отсутствие социальной активности в раннем возрасте,
- невозможность добиться от ребенка ответной улыбки, поймать его взгляд, получить ответную реакцию на обращение,
- нежелание ребенка иметь какие-либо точки соприкосновения с миром.

Такому ребенку необходимо установление и развитие эмоциональных связей, это поможет ему поднять его избирательную активность, выработать определенные устойчивые формы поведения и деятельности, т.е. осуществить переход на более высокую ступень отношений с миром.

Дети 2-й группы

Характерны:

- более активны и чуть менее ранимы в контактах со средой, и сам аутизм их более «активен».
- повышенная избирательность в отношениях с миром, но не отрешенность от внешнего мира.
 - задержка психического развития, прежде всего - речи;
 - отмечается повышенная избирательность в еде, одежде,
 - определенные маршруты прогулок,
 - особые ритуалы в различных аспектах жизнедеятельности, невыполнение которых влечет бурные аффективные реакции.
- по сравнению с детьми других групп они в большей степени подвержены страхам,

- наблюдается масса речевых и двигательных стереотипий,
- возможно внезапное резкое проявление агрессии и самоагрессии.

Однако несмотря на тяжесть различных проявлений, эти дети гораздо более приспособлены к жизни, чем дети первой группы.

Дети 3-й группы

Характерны:

- отличает иной способ аутистической защиты от мира - это не отчаянное отвержение окружающего мира, а сверхзахваченность своими собственными стойкими интересами, проявляющимися в стереотипной форме,

- повышенная конфликтность,
- отсутствие учета интересов другого,
- разговоры на одну и ту же тему, рисование или разыгрывание одного и того же сюжета,

- интересы и фантазии могут иметь устрашающий, мистический, агрессивный характер,

- главная проблема такого ребенка в том, что созданная им программа поведения не может быть приспособлена им к гибко меняющимся обстоятельствам.

Дети 4-й группы

Характерны:

- аутизм проявляется в наиболее легком варианте,
- повышенная ранимость,
- тормозимость в контактах (взаимодействие прекращается при ощущении ребенком малейшего препятствия или противодействия),

- зависимость от эмоциональной поддержки взрослых,
- для такого ребенка главное - обеспечить атмосферу безопасности и принятия. Важно создавать четкий спокойный ритм занятий, периодически включая эмоциональные впечатления. [54, с 288]

Психолого - педагогическая картина аутистических расстройств личности характеризуется триадой симптомов:

- 1) качественным ухудшением в сфере социального взаимодействия;
- 2) качественным ухудшением в сфере вербальной и невербальной коммуникации и в сфере воображения;
- 3) крайне ограниченным репертуаром видов активности и интересов, а также повторяющимися действиями.

Аутизм проявляется наиболее ярко в возрасте 3 - 5 лет, и в числе наиболее характерных проявлений в раннем возрасте можно назвать следующие:

- отсутствие фиксации взгляда на лице, деталях лица другого человека, не выносит прямого зрительного контакта «глаза в глаза»;
- первая улыбка появляется вовремя, но не относится к кому-то конкретно,
- к окружающим аутичный ребенок относится равнодушно: на руки не просится, на руках не выбирает удобной позы, остается напряженным;
- своих близких узнает, но при этом достаточно насыщенной и продолжительной эмоциональной реакции не проявляет;
- к ласке относится необычно: иногда безразлично (терпит ее) или даже агрессивно, но даже если испытывает приятные ощущения и переживания, то быстро пресыщается;
- отношение к моментам дискомфорта (например, нарушениям режима питания) противоречивое: аутичный ребенок либо вообще их не переносит, либо безразличен к ним [60, с 480].

Для поведения аутичного ребенка весьма характерен феномен тождества, отражающийся в стремлении к сохранению привычного постоянства.

Реакции на изменения могут проявляться в беспокойстве, страхах, агрессии и самоагрессии, гиперактивности, расстройствах внимания, рассредоточении.

Феномен тождества обнаруживает себя в разнообразных стереотипиях: многократном повторении одних и тех же движений и действий (раскачивание, потряхивание руками, повторение одних и тех же звуков, слов, стук кубиком по столу и т.п).

Стереотипность обнаруживается и в игре - бессмысленное повторение одних и тех же действий (ребенок вертит бутылку из-под минеральной воды, перебирает между пальцами веревочку, переливание воды, играя в песочнице, аутичный ребенок не лепит куличи, а просто пересыпает песок).

Неравномерность развития при аутизме отчетливо проявляется в особенностях моторики.

Движения ребенка угловатые, причудливые, нескладные по силе и амплитуде. Иногда отдельные сложные движения ребенок выполняет более успешно, чем легкие, нередко тонкая моторика развивается в отдельных своих проявлениях раньше, чем общая, а движение, свободно, точно и легко совершаемое в спонтанной активности, оказывается трудновыполнимым в произвольной деятельности.

Очень рано появляются страхи.

В одних случаях причина страха - повышенная чувствительность к звуковым, световым и другим сенсорным воздействиям.

В других случаях объект страха на самом деле несет определенную опасность, но занимает слишком большое место в переживаниях ребенка, такие страхи называют сверхценными, и они свойственны всем детям, но если при типичном развитии ребенка страх постепенно уходит, то при аутизме повторные взаимодействия с пугающим объектом не только не уменьшают, но и увеличивают страх, делают стойким. Страх может быть связан с реальным пугающим событием (в поликлинике сделали укол), но закрепляется только какой-то его элемент (белый цвет халата), который и становится предметом страха.

Еще одной особенностью внутреннего мира детей с аутизмом являются аутистические фантазии.

Их основные черты - оторванность от реальности, слабая, неполная и искаженная связь с окружающим. Эти отличающиеся стойкостью фантазии как бы замещают реальные переживания и впечатления, нередко отражают страхи ребенка [60, с 480].

Так же интересна точка зрения, принадлежащая В.В. Лебединскому и О.С. Никольской [20, с 80].

Низкий психический тонус. Взаимодействие с окружающим миром ограничено пресыщением, которое наступает так быстро, что аутист как бы выхватывает из окружающего отдельные, не связанные между собой фрагменты; формирование целостной картины окружающего мира становится затрудненным, а часто и невозможным. Такой разорванный мир непонятен и труднообъясним, он легко становится источником страхов.

Сенсорная сфера. Труднопереносимыми становятся эмоционально насыщенные явления и объекты, и в первую очередь человек, его лицо, его взгляд. В ситуации, когда окружающее непонятно и пугающе, аутистический барьер защищает ребенка: по образному выражению К.С. Лебединской, ребенок забирается в аутизм, как улитка в раковину, ему там комфортно, но за аутистическим барьером он оказывается лишенным необходимого для психического развития потока сенсорной, когнитивной, аффективной информации, и, если ребенку не оказать своевременную помощь, он несмотря на потенциал речевого и интеллектуального развития становится, как правило, тяжелым психическим инвалидом. [10, с 96]

1.3. Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Анализ литературы по проблеме, а также сформулированные во введении квалификационной работы цели и задачи работы, позволили нам разработать дерево целей исследования (системный подход к процессу целеполагания, разработанный доктором психологических наук В.И. Долговой) [21, с. 68].

Дерево целей - это структурированная, построенная по иерархическому принципу (распределенная по уровням ранжированная) совокупность целей плана, в котором выделены генеральная цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева»).

Основная ценность построения дерева целей - это отображение способа достижения генеральной цели через составление иерархического перечня понятных и достижимых целей нижнего уровня.

В психолого-педагогической практике метод «дерева целей» применяется В.И. Долговой. В ее работах отмечено, что как метод планирования, дерево целей представляет собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории [21, с.70]. Графическое изображение «Дерево целей» исследования психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у младших школьников представлено на рисунке 1.



Рисунок 1 - Дерево целей психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у младших школьников

Генеральная цель: теоретическое обоснование и реализация программы психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с РАС.

1. Теоретически обосновать проблему изучения психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с РАС.

1.1. Раскрыть понятие «произвольная регуляция» у младших школьников с РАС.

1.2. Рассмотреть особенности формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с РАС.

1.3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с РАС.

2. Организовать и провести исследование по изучению формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с РАС.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2. Охарактеризовать выборку исследования.

2.3. Изучить уровень формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с РАС.

2.4. Проанализировать полученные результаты.

3. Провести экспериментальную работу по проведению психолого-педагогической коррекции произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с РАС.

3.1. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с РАС.

3.2. Проанализировать полученные результаты коррекционной работы.

3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с РАС.

На основе дерева целей мы разработали модель психологопедагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с РАС.

В психолого-педагогической литературе под «моделью» понимается представление способов обучения практической деятельности, основанное на личностно-ориентированном подходе, с целью формирования какого-либо качества личности [23, с. 45].

Модель - упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и средства оперирования. Модели выступают аналогами объектов

исследования и сходны с ними в наиболее существенных характеристиках. Моделирование - метод познания, состоящий в построении и исследовании моделей [68, с. 54].

Модели выступают аналогами объектов исследования и сходны с ними в наиболее существенных характеристиках. Моделирование - метод познания, состоящий в построении и исследовании моделей [68, с. 54]. Психологическое моделирование - метод, воспроизводящий определенную психическую деятельность с целью ее исследования или совершенствования путем имитации жизненных ситуаций в лабораторной обстановке [22, с. 19].

Особенно применение моделирования необходимо, если исследование того или иного явления путем простого наблюдения, опроса, эксперимента невозможно в силу его труднодоступности. В этом случае создается искусственная модель изучаемого объекта, которая включает в себя условия повторения всех свойств и параметров данного объекта. На созданной модели проводится исследование явлений объекта, делаются выводы.

Существуют модели кибернетические, логические, технические, математические. Кибернетическое моделирование базируется на применении понятий из области информатики и кибернетики в качестве элементов модели. Логическое моделирование базируется на идеях и символической логике, которая используется в математической логике. Техническое моделирование предполагает создание инструмента или же устройства, которое по своему действию будет напоминать то, что следует изучить. Математическая модель является выражением или формулой, которая включает в себя переменные и отношения между ними, воспроизводящие элементы и отношения в изучаемом явлении.

По степени полноты отражения объекта в модели выделяют следующие классы и подклассы моделей психики: знаковые (образные, вербальные, математические), программные (жестко алгоритмические, эвристические,

блок-схемные), вещественные (бионические). Эта преемственность моделей отражает последовательный переход от повествовательной имитации последствий и функций психической деятельности к физической имитации ее структуры и механизмов [19, с. 48].

Коррекция - выправление каких-либо дефектов, изъянов, которое не требует радикальных трансформаций корректируемого механизма или явления.

Коррекция психологическая - познается как активность по выправлению (корректировке) тех качеств психического развития, не соответствующих по принятой системе критериев «оптимальной» модели. В эту же ситуацию можно отнести и психотерапию.

Л.И. Божович отмечает, что занятия по психолого-педагогической коррекции тесным образом связываются с понятием «норма», что означает ведущую цель коррекции как «возврат» или «подтягивание» клиентов к нужному уровню, опираясь на его возрастные и индивидуальные особенности [5, с. 146].

Психокоррекционные воздействия имеют следующие виды: убеждение, внушение, подражание, подкрепление. Когда психолог планирует коррекционно-развивающие мероприятия, он выбирает не только метод работы с клиентами, но, и в зависимости от формы организации психологической коррекции, выбирает ее вид. А.Г. Лидерс отмечает, что существуют такие формы коррекционной работы, как индивидуальная, микрогрупповая, групповая и смешанная [49, с. 25].

С позиции Г.П. Щедровицкого, отобразить некоторый объект или явление комплексно, значит: 1) показать его как процесс (или множество процессов); 2) как действующую структуру; 3) и продемонстрировать его как сформированность материала - морфологию, будто регистрирующую отпечатки механизмов и функциональных структур, и как основу. Пример сложноорганизованных объектов - это педагогические системы. Они классифицируются последующим способом: структурно-функциональные

подразделения, процессуально формирующие образования, формообразующие, личностно-ориентированные конструкции. По своим конфигурациям педагогические системы предстают социальными и открытыми, между системами и окружающим миром идет перманентный обмен человеческими ресурсами и информацией. К динамическим системам они могут относиться по способу функционирования, считает И.С. Якиманская, так как системы работают в условиях неопределенности разных факторов внешней действительности [19, с. 64].

Обширное применение в общетеоретических исследованиях имеет прием сравнения и, в частности, аналогия - специфичный тип сравнения, который позволяет установить подобие явлений.

Аналогия дает опору для заключений об эквивалентности в некоторых отношениях одного объекта другому. В таком случае более незамысловатый по структуре и достигаемый изучению объект становится образцом более сложного объекта, который именуется прототипом (оригиналом), сообщает М.С. Каган. Появляется возможность перенести информацию по аналогии от моделей к прототипам. В этом заключается сущность специфического метода теоретического уровня - метода моделирования. В этом случае можно полностью освободить мыслящий субъект от эмпирической посылки заключения, когда сами умозаключения от модели к прототипу принимают форму математических соразмерностей (изоморфизма, гомоморфизма изофункционализма), а мышление начинает действовать не реальными, а мысленными моделями, которые затем воплощаются в форме схематических знаковых моделей (графиков, схем, формул и т. п.) [50, с. 76].

Модель - добавочный предмет, который был выбран или преобразован человеком в когнитивных целях, дающий свежую информацию о ключевом объекте. В дидактике предприняты старания сотворить пока на качественной ступени модель учебного процесса в целом. Модельная же

демонстрация единичных граней или структур обучения практикуется уже довольно широко [8, с. 157].

Построение модели осуществляется по следующим этапам:

На первом этапе построения модели предполагается наличие каких-то знаний об объекте-оригинале. Познавательный потенциал модели обуславливается тем, что модель показывает некоторые значимые качества объекта-оригинала. Отсюда следует, что ознакомление с одними сторонами моделируемого объекта осуществляется ценой отказа от исследования остальных граней. Вследствие этого любая модель заменяет подлинный объект лишь в строго локальном смысле. Таким образом, для единичного объекта возможно построение некоторое количество «специализированных» образцов, которые концентрируют внимание на некоторых гранях того объекта, который исследуется или же характеризующих предмет с различной степенью детализации.

Второй этап характеризует модель как автономный объект изучения. Одна из форм такого обследования - это проведение «модельных» опытов, в которых сознательно меняются обстоятельства работы модели и классифицируются сведения о ее «поведении». Окончательным итогом данного этапа будет являться совокупность познаний о модели.

Третий этап осуществляет перенос знаний с модели на подлинник - формируется большое количество знаний. Наряду с этим происходит процесс перехода с «языка» образца на «язык» прототипа. Процедура переноса знаний должна проводиться по определенным принципам. Сведения об образце должны быть изменены с учетом тех свойств объекта оригинала, которые не были отражены или были скорректированы, когда строилась модель.

На четвертом этапе происходит фактический контроль получаемых с помощью образцов познаний и их употребление для возведения обобщающей теории объекта, его переустройства или регулирования им. Проанализировав научную литературу по подходам и способам

моделирования педагогических систем, мы выделили следующие виды моделей.

Одна из первых характеризуется как стадийная модель. В управленческом процессе С.А. Шмаков отмечает несколько стадий: целевую, социально-психологическую и оперативную. На первой стадии происходит отражение социальных нужд, и главное для нее - определить и решить организационно-педагогические задачи. Вторая стадия предполагает координацию общественных и личных заинтересованностей членов педагогической коалиции. На третьей стадии выполняется реализация первых двух функций, и она включает в себя такие этапы: планирование, принятие решений, исполнение и контроль.

Следующая модель - функциональная, которую можно увидеть в учебном пособии И.Ю. Кулагиной. Когда рассматривают механизм регулирования педагогическими системами как процедуру решения совокупности педагогических проблем, акцентируют внимание на пяти функциональных компонентах, которые, воспроизводясь в структуре деятельности педагога, воспитателя, главы учебного отделения, выступают основой регулирования академической деятельности обучающихся и развития их личности. К этим основным компонентам относятся: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный. Системообразующим фактором является гностический компонент, потому как он сопряжен с приобретением знаний обо всех аспектах действия педагогической системы.

На третьем месте рассматривается ситуационная модель. Ситуация расценивается как момент взаимодействия субъекта и внешних условий. В ситуациях могут проявляться два типа взаимоотношения индивида со средой. В одном из них отражается объектно-субъектный контакт, то есть сопричастность личности к вещественному окружению, в иных - субъектно-субъектные взаимоотношения, или связи между людьми. К одному из видов социальной ситуации может быть отнесена

учебнопедагогическое обстоятельство. Такая ситуация показывает субъектносубъектное согласование и выделяется от иных социальных ситуаций тем, что одинаковая ситуация по отношению к педагогу и воспитателю является педагогической, а по отношению к учащимся - учебной. В учебной ситуации учитель является для учащегося элементом условий, отмечает Е.В. Зинько, при исследовании той же ситуации как педагогической, учащиеся становятся элементом внешних обстоятельств для преподавателя.

На четвертом месте - игровое моделирование. Немалый интерес к такому моделированию показывают преподаватели, трудящиеся в сферах высшего, общего и специального среднего образования, а также повышения квалификации профессионалов. В широком смысле игра подразумевается как инструментально заданный отрывок реальности общества. В узком смысле - специальным способом организованная деятельность совокупности индивидов. Организованная деятельность достигается путем обложения ограничениями на непосредственные групповые механизмы, что дает возможность рассмотреть игру как искусственно-естественный предмет, инструментально достижимый через свою неестественную частицу. Л.С. Выготский считает, игра выступает воплощением системного подступа к исследованию, проектированию и организации социальных процессов. В условиях размазанности и аморфности произвольного социального образования нельзя достичь игровых целей. Желательно обеспечить инструментальную досягаемость игрового вещества. Специфичность игры состоит в том, что она выстраивается на базе игрового контекста с внешним социумом. Особенностью моделей, которые отражают игровое взаимоотношение участников, является тот факт, что они отражают процесс, обстоятельства, средства и организацию игрового пространства [49, с. 124].

С учетом выше изложенного рассмотрим модель коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у

детей младшего школьного возраста с РАС, которая представлена на рисунке 2.



Рисунок 2 – Модель психолого-педагогической коррекции произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Моделирование делает исследование не только более полезным, но и более полным в своей сущности». Модель подражает реально существующей системе и предназначена для исследовательских целей. Имея эвристический характер, она является средством, при помощи которого создается теория [67, с. 34].

Разберем более подробно блоки выше представленной модели психолого-педагогической коррекции произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с РАС.

В диагностический блок входит система мероприятий, которые позволяют обнаружить уровень произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с РАС.

Коррекционный блок создается на основании результатов первичной психологической диагностики. Коррекционно-развивающий блок содержит создание и внедрение программы психолого-педагогической коррекции произвольной регуляции, обусловленной школой у младших школьников с расстройством аутистического спектра. Этот блок включает в себе проведение психолого-педагогической коррекции произвольной регуляции с помощью упражнений, игр и релаксации. Формами игрового метода могут быть, например, психотехнические игры. Их цель - устранение психического напряжения, улучшение внутренних сил конкретного индивида.

Аналитический блок или блок проверки эффективности исправительных действий сконцентрирован на проведении вторичной диагностики, изучение и обработку приобретенных результатов при помощи Критерия Т-Вилкоксона.

Данный критерий используется для соотнесения показателей, которые были измерены в двух различных обстоятельствах на одинаковой выборке испытуемых. С помощью этого критерия мы устанавливаем, будет ли в

каком-либо одном направлении сдвиг показателей более напряженным, чем в другом.

Рассмотрение психолого-педагогических исследований позволило составить модель психолого-педагогической коррекции произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с РАС, которая включает в себя следующие блоки: целевой, теоретический, диагностический, коррекционно-развивающий и аналитический.

