



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста с расстройствами
аутистического спектра**

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

Проверка на объем заимствований:

82 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«__» _____ 2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

_____ Корнеева Н.Ю.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-309-170-2-1

Кадырова Александра Александровна

Научный руководитель:

к. пед. н., доцент

Лапчинская Ирина Викторовна

Челябинск

2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	11
1.1 Развитие мелкой моторики как психолого-педагогический феномен. Онтогенез развития мелкой моторики у старших дошкольников	11
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра	17
1.3 Проблема развития мелкой моторики у старших дошкольников с аутизмом	27
Выводы по первой главе.....	33
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	35
2.1 Исследование особенностей развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	35
2.2 Комплекс коррекционных упражнений и игр, направленный на развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	47
2.3 Методические рекомендации педагогам и родителям по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	60
Выводы по второй главе	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	72
ПРИЛОЖЕНИЕ	78

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования определяется значимостью, поскольку мелкая моторика формирует необходимые важные для жизни навыки у детей. От развития мелкой моторики напрямую зависит уровень сформированности социально бытовой ориентировки ребенка в пространстве.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов. Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) - особые дети, которых при надлежащем педагогическом и психологическом контроле, как правило, можно компенсировать.

Аутизм как отклонение в нормальном развитии ребенка представляет собой одну из самых сложных и загадочных проблем современности. По данным исследований последних лет, распространенность расстройств аутистического спектра возрастает и составляет в настоящий момент один на восемьдесят человек детского населения. Многие годы продолжаются исследования по выявлению причин развития синдрома и уточнению его психологической структуры.

Работа с такими детьми должна вестись по принципу индивидуального подхода к каждому ребенку, поскольку РАС может выражаться в виде различной симптоматики - от малой концентрации внимания до нарушений и полного отсутствия речи, интеллекта и эмоциональной нестабильности. Поэтому критически важно обращать внимание на коммуникативные навыки детей с РАС. Согласно данным исследователей, все дети с РАС имеют особенности как невербальной, так и вербальной коммуникации. Среди особенностей невербальной сферы

указываются следующие: трудности в установлении визуального и тактильного контакта, отсутствие или ограничение понимания и использования жестов и мимики.

В речевом развитии отмечаются такие специфические трудности, как: мутизм; автономность речи; эхолалии; большое количество фраз-штампов; позднее появление личных местоимений в собственной речи ребёнка; несостоятельность в диалоге; отсутствие обращений. Также имеются нарушения связной речи, ее лексического и грамматического строя, звукопроизношения, просодики.

Недостаточность развития мелкой моторики и речи ярко выражена у детей с аутизмом. Сложность произвольного распределения мышечного тонуса сказывается и на ручной моторике аутичного ребенка. Здесь мы можем порой наблюдать необыкновенную ловкость произвольных движений, когда, например, 2—3-летний ребенок быстро и аккуратно перелистывает страницы книжки, ребенок постарше легко собирает сложные пазлы или узоры из мозаики. Но тот же ребенок становится удивительно неловким, когда ему надо сделать что-то по просьбе взрослого. Если мы пытаемся чему-то научить аутичного ребенка, например начинаем заниматься рисованием, его рука может стать настолько вялой, атоничной, что не удерживает карандаш или кисть, или, наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что на бумаге вместо рисунка получается дыра; если занимаемся лепкой, то оказывается, что ребенок не может самостоятельно скатать шарик или «колбаску», и т. п. Поэтому основная наша помощь состоит в передаче ему моторного стереотипа действия, движения, т. е., попросту говоря, мы манипулируем руками ребенка: вкладываем кисточку или карандаш в его руку и ею рисуем или пишем; поддерживаем и направляем обе его руки на занятии лепкой, аппликацией и т. п.

Для старших дошкольников данная проблема стоит достаточно остро в связи со скорым поступлением в школу, где неразвитый ребенок будет

испытывать большие трудности в обучении и социальной адаптации.

Мы пришли к выводу о том, что моторику необходимо развивать у детей с самого раннего возраста с помощью различных игр, массажей и упражнений, так как сенсомоторная сфера тесно связана с развитием познавательных процессов и речи ребенка. Так же это касается навыков самообслуживания, отставание в которых может являться серьезным препятствием в процесс посильной адаптации ребенка-аутиста в коллективе.