Выводы по I главе

Воля - сторона сознания человека, его деятельное и регулирующее начало, призванное создать усилие и удерживать его так долго, как это необходимо. Способность человека достигать поставленных целей в условиях преодоления препятствий, проявляемая в самодетерминации и саморегуляции своей деятельности и различных психических процессов. Благодаря ей человек может по собственной инициативе, исходя из осознанной необходимости, выполнять действия в заранее спланированном направлении и с заранее предусмотренной силой.

Трехкомпонентная модель анализа психического развития детей включает в себя три взаимосвязанные составляющие психического развития, которые составляют основу психического. Произвольность психической активности, рассматриваемая как «модулирующая» все развитие ребенка, должна быть поставлена на первое место в структуре гетерохронного формирования всех психических сфер ребенка.

Детский аутизм является искаженным вариантом первазивного нарушения психического развития, связанного с дефицитом вязальной потребности в общении вследствие патологии эмоциональной и интеллектуальной сфер психики. Независимо от происхождения различных форм аутизма основные моменты клинической картины и общая структура нарушений психического развития при всех вариантах синдрома остаются общими.

Психическое развитие при аутизме происходит в особых условиях, когда нарушена регуляция витального и психического тонуса и снижены пороги аффективной чувствительности. Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что задачи защиты и саморегуляции становятся для ребенка более важными, чем активная

адаптация к миру, что, в свою очередь, обуславливает искажение в развитии психических функций

Низкий психический тонус означает, что взаимодействие с окружающим миром ограничено пресыщением. Для раннего детского аутизма особенно специфичны изменения активации, в результате отклонений в развитии моторной и аффективной систем при аутизме нарушается становление отологических механизмов, обеспечивающих первичную адаптацию к окружающему.

В зависимости от степени выраженности нарушений психической активности, способности к произвольной регуляции О.С.Никольской была предложена классификация детского аутизма, которая является основой организации индивидуальной коррекционной помощи. При организации коррекционной работы по формированию произвольной регуляции познавательной деятельности у аутичных школьников гибко используются приемы разных коррекционных технологий. Основными компонентами коррекционной помощи аутичному ребенку можно назвать: диагностику, ориентированную на психологическое развитие ребенка; индивидуальные программы развития с тренировочными заданиями, специально приспособлены к каждому ребенку.

Глава 2. Организация исследования уровня развития произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

2.1. Этапы, методы, методики исследования

Практическая часть работы заключается в том, чтобы выявить уровень развития произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Исследование уровня развития произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра проходило в три этапа:

1. Поисково-подготовительный этап: теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, подбор методик. На этом этапе выполнено изучение психолого-педагогической литературы по проблеме развития произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования.

2. Опытно-экспериментальный этап: проведение констатирующего эксперимента, обработка результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по трем методикам. Затем полученные результаты были обработаны, выражены в виде диаграмм и таблицы.

3. Контрольно-обобщающий этап: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, проверка гипотезы.

В исследовании для проверки гипотезы были использованы такие уровни:

Теоретический - анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, синтез, моделирование, целеполагание.

Эмпирический - эксперимент и тестирование по методикам: диагностика произвольной регуляции двигательной и психической активности; оценка сформированности произвольной моторики рук; оценка сформированности движений мимических мышц лица; диагностика произвольности психических функций; диагностика произвольной регуляции эмоций, поведения в целом ; все методики предложенные Н.Я.Семаго.

Под анализом понимается метод, в основе которого лежит процесс разложения предмета на составные части. Когда ученый пользуется методом анализа, он мысленно разделяет изучаемый объект, то есть, выясняет, из каких частей он состоит, каковы его свойства и признаки.

Анализ литературы - это метод научного исследования, предполагающий операцию мысленного или реального расчленения целого (вещи, свойства, процесса или отношения между предметами) на составные части, выполняемая в процессе познания или предметно-практической деятельности человека.

Синтез - метод научного исследования, состоящий в соединении разнообразных явлений, вещей, качеств, противоположностей или противоречивого множества в единство, в котором противоречия и противоположность сглаживаются или снимаются.

Синтез представляет собой соединение полученных при анализе частей в нечто целое. В результате применения синтеза происходит соединение знаний, полученных в результате использования анализа в единую систему.

Методы анализа и синтеза в научном творчестве органически связаны между собой и могут принимать различные формы в зависимости от свойств изучаемого объекта и цели исследования.

Характеристика использованных методов и методик исследования:

Анализ литературы - это метод научного исследования, предполагающий операцию мысленного расчленения целого на составные части, выполняемая в процессе познания или предметно-практической деятельности. Работа с литературой включает в себя составление библиографии перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой; реферирование сжатое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике; выделение главных идей и положений работы [22, с. 51].

Обобщение - это форма приращения знания путем мысленного перехода от частного к общему в некоторой модели мира. Обобщение - это логическая операция, заключающаяся в том, что для некоторой группы явлений находится новое, более широкое по объему понятие, отражающее общность свойств этих явлений на уровне нового знания о них. Всякое обобщение должно иметь основание, т. е. свойство или совокупность свойств, позволяющих сгруппировать явления и обозначить эту группу каким-либо понятием [34, с. 47].

Тестирование - это метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи - тесты, имеющие определенную шкалу значений. Тесты позволяют дать оценку индивида в соответствии с поставленной целью исследования; обеспечивают возможность получения количественной оценки на основе квантификации качественных параметров личности и удобство математической обработки. Являются относительно оперативным способом оценки большого числа неизвестных лиц; способствуют объективности оценок, не зависящих от субъективных установок лица, проводящего исследование, обеспечивают сопоставимость информации, полученной разными исследователями на разных испытуемых. Основные достоинства данного метода: стандартизация условий и результатов, оперативность и экономичность, количественный понятийный характер оценки, оптимальная трудность заданий и надежность результатов [15, с. 106].

Эксперимент - метод исследования некоторого явления в управляемых условиях. Отличается от наблюдения активным взаимодействием с изучаемым объектом. Обычно эксперимент проводится в рамках научного исследования и служит для проверки гипотезы, установления причинных связей между феноменами. Основное достоинство психологического эксперимента в том, что он предоставляет возможность специально вызывать определенные психические процессы и явления, воздействовать на их характеристики, устанавливать зависимость психических явлений от изменяемого внешнего условия [58, с. 37].

Констатирующий эксперимент - один из основных видов эксперимента, целью которого является изменение одной или нескольких независимых переменных и определение их влияния на зависимые переменные. Констатирующий эксперимент отличается от эксперимента, формирующего главным образом целями проведения. Целью констатирующего эксперимента выступает фиксация изменений, происходящих с зависимыми переменными, а не влияние на последние, как в формирующем эксперименте. Констатирующий эксперимент может быть естественным и лабораторным [51, с. 231].

Формирующий эксперимент - особый метод психологического исследования, состоящий в том, что исследователь определенным образом строит обучение (воспитание) испытуемого с целью получить заданное изменение его психики. В отличие от метода констатации (срезов), направленного на изучение фактов, и лонгитюдного исследования, направленного на описание процессов в естественных условиях [29, с. 166].

Оценку сформированности базовых составляющих психического развития, краткое описание которых приведено в теоретической главе, можно рассматривать в качестве одного из ключевых моментов психологического обследования. Особая важность, которую мы придаем этой части обследования, заключается в том, что именно понимание

структуры и специфики сформированности этих компонентов психического развития ребенка, сам «профиль» всей системы базовых составляющих находятся в основе постановки психологического диагноза, выступая в качестве основного психологического синдрома.

В определенной степени именно сформированность всей системы базовых составляющих определяет вероятностный прогноз дальнейшего развития и, самое главное, пути адекватной коррекционно-развивающей работы. Тем самым в очередной раз «опредмечивается» положение о единстве методологического подхода, диагностической и коррекционной деятельности психолога.

Главным в оценке сформированности базовых составляющих психического развития следует считать выявление для каждой из них того уровня развития, который «достаточен», сформирован, и, соответственно, качественную оценку следующего дефицитарного уровня. Таким образом, оценивая каждую составляющую, мы можем оценить тот уровень, на котором произошел «сбой» ее развития, и затем определить «исходную точку», объем и направление работы с целью формирования всего репертуара психических функций. При этом в понятие «несформированности уровня» включена не только его недостаточность, но и любая особенность функционирования, взаимосвязанность с остальными уровнями (подуровнями), выходящая за «пределы», определяемые нормативным онтогенезом, социально-психологическим нормативом.

Оценка сформированности каждой составляющей позволяет в несколько иной плоскости подойти и к классическому понятию «зоны ближайшего развития» (ЗБР) ребенка. С точки зрения понимания ЗБР как области «несозревших, но созревающих процессов», следующий за сформированным в соответствии с нормативным онтогенезом уровень (то есть недостаточно сформированный уровень) и является зоной ближайшего развития.

Именно эта «зона», или область, должна стать «мишенью» воздействия со стороны всей образовательной среды. Именно выявление таких «мишеней», «точек сбоя» нормативной программы развития и является основной целью обследования, точкой приложения усилий всех специалистов образования.

Ниже мы представляем специфичные для оценки сформированности уровневой системы базовых составляющих развития способы и методики оценки.

Оценка сформированности произвольной регуляции психической активности производится на следующих уровнях:

- произвольная регуляция сенсомоторной (двигательной) активности;
- произвольная регуляция (произвольность) психических процессов и функций;
- сформированность произвольной регуляции эмоций, поведения в целом.

Диагностика произвольной регуляции двигательной и психической активности Н.Я. Семаго.

Оценка сформированности произвольной регуляции движений базируется на закономерностях и показателях нормативного развития двигательной активности ребенка в онтогенезе. При углубленном исследовании произвольной регуляции движений необходимо последовательно оценить следующие параметры развития:

- возможность совершать произвольные крупные движения отдельными частями тела в соответствии с заданной инструкцией (одновременное расслабление-напряжение обеих ног или рук, отдельных конечностей, попеременные движения конечностями, например, сгибание-разгибание руки или ноги, другие движения).
- возможность произведения серии последовательных движений (удержание двигательной программы) в направлении от головы и шеи к

нижним конечностям, от шеи и плеч к кистям и отдельным пальцам и, соответственно, от колен к пальцам ног. Исследование произвольной регуляции собственных движений на подуровне двигательных программ заканчивается оценкой удержания двигательных программ для кистей рук и пальцев с использованием известных нейропсихологических проб.

- возможность регуляции силы мышечного тонуса по типу «сильное», «среднее», «слабое», желательно, с сохранением последовательности.

Оценка сформированности произвольной моторики рук Семаго Н.Я.

Следуя общеизвестному положению диагностики «от сложного к простому», логичнее начать исследование с реципрокных движений рук (анализ реципрокных координаций используется в нейропсихологической диагностике как один из методов исследования кинетического праксиса).

Если это не получается, то ребенка просят повторить движения кистей рук вслед за взрослым: «Посмотри, как я делаю, и сделай так же». Психолог четко хлопает в случайном порядке ладонями по столу (например, в таком порядке: правой - левой - левой - обеими ладонями - левой - правой - правой и т.п.). Задача ребенка - повторить движения. Если ребенок не может выполнить это задание, то инструкция произносится еще раз, но ребенок повторяет движения взрослого сначала какой-либо одной рукой (монолатеральная проба), а только затем - двумя руками (билатеральная). Здесь также исследуется возможность выполнения ребенком несложных последовательных движений (произвольное удержание двигательной программы). Например: сжать ладонь в кулак - разогнуть указательный палец - согнуть его - разогнуть мизинец. Также возможно использование стандартных нейропсихологических проб на исследование динамического праксиса (например, «кулак-ребро-ладонь») и анализ возможности удержания этой программы.

Для этих же целей анализируется выполнение ребенком и иных простых двигательных программ. Например: прямая нога на пятке - на

носочке - сгибается в колене. В качестве усложненной (сенсibilизированной) пробы можно предложить ребенку делать одновременно разнонаправленные движения руками (например, одна рука делает вращательные круговые движения на макушке головы, а другая - поглаживающие движения из стороны в сторону поперек живота).

Для оценки сформированности произвольной регуляции движений пальцев используются общеизвестные пробы, такие, например, как последовательное или в указанном порядке прикосновение большим пальцем руки ко всем остальным пальцам на руке («Каждому пальчику нужно поздороваться с большим пальцем» - инструкция в этом случае для детей дошкольного возраста).

Оценка сформированности движений мимических мышц лица Н.Я. Семаго.

Оценка возможностей произвольной регуляции мимических мышц производится вначале по речевой инструкции, а в случае невыполнения - по показу взрослого.

Например: зажмурить (прищурить, прикрыть) только один глаз, а потом - другой; нахмуриться, поднять брови, попробовать поднять только одну бровь (усложненная сенсibilизированная проба).

Здесь также анализируется возможность выполнения простых двигательных программ (например, улыбнуться - вытянуть губы трубочкой; улыбнуться - зажмурить глаза).

Возрастные нормативы выполнения заданий на изучение произвольной двигательной активности

К 5,5-6-ти годам возможно выполнение реципрокных движений кистей рук (с единичными ошибками).

К 6,5-7-ми годам дети могут выполнить произвольные мимические движения по речевой инструкции взрослого (с единичными ошибками).

Детям 5,5-6,5 лет подобные задания доступны после речевой инструкции, сопровождаемой показом.

К 7-8-ми годам ребенок может выполнить различные двигательные программы как разными руками (ногами), так и мимической мускулатурой.

После 8-ми лет возможно выполнение сенсibilизированных проб.

Диагностика произвольности психических функций Н.Я. Семаго.

Анализируется возможность целенаправленной организации собственной деятельности в определенном «русле» (мнемические процессы, речемыслительная деятельность и т.п.) или произвольной регуляции своей познавательной активности, в том числе и в смысле ограничения (или даже прекращения) собственной деятельности. Здесь также необходимо исследовать возможность удержания программы выполнения тех или иных заданий. Предусматривается качественный анализ определенных параметров, свидетельствующих о том или ином уровне произвольного владения собственной деятельностью. Прежде всего анализируются такие параметры.

Удержание инструкции (не удерживает, удерживает при повторении инструкции, удерживает самостоятельно).

Удержание программы выполнения заданий как невербального, так и вербального характера (не удерживает, удерживает при вынесении программы вовне, удерживает самостоятельно).

Распределение внимания по ряду признаков одновременно (способен удержать только один признак; способен к распределению внимания и работе с двумя признаками при незначительной помощи взрослого; способен к распределению внимания и продуктивной работе с двумя и более признаками самостоятельно).

Возрастные нормативы выполнения

К 5,5-6-ти годам ребенок удерживает инструкцию, иногда помогая себе проговариванием, самостоятельно обнаруживает ошибки, может их исправить, удерживает в основном программу деятельности, но при этом

может нуждаться в организующей помощи взрослого. Доступно распределение внимания не более чем по двум признакам одновременно.

К 6,5-7-ми годам ребенок может удерживать инструкцию, но при выполнении сложных заданий иногда нуждается в ее повторении. К этому возрасту ребенок способен удержать программу выполнения заданий вербального или невербального характера. На фоне утомления может потребоваться небольшая организующая помощь взрослого. Свободно справляется с заданиями, требующими распределения внимания по двум признакам (и удерживает эту программу).

К 7-7,5 годам полностью удерживает инструкции и задания, способен самостоятельно выстраивать программу выполнения, самостоятельно исправляет очевидные ошибки. Доступно распределение внимания по трем признакам одновременно.

Диагностика произвольной регуляции эмоций, поведения в целом.
Н.Я. Семаго.

Оценка сформированности эмоциональной регуляции может быть произведена: при наблюдении за эмоциональными реакциями в процессе обследования; при наблюдении за игрой ребенка; при анализе жалоб родителей; при изучении истории развития (анамнеза). Оценивается наличие или отсутствие импульсивности, степень выраженности аффективных реакций, умение сдерживать и анализировать свои эмоции, переживания и поведение (в том числе и речевую активность).

Все реакции фиксируются в листе наблюдений, уровень произвольной регуляции в двигательной сфере, в сфере произвольности познавательных процессов, в эмоциональной сфере, определяется как:

- высокий - если уровень произвольной регуляции в оцениваемой сфере соответствует возрасту ребенка или более старшему возрасту

- **средний** - если уровень произвольной регуляции в оцениваемой сфере не значительно отстает от возрастного показателя, встречаются единичные ошибки, которые ребенок исправляет.
- **низкий** - если уровень произвольной регуляции в оцениваемой сфере значительно отстает от возрастного показателя, встречаются многочисленные ошибки, которые ребенок исправляет при помощи взрослого
- **очень низкий** - если уровень произвольной регуляции в оцениваемой сфере значительно отстает от возрастного показателя, встречаются многочисленные ошибки, которые ребенок не исправляет при помощи взрослого.

Методика Пьерона-Рузера.

Данная методика используется для исследования и оценки таких параметров внимания, как его устойчивость, возможность переключения, распределения, а также особенностей темпа деятельности, вработываемость в задание проявление признаков утомления и пресыщения. В своем классическом варианте предъявления методика в полном объеме реализует возможность выявления уровня сформированности произвольной регуляции психических функций (программирования собственной деятельности и ее контроля, удержания инструкции, распределения внимания по ряду признаков). Методика также дает представление о скорости и качестве формирования простой программы деятельности, усвоения нового способа действий, степени развития элементарных графических навыков, зрительно-моторной координации.

Материал. Бланк методики с изображением геометрических фигур (4 типа фигур), расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга в квадратной матрице 10x10. Простой карандаш средней мягкости (ТМ).

Возрастной диапазон применения. Методика может быть использована в работе с детьми 5-8 лет.

Таким образом, исследование произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно - обобщающий. В исследовании эмоциональной устойчивости старшеклассников были использованы следующие методы и методики: теоретические - анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, синтез, моделирование, целеполагание; эмпирические - экспериментальный (констатирующий), тестирование по методикам. Для диагностики эмоциональной были применены следующие методики: Диагностика произвольной регуляции двигательной и психической активности, предложенная Н.Я. Семаго; Оценка сформированности произвольной моторики рук, предложенная Н.Я. Семаго; Оценка сформированности движений мимических мышц лица, предложенная Н.Я. Семаго; Диагностика произвольности психических функций, предложенная Н.Я. Семаго; Диагностика произвольной регуляции эмоций, поведения Н.Я. Семаго, Методика Пьерона-Рузера. Представленные этапы, методы и методики полностью отвечают задачам и цели исследования.

2.2 Характеристика выборки, анализ результатов

В исследовании уровня развития произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра приняли участие 8 детей с РАС, учащихся Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение

интеллекта) № 60 г. Челябинска: у Влада, 9 лет, имеется сильная агрессия и поэтому для него составлен индивидуальный график уроков (он учится 2 урока и не каждый день). Мирас, 10 лет, очень ленивый, по национальности не русский, родители с ним почти не занимаются ввиду того, что у него родной отец и мачеха. Кирилл, 9 лет, самый трудный ребенок с РАС, в школе находится только с сопровождением мамы, агрессивен, но упорен в выполнении заданий, на теле имеются множество шрамов (сам себе наносил раны дома), частые рвотные рефлексии, особенно во время обеда. Девочка Ева, 8 лет, старательно выполняет все задания, но старается отвернуться и делает все очень неуверенно. Остальные дети, Настя 10 лет, Дима 9 лет, Артем 10 лет и Максим 8 лет без каких-либо явных проявлений агрессии или тревожности.

Оценку произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра мы проводили во время проведения методики Пьерона-Рузера, которая реализует возможность выявления уровня сформированности произвольной регуляции психических функций (программирования собственной деятельности и ее контроля, удержания инструкции, распределения внимания по ряду признаков).

Результаты диагностики уровня сформированности произвольной регуляции психических функций по методике Пьерона-Рузера представлены в таблице 2 в приложении 2 и на рисунке 3.

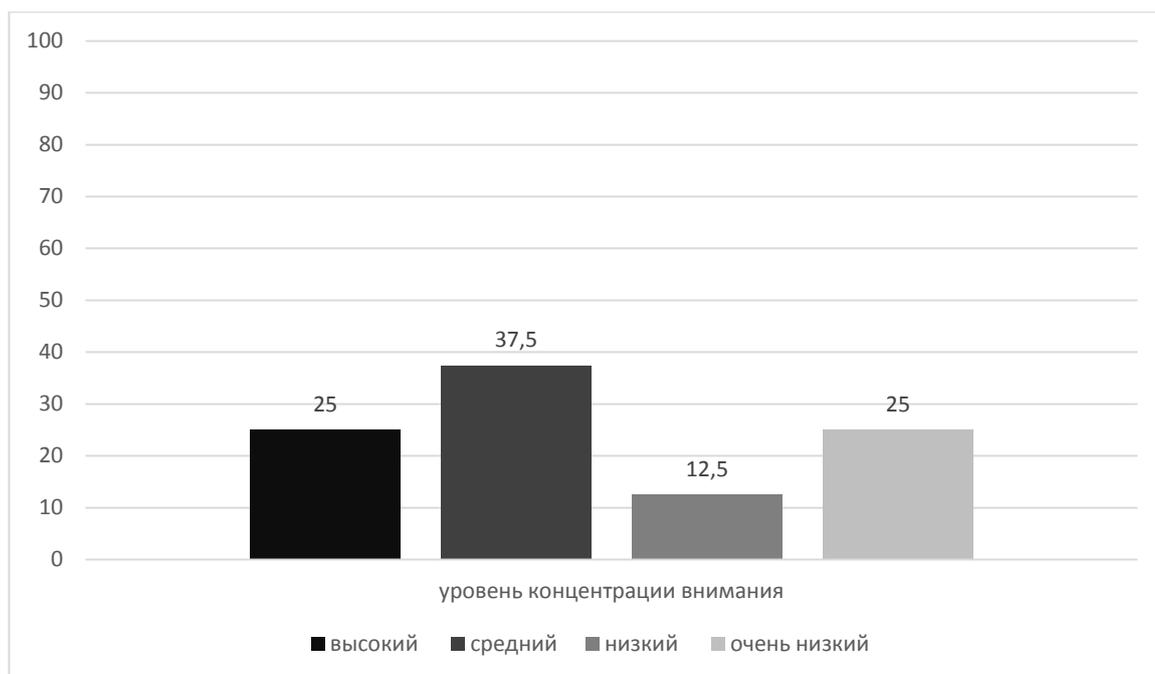


Рис. 3. Результаты диагностики уровня сформированности произвольной регуляции по методике Пьерона-Рузера

Как представлено на рисунке высокий уровень концентрации внимания выявлен у 25% испытуемых (2 человека), средний уровень выявлен у 37,5% испытуемых (3 человека), низкий уровень выявлен у 12,5% испытуемых (1 человек) и очень низкий уровень выявлен у 25% испытуемых (2 человека).

Оценка сформированности произвольной регуляции движений, которая базируется на закономерностях и показателях нормативного развития двигательной активности ребенка в онтогенезе представлена в таблице 3 в приложении 3 и на рисунке 4, так же показала следующие результаты:

- возможность совершать произвольные крупные движения отдельными частями тела в соответствии с заданной инструкцией слабо выражены у Мираса, средней силы у Евы, Кости, Димы и Максима, сильно выражены у Артема и Кирилла;
- возможность произведения серии последовательных движений (удержание двигательной программы) в направлении от головы и шеи к нижним конечностям, от шеи и плеч к кистям и отдельным пальцам и,

соответственно, от колен к пальцам ног слабо выражены у Мираса, Влада, средней силы у Евы, Артема и Кирилла, сильно выражены у Кости, Димы, Максима;

- возможность регуляции силы мышечного тонуса по типу «сильное», «среднее», «слабое» с сохранением последовательности слабо выражено у Влада, Артема и Кирилла, средней силы у Евы, Кости и Димы.

Оценка сформированности произвольной моторики рук, мы проводили нейропсихологическую пробу на исследование динамического праксиса («кулак-ребро-ладонь») и анализ возможности удержания этой программы показала нам следующие результаты:

- в полной мере с заданием справились Костя, Дима и Максим, они смогли повторить за психологом все действия руки обеими руками;
- трудности возникли у Мираса и Евы, им потребовалось время, чтобы в точности воспроизвести действия психолога;
- не справились с заданием Влад, Артем и Кирилл, им так и не удалось правильно воспроизвести действия руками.

Оценка возможностей произвольной регуляции мимических мышц производится вначале по речевой инструкции, мы предлагали детям улыбнуться - вытянуть губы трубочкой; улыбнуться - зажмурить глаза, показала нам следующие результаты:

- трудности возникли у Кирилла, он не смог повторить все указанные действия;
- остальные дети справились с заданием.

Диагностика произвольности психических функций, на примере проведения методики Пьерона-Рузера показала нам следующие результаты:

- полностью удерживали инструкции и задания, самостоятельно выстраивали программу выполнения, самостоятельно исправляли очевидные ошибки Ева, Артем, Костя, Дима, Максим

- сложности при выполнении возникли у Влада
- Пришлось повторять инструкцию и указывать на ошибки Мирасу и Кириллу.

Оценка сформированности эмоциональной регуляции была произведена при наблюдении за эмоциональными реакциями в процессе обследования, у Мираса, Влада и Кирилла были легкие вспышки гнева, проявление агрессивности при выполнении задания, Ева показывала тревожность, остальные же ребята не показали явных отклонений в поведении.

Таким образом, мы провели оценку произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра с помощью методики Пьерона-Рузера, которая реализует возможность выявления уровня сформированности произвольной регуляции психических функций (программирования собственной деятельности и ее контроля, удержания инструкции, распределения внимания по ряду признаков). Исходя из выше сказанного, мы можем сделать следующие выводы о развитии уровня произвольной регуляции в двигательной сфере, в сфере произвольности познавательных процессов, в эмоциональной сфере:

- высокий уровень произвольной регуляции соответствует возрасту ребенка или более старшему возрасту, присутствует у Кости, Димы и Максима;
- средний уровень произвольной регуляции не значительно отстает от возрастного показателя, встречаются единичные ошибки, которые ребенок исправляет представлен у Евы, Влада;
- низкий - уровень произвольной регуляции значительно отстает от возрастного показателя, встречаются многочисленные ошибки, которые ребенок исправляет при помощи взрослого выявлен у Кирилла;

- очень низкий уровень произвольной регуляции значительно отстает от возрастного показателя, встречаются многочисленные ошибки, которые ребенок не исправляет при помощи взрослого выявлен у Мираса.

Вывод по II главе

Исследование произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно - обобщающий. В исследовании эмоциональной устойчивости старшеклассников были использованы следующие методы и методики: теоретические - анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, синтез, моделирование, целеполагание; эмпирические - экспериментальный (констатирующий), тестирование по методикам. Для диагностики эмоциональной были применены следующие методики: диагностика произвольной регуляции двигательной и психической активности Н.Я.; Оценка сформированности произвольной моторики рук Н.Я. Семаго; оценка сформированности движений мимических мышц лица Н.Я. Семаго; Диагностика произвольности психических функций Н.Я. Семаго; Диагностика произвольной регуляции эмоций, поведения Н.Я. Семаго, методика Пьерона-Рузера. Представленные этапы, методы и методики полностью отвечают задачам и цели исследования.

Мы провели оценку произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра с помощью методики Пьерона-Рузера, которая реализует возможность выявления уровня сформированности произвольной регуляции психических функций (программирования собственной деятельности и ее контроля, удержания инструкции, распределения внимания по ряду признаков). Исходя из выше сказанного, мы можем сделать следующие выводы о развитии уровня

произвольной регуляции в двигательной сфере, в сфере произвольности познавательных процессов, в эмоциональной сфере:

- высокий уровень произвольной регуляции соответствует возрасту ребенка или более старшему возрасту, присутствует у Кости, Димы и Максима;
- средний уровень произвольной регуляции не значительно отстает от возрастного показателя, встречаются единичные ошибки, которые ребенок исправляет представлен у Евы, Влада;
- низкий - уровень произвольной регуляции значительно отстает от возрастного показателя, встречаются многочисленные ошибки, которые ребенок исправляет при помощи взрослого выявлен у Кирилла;
- очень низкий уровень произвольной регуляции значительно отстает от возрастного показателя, встречаются многочисленные ошибки, которые ребенок не исправляет при помощи взрослого выявлен у Мираса.

Глава 3. Опытное - экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

3.1 Программа психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Развитие современного общества предъявляет новые требования к образовательным учреждениям, к организации воспитательно-образовательного процесса, выбору и обоснованию основных и парциальных программ, результатам и результативности их деятельности.

Программа психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра определяет содержание и организацию воспитательно - образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья и направлена на создание в учреждении специальных условий воспитания, обучения, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

При воспитании и обучении детей с РАС существует ряд проблем, обусловленных психофизическими особенностями: стойкое нарушение познавательной деятельности, недоразвитие высших познавательных

функций, конкретность и поверхностность мышления, несформированность всех операций речевой деятельности, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы, несформированность произвольности и целенаправленности всех видов деятельности, низкая работоспособность. Поэтому разработка коррекционной программы, учитывающей специфику воспитания и обучения детей нашего учреждения, является актуальной. Настоящая программа носит коррекционно-развивающий характер, она рассчитана на детей с РАС в возрасте от 6 до 12 лет.

Данная программа предназначена для работы с детьми младшего школьного возраста с проявлениями раннего детского аутизма.

В предлагаемой программе даются методические рекомендации по реализации указанных выше целей коррекционно-воспитательной работы с аутичными детьми разного уровня развития (1-4-я группы по классификации О.С. Никольской).

Задания сгруппированы с учетом их основной направленности, хотя при их выполнении корригируются и другие стороны личности. При работе с программой требуется творческое применение всего материала, возможно, его видоизменение в зависимости от индивидуальных особенностей развития ребенка.

Цель программы:

- преодоление негативизма при общении и установлении контакта с аутичным ребенком;
- развитие познавательных навыков;
- смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;
- повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
- преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

Задачи:

1. Ориентация аутичного ребенка во внешнем мире;
2. Обучение его простым навыкам контакта;
3. Обучение ребенка более сложным формам поведения;
4. Развитие самосознания и личности аутичного ребенка;
5. Развитие внимания;
6. Развитие памяти, мышления.

Основные этапы коррекции:

Первый этап - установление контакта с аутичным ребенком. Для успешной реализации этого этапа рекомендуется создающая сенсорная атмосфера занятий. Это достигается с помощью спокойной негромкой музыки в специально оборудованном помещении для занятий. Важное значение придается свободной мягкой эмоциональности занятий. Не следует обращаться к ребенку с прямыми вопросами. Установление контакта с аутичным ребенком требует достаточно длительного времени и является стержневым моментом всего коррекционного процесса.

Второй этап - усиление психологической активности детей. Решение этой задачи требует от дефектолога умения почувствовать настроение ребенка, понять специфику его поведения и использовать это в процессе коррекции.

На третьем этапе коррекции важной задачей является организация целенаправленного поведения аутичного ребенка. А также развитие основных психологических процессов.

Занятие 1.

Цель: Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром

Задание №1. «Возьми мяч»

Задание №2. «Дай мяч»

Задание №3. «Лови мяч»

Задание №4. «Коти мне»

Задание №5 «Тебе - мне»

Примечание: Если ребёнок не реагирует на задание взять руками ребёнка мяч и выполнить задание.

Занятие 2.

Цель: Развитие элементарного взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми

Задание №1. «Возьми шар»

Задание №2. «Шар лети»

Задание №3. «Лови шар»

Задание №4. «Отбей шар»

Задание №5. «Сделай как я»

Примечание: Обратить внимание ребёнка на шар,- посмотри какой он круглый, гладкий, давай его погладим... Подкидывать шар, затем предложить это сделать ребёнку.

Занятие 3.

Цель: Развитие взаимодействия с окружающим миром и людьми

Задание №1. «Зеркальце»

Задание №2. «Кто там»

Задание №3. «Узнай кто в зеркале»

Задание №4. «Солнечный зайчик»

Задание №5. «Сделай солнечного зайчика»

Примечание: Взять зеркало положить на стол, обратиться к ребёнку возьми его и посмотри в него. Затем, спросить,- кто в зеркале? Назвать имя ребёнка. Попросить ребёнка показать кто в зеркале (можно взять куклу).

Занятие 4.

Цель: Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми в нём.

Задание №1. «Кукла»

Задание №2. «Кукла красавица»

Задание №3. «Где у куклы нос?»

Задание №4. «Где у куклы глаза?»

Задание №5. «Где у куклы ноги, руки?» Поднести куклу к ребёнку и сказать «привет».

Примечание: Выполнение действий, погладить по голове, волосы, по руке и т.д. Если ребёнок не показывает, показать его руками.

Занятие 5.

Цель: Развитие взаимодействия ребёнка с людьми

Задание №1. «Приветствие»

Задание №2. «Я-ты»

Задание №3. «Руки»

Задание №4. «Ножки»

Задание №5. «До свидания»

Примечание: Взять руку ребёнка и помахать ею. (Для приветствия и прощания). Показать на себя, это я и сказать своё имя, показать на ребёнка, это ты... Помогать выполнять упражнение рукой ребёнка. Взять за руку ребёнка и провести по следам.

Занятие 6.

Цель: Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми; Коррекция боязни обычных внешних раздражителей (прикосновений)

Задание №1. «Приветствие руками»

Задание №2. «Нежные руки»

Задание №3. «Мягкий мех»

Задание №4. «Пёрышко»

Задание №5. «Погладь меня, а я тебя»

Примечание: Взять руку ребёнка и помахать ею. Я поглажу твою руку, а ты мою. Рукой ребёнка погладить мех. Возьми пёрышко и погладь мою руку, а потом я твою поглажу. 5 упр. Выполняется с помощью куклы, сначала погладь куклу по голове потом меня. Показывать рукою ребёнка.

Занятие 7.

Цель: Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми;
 Коррекция боязни обычных внешних раздражителей (звуки) Задание

№1.«Привет солнышко»

Задание №2.«Шур- шур»

Задание №3.«Барабан»

Задание №4.«Детское пианино»

Задание №5.«Мелодия»

Примечание: Приветствие за руку и поглаживание ребёнка по голове. Выполняется с помощью куклы.

Необходим лист бумаги и фольга. Выполнять рукой ребёнка. Можно взять одну палочку себе, другую ребёнку. Включается приятная спокойная мелодия, можно предложить ребёнку потанцевать.

Занятие 8.

Цель: Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми; Коррекция боязни обычных внешних раздражителей (свет)

Задание №1.«Приветствие с объятиями»

Задание №2.«Фонарик»

Задание №3.«Фонарики»

Задание №4.«Игра света»

Задание №5.«Видно - темно» Обними куклу.

Примечание: Помочь ребёнку разглядеть фонарик, как он светится. Дать ребёнку выбрать фонарик. Можно помогать руками закрывать глаза ребёнку.

Занятие 9.

Цель: Развитие элементарного взаимодействия ребёнка с людьми; Коррекция боязни обычных внешних раздражителей (телесный контакт)

Задание №1.«Приветствие с объятиями 2»

Задание №2.«Добрый день»

Задание №3.«Привет, друг»

Задание №4.«Кукла любит танцевать»

Примечание: Посмотри, как кукла обнимает меня, обними меня также. Игра с пальчиками. Объятия друзей. Потанцуй с куклой, как я.

Занятие 10. Развитие контактности. Развитие восприятия и воображения.

- 1.Пальчиковая гимнастика «Сложи фигуру»
- 2.Работа с песком (простр. ориентир.)
3. Офтальмологическая минутка.
- 4.Задание на развитие внимания.
5. Работа с танграмом.

Примечание: При сложении фигур, обратить внимание ребёнка на отличительные черты фигур.

Занятие 11.

Цель: Развитие зрительного и осязательного восприятия.

- 1.Зрительная дифференцировка 2-3 предмета по неярко выраженным качествам, определять их словом, какой запах...
2. Нахождение отличительных и общих признаков на наглядном материале (три предмета).
3. Офтальмологическая минутка.
4. Сбор фигур по доске Сегена.

Примечание: Если ребёнок затрудняется в ответе, помогать наводящими словами.

Занятие 12.

Цель: Развитие зрительного восприятия. Формирование навыков зрительного анализа и синтеза.

- 1.Дорисовывание незаконченных изображений.
- 2.Развитие зрительной памяти в процессе рисования по памяти.
- 3.Запоминание 5-6 предметов, изображений и воспроизведение их в исходной последовательности.
4. Офтальмологическая минутка.

5. Нахождение отличительных и общих признаков на наглядном материале (2-3-предметные или сюжетные картинки).

6. Выделение нереальных элементов нелепых картинок.

Примечания: Задания подбираются исходя из психофизических возможностей ребёнка. При необходимости предоставляется помощь при выполнении заданий.

Занятие 13.

Цель: Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми. Развитие аналитико-синтетической сферы.

1. Дорисовывание незаконченных изображений. 2. Развитие зрительной памяти в процессе рисования по памяти.

3. Запоминание 5-6 предметов, изображений и воспроизведение их в исходной последовательности.

4. Офтальмологическая минутка.

5. Нахождение отличительных и общих признаков на наглядном материале (2-3-предметные или сюжетные картинки).

6. Выделение нереальных элементов нелепых картинок.

Примечание: Задания подбираются исходя из психофизических возможностей ребёнка. При необходимости предоставляется помощь при выполнении заданий.

Занятие 14.

Цель: Развитие взаимодействия ребёнка с людьми; Развитие личностно-мотивационной сферы.

1. Пальчиковая гимнастика «Семья».

2. Работа с поговорками.

3. Офтальмологическая минутка.

4. Задание на развитие внимания.

5. Задание на развитие памяти.

Примечание: Объяснение слова семья. Пояснение поговорок.

Занятие 15.

Цель: Развитие слухового восприятия.

1. Определение звука в пространстве. Игра «Где звучало?»
2. Задание «Что звучало?»
3. Упражнение «Выполняем по сигналу!»
4. Офтальмологическая минутка.

Примечание: Перед выполнением заданий проговаривается чётко цели выполнения.

Занятие 16.

Цель: Развитие слухового восприятия.

1. Дифференцировка звуков шумовых и музыкальных инструментов (погремушка, барабан, колокольчик, бубен, гармошка, ложки).
2. Дифференцировка звуков шумовых звуков (шелест листьев, скрип снега, шум шин).
3. Характеристика звуков по громкости и длительности.
4. Офтальмологическая минутка. Помогать при дифференцировке звуков.

Занятие 17.

Цель: Развитие тактильно-двигательного восприятия.

1. Определение на ощупь объемных предметов с разными свойствами (мягкие, жесткие, гладкие, шершавые).
2. Определение на ощупь формы плоскостных предметов по контуру.
3. Работа с пластилином и глиной (твердое и мягкое состояние).
4. Офтальмологическая минутка.
5. Игры со средней мозаикой.
6. Температурные ощущения от теплых, горячих, холодных предметов.
7. Восприятие чувства тяжести от разных предметов (вата, гвозди, брусок); Словесное обозначение барических ощущений.

Таким образом, программа, направленная на формирования произвольной регуляции познавательной деятельности, на основании

наших задач (ориентация аутичного ребенка во внешнем мире, обучение его простым навыкам контакта, обучение ребенка более сложным формам поведения, развитие самосознания и личности аутичного ребенка, развитие внимания, развитие памяти, мышления) была реализована.

3.2 Анализ результатов опытно - экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

В программе по психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра приняли участие 25% (2 человека), у которых уровень развития произвольной регуляции познавательной деятельности находится на низком уровне.

Для проверки эффективности проведенной программы по психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра была проведена повторная диагностика по методике Пьерона-Рузера.

Результаты по методике Пьерона-Рузера представлены на рисунке 5 и в приложении 4 в таблице 3.

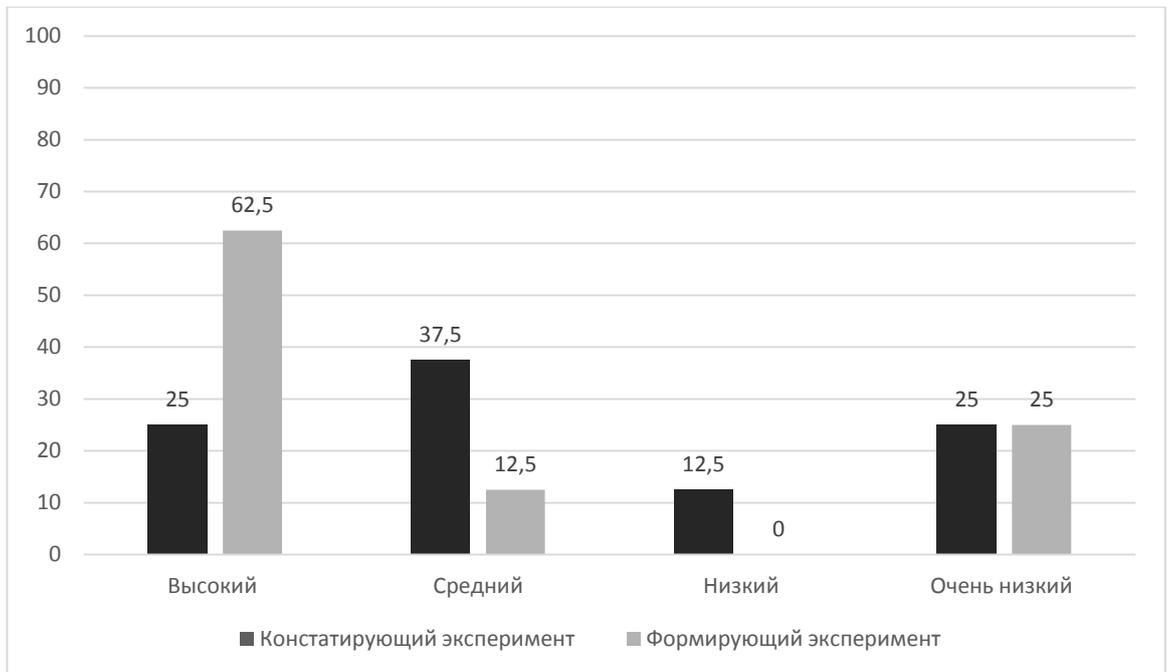


Рисунок 5. Результаты диагностики уровня сформированности произвольной регуляции психических функций по методике Пьерона-Рузера

Как представлено на рисунке, высокий уровень концентрации внимания увеличился на 37,5% и составил 62,5% испытуемых (5 человек), средний уровень уменьшился на 25% и составил 12,5% испытуемых (1 человек), низкий уровень отсутствует, а очень низкий уровень остался без изменений, 25% испытуемых (2 человека).

Нами было выполнено:

- 1) Составление списка испытуемых в алфавитном порядке.
- 2) Вычисление разности между индивидуальными значениями во втором и первом замерах. Формулирование гипотезы.
- 3) Перевод разности в абсолютные величины и запись их отдельным столбцом.
- 4) Ранжирование абсолютных величин разностей. Проверка совпадения полученной суммы рангов с расчетной.
- 5) Отметили кружками, соответствующие сдвигам в «нетипичном» направлении.
- 6) Подсчет сумму этих рангов по формуле: $T = \sum R_i$, где R_i - ранговые значения сдвигов с более редким знаком;

7) Определение критических значений T для данного n по таблице. Если $T_{\text{эмп}}$ меньше или равен $T_{\text{кр}}$, сдвиг в «типичную» сторону по интенсивности достоверно преобладает.

Гипотеза H_0 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

Гипотеза H_1 : интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Результаты расчета T -критерия Вилкоксона в экспериментальной группе результатов по методу T -Вилкоксона по методике Пьерона-Рузера до и после экспериментального воздействия представлены в Приложении 4 в таблице 3 и на рисунке 5.

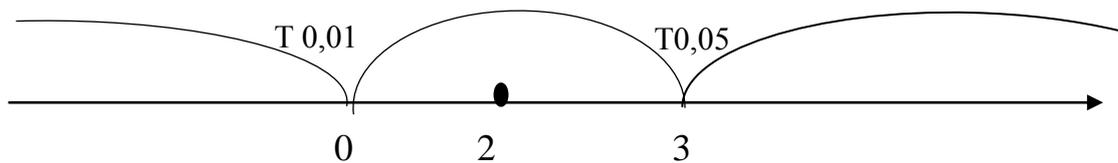


Рис. 5 - Ось значимости.

$$T_{\text{эмп}} = 2$$

$$T_{\text{эмп}} \leq T_{\text{кр}}$$

$2 \leq 3$ ($p = 0,05$) – из этого следует, что интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

После проведения математических подсчетов, полученных в экспериментальной группе результатов по методу T -Вилкоксона по методике Пьерона-Рузера до и после экспериментального воздействия, подтвердилась гипотеза H_1 .

Для математической обработки результатов до и после экспериментального воздействия на определение направленности и выраженности изменений уровня развития произвольной регуляции познавательной деятельности спектра мы используем критерий T -Вилкоксона.

Таким образом гипотеза исследования доказана, проведенная нами программа с детьми младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра по формированию произвольной регуляции познавательной деятельности оказалась эффективной.

3.3 Рекомендации родителям и педагогам по формированию произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Взаимодействие специалиста с родителями аутичного ребенка считается неотклонимым условием организации коррекционной помощи. Родители обязаны иметь представление об основных направлениях работы и коррекционных способах. В своей книге «Шпаргалка для взрослых» авторы А. Лютова и Г. Мониная предлагают различные способы изучения родителями взаимодействию с аутичным ребенком:

Родители детей с аутизмом зачастую обращаются за помощью к специалистам только впоследствии того, как отклонения в развитии и поведении ребенка становятся очевидными для всех. А до постановки окончательного диагноза иногда проходит еще не один год. Услышав страшное и незнакомое заключение, многие родители приходят в замешательство. Обратившись же за объяснением к справочникам, они и вовсе отчаиваются, потому что не находят не только ничего утешительного для себя, но и ответов на самые актуальные вопросы. В одних публикациях аутизм чуть ли не равняется к одаренности ребенка, в иных - к шизофрении. Кроме того, в некоторых источниках можно увидеть мнение, что аутичные дети, как правило, бывают замечены в семьях, где родители - люди с развитым интеллектом, имеющие высокий социальный статус. И хотя подобная точка зрения уже давно отвергается

специалистами, родители, случайно натолкнувшись в литературе на такую трактовку причин возникновения аутизма, долгие годы испытывают чувство вины перед ребенком и перед обществом. А главное, услышав диагноз, многие родители чувствуют себя бессильными и безоружными, так как не знают, чем можно помочь ребенку. Поэтому, работая с родителями этой категории детей, нужно знакомить их с особенностями становления аутичных детей, в общем, и их ребенка в частности. Осмыслив, чем же конкретным выделяется их ребенок от других, увидев его «сильные» и «слабые» стороны, родители могут вместе с психологом и педагогом определить степень требований к нему, выбрать главные направления и формы работы. Родители должны понять, как непросто существовать их ребенку в этом мире, научиться терпеливо смотреть за ним, замечая и интерпретируя вслух любое его слово и каждый жест. Это несомненно поможет расширить внутренний мир ребенка и направит его к необходимости формулировать свои мысли, ощущения и эмоции словами. Кроме того, родители должны понять, что их ребенок очень раним. Любое мимоулетно сказанное взрослыми слово может стать причиной «эмоциональной бури». Именно поэтому родители должны быть очень осторожны и деликатны, общаясь с ребенком.

Внешне аутичный ребенок нередко, в том числе не реагирует на находящихся вокруг людей, ведет себя так, как будто он один или, в крайнем случае, находится «около» детей или взрослых, но не с ними. Такой ребенок не допускает в свой внутренний мир никого. Временами лишь только по случайной фразе, мгновенному движению или же звуку можно догадаться о его переживаниях, желаниях и страхах. И естественно, воспитатель или учитель, в том числе и самый добрый и внимательный, не всякий раз способен вести постоянное целенаправленное наблюдение за ребенком. Именно поэтому, чтобы лучше понять ребенка и оказать ему посильную поддержку в адаптации к детскому коллективу, педагогу необходимо трудиться в тесном взаимодействии с родителями.

Установить эмоциональный контакт с ребенком и привить ему навыки социального поведения может помочь семейное чтение. Лучше всего читать, посадив ребенка на руки (тактильные ощущения будут способствовать укреплению контактов родителя с ребенком). Причем желательно медленное, поэтапное, тщательное, эмоционально насыщенное освоение художественных образов литературных героев. Лучше читать и обсуждать книгу не один раз. Это поможет ребенку научиться лучше понимать себя и других, а вновь образованные стереотипы общения снизят тревожность и повысят его уверенность в себе. Если ребенок совсем мал, нужно как можно чаще брать его на руки, прижимать к себе, поглаживать его (даже если он сопротивляется этому на первых порах) и говорить ему ласковые слова.

Для укрепления контактов педагогов с родителями, для оказания более эффективной помощи ребенку желательно, чтобы его близкие как можно чаще посещали группу детского сада или класс, в который ходит ребенок. Так как для аутичного ребенка типичен страх изменения обстановки, отрыва от близких, желательно, чтобы в начале обучения в школе мама (или папа, бабушка, дедушка) находилась рядом с ребенком во время перемен, а в некоторых случаях и на уроке.

Работая с аутичными детьми, педагоги и родители совместными усилиями могут развить их воображение, обучить эффективным способам общения со сверстниками, а значит, и адаптировать ребенка к условиям окружающего мира.

Родители для работы со своими детьми могут использовать индивидуальные игры, рекомендованные для педагогов

1. Прежде всего, как и при работе с обычными детьми, надо «идти за ребенком», гибко подходить к построению и проведению каждого занятия. Кроме того, необходимо быть последовательным, действовать поэтапно, не форсируя событий, и помнить: работа с аутичным ребенком - тонкое, даже деликатное дело, требующее ощутимых временных затрат.

По мнению К. Салиба, коллеги психотерапевта В. Оклендер, чтобы добиться положительных результатов в работе с таким ребенком, взрослый должен, прежде всего, проявить гибкость. Не надо заставлять его делать запланированное вами, лучше следовать за его интересами и стремлениями.

2. Коррекционная работа с любым ребенком, а с аутичным - тем более, будет более успешной, если ее проводить комплексно, группой специалистов: психиатром, невропатологом, психологом, логопедом, музыкальным работником и родителями. Но только при одном условии: работа специалистов и родителей должна проходить по одной программе. Зная, какие лекарства и с какой целью прописаны ребенку, педагоги и психологи вместе с родителями могут целенаправленно наблюдать за ним, сообщать врачу о положительных или отрицательных изменениях в поведении ребенка, чтобы он при необходимости корректировал курс лечения.

Педагоги и психологи совместными усилиями добиваются общей цели: помочь ребенку адаптироваться к детскому саду или школе. Вместе они вырабатывают индивидуальную программу развития ребенка. Педагог ставит конкретные образовательные задачи, а психолог, опираясь на общие закономерности развития детей-аутистов, помогает решать возникающие проблемы. В процессе наблюдения за ребенком воспитатель или учитель могут проконсультироваться с психологом по возникающим вопросам. Например: «Как помочь ребенку избавиться от страхов?», «Как реагировать педагогу на вспышки агрессии и самоагрессии?»

3. Главная задача педагога - вовлечь ребенка в индивидуальную и совместную деятельность. С этой целью нужно применять в работе с ним как можно больше разнообразных форм взаимодействия, обогащая его эмоциональный и интеллектуальный опыт. Для того чтобы понять, с чего начать коррекционную работу, необходимо определить ведущее направление: развитие речи; навыков социального взаимодействия;

воображения. В свою очередь, выбор направления будет зависеть от потребностей конкретного ребенка. В одном случае необходимо в первую очередь обучить его навыкам самообслуживания, в другом - снизить уровень тревожности, провести работу по снятию страхов, налаживанию первичного контакта, созданию положительного эмоционального климата и комфортной психологической атмосферы для занятий. На первых этапах работы для педагога часто более важно сформировать у ребенка желание учиться, чем добиться усвоения учебного материала.

4. Аутичные дети видят смысл какой-либо деятельности только тогда, когда она четко заранее запрограммирована: дети должны знать, что делать в первую очередь, какую последовательность действий совершать, как закончить. Например, во время урока физкультуры им непонятно, зачем и как долго надо бегать по кругу. Но их деятельность будет более осмысленной, если в зале на полу разложить несколько игрушек и дать ребенку конкретное задание: каждый раз, пробегая мимо игрушек, брать одну из них и бросать в корзину. Когда все предметы будут собраны, перейти с бега на шаг и, пройдя еще один круг, сесть на скамейку. Таким образом, ребенок будет видеть план своих действий и станет более спокойным. Подобной осмысленности необходимо добиваться при выполнении любого задания. Ребенок всегда должен знать, зачем он будет выполнять то или иное действие. С этой целью в помещении, где находится аутичный ребенок, можно разместить так называемые пооперационные карты, на которых в виде символов обозначена четкая последовательность действий. Так, схему, отражающую нужную последовательность действий ребенка при сборах на прогулку, можно нарисовать на шкафчике. Образцами подобных карт являются, к примеру, инструкции по сбору игрушек из серии «Киндер-сюрприз».

5. Аутичные дети с удовольствием складывают мозаики и головоломки. Они доступны и понятны им. Работая по схеме, дети видят конечный результат, которого надо достичь. Дети с нарушениями в

общении любят заниматься коллекционированием, поэтому их можно и нужно привлекать к работе по сортировке предметов. Они могут стать неоценимыми помощниками воспитателя, в тех случаях, когда нужно, например, разложить карандаши по цвету, кубики по размеру, вырезанные шаблоны по форме. В школе можно привлекать таких детей к созданию и сортировке гербариев, коллекций камней, ракушек, фотографий. Они неплохо справляются с ведением ежедневных записей-наблюдений за животными в живом уголке (но не на первых стадиях работы).

6. Аутичный ребенок плохо осознает свое тело. У него может быть нарушена пространственная ориентация. Поэтому полезно разместить в групповой комнате несколько зеркал на уровне глаз ребенка. Время от времени воспитатель или учитель может привлекать внимание ребенка к его отражению. Этот прием, который уже был описан выше, дает положительные результаты. Лучше осознать свое тело аутичному ребенку поможет упражнение, которое успешно применяется в детских садах: положив ребенка на большой лист бумаги, педагог или дети из группы обводят контур его тела, а затем вместе, называя вслух части тела и предметы одежды, закрашивают этот контур.

7. Для развития тактильного, зрительно-тактильного, кинестетического восприятия можно использовать такие игры, как «Волшебный мешочек», «Угадай предмет». Полезно предложить детям складывать головоломки на ощупь, с закрытыми глазами (вместо головоломок можно использовать «Рамки Монтессори»).

8. На первых этапах работы с аутичными детьми рекомендуется предлагать им игры с жесткой последовательностью действий и четкими правилами, а не сюжетно-ролевые, где необходима диалоговая речь. Для закрепления навыков каждую игру следует проиграть не один десяток раз, тогда она может стать своего рода ритуалом, которые так любят дети данной категории. Во время игры взрослый должен постоянно проговаривать свои действия и действия ребенка, четко обозначая словами

все, что происходит с ними. При этом педагога не должно обескураживать то, что ребенок не проявляет ни малейшего интереса к словам. Если ребенок работает в прописях, можно указывать в них стрелками направление движения руки.

9. Аутичным детям рекомендуется давать графические задания, в которых требуется узнать и дорисовать какую-то деталь предмета, а не нарисовать его полностью. Чтобы повысить мотивацию ребенка к обучению и вызвать потребность в диалоге, взрослый может на время проведения занятий с его согласия поменяться с ним ролями. Пусть ребенок попытается объяснить «непонятливому» взрослому, как выполнять то или иное задание. В этом случае он почувствует свою значимость (я - как большой!), будет понимать цель своих действий (чтобы взрослый «понял» объяснения и сделал все правильно), осознает, что только посредством речи можно наладить контакт с партнером.

10. Иногда аутичному ребенку необходима физическая помощь в организации действия: взрослый в буквальном смысле «работает» руками ребенка, пишет или рисует вместе с ним, держа один карандаш.

11. Аутичным детям трудно осваивать любой новый вид деятельности, но они всегда стремятся выполнить все хорошо, поэтому на первых этапах работы надо подбирать такие задания, с которыми они обязательно справятся. Ваша помощь и ваша похвала помогут закрепить успех и повысить уверенность ребенка. Даже если реакция на ваши слова не проявляется внешне, доброжелательный тон и слова поддержки создадут положительную эмоциональную атмосферу, которая со временем поможет сделать ваше взаимодействие с ребенком более эффективным.

12. Аутичным детям свойственна психическая пресыщаемость, они быстро истощаются физически, поэтому для них необходим индивидуальный ритм работы, более частое переключение с одного вида деятельности на другой. Учитель начальной школы, который занимался с аутичным ребенком на дому, отмечал, что он может, не отвлекаясь,

выполнять один вид деятельности не более 10 минут, хотя это, конечно, очень индивидуально. В детском саду эту проблему решить легко: ребенка не надо загружать непосильными для него заданиями. А в школе учителю следует заранее продумать и написать индивидуальные задания на карточках, которые он будет давать ребенку при малейших признаках усталости или недовольства с его стороны.

13. Для улучшения пространственно-временной ориентации аутичного ребенка необходима терпеливая работа педагога. Можно составить план группы, класса или всей школы с указанием расположения предметов; оформить распорядок дня, используя символы и рисунки. Однако недостаточно просто составить и повесить схемы, необходимо как можно чаще «путешествовать» с ребенком по ним, узнавая и называя предметы (на первых этапах, если ребенок не захочет повторять названия, воспитатель или учитель может делать это сам).

14. Как отмечалось выше, детям с аутизмом свойственны бесцельные монотонные движения, раскачивания. Отвлечь их от стереотипного ритма можно, используя эмоционально насыщенные ритмические игры и танцевальные движения. Регулярные занятия будут способствовать уменьшению двигательных расстройств.

15. Если ребенок не принимает инструкций и правил, которые вы ему предлагаете, ни в коем случае не навязывайте их насильно. Лучше присмотритесь к тому, что и как хочет делать он сам, подыграйте ему, займитесь тем, что ему интересно. Это поможет наладить с ребенком контакт.

16. С аутичными детьми необходимо заниматься физическими упражнениями, так как подобные занятия помогают им лучше чувствовать свое тело, способствуют улучшению координации движений. Рисование красками (кисточками, штампами и особенно пальцами) помогает детям снять излишнее мышечное напряжение. С этой целью полезна также работа с песком, глиной, пшеном, водой.

Вывод по III главе

Программа психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра определяет содержание и организацию воспитательно - образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья и направлена на создание в учреждении специальных условий воспитания, обучения, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Данная программа предназначена для работы с детьми младшего школьного возраста с проявлениями раннего детского аутизма.

Цели программы:

- преодоление негативизма при общении и установлении контакта с аутичным ребенком;
- развитие познавательных навыков;
- смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;
- повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
- преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

Задачи:

1. Ориентация аутичного ребенка во внешнем мире;
2. Обучение его простым навыкам контакта;
3. Обучение ребенка более сложным формам поведения;
4. Развитие самосознания и личности аутичного ребенка;

5. Развитие внимания;
6. Развитие памяти, мышления.

В программе по психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра приняли участие 25% (2 человека), у которых уровень развития произвольной регуляции познавательной деятельности находится на низком уровне.

Для проверки эффективности проведенной программы по психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра была проведена повторная диагностика по методике Пьерона-Рузера

После проведения математических подсчетов, полученных в экспериментальной группе результатов по методу Т-Вилкоксона по методике Пьерона-Рузера до и после экспериментального воздействия, подтвердилась гипотеза Н₀: интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

Таким образом, проведенная нами программа с детьми младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра по формированию произвольной регуляции познавательной деятельности оказалась эффективной.

Заключение

Воля - сторона сознания человека, его деятельное и регулирующее начало, призванное создать усилие и удерживать его так долго, как это необходимо. Способность человека достигать поставленных целей в условиях преодоления препятствий, проявляемая в самодетерминации и саморегуляции своей деятельности и различных психических процессов. Благодаря ей человек может по собственной инициативе, исходя из осознанной необходимости, выполнять действия в заранее спланированном направлении и с заранее предусмотренной силой.

Трехкомпонентная модель анализа психического развития детей включает в себя три взаимосвязанные составляющие психического развития, которые составляют основу психического. Произвольность психической активности, рассматриваемая как «модулирующая» все развитие ребенка, должна быть поставлена на первое место в структуре гетерохронного формирования всех психических сфер ребенка.

Детский аутизм является искаженным вариантом первазивного нарушения психического развития, связанного с дефицитом вязальной потребности в общении вследствие патологии эмоциональной и интеллектуальной сфер психики. Независимо от происхождения различных форм аутизма основные моменты клинической картины и общая структура нарушений психического развития при всех вариантах синдрома остаются общими.

Психическое развитие при аутизме происходит в особых условиях, когда нарушена регуляция витального и психического тонуса и снижены пороги аффективной чувствительности. Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что задачи защиты и саморегуляции становятся для ребенка более важными, чем активная

адаптация к миру, что, в свою очередь, обуславливает искажение в развитии психических функций

Низкий психический тонус означает, что взаимодействие с окружающим миром ограничено пресыщением. Для раннего детского аутизма особенно специфичны изменения активации, в результате отклонений в развитии моторной и аффективной систем при аутизме нарушается становление отологических механизмов, обеспечивающих первичную адаптацию к окружающему.

В зависимости от степени выраженности нарушений психической активности, способности к произвольной регуляции О.С. Никольской была предложена классификация детского аутизма, которая является основой организации индивидуальной коррекционной помощи. При организации коррекционной работы по формированию произвольной регуляции познавательной деятельности у аутичных школьников гибко используются приемы разных коррекционных технологий. Основными компонентами коррекционной помощи аутичному ребенку можно назвать: диагностику, ориентированную на психологическое развитие ребенка; индивидуальные программы развития с тренировочными заданиями, специально приспособлены к каждому ребенку.

Исследование произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно - обобщающий. В исследовании эмоциональной устойчивости старшеклассников были использованы следующие методы и методики: теоретические - анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, синтез, моделирование, целеполагание; эмпирические - экспериментальный (констатирующий), тестирование по методикам. Для диагностики эмоциональной были применены следующие методики: диагностика произвольной регуляции двигательной и психической активности Н.Я.; Оценка сформированности

произвольной моторики рук Н.Я. Семаго; оценка сформированности движений мимических мышц лица Н.Я. Семаго; Диагностика произвольности психических функций Н.Я. Семаго; Диагностика произвольной регуляции эмоций, поведения Н.Я. Семаго, методика Пьерона-Рузера. Представленные этапы, методы и методики полностью отвечают задачам и цели исследования.

Мы провели оценку произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра с помощью методики Пьерона-Рузера, которая реализует возможность выявления уровня сформированности произвольной регуляции психических функций (программирования собственной деятельности и ее контроля, удержания инструкции, распределения внимания по ряду признаков). Исходя из выше сказанного, мы можем сделать следующие выводы о развитии уровня произвольной регуляции в двигательной сфере, в сфере произвольности познавательных процессов, в эмоциональной сфере:

- высокий уровень произвольной регуляции соответствует возрасту ребенка или более старшему возрасту, присутствует у Кости, Димы и Максима;
- средний уровень произвольной регуляции не значительно отстает от возрастного показателя, встречаются единичные ошибки, которые ребенок исправляет представлен у Евы, Влада;
- низкий - уровень произвольной регуляции значительно отстает от возрастного показателя, встречаются многочисленные ошибки, которые ребенок исправляет при помощи взрослого выявлен у Кирилла;
- очень низкий уровень произвольной регуляции значительно отстает от возрастного показателя, встречаются многочисленные ошибки, которые ребенок не исправляет при помощи взрослого выявлен у Мираса.

Программа психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра определяет

содержание и организацию воспитательно- образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья и направлена на создание в учреждении специальных условий воспитания, обучения, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

При воспитании и обучении детей с РАС существует ряд проблем, обусловленных психофизическими особенностями: стойкое нарушение познавательной деятельности, недоразвитие высших познавательных функций, конкретность и поверхностность мышления, несформированность всех операций речевой деятельности, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы, несформированность произвольности и целенаправленности всех видов деятельности, низкая работоспособность. Поэтому разработка коррекционной программы, учитывающей специфику воспитания и обучения детей нашего учреждения, является актуальной. Настоящая программа носит коррекционно-развивающий характер, она рассчитана на детей с РАС в возрасте от 6 до 12 лет.

Данная программа предназначена для работы с детьми младшего школьного возраста с проявлениями раннего детского аутизма.

Цели программы:

- преодоление негативизма при общении и установлении контакта с аутичным ребенком;
- развитие познавательных навыков;
- смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;
- повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
- преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

Задачи:

1. Ориентация аутичного ребенка во внешнем мире;
2. Обучение его простым навыкам контакта;
3. Обучение ребенка более сложным формам поведения;
4. Развитие самосознания и личности аутичного ребенка;
5. Развитие внимания;
6. Развитие памяти, мышления.

В программе по психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра приняли участие 25% (2 человека), у которых уровень развития произвольной регуляции познавательной деятельности находится на низком уровне.

Для проверки эффективности проведенной программы по психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра была проведена повторная диагностика по методике Пьерона-Рузера

После проведения математических подсчетов, полученных в экспериментальной группе результатов по методу Т-Вилкоксона по методике Пьерона-Рузера до и после экспериментального воздействия, подтвердилась гипотеза Н₀: интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

Таким образом, проведенная нами программа с детьми младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра по формированию произвольной регуляции познавательной деятельности оказалась эффективной.

Список литературы

1. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста с тенденцией формирования детского аутизма: совместная работа специалистов и родителей [Электронный ресурс] / Дефектология. 2005.- 27 с. URL: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8193.php> (дата обращения: 14.01.2018)
2. Афонькина Ю.А., Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии [Электронный ресурс] / М.: Изд-во Просвещение. 1995.-291 с. – URL: http://Downloads/child_psych_u.pdf (дата обращения: 11.02.2018)
3. Башина В. М. Аутизм в детстве / М.: Научный Центр Психического Здоровья РАМН. 2000.- 227 с.
4. Башина В.М., Симашкова Н.В. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом / М.: Научный Центр Психического Здоровья РАМН. 2000 .- 102 с.
5. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. избранные психологические труды [Электронный ресурс] / Под ред. В.П. Зинченко Москва–Воронеж. 1997.-341с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/bernshteyn_biomehanika-i-fiziologiya_1997/fs,1/ (дата обращения: 10.01.2018)
6. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность [Электронный ресурс] / Под ред. Газенко О.Г. М.: Изд-во Наука. 1990.-15 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/bernshteyn_fiziologiya-dvizheniy_1990/go,16;fs,1/ (дата обращения: 10.01.2018)
7. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека [Электронный ресурс] / 2-е издание. 1976.-182 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/behterev_obschie-osnovy-refleksologii_1928/go,0;fs,1/ (дата обращения: 21.03.2018)

8. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Мастера психологии. СПб.: Питер. 2008. - 276 с.
9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Речь, 2007. – 590с.
10. Брин И.Л., Демикова Н.С., Морозова С.А., Татарова И.Н., Шейкман О.Г. Клинико-неврологические особенности атипичного аутизма и подходы к терапии в детском возрасте. М.: 2002.- 11 с.
11. Введение в психологию / Под. ред. Петровского. М.: 1997.-496 с. URL: <http://www.alleng.ru/d/psy/psy065.htm> (дата обращения: 30.01.2018)
12. Возрастная психология: детство, отрочество, юность / под ред. В. С. Мухиной, А. А. Хвостовой . М.: Академия. 2001.-270 с.
13. Волкмар, Ф. Р., Вайзнер, Л. А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1, 2, 3 / Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2014. - 224 с.
14. Выготский Л. С. Основы дефектологии: Учебники для вузов. Специальная литература. СПб.: Изд-во Лань. 2003.-272 с.
15. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. М.: Норма. 2000.- 20с.
16. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие: Кн. для педагогов-дефектологов / Ред. Л. М. Щипицына, Д.Н. Исаева: Пер. с англ. О.В.Деряевой. М.: Владос. 2002.- 156 с.
17. Гилберг К., Питерс Т. Медицинская диагностика аутизма и заболеваний аутистического спектра. М.: Норма. 2000.- 16с.
18. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: Хрестоматия по курсу Коррекционная педагогика и специальная психология / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. М.: ГНОМ и Д. 2001.-33 с.
19. Детский аутизм. Хрестоматия / Сост. Л.М.Шипицына. СПб.: Дидактика Плюс. 2001.-29 с.

20. Детский аутизм: Диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. СПб.: Дидактика Плюс. 2004.-80 с.
21. Долгова В.И., Капитанец Е.Г. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков. Челябинск: Изд-во АТОКСО. 2010. - 111 с.
22. Долгова В.И., Буслаева М.Ю. Формирование эмоциональной устойчивости (студентов педагогического колледжа). Челябинск: Изд-во АТОКСО. 2010. -203 с.
23. Долгова В.И., Гольева Г.Ю. Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция: монография. Челябинск: Изд-во АТОКСО. 2010. -183 с.
24. Долгова В.И., Иванова Л.В., Крыжановская Н.В. Регламент аттестационных материалов. Челябинск: Изд-во ЧГПУ. 2012. -132 с.
25. Жеребкина В.Ф. Педагогическая психология: учебнометодическое пособие. Челябинск: Изд-во ЧГПУ. 2012.- 252 с.
26. Журба Л.Г., Мастюкова Е.М. Нарушения психомоторного развития детей первого года жизни [Электронный ресурс] / 1981.- 18с. URL: <http://www.dissercat.com/content/neiropsikhologicheskii-analiz-narushenii-psikhicheskogo-razvitiya-detei-pervogo-goda-zhizni-0> (дата обращения: 11.12.2017)
27. Журова Л.Е. Двигательные реакции детей дошкольного возраста по предварительной инструкции [Электронный ресурс] / В кн.: Развитие произвольных движений. М.: 1979.- URL: <https://interactive-plus.ru/e-publications/collection-20140429.pdf> (дата обращения: 26.04.2018)
28. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений [Электронный ресурс] / М.: 1990. URL: www.phantastike.com/common_psychology/psy_works_2/zip/ (дата обращения: 9.02.2018)

29. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Иванников В.А. К сущности волевого поведения [Электронный ресурс] // Психологический журнал т.6, №3. С. 8-13. URL: <http://www.persev.ru/book/va-ivannikov-k-sushchnosti-volevogo-povedeniya> (дата обращения: 29.11.2017)
30. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции [Электронный ресурс] / М.: Изд-во МГУ. 1999.- 74 с. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n35/977-ivannikov35.html> (дата обращения: 29.11.2017)
31. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция: Учебное пособие / СПб. М.: Дидактика плюс. 2004.-13 с.
32. К медико-психолого-педагогическому обследованию детей с аутизмом / под ред. С.А. Морозов . 2001.- 19 с.
33. Каган В.Е. Аутизм у детей [Электронный ресурс] / М.:1981.-36 с. URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=65&vol=0> (дата обращения: 21.03.2018)
34. Каган В.Е. Основные симптомы / Преодоление: неконтактный ребенок в семье. М.: 2003.- 223 с.
35. Каган В.Е., Исаев Д.Н. Диагностика и лечение аутизма у детей. М.: 2003.-132 с.
36. Лаврентьева Н.Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом // Дефектология. 2003. №2- С. 15-88.
37. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма [Электронный ресурс] / Нач. проявления. М.: Просвещение. 1991.-96 с. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0245/1_0245-1.shtml (дата обращения: 19.02.2018)
38. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления [Электронный ресурс] / М.: Просвещение. 1991.- 19 с . URL: http://www.studmed.ru/lebedinskaya-ks-nikolskaya-os-diagnostika-rannego-detskogo-autizma-nach-proyavleniya_1f249c38452.html (дата обращения: 17.12.2017)

39. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма [Электронный ресурс] / Москва-Ростов-на-Дону: Изд-во Март. 1999.- 21 с. URL: http://bookap.info/book/astapov_psihodiagnostika_i_korreksiya_detey_s_na_rusheniyami_i_otkloneniyaми_razvitiya_hrestomatiya/gl21.shtm (дата обращения: 25.12.2017)
40. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. [Электронный ресурс] / М.: 1997.- 7 с. URL: <https://ikprao.ru/assets/filesarc/1523528567573.pdf> (дата обращения: 30.01.2018)
41. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. [Электронный ресурс] / М.: 1985.- 43 с. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0243/2_0243-142.shtml (дата обращения: 3.02.2018)
42. Либлинг М.М. Холдинг терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка [Электронный ресурс] // Дефектология. 1996. - №3. С. 27-56. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0368/5_0368-1.shtml (дата обращения: 25.12.2017)
43. Лурия А.Р. О генезе произвольных движений. М.: 1987.-74 с.
44. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: 1983.- 39 с.
45. Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии: Психологический журнал [Электронный ресурс] // 1989. № 2. С. 86-122. URL: http://mniip-repo.ru/view_statiy.php?id=2691 (дата обращения: 18.01.2018)
46. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: 2001.- 288 с.
47. Международная классификация болезней (10-й пересмотр) – МКБ-10: классификация психических и поведенческих расстройств.

- Клинические описания и указания по диагностики / перевод на рус.яз. под. Ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина. ВОЗ, Россия. СПб.: 1994.- 132 с.
48. Методические рекомендации по организации центров работы помощи детям с РДА. Письмо министра образования РФ от 24 мая 2002 года №29/2141-6. М.: 2002.-39 с.
49. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. М.: Теревинф. 2012.- 40 с.
50. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции / М.: 2000.- 122 с.
51. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2000. – 456 с.
52. Непомнящая Н.И. Структура произвольной деятельности у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Под. ред. Запорожца М.: 1995.-237 с. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0239/1_0239-183.shtml (дата обращения: 26.01.2018)
53. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи / Изд. 5-е, стер. М.: Теревинф, 2009. - (Особый ребенок). - 288 с.
54. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей [Электронный ресурс] // Дефектология. 1995.-№1. С. 4-13. URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/problemy-obuchenija-autichnyh-detej> (дата обращения: 11.03.2018)
55. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи.[Электронный ресурс] / М.: 1997. URL: <https://ikprao.ru/assets/filesarc/1523528567573.pdf> (дата обращения: 5.02.2018)
56. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы.[Электронный ресурс] / М.: 1995. URL:

- www.psyworld.info/images/Obuhova-Detskaya-psihologiya.doc(дата обращения:2.04.2018)
- 57.Обучение детей с проблемами развития в разных странах мира: Хрестоматия [Электронный ресурс] / Сост. и науч. ред. Л.М. Шипицина. СПб.: 1997.-33 с. URL: <https://lib.druzya.org/ped/.view-deti-s-prob-razvitiya.txt.html> (дата обращения 10.03.2018)
- 58.Основы специальной психологии / Под. ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Академия. 2002.- 37 с.
59. Основы специальной психологии: учеб. пособие для суд. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / [Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.] 5-е изд., стер. М.: Издательский центр Академия. 2008. – 480 с.
- 60.Осорина М. В. Секретный мир детей / СПб.: Изд – во Питер. 2000.- 21с.
- 61.Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т.Питерс. М.: 2002.- 59с.
- 62.Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. [Электронный ресурс] / СПб.: Ин-т спец.педагогики психологии, 1992. – 16 с. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0289/3_0289-1.shtml (Дата обращения: 21.03.2018)
- 63.Психолого-медико-педагогическое консультирование: Методические рекомендации / Науч.ред. Л.М.Шипицина. СПб.: 1999.-48 с.
64. Работа с родителями. Психоаналитическая психотерапия с детьми и подростками. М.: Когито-Центр. 2006.- 96 с.
- 65.Ранний детский аутизм: Сб. науч. трудов / Под ред. Т.А. Власовой, Лебединская К.С., Лебединская В.В. М.: 1981.-27 с.
- 66.Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. М.: Гуманит. изд. центр Юрайт. 2012.- 386 с.
67. Савина Е.А. Родители и дети. Психология взаимоотношений. М.: Когито-Центр. 2003.- 230 с.

68. Семаго Н.Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ. 2003.- 24 с.
69. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Руководство по психологической диагностике. М.: Изд-во АПК и ПРО. 2000.- 12 с.
70. Стребелева Е.А. Ранняя диагностика умственной отсталости [Электронный ресурс] // Дефектология. 1994. № 1. С. 31-53. URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/rannjaja-diagnostika-umstvennoj-otstalosti-2719>
(дата обращения : 3.03.2018)
71. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду. Учебное пособие. М.: 2001.- 14 с.
72. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Электронный ресурс] / Под. ред. В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р.Баенская, М.М. Либлинг. М.: Изд-во Моск.ун-та. 1990.- 37 с. URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/emocionalnye-narushenija-v-detskom-voznraste-5840>
(дата обращения: 4.02.2018)

Методики диагностики произвольной регуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Диагностика произвольной регуляции двигательной и психической активности, предложенная Семаго Н.Я.

Произвольная регуляция сенсомоторной (двигательной) активности Оценка сформированности произвольной регуляции движений базируется на закономерностях и показателях нормативного развития двигательной активности ребенка в онтогенезе. При углубленном исследовании произвольной регуляции движений необходимо последовательно оценить следующие параметры развития:

- возможность совершать произвольные крупные движения отдельными частями тела в соответствии с заданной инструкцией (одновременное расслабление-напряжение обеих ног или рук, отдельных конечностей, попеременные движения конечностями, например, сгибание-разгибание руки или ноги, другие движения).

- возможность произведения серии последовательных движений (удержание двигательной программы) в направлении от головы и шеи к нижним конечностям, от шеи и плеч к кистям и отдельным пальцам и, соответственно, от колен к пальцам ног. Исследование произвольной регуляции собственных движений на подуровне двигательных программ заканчивается оценкой удержания двигательных программ для кистей рук и пальцев с использованием известных нейропсихологических проб.

- возможность регуляции силы мышечного тонуса по типу «сильное», «среднее», «слабое», желательно, с сохранением последовательности.

Оценка сформированности произвольной моторики рук, предложенная Семаго Н.Я.

Следуя общеизвестному положению диагностики «от сложного к простому», логичнее начать исследование с реципрокных движений рук (анализ реципрокных координаций используется в нейропсихологической диагностике как один из методов исследования кинетического праксиса).

Если это не получается, то ребенка просят повторить движения кистей рук вслед за взрослым. Инструкция: «Посмотри, как я делаю, и сделай так же». Психолог четко хлопает в случайном порядке ладонями по столу (например, в таком порядке: правой - левой - левой - обеими ладонями - левой - правой - правой и т.п.). Задача ребенка - повторить движения. Если ребенок не может выполнить это задание, то инструкция произносится еще раз, но ребенок повторяет движения взрослого сначала какой-либо одной рукой (монологическая проба), а только затем - двумя руками (билатеральная). Здесь также исследуется возможность выполнения ребенком несложных последовательных движений (произвольное удержание двигательной программы).

Например: сжать ладонь в кулак - разогнуть указательный палец - согнуть его - разогнуть мизинец. Также возможно использование стандартных нейропсихологических проб на исследование динамического праксиса (например, «кулак-ребро-ладонь») и анализ возможности удержания этой программы.

Для этих же целей анализируется выполнение ребенком и иных простых двигательных программ. Например: прямая нога на пятке - на носочке - сгибается в колене. В качестве усложненной (сенсibiliзированной) пробы можно предложить ребенку делать одновременно разнонаправленные движения руками (например, одна рука делает вращательные круговые движения на макушке головы, а другая - поглаживающие движения из стороны в сторону поперек живота).

Для оценки сформированности произвольной регуляции движений пальцев используются общеизвестные пробы, такие, например, как последовательное или в указанном порядке прикосновение большим пальцем руки ко всем остальным пальцам на руке («Каждому пальчику нужно поздороваться с большим пальцем» - инструкция в этом случае для детей дошкольного возраста).

Оценка сформированности движений мимических мышц лица, предложенная Семаго Н. Я.

Оценка возможностей произвольной регуляции мимических мышц производится вначале по речевой инструкции, а в случае невыполнения - по показу взрослого.

Например: зажмурить (прищурить, прикрыть) только один глаз, а потом - другой; нахмуриться, поднять брови, попробовать поднять только одну бровь (усложненная сенсibiliзированная проба).

Здесь также анализируется возможность выполнения простых двигательных программ (например, улыбнуться - вытянуть губы трубочкой; улыбнуться - зажмурить глаза).

Возрастные нормативы выполнения заданий на изучение произвольной двигательной активности

К 5,5-6-ти годам возможно выполнение реципрокных движений кистей рук (с единичными ошибками).

К 6,5-7-ми годам дети могут выполнить произвольные мимические движения по речевой инструкции взрослого (с единичными ошибками).

Детям 5,5-6,5 лет подобные задания доступны после речевой инструкции, сопровождаемой показом.

К 7-8-ми годам ребенок может выполнить различные двигательные программы как разными руками (ногами), так и мимической мускулатурой.

После 8-ми лет возможно выполнение сенсibiliзированных проб.

Диагностика произвольности психических функций, предложенная Семаго Н.Я.

Анализируется возможность целенаправленной организации собственной деятельности в определенном «русле» (мнемические процессы, речемыслительная деятельность и т.п.) или произвольной регуляции своей познавательной активности, в том числе и в смысле ограничения (или даже прекращения) собственной деятельности. Здесь также необходимо исследовать возможность удержания программы выполнения тех или иных заданий. Предусматривается качественный анализ определенных параметров, свидетельствующих о том или ином уровне произвольного владения собственной деятельностью. Прежде всего анализируются такие параметры.

Удержание инструкции (не удерживает, удерживает при повторении инструкции, удерживает самостоятельно).

Удержание программы выполнения заданий как невербального, так и вербального характера (не удерживает, удерживает при вынесении программы вовне, удерживает самостоятельно).

Распределение внимания по ряду признаков одновременно (способен удержать только один признак; способен к распределению внимания и работе с двумя признаками при незначительной помощи взрослого; способен к распределению внимания и продуктивной работе с двумя и более признаками самостоятельно).

Подобная оценка мы провели при наблюдении за выполнением большинства методики «Психолого-образовательный профиль (PEP)», разработанный Э. Шоплером и Р. Райхлером.

Возрастные нормативы выполнения

К 5,5-6-ти годам ребенок удерживает инструкцию, иногда помогая себе проговариванием, самостоятельно обнаруживает ошибки, может их исправить, удерживает в основном программу деятельности, но при этом может нуждаться в организующей помощи взрослого. Доступно распределение внимания не более чем по двум признакам одновременно.

К 6,5-7-ми годам ребенок может удерживать инструкцию, но при выполнении сложных заданий иногда нуждается в ее повторении. К этому возрасту ребенок способен удержать программу выполнения заданий вербального или невербального характера. На фоне утомления может потребоваться небольшая организующая помощь взрослого. Свободно справляется с заданиями, требующими распределения внимания по двум признакам (и удерживает эту программу).

К 7-7,5 годам полностью удерживает инструкции и задания, способен самостоятельно выстраивать программу выполнения, самостоятельно исправляет очевидные ошибки. Доступно распределение внимания по трем признакам одновременно.

Диагностика произвольной регуляции эмоций, поведения в целом предложенная Семаго Н.Я.

В данном случае специального исследования не предусматривается. Оценка сформированности эмоциональной регуляции может быть произведена: при наблюдении за эмоциональными реакциями в процессе обследования; при наблюдении за игрой ребенка; при анализе жалоб родителей; при изучении истории развития (анамнеза). Оценивается наличие или отсутствие импульсивности, степень выраженности аффективных реакций, умение сдерживать и анализировать свои эмоции, переживания и поведение (в том числе и речевую активность). Все реакции фиксируются в листе наблюдений, уровень произвольной регуляции в двигательной сфере, в сфере произвольности познавательных процессов, в эмоциональной сфере, определяется как:

- высокий - если уровень произвольной регуляции в оцениваемой сфере соответствует возрасту ребенка или более старшему возрасту
- средний - если уровень произвольной регуляции в оцениваемой сфере не значительно отстает от возрастного показателя, встречаются единичные ошибки, которые ребенок исправляет.

- низкий - если уровень произвольной регуляции в оцениваемой сфере значительно отстает от возрастного показателя, встречаются многочисленные ошибки, которые ребенок исправляет при помощи взрослого

- очень низкий - если уровень произвольной регуляции в оцениваемой сфере значительно отстает от возрастного показателя, встречаются многочисленные ошибки, которые ребенок не исправляет при помощи взрослого

Методика Пьерона - Рузера.

Цель: Определить уровень концентрации внимания.

Материал и оборудование: бланк теста Пьерона-Рузера, карандаш и секундомер.

Инструкция: «Вам предложен тест с изображенными на нем квадратом, треугольником, кругом и ромбом. По сигналу «Начали» расставьте как можно быстрее и без ошибок следующие знаки в эти геометрические фигуры: в квадрат - плюс, в треугольник - минус, в кружок - ничего не ставьте и в ромб - точку. Знаки расставляйте подряд построчно. Время на работу отпущено 60 секунд. По моему сигналу «Стоп!» расставлять знаки прекратите» Экспериментатор в ходе исследования контролирует время с помощью секундомера и подает команды «Начали!» и «Стоп!»

Обработка и анализ результатов:

Результатами данного тестирования являются: количество обработанных испытуемым за 60 с геометрических фигур, считая и кружок, и количество допущенных ошибок.

Уровень концентрации внимания определяют по таблице.

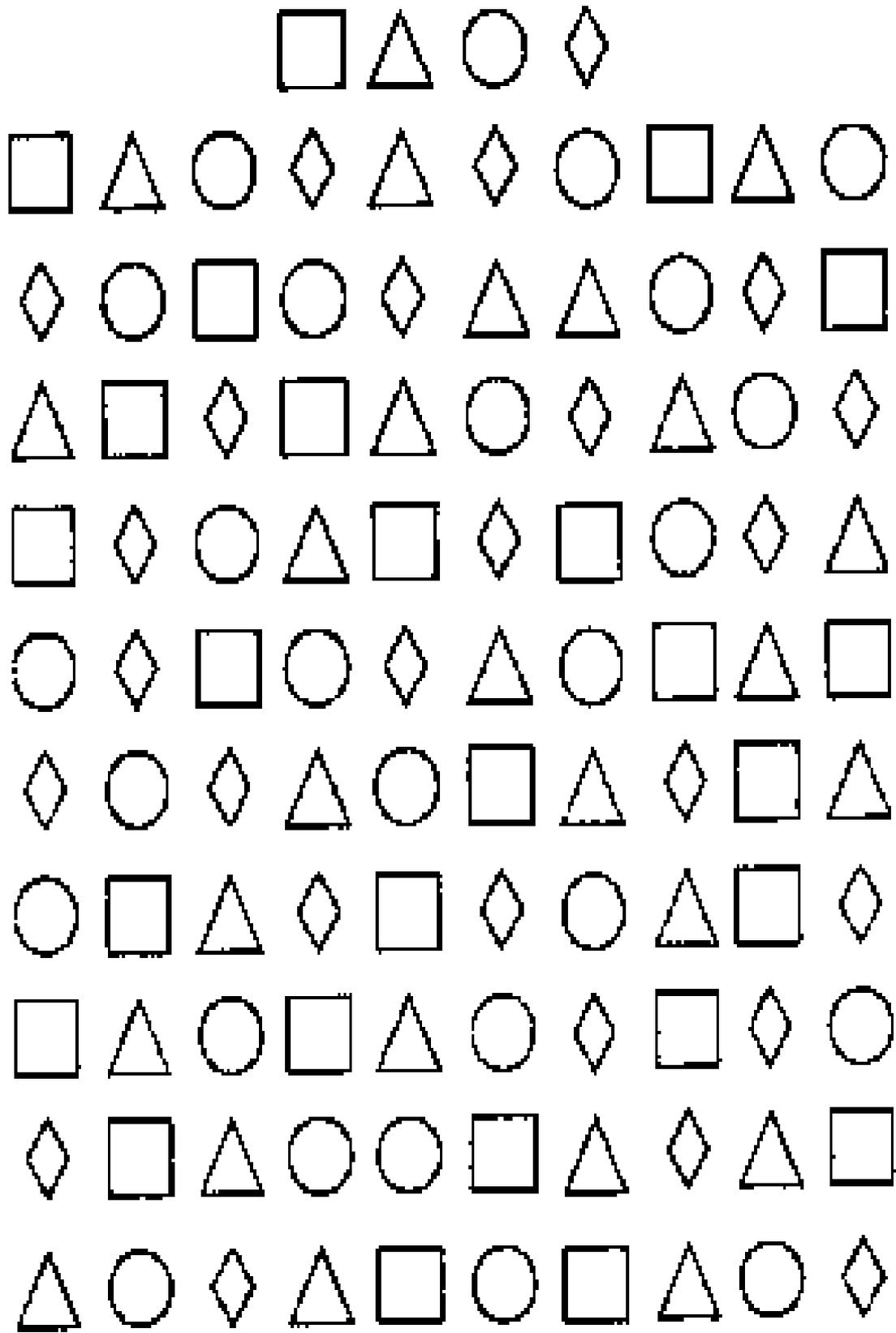
Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания
100	1	очень высокий
91-99	2	Высокий
80-90 65-79	3-4	средний низкий
64 и меньше	5	очень низкий

За допущенные при выполнении задания ошибки ранг снижается. Если ошибок 1-2. то ранг снижается на единицу, если 3-4 - на два ранга концентрация внимания считается хуже, а если ошибок больше 4, то - на три ранга.

При анализе результатов необходимо установить причины, обусловившие данные результаты. Среди них важное значение имеет установка, готовность испытуемого выполнять инструкцию и обрабатывать фигуры расставляя в них знаки как можно скорее, или же его ориентации на безошибочность заполнения теста. В ряде случаев показатель концентрации внимания может быть ниже возможного из-за слишком большого желания человека показать свои способности, добиться максимального результата (то есть своего рода соревновательности). Причиной снижения концентрации внимания могут быть также состояние утомления, плохое зрение, болезнь.

Испытуемый: _____ Дата _____

Экспериментатор: _____ Время _____



Результаты исследования произвольной регуляции у детей младшего школьного
возраста с расстройством аутистического спектра

Таблица 1

Результаты уровня сформированности произвольной регуляции по методике Пьерона-
Рузера

№	Ребенок	Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания
1.	Мирас	50	5	Очень низкий
2.	Ева	90	3	Средний
3.	Влад	66	4	Низкий
4.	Артем	91	2	Высокий
5.	Костя	93	2	Высокий
6.	Дима	85	3	Средний
7.	Максим	87	3	Средний
8.	Кирилл	30	5	Очень низкий

Высокий 2 25%

Средний 3 37,5

Низкий 1 12,5

Очень низкий 2 25%

Программа психолого-педагогической коррекции формирования произвольной регуляции познавательной деятельности младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Пояснительная записка.

Развитие современного общества предъявляет новые требования к образовательным учреждениям, к организации воспитательно-образовательного процесса, выбору и обоснованию основных и парциальных программ, результатам и результативности их деятельности.

Данная программа разработана на основе:

-Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ

-Конвенцией о правах ребенка ООН;

-Санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.4.1.2660-10;

Программа определяет содержание и организацию воспитательно-образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья и направлена на создание в учреждении специальных условий воспитания, обучения, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

При воспитании и обучении детей с РАС существует ряд проблем, обусловленных психофизическими особенностями: стойкое нарушение познавательной деятельности, недоразвитие высших познавательных функций, конкретность и поверхностность мышления, несформированность всех операций речевой деятельности, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы, несформированность произвольности и целенаправленности всех видов деятельности, низкая работоспособность. Поэтому разработка коррекционной программы, учитывающей специфику воспитания и обучения детей нашего учреждения, является актуальной. Настоящая программа носит коррекционно-развивающий характер, она рассчитана на детей с РАС в возрасте от 6 до 12ТТО лет.

Актуальность программы.

Данная программа предназначена для работы с детьми младше школьного возраста с проявлениями раннего детского аутизма.

Коррекционная педагогическая помощь аутичным детям сопряжена с определенными трудностями в силу того, что аутизм характеризуется патологией нервной системы и затрудняет формирование эмоционального общения и социальную адаптацию ребенка. Сосредоточенность на своих переживаниях, уход от внешнего мира преобладают в поведении ребенка и занимают доминирующее место в его развитии. При аутизме часто события настоящего смешиваются с событиями прошедшего, реальное- с фантастическим. Большинство исследователей (Коган В. Е., Лебединский В. В., Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. и др.) считают, что ранний детский аутизм (РАС) является следствием особой патологии, в

основе которой могут лежать врожденная аномальная конституция; врожденные обменные нарушения; органические поражения центральной нервной системы в результате патологии беременности и родов; рано начавшийся шизофренический процесс. РАС может проявиться в 3-4-летнем возрасте. Нормально развивавшиеся до этого дети начинают замыкаться в себе, становятся все более беспокойными и озабоченными, характер их изменяется, они теряют контакт со своими сверстниками и взрослыми. Аутизм проявляется также в уменьшении речевого контакта, иногда ребенок совсем перестает пользоваться речью (мутизм) и не реагирует на речь окружающих (сурдомутизм).

Диагностика раннего детского аутизма базируется на выраженных в большей или меньшей степени основных специфических признаках: уход в себя, нарушение коммуникативных способностей, проявление стереотипии в поведении, различные страхи и сопротивление изменениям в окружающей обстановке, боязнь телесного (зрительного) контакта, характерное особое нарушение развития речи (эхолалия при ответах на вопросы, рассказ о себе в третьем лице, нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи), раннее проявление патологии психического развития.

Индивидуализация помощи отражается в таксономии целей, которая охватывает следующие направления работы:

- формирование поведения;
- коррекцию эмоциональной сферы;
- формирование игровых действий, умений;
- социально-бытовую адаптацию.

В предлагаемой программе даются методические рекомендации по реализации указанных выше целей коррекционно-воспитательной работы с аутичными детьми разного уровня развития (1-4-я группы по классификации О. С. Никольской).

Задания сгруппированы с учетом их основной направленности, хотя при их выполнении корректируются и другие стороны личности. При работе с программой требуется творческое применение всего материала, возможно, его видоизменение в зависимости от индивидуальных особенностей развития ребенка.

Качественные нарушения в социальном взаимодействии, представленные, по меньшей мере, двумя из нижеследующих критериев:

- неспособность адекватно использовать взгляд глаза в глаза, выражение лица, позы и жесты тела для регулирования социального взаимодействия;
- неспособность развития отношений со сверстниками с использованием взаимного обмена интересами, эмоциями;
- редко ищут или используют поддержку других людей для успокоения или сочувствия в периоды стресса;
- отсутствие спонтанного поиска обмена радостью интересами или достижениями с другими людьми;
- отсутствие социально-эмоциональной взаимности, которое проявляется в нарушенной реакции на эмоции других людей, или отсутствие модуляции поведения в соответствии с социальным контекстом;

Качественные нарушения в коммуникации, представленные, по крайней мере, одним из следующих симптомов:

- отставание или полное отсутствие развития разговорного языка, которое не сопровождается попытками компенсации через использование жеста или мимики как альтернативной модели коммуникации;
- отсутствие разнообразной спонтанной воображаемой социальной игры-имитации;
- относительная неспособность инициировать или поддерживать разговор;
- стереотипное или повторяющееся использование слов, фраз.

Ограниченные, повторяющиеся или стереотипные типы поведения, интересов или деятельности, представленные, по меньшей мере, одним из следующих проявлений:

- активная деятельность по ограниченным и стереотипным видам интересов;
- явно выраженное обязательное поддержание специфического нефункционального распорядка и ритуалов;
- стереотипные и повторяющиеся механические движения, действия с частями объектов или нефункциональными элементами игрового материала.

Изменение речи у детей с РАС весьма разнообразны, включают в себя нарушения различного генеза и разного патогенетического уровня:

- ✓ нарушения речи как следствие задержанного развития (косноязычие, физиологическая эхолалия, бедность запаса слов и др.);
- ✓ речевые нарушения в связи с задержанным становлением сознания Я в виде неправильного употребления местоимений и глагольных форм;
- ✓ речевые нарушения кататонической природы (эхолалии, внутренняя речь затухающая, мутизм, скандирование, растянутое или ускоренное звукопроизношение, нарушения тональности, темпа, тембра речи и др.);
- ✓ психического регресса (появление речи довербального фонематического уровня);
- ✓ расстройства речи, связанные с патологией ассоциативного процесса (нарушения смысловой стороны речи в виде незавершенных, непоследовательных ассоциаций и др.);

Таковы особенности развития речи и речевых расстройств аутичных детей.

Речевые расстройства, будучи в значительной мере следствием нарушений общения, усугубляют затруднения в контакте с окружающим, поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте.

Цели программы:

- преодоление негативизма при общении и установлении контакта с аутичным ребенком;
- развитие познавательных навыков;
- смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;
- повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
- преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

Задачи:

- ориентация аутичного ребенка во внешнем мире;
- обучение его простым навыкам контакта;
- обучение ребенка более сложным формам поведения;
- развитие самосознания и личности аутичного ребенка;
- развитие внимания;
- развитие памяти, мышления.

Основные этапы коррекции:

Первый этап - установление контакта с аутичным ребенком. Для успешной реализации этого этапа рекомендуется создающая сенсорная атмосфера занятий. Это достигается с помощью спокойной негромкой музыки в специально оборудованном помещении для занятий. Важное значение придается свободной мягкой эмоциональности занятий. Дефектолог должен общаться с ребенком негромким голосом, в некоторых случаях, особенно если ребенок возбужден, даже шепотом. Необходимо избегать прямого взгляда на ребенка, резких движений. Не следует обращаться к ребенку с прямыми вопросами. Установление контакта с аутичным ребенком требует достаточно длительного времени и является стержневым моментом всего коррекционного процесса. Перед дефектологом стоит конкретная задача преодоления страха у аутичного ребенка, и это достигается путем поощрения даже минимальной активности.

Второй этап - усиление психологической активности детей. Решение этой задачи требует от дефектолога умения почувствовать настроение ребенка, понять специфику его поведения и использовать это в процессе коррекции.

На третьем этапе коррекции важной задачей является организация целенаправленного поведения аутичного ребенка. А также развитие основных психологических процессов.

Эффективность программы.

Реализация данной коррекционной программы для детей с РАС дает основу для эффективной адаптации ребенка к миру. Благодаря этим занятиям происходит настройка ребенка к активному контакту с окружающим миром. Таким образом, ребенок будет чувствовать безопасность и эмоциональный комфорт, а значит, будет происходить коррекция поведения.

Тематическое планирование занятий по программе

Содержание занятий	Номера занятий
Первичная диагностика. Методика наблюдения.	1-2
Организация положительного взаимодействия ребёнка и взрослого.	
1.ЭТАП	
1.Корректирующие пробы.	2-3
Диагностика эмоционально-поведенческих реакций.	

Диагностика активности. Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми.	
2. Диагностика эмоционального тонуса и эмоциональных проявлений. Развитие невербального взаимодействия.	3
3. Диагностика оценки своего поведения. Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми в нём. Диагностика внимания, памяти.	4
2.ЭТАП	
1. Формирование эмоционального контакта с дефектологом. Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми в нём. Коррекция агрессивности через снятие напряжения. Предупреждение вспышек агрессии.	5-6
2. Коррекция импульсивности. Коррекция боязни обычных внешних раздражителей (телесный контакт); работа над полевым поведением. Игры «Ручки», «Хоровод». Задания по программе «ТЕАССН».	7-8
3. Коррекция боязни обычных внешних раздражителей (прикосновений). Развитие активности: игры «Поводырь», «Птички»...	9-10
4. Коррекция агрессивности через снятие напряжения. Преодоление нежелательных реакций ребёнка. Предупреждение нарастания негативизма. Развитие контактности: игры «Погладь кошку», «Поиграй с куклой». Задания по программе «ТЕАССН».	11-12
5. Развитие слухового восприятия. Выделение и различение звуков окружающей среды. Развитие слухо-моторной координации.	13-14
6. Развитие слухового восприятия. Определение направления звука в пространстве. Выполнение действий по звуковому сигналу.	15-16

<p>7. Развитие слухового восприятия.</p> <p>Различение музыкальных звуков и звуков окружающей среды (шелест листьев, скрип снега, шум шин). Прослушивание музыкальных произведений. Различение речевых и музыкальных звуков.</p>	17-18
<p>8. Развитие слухового восприятия.</p> <p>Выделение и различение звуков окружающей среды (стон, звон, гудение, жужжание).</p> <p>Развитие слухо-моторной координации.</p>	19-20
3.ЭТАП	
<p>1. Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми в нём.</p> <p>Развитие восприятия и воображения. Пространственная координация. Зашифрованный рисунок. Сложи узор.</p>	21-22 23-24
<p>2. Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми в нём.</p> <p>Развитие зрительного и осязательного восприятия. Психотехнические игры: найди место для игрушки, собери фигурки (доски Сегена).</p>	25-26
<p>3. Развитие восприятия пространства.</p> <p>Определение расположения предметов в помещении. Ориентировка в линейном ряду (крайний предмет, первый, на третьем месте и т. д.). Ориентировка на листе бумаги (центр, верх, низ, правая или левая сторона).</p> <p>Формирование навыков зрительного анализа и синтеза.</p>	27-28
<p>4. Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром. Развитие зрительного восприятия.</p> <p>Задания по программе «ТЕАССН».</p>	29-30
<p>5. Развитие тактильно-двигательного восприятия.</p> <p>Определение на ощупь предметов с разными свойствами (мягкие, жесткие, холодные, теплые). Определение на ощупь формы предметов.</p>	31-32
<p>6. Развитие восприятия особых свойств предметов.</p> <p>Определение предметов на ощупь, выделение разных свойств и качеств (мягкие и жесткие, крупные и мелкие предметы).</p>	33-34
<p>7. Развитие обоняния (приятный запах - неприятный запах).</p>	35-36

Барические ощущения (восприятие чувства тяжести: тяжелый - легкий). Упражнения на сравнение различных предметов по тяжести.	
4.ЭТАП	
1. Развитие аналитико-синтетической сферы. Таблицы Равена. Графический диктант. Продолжи ряд.	37-38
2. Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром. Развитие внимания. Таблицы.	39-40
3. Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми в нём. Развитие памяти. Запомни слова. Найди отличия.	41-42
4. Коррекция импульсивности. Исключение настойчивых просьб, уговоров. Развитие речевого общения. Позови мячом. Закончи фразу. Задания по программе «ТЕАССН».	43-44
5. Коррекция импульсивности. Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми. Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми в нём. Задания по программе «ТЕАССН».	45-46
6. Развитие элементарного взаимодействия ребёнка с людьми. Развитие личностно-мотивационной сферы. Моя семья. Задания по программе «ТЕАССН».	47-48
7. Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми в нём. Коррекция импульсивности. Формирование целенаправленного поведения. Задания по программе «ТЕАССН».	49-50
5.ЭТАП	
1. Развитие взаимодействия с людьми. Коррекция тревожности и неуверенности. Снятие напряжения путём вовлечения в физическое действие, способствование возникновению партнёрских отношений, вызов положительных эмоциональных переживаний.	51-52

Развитие сюжетной игры.	
2. Развитие взаимодействия ребёнка с окружающим миром и людьми в нём. Коррекция импульсивности. Формирование целенаправленного поведения. Развитие подвижно-ролевой игры. «Обезьянка озорница».	53-54
3. Развитие элементарного взаимодействия ребёнка с людьми. Развитие личностно-мотивационной сферы. Мой круг общения. Развитие подвижно-соревновательных игр. Строим дом для друзей. Самый ловкий.	55-56
4. Развитие восприятия особых свойств предметов. Развитие осязания (контрастные температурные ощущения: холодный - горячий), обозначение словом, вкусовые ощущения (кислый, сладкий, горький, соленый).	57-58
5. Восприятие особых свойств предметов. Развитие дифференцированных осязательных ощущений (сухое - влажное - мокрое и т. д.), их словесное обозначение.	59-60
6. Развитие восприятия пространства. Ориентировка в помещении, движение в заданном направлении, обозначение словом направления движения. Ориентировка в школьном помещении, понятия «дальше - ближе».	61-62
7. Развитие восприятия времени. Последовательность событий (смена времени суток). Упражнения на графической модели «Сутки». Объемность времени.	63-64
6.ЭТАП	
1. Итоговая диагностика. Диагностика эмоционально-поведенческих особенностей. Диагностика активности.	65
2.Итоговая диагностика. Диагностика оценки своего поведения. Диагностика операций мышления.	66
3.Итоговая диагностика. Диагностика памяти, внимания.	67
4.Итоговая диагностика. Диагностика эмоционального тонуса и	68

эмоциональных проявлений.	
---------------------------	--

Тестовые задания по программе «ТЕАССН»

1А. ЗАДАНИЕ: Отвинчивание крышки у банки с мыльными пузырями.

Материалы: Банка мыльных пузырей.

Указания: Поставьте банку с пузырями на стол и скажите: «Это пузыри». Передайте банку ребенку и попросите его отвинтить крышку. Если он не сможет открыть ее, продемонстрируйте ему как это сделать, а затем опять попросите ее открыть.

Результат:

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ (П): ребенок сам открыл банку.

УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНЫЙ (У): у ребенка не получилось открыть крышку, но он пытался это сделать.

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ (О): ребенок не смог и не пытался открыть банку или не смог выполнить задание даже после демонстрации.

1В. ЗАДАНИЕ: Надувание мыльных пузырей.

Материалы: Банка мыльных пузырей.

Указания: Показать ребенку, как правильно надувать пузыри, затем передать ему трубочку и попросить его сделать то же самое.

Результат:

П: ребенок сам надул несколько пузырей.

У: у ребенка не получилось надуть пузыри, но он пытался это сделать (поднес трубочку ко рту, дул в нее и т.д.).

О: ребенок не смог и не пытался надуть пузыри или не смог выполнить задание даже после демонстрации.

1С. ЗАДАНИЕ: Слежение глазами за движениями пузырей.

Материалы: Банка мыльных пузырей.

Указания: Во время надувания пузырей следить за ребенком. Попросить его проследить за демонстрацией и отметить следит ли он глазами за движением пузырей, когда сам их надувает.

Результат:

П: ребенок правильно наблюдает глазами за всеми движениями пузырей.

У: ребенок проявляет некоторое зрительное внимание к пузырям.

О: ребенок никак зрительно не реагирует на пузыри.

2. ЗАДАНИЕ: Исследование трех тактильных кубиков неправильно.

Материалы: Три тактильных кубика: меховой, шершавый и ребристый.

Указания: Положите три кубика на стол пред ребенком. Попросите его исследовать их. Затем посмотрите, как ребенок реагирует на кубики.

Результат:

ОТСУТСТВУЕТ (А): ребенок правильно реагирует на кубики (например: спрашивает, что это, смотрит на них, трогает или складывает их).

УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНЫЙ (В): ребенок проявляет некоторый интерес к кубикам.

ВЫРАЖЕННОЕ НАРУШЕНИЕ (С): ребенок демонстрирует неадекватную реакцию на кубики, демонстрирует необычный интерес (например: пробует на вкус,

нюхает, или брезгливо дотрагивается до них).

3А. ЗАДАНИЕ: Манипулирование калейдоскопом.

Материалы: Калейдоскоп.

Указания: Покажите ребенку, как пользоваться калейдоскопом. Попросите его сделать то же самое. Затем дайте ему калейдоскоп в руки.

Результат:

П: ребенок правильно имитирует движения: смотрит в калейдоскоп и крутит его.

У: ребенок безуспешно пытается посмотреть в калейдоскоп и (или) крутить его.

О: ребенок не может и (или) даже не пытается посмотреть в калейдоскоп и крутить его.

3В. ЗАДАНИЕ: Отсутствие доминантности глаза.

Материалы: Калейдоскоп.

Указания: Во время выполнения задания 3А определите, демонстрирует ли ребенок явное предпочтение одного глаза. Если ребенок подносит калейдоскоп то к одному глазу, то к другому, повторите задание.

Результат:

А: ребенок демонстрирует явную доминантность одного глаза (с 5 лет).

В: ребенок демонстрирует начальную доминантность.

С: ребенок демонстрирует отсутствие доминантности.

4. ЗАДАНИЕ: Дважды позвонить в звонок.

Материалы: Звонок.

Указания: Положите звонок на стол перед ребенком. Привлеките его внимание (Посмотри, что я буду делать). Позвоните в звонок 2 раза. Попросите ребенка сделать то же самое. Если ребенок позвонил один раз или больше двух, повторите задание.

Результат:

П: ребенок правильно имитирует движения: звонит 2 раза.

У: ребенок безуспешно пытается позвонить нужное количество раз или нуждается в дополнительном показе.

О: ребенок не может и (или) даже не пытается звонить в звонок даже после дополнительного показа.

5А. ЗАДАНИЕ :Скатывание глины (пластилина) в колбаску.

Материалы: Глина (пластилин).

Указания: Возьмите кусочек глины и разделите пополам. Дайте половину ребенку. Покажите ему как из глины сделать колбаску, катая ее по столу. Попросите ребенка сделать то же самое.

Результат:

П: ребенок правильно имитирует движения и может скатать колбаску.

У: ребенок манипулирует с глиной, его движения напоминают катание, но сделать колбаску он не может.

О: ребенок не может и (или) даже не пытается манипулировать с глиной нужным образом.

5В. ЗАДАНИЕ: Скатать шар из глины.

Материалы: Глина (пластилин).

Указания: Возьмите кусочек глины и разделите пополам. Дайте половину ребенку. Покажите ему как из глины слепить чашку. Попросите ребенка сделать то же самое

Результат:

П: ребенок делает правильные движения и может слепить чашку.

У: ребенок безуспешно пытается сделать шар, но демонстрирует похожие на правильные движения (делает щипки, пытается придать форму).

О: ребенок не может и (или) даже не пытается манипулировать с глиной нужным образом или пытается слепить чашку, но не знает, как это сделать.

6А. ЗАДАНИЕ: Одевание игрушки на руку и использование пальцев для игры.

Материалы: Игрушка - перчатка кошки.

Указания: Покажите ребенку игрушку и скажите: «Это кошка». Оденьте ее себе на руку и скажите: «Я котенок, мяу. Я собираюсь поцеловать тебя». Затем изобразите, как будто кошка целует его, но не дотрагивайтесь до ребенка. Если ребенок никак не реагирует на это, то покажите, что кошка плачет, смеется, ругается и т.п., чтобы вовлечь ребенка в игру.

Затем дайте игрушку ребенку и скажите: «Теперь ты будешь котенком». Попросите его надеть ее на руку и предложите использовать его пальцы, чтобы двигать головой

и лапами кошки.

Результат:

П: ребенок надел игрушку на руку и смог двигать ее головой и лапами с помощью своих пальцев.

У: ребенок безуспешно пытался играть ей (т.е. надел игрушку на руку, но не смог правильно использовать свои пальцы или не до конца натянул игрушку на руку).

О: ребенок не смог надеть игрушку и манипулировать ей.

6В. ЗАДАНИЕ: Имитация голосов животных с помощью игрушек.

Материалы: Игрушечные кошка и собака

Указания: В течение предыдущего задания попросить ребенка изобразить, как разговаривают звери, т.е. пока он играет с ними говорить: «Мяу, гав-гав» и т.д., а затем попросить ребенка повторить.

Результат:

П: ребенок правильно повторяет голоса животных в течение игры.

У: ребенок пытается изобразить голос животного, произнося какие-либо звуки.

О: ребенок не может или не пытается произнести какие-либо звуки.

6С. ЗАДАНИЕ: Вовлечение в совместную игру.

Материалы: Игрушки мягкие кошка и собака.

Указания: Дайте ребенку одну игрушку, а другую оденьте себе на руку и спросите: «Во что мы будем играть?». Попросите ребенка придумать сюжет, в котором игрушки играют главные роли.

Если ребенок не может придумать истории, то предложите ему изобразить, как игрушки танцуют, идут в магазин за мороженым и т.д.

Результат:

П: ребенок использует свою игрушку в сюжете и вовлекает в игру вашу.

У: ребенок вводит в сюжет только одну игрушку.

О: ребенок не может изобразить какой-либо сюжет ни с одной игрушкой.

6D. ЗАДАНИЕ: Указание частей тела игрушечной собаки.

Материалы: Игрушечная собака.

Указания: Наденьте игрушку на руку и попросить ребенка показать на игрушке:
а) глаза, б) нос, в) уши, г) рот.

Результат:

П: ребенок правильно показывает как минимум 3 части тела собаки.

У: ребенок правильно показывает хотя бы одну часть тела собаки или в целом дает правильный ответ, т.е. показывает на голову, имея в виду глаза.

О: ребенок не может показать правильно ни одной из перечисленных частей тела игрушки.

7. ЗАДАНИЕ: Указание его собственных частей тела.

Материалы: Отсутствуют.

Указания: Без каких-либо жестов попросить ребенка указать на его собственные: а) глаза, б) уши, в) нос, г) рот.

Результат:

П: ребенок правильно показывает как минимум 3 части тела.

У: ребенок правильно показывает хотя бы одну часть тела или в целом дает правильный ответ, т.е. показывает на голову, имея в виду глаза.

О: ребенок не может показать правильно ни одной из перечисленных частей тела.

8А. ЗАДАНИЕ: Собираение мозаики из трех геометрических фигур.

Материалы: Три геометрические фигуры: круг, квадрат и треугольник, доска для мозаики. Указания: Положите доску и фигуры перед ребенком на стол таким образом, чтобы фигуры находились между доской и ребенком и не лежали напротив нужной ячейки. Затем попросите ребенка расположить фигуры по нужным ячейкам. Но не указывайте точных движений.

Если после определенного времени ребенок не может правильно понять задания, то продемонстрируйте ему правильный вариант с кругом. Затем выньте его и попросите ребенка заново выполнить задание.

Результат: (1) на визуальное восприятие.

П: ребенок правильно определяет, куда нужно поместить все 3 фигуры. Результат также считается положительным, если ребенок кладет фигуры рядом или сверху доски напротив соответствующих мест на доске, не нуждаясь для этого в демонстрации.

У: ребенок правильно определяет, куда нужно поместить хотя бы одну фигуру, даже если он кладет ее рядом с доской напротив соответствующей лунки. Результат также считается удовлетворительным, если ребенок правильно выполняет задание после демонстрации.

О: ребенок не может правильно расположить фигуры даже после демонстрации.

Результат: (2) на координацию руки и глаза.

П: ребенок правильно помещает фигуры на доске, не нуждаясь в предварительной демонстрации.

У: ребенок правильно размещает хотя бы одну фигуру на доске или нуждается в демонстрации задания для его полного выполнения.

О: ребенок не может правильно расположить фигуры даже после демонстрации.

8В. ЗАДАНИЕ: Экспрессивное определение трех геометрических фигур.

Материалы: Три геометрические фигуры: круг, квадрат и треугольник, доска для мозаики. Указания: Разложите перед ребенком на столе 3 геометрические фигуры, спросите его, указывая на круг, что это. Повторите тот же вопрос с остальными фигурами.

Результат:

П: ребенок правильно определяет все три фигуры.

У: ребенок правильно определяет как минимум одну фигуру или называет все фигуры одним именем, т.е. кругом круг, квадрат и треугольник.

О: ребенок не может правильно назвать ни одну фигуру.

8С. ЗАДАНИЕ: Рецептивное определение трех геометрических фигур.

Материалы: Три геометрические фигуры: круг, квадрат и треугольник, доска для мозаики. Указания: Разложите перед ребенком на столе 3 геометрические фигуры, а затем попросите его передать вам (указать, ткнуть и т.д.) круг. Тоже повторить с оставшимися двумя фигурами.

Результат:

П: ребенок правильно указывает на все три фигуры.

У: ребенок правильно указывает как минимум на одну фигуру.

О: ребенок не может правильно указать ни на одну фигуру.

9. ЗАДАНИЕ: Собираение мозаики из четырех картинок: зонтика, цыпленка, бабочки и груши.

Материалы: Доска для мозаики и четыре картинки.

Указания: Положите доску для мозаики на стол перед ребенком. Дайте ему одну из картинок и, указав на доску, попросите поместить картинку на нужное место. Если он правильно разместит ее, передайте ему следующую картинку.

Если после определенного времени ребенок не может понять задание, стоит продемонстрировать ему правильное выполнение, затем вынуть картинки и попросить ребенка опять повторить задание.

Результат:

П: ребенок правильно располагает все четыре картинки, не нуждаясь в предварительной демонстрации.

У: ребенок правильно располагает как минимум одну из картинок или выполняет задание после демонстрации.

О: ребенок не может правильно расположить не одну из картинок даже после демонстрации.

10. ЗАДАНИЕ: Не пересекать среднюю линию для того, чтобы собрать мозаику.

Материалы: Доска для мозаики и четыре картинки.

Указания: Положите доску для мозаики на стол перед ребенком, а картинки выньте из доски и положите зонтик и цыпленка слева от ребенка, а бабочку и грушу - справа. Затем попросите ребенка снова собрать мозаику на доске.

Результат:

П: ребенок пересекает среднюю линию для того, чтобы собрать мозаику.

У: ребенок слегка, но все же пересекает среднюю линию.

О: ребенок не может пересечь линию для того, чтобы собрать мозаику.

11А. ЗАДАНИЕ: Собираение мозаики из трех частей в виде рукавицы.

Материалы: Доска для мозаики в виде рукавицы и три картинки.

Указания: Положите доску на стол перед ребенком, а картинки между доской и ребенком так, чтобы ни одна из них не лежала напротив своего места. Попросите ребенка собрать мозаику на доске. Если после определенного времени ребенок не может выполнить задание, продемонстрируйте ему правильное выполнение и попросите еще раз собрать мозаику.

Результат: (1) на визуальное восприятие.

П: ребенок правильно размещает все три картинки на доске или около нее, не нуждаясь в предварительной демонстрации.

У: ребенок правильно размещает хотя бы одну из картинок, возможно после предварительной демонстрации.

О: ребенок не может правильно разместить картинки на доске или около нее даже после демонстрации.

Результат: (2) на координацию руки и глаза.

П: ребенок правильно помещает все три картинки на нужных местах на доске без предварительной демонстрации.

У: ребенок правильно помещает хотя бы одну картинку на доске, возможно после предварительной демонстрации.

О: ребенок не может правильно разместить ни одну картинку даже после предварительной демонстрации.

11В. ЗАДАНИЕ: Концепция размера: экспрессивное отличие большого и маленького.

Материалы: Доска для мозаики в виде рукавицы и три картинки.

Указания: Из трех картинок мозаики нужно выбрать самую большую и самую маленькую, маленькую положить слева от ребенка, а большую - справа. Затем указать на них и спросить у ребенка: «Чем они отличаются?» Взять ту, которая большая и спросить: «Какая вот эта картинка?». Затем повторить тоже с маленькой. Повторить опыт два раза.

Результат:

П: ребенок правильно различает и называет картинки в обоих опытах.

У: ребенок правильно называет хотя бы одну картинку хотя бы в одном опыте.

О: ребенок не может правильно различить картинки ни в одном опыте.

11С. ЗАДАНИЕ: Концепция размера: рецептивное отличие большого и маленького.

Материалы: Доска для мозаики в виде рукавицы и три картинки.

Указания: Из трех картинок мозаики нужно выбрать самую большую и самую маленькую, маленькую положить слева от ребенка, а большую - справа. Затем попросить ребенка: «Дай мне маленькую картинку», потом: «Дай мне большую картинку». Повторить опыт два раза.

Результат:

П: ребенок правильно подает вам картинки в обоих опытах.

У: ребенок правильно подает вам хотя бы одну картинку хотя бы в одном опыте.

О: ребенок не может правильно отличить и подать вам нужную картинку ни в одном опыте.

12.ЗАДАНИЕ: Складывание пазла из четырех элементов (котенок).

Материалы: Пазл из 4-6 элементов.

Указания: Положите элементы пазла на стол. Попросите ребенка сложить пазл: «Положи их вместе». Если после незначительного времени, ребенок продолжает испытывать трудности в понимании или завершении задания, покажите ему, как его собрать. После чего, вновь предложите собрать пазл.

Результат (1): на зрительные представления:

П:ребенок правильно складывает пазл без дополнительной помощи (показа). Кусочки необязательно должны быть крепко сцеплены.

У:ребенок правильно соединяет по меньшей мере 2 кусочка или правильно выполняет задание после показа.

О: ребенок не может или даже не пытается соединять кусочки пазла даже после демонстрации.

Результат (2): на зрительно-моторные координации:.

П: ребенок правильно складывает пазл без дополнительной помощи (показа). Кусочки обязательно должны быть крепко сцеплены.

У: ребенок правильно соединяет по меньшей мере 2 кусочка или правильно выполняет задание после показа. Части пазла(по меньшей мере 2) крепко сцеплены.

О: ребенок не может или даже не пытается соединять кусочки пазла даже после демонстрации. Ни один из кусков не прикрепляется к другому.

13 ЗАДАНИЕ: Складывание пазла из шести элементов (корова)

Материалы: Пазл из 6-8 элементов.

Указания: Положите элементы пазла на стол перед ребенком. Скажите ему: «Это корова». Попросите ребенка сложить пазл: «Положи их вместе». Если после незначительного времени, ребенок продолжает испытывать трудности в понимании или завершении задания, покажите ему, как его собрать. После чего, вновь предложите собрать пазл.

Результат:

П: ребенок правильно складывает пазл без дополнительной помощи (показа) Кусочки необязательно должны быть крепко сцеплены.

У: ребенок правильно соединяет по меньшей мере 2 кусочка или правильно выполняет задание после показа.

О: ребенок не может или даже не пытается соединять кусочки пазла даже после демонстрации.

14 А. ЗАДАНИЕ: Раскладывание пяти чашек на блюдца в соответствие с цветом.

Материалы: Пять чашек и блюдце следующих цветов: желтый, красный, синий, зеленый и белый. Можно маркировать чашки и блюдца кусочками цветной бумаги соответствующего цвета.

Указания: Выберите 3 чашки и блюдца и положите блюдца на стол перед ребенком. Дайте ребенку одну из чашек и покажите нужное блюдце. Попросите его положить туда чашку:

«Положи на нужное блюдце». Повторите аналогичную инструкцию для двух других чашек.

Результат:

П: ребенок правильно раскладывает все пять чашек на блюдца

соответствующего цвета.

У: ребенок правильно кладет хотя бы одну чашку на блюдце соответствующего цвета.

О: ребенок не может или даже не пытается поставить чашки на соответствующие блюдца.

14В. ЗАДАНИЕ: Экспрессивное определение пяти цветов.

Материалы: Пять чашек и блюдце следующих цветов: желтый, красный, синий, зеленый и белый. Можно маркировать чашки и блюдца кусочками цветной бумаги соответствующего цвета.

Указания: Поставьте все пять блюдце перед ребенком на стол, укажите на одно из них и спросите какого оно цвета. Затем повторите вопрос, указывая на остальные блюдца.

Результат:

П: ребенок правильно называет все пять цветов.

У: ребенок правильно определяет хотя бы один цвет или называет все блюдца одним цветом.

О: ребенок не может правильно назвать ни одного цвета или даже не пытается сделать это.

14С. ЗАДАНИЕ: Рецептивное определение пяти цветов.

Материалы: Пять чашек и блюдце следующих цветов: желтый, красный, синий, зеленый и белый. Можно маркировать чашки и блюдца кусочками цветной бумаги соответствующего цвета.

Указания: Поставьте все пять блюдце перед ребенком на стол, затем попросите его передать вам красное блюдце. Если у ребенка возникнут трудности с пониманием вопроса, то вместо слов

«передай мне, можно использовать: «покажи», «ткни на», «где лежит?» и т.д. Кладите блюдца на места после того, как ребенок передаст его Вам, и повторяйте вопрос уже с новым цветом.

Результат:

П: ребенок правильно определяет все пять цветов.

У: ребенок правильно определяет хотя бы один цвет.

О: ребенок не может правильно передать вам ни одного блюдца.

15А. ЗАДАНИЕ: Повторение двух и трех цифр.

Материалы: Отсутствует.

Указания: Привлеките внимание ребенка и скажите ему: «Я сейчас собираюсь сказать несколько цифр и, когда я произнесу их, повтори». Задача в том, чтобы ребенок правильно повторил все цифры в нужной последовательности. Прерывайте его, только если он делает ошибку на первом числе. Если ребенок не может повторить даже два числа, то не стоит продолжать и надо считать результат отрицательным в 15а и 15в заданиях.

Нижеследующие числа нужно произносить по одному в секунду.

Две	Опыт №1	Опыт №2
цифры	7 - 9	2
Три	2 - 4 - 1	5 - 7 - 9

Результат: (1) имитация.

П: ребенок правильно повторяет все цифры.

У: ребенок правильно повторяет пример только из двух цифр.

О: ребенок не может правильно повторить ни один пример.

Результат: (2) вербальная.

П: ребенок правильно повторяет все цифры.

У: ребенок правильно повторяет пример только из двух цифр.

О: ребенок не может правильно повторить ни один пример.

15В. ЗАДАНИЕ: Повторение четырех и пяти цифр.

Материалы: Отсутствуют.

Указания: Те же, что и в предыдущем задании. Примеры цифр следуют ниже.

	Четыре	Опыт №1	Опыт №2
цифры		5 - 8 - 6 - 1	7 - 1 - 4 - 2
Пять цифр		3 - 2 - 9 - 4 - 8	7 - 4 - 8 - 3

Результат: (1) имитация.

П: ребенок правильно повторяет все цифры.

У: ребенок правильно повторяет пример только из четырех цифр.

О: ребенок не может правильно повторить ни один пример.

Результат: (2) вербальная.

П: ребенок правильно повторяет все цифры.

У: ребенок правильно повторяет пример только из четырех цифр.

О: ребенок не может правильно повторить ни один пример.

16. ЗАДАНИЕ: Слышание и реакция на трещотку.

Материалы: Трещотка.

Указания: Когда ребенок будет занят каким-либо другим заданием, поместите трещотку вне его поля зрения (под стол или за спину). Затем громко погребите ею. Наблюдайте за реакцией ребенка.

Результат (1): Восприятие (слуховое):

П: Ребенок отчетливо демонстрирует реакцию на звук и определяет его источник. Ответ может быть вербальным (вопрос, что это) или невербальным (моргает, изменяет выражение лица, прыгает, кричит и поворачивает голову в сторону источника звука.)

У: ребенок своим поведением показывает, что слышит звук, но не поворачивается в его сторону или поворачивается неверно.

О: ребенок никак не демонстрирует, что слышит звук.

Результат (2): Патологический (сенсорный):

А: ребенок адекватно реагирует на звук.

В:ребенок демонстрирует отсроченную или неадекватную эмоциональную реакцию на звук.

С:ребенок демонстрирует неадекватную реакцию. Это может быть выраженная эмоциональная реакция (сильный страх или продолжительный плач) или гиперсензитивность (закрывает уши руками), или гипосензитивность (ответ отсутствует).

17 А. ЗАДАНИЕ: Поймать мяч.

Материалы: Большой резиновый мяч.

Указания: Встаньте и выйдите из-за стола. Попросите ребенка сделать то же

самое. Покажите ему мяч и объясните, что хотите бросить его ребенку. Встаньте около ребенка и тихонько бросьте ему мяч. Посмотрите, как он будет его ловить.

Результат:

П: ребенок в состоянии поймать мяч по крайней мере один раз из трех попыток.

У: ребенок безуспешно пытается поймать мяч все три раза (пропускает или роняет его).

О: ребенок даже не пытается ловить мяч.

17В. ЗАДАНИЕ: Бросание мяча.

Материалы: То же, что 17А.

Указания: Во время выполнения предыдущего задания, посмотрите, как ребенок бросает мяч.

Функциональная зона: Крупная моторика.

Результат:

П: ребенок бросает мяч Вам или около Вас по крайней мере один раз из трех.

У: ребенок безуспешно пытается бросить мяч в нужном направлении все три раза (крутит его, бросает вверх или себе за спину).

О: ребенок не делает никаких попыток бросить мяч или отказывается это делать все три раза.

17С. ЗАДАНИЕ: Ударить ногой по мячу.

Материалы: Большой резиновый мяч.

Указания: Покажите ребенку, как ударить ногой по мячу. Попросите его сделать то же самое. Затем дайте ему мяч и посмотрите, как он будет это делать. Дайте ему три попытки.

Результат:

П: ребенок в состоянии ударить мяч ногой, по крайней мере, один раз из трех попыток.

У: ребенок безуспешно пытается ударить мяч все три раза (стучит по нему или тихо толкает ногой).

О: ребенок даже не пытается ударит по мячу. (не отрывает ноги от пола)

18. ЗАДАНИЕ: Отсутствие доминантности ноги.

Материалы: Большой резиновый мяч.

Указания: Во время выполнения предыдущего задания, обратите внимание, имеется ли у ребенка предпочтение какой-либо ноги. Запишите результат или его отсутствие в верхней части протокола. Отсутствие доминантности у старших детей является патологическим симптомом.

Результат:

А: ребенок демонстрирует явное предпочтение одной ноги.

В: ребенок демонстрирует предпочтение реже, чем должен это делать, согласно возрастным нормам.

С: доминантность отсутствует.

19. ЗАДАНИЕ: Неадекватная реакция на физический контакт во время игры.

Материалы: Отсутствуют.

Указания: Объясните ребенку, что Вы хотите поднять его. Затем поднимите его и покружите. Если он слишком тяжел для этого, возьмите его за руки и

покружитесь с ним.

Результат:

А: ребенок адекватно реагирует на физический контакт (с удовольствием участвует в игре).

В: ребенок реагирует необычно.

С: ребенок реагирует абсолютно неадекватно (плачет, протестует, кричит, выглядит крайне испуганным, уходит).

20.ЗАДАНИЕ: Неадекватная реакция на его собственное отражение в зеркале.

Материалы: Зеркало.

Указания: Подвести ребенка к зеркалу и попросить его посмотреть на свое отражение. Отметить реакцию ребенка.

Результат:

А: ребенок реагирует адекватно на свое отражение (т.е. он говорит, что видит в нем себя, пытается поправить волосы, строит гримасы и т. д.).

В: ребенок реагирует необычно, как реагируют дети младшего возраста.

С: ребенок реагирует абсолютно неадекватно на свое отражение (боится смотреть на свое отражение, ударяет по зеркалу, имеет выраженный и длительный интерес к своему отражению и т.д.).

21.ЗАДАНИЕ: Неадекватная реакция на щекотку.

Материалы: Отсутствуют.

Указания: Пощекотать ребенка во время игры. Отметить его реакцию.

Результат:

А: ребенок адекватно реагирует (смеется, пытается пощекотать вашу спину и т.д.)

В: ребенок реагирует необычно, слегка пугается.

С: ребенок реагирует абсолютно неадекватно (сильно пугается, кричит или же наоборот не проявляет никакой ответной реакции.)

22. ЗАДАНИЕ: Изображение грубых движений.

Материалы: Отсутствуют.

Указания: Привлечь внимание ребенка. Изобразить нижеследующие движения и попросить его повторить их:

А) поднять одну руку.

В) дотронуться рукой до носа.

С) поднять одну руку, а другой в то же время дотронуться до носа.

Результат:

П: ребенок повторяет все три движения.

У: ребенок повторяет или частично повторяет хотя бы одно из перечисленных движений.

О: ребенок не может или не пытается повторить ни одного движения.

23. ЗАДАНИЕ :Услышать и отреагировать на свист.

Материалы: Свисток.

Указания: Пока ребенок занят другим заданием, взять свисток и подуть в него.

Результат: (1) слуховое восприятие:

П: ребенок правильно реагирует на свист. Реакция может быть вербальной, т.е. он может спросить, что это был за звук, или невербальной, т.е. он поворачивает голову

в сторону издаваемого звука, пугается, кричит и т.д.

У: ребенок показывает то, что он услышал свист, но не поворачивается в нужную сторону.

О: ребенок никак не реагирует на издаваемый звук.

Результат: (2) сенсорная патология:

А: ребенок адекватно реагирует на свист. (см. выше).

В: ребенок реагирует только после некоторого времени странным неадекватным эмоциональным ответом.

С: ребенок реагирует абсолютно неадекватно на свист. Его реакцией может быть яркий эмоциональный ответ (слезы, крик и т.д.). Гиперчувствительный (закрывает руками уши), или гипочувствительный (реакция отсутствует вообще).

24. ЗАДАНИЕ: Реакция на жестикуляцию.

Материалы: Отсутствуют.

Указания: Проводите это задание только в том случае, если способности ребенка реагировать на жестикуляцию ранее не проверялись. Показывайте жесты только руками. Вот их некоторые примеры: назовите ребенка по имени и жестом подзовите его к себе, покажите ему, что бы он убрал блокнот со стола или подал вам карандаш и т.д.

Результат:

П: ребенок адекватно отвечает на все ваши жесты.

У: ребенок реагирует только на некоторые жесты, но не на все.

О: ребенок не реагирует ни на один жест.

25. ЗАДАНИЕ: Рисунок человека.

Материалы: Тетрадь.

Указания: Откройте тетрадь на нужной странице и положите перед ребенком. Попросите нарисовать человека (Нарисуй человека или сделай мальчика, девочку). Если после некоторого периода, ребенок не начинает рисовать человека, покажите, как это делается. Ваш рисунок не должен быть детализирован, но не рисуйте схематическое изображение. Затем вновь попросите ребенка нарисовать человека.

В конце задания, если рисунок незавершен (см. критерии в результате), спросите его: «Ты закончил?» -, но не давайте никаких специальных подсказок относительно того, что он пропустил.

Результат:

П: ребенок правильно рисует человека (голова, тело, руки, ноги, включая хотя бы один элемент лица, например, глаза, рот, волосы) без предварительного показа..

У: ребенок пытается нарисовать человека, но рисунок незавершен (например, голова или головоног). Результат оценивается как удовлетворительный и в том случае, если требуется показ.

О: ребенок не может или не пытается нарисовать человека (например, его рисунок не имеет ничего общего с рисунком человека).

26. ЗАДАНИЕ: Написание своего имени.

Материалы: Тетрадь.

Указания: Откройте тетрадь на нужной странице и положите перед ребенком. Попросите его написать свое имя (Напиши свое имя). Если после некоторого периода ребенок не начинает писать, напишите его имя сами. Затем вновь попросите ребенка

написать имя...

Результат:

П: ребенок правильно пишет свое имя и не нуждается в показе.

У: ребенок пытается написать имя, но не может сделать это правильно или пишет не полностью (например, пишет только одну букву, пишет букву или все слово зеркально, неправильно пишет буквы, допускает ошибки). Результат оценивается как удовлетворительный и в том случае, если требуется показ.

О: ребенок не может или не пытается написать ни одной буквы.

27.ЗАДАНИЕ: Разрезание ножницами бумагу.

Материалы: Листок бумаги и ножницы.

Указания: Продемонстрировать ребенку, как разрезать бумагу, а затем попросить его выполнить задание.

Результат:

П: ребенок правильно разрезает бумагу.

У: ребенок не справляется с заданием, но делает правильные движения.

О: ребенок безуспешно пытается разрезать бумагу, но даже не знает, что для этого нужно делать или же он просто не проявляет никакого интереса к заданию.

Таблица 4

Расчет T- критерия Вилкоксона

N	«До»	«После»	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	50	55	5	5	4,5
2	90	92	2	2	1
3	66	70	4	4	3
4	91	91	0	0	–
5	93	90	-3	3	2
6	85	90	5	5	4,5
7	87	93	6	6	6
8	30	50	20	20	7
Сумма рангов					28

$$N = \frac{N * (N + 1)}{2} = \frac{7 * 8}{2} = 28$$

$T_{\text{эмп}} = \sum R_r$, где R_r – ранговое значение сдвигов с более редким знаком.

$$T_{\text{эмп}} = 2$$

$$T_{\text{кр}} = 3 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$T_{\text{кр}} = 0 \text{ для } p \leq 0,01$$

Результаты опытно-экспериментального исследования формирования произвольной регуляции познавательной деятельности младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Таблица 3

Результаты уровня сформированности произвольной регуляции по методике Пьерона-Рузера

№	Ребенок	Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания
1	Мирас	55	5	Очень низкий
2.	Ева	92	3	Высокий
3.	Влад	70	4	Средний
4.	Артем	91	2	Высокий
5.	Костя	90	2	Высокий
6.	Дима	90	3	Высокий
7.	Максим	93	3	Высокий
8.	Кирилл	50	5	Очень низкий

Высокий 5 62,5%

Средний 1 12,5%

Очень низкий 2 25%