Проблема развития моторики у детей отражена в работах М. М. Безруких, Н. А. Бернштейна, М. Монтессори, которые изучали тему психомоторного развития. В настоящее время она характеризуется тенденцией к увеличению количества детей с проблемами в развитии. Сложнейшим нарушением в развитии являются расстройства аутистического спектра.

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

Тем не менее, осталось еще много нераскрытых вопросов в изучаемой проблеме.

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

Это противоречие обусловило **проблему** исследования: какие методы в коррекционно-развивающей работе эффективны при развитии мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)?

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать комплекс коррекционных упражнений и игр, направленный

на развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Объект – двигательная сфера дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Предмет – особенности мелкой моторики старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза исследования: предполагаем, что развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра будет эффективным при учете уровня сформированности мелкой моторики у дошкольников и использовании разработанного комплекса коррекционных упражнений и игр.

Задачи исследования:

- 1 Изучить понятие «мелкая моторика» в научной литературе и онтогенез развития мелкой моторики у старших дошкольников;
- 2 Дать клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с расстройствами аутистического спектра;
- 3 Раскрыть содержание проблемы развития мелкой моторики у старших дошкольников с аутизмом;
- 4 Провести экспериментальное исследование особенностей развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра;
- 5 Разработать и реализовать комплекс коррекционных упражнений и игр, направленный на развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра;
- 6 Представить методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию мелкой моторики детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- исследования органического поражения центральной нервной системы головного мозга у детей 6-7 лет (Т.А. Власова, К.С. Лебединская,

М.С. Певзнер, И.Ф Марковская, В.И. Лубовский и другие);

- исследования особенностей и закономерностей в воспитании и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.А. Бернштейн, Т.А. Ткаченко, М.М. Кольцова, Л.В Фомина, Е.П. Ильина);

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

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

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

Положения, выносимые на защиту:

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

2. Мелкую моторику необходимо развивать у детей с самого раннего возраста с помощью различных игр, массажей и упражнений, так как сенсомоторная сфера тесно связана с развитием познавательных процессов и речи ребенка.

3. Основная помощь должна состоять в передаче ребенку моторного стереотипа действия, движения, то есть в манипулировании руками ребенка. Многие действия, связанные с тонкой моторикой, формируются именно обучением составным движениям путем манипулирования руками ребенка. Цель такого манипулирования – развитие кинестетической памяти и сознания. Ребенку с аутизмом нужно не просто показать (он не умеет подражать в отличие от других детей), но научить, выполняя операцию его руками до тех пор, пока она не будет доведена до автоматизма.

4. Разработанный комплекс коррекционных упражнений и игр, направленный на развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и методические рекомендации для педагогов и родителей будут результативно способствовать развитию мелкой моторики у детей.

Научная новизна. С учетом выявленных особенностей развития мелкой моторики разработан комплекс коррекционных упражнений и игр, направленный на развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста с РАС, и методические рекомендации для педагогов и родителей.

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

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

Практическая значимость исследования: разработанные нами комплекс коррекционных упражнений и игр, направленный на развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста с РАС, и методические рекомендации для педагогов и родителей могут использоваться учителями-дефектологами, педагогами-психологами для диагностики и развития мелкой моторики у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Методы исследования:

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

Методики:

1. Самостоятельно намазать хлеб;
2. Нарисовать крест;
3. Вырезать ножницами по контуру;
4. Продеть нитку в иголку;
5. Намотать нитку на катушку;
6. Самостоятельно одеться;
7. Выполнить действие двумя руками.

Экспериментальная база исследования. Исследование осуществлялось на базе Коммунальное государственное учреждение «Общеобразовательная школа № 4 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании принимали участие 2 ребенка дошкольного возраста расстройствами аутистического спектра.

Этапы экспериментальной работы. Исследование проводилось в четыре этапа с 2023 – 2025 гг.:

1 этап. На этом этапе проанализированы основные положения научной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

2 этап. На этом этапе была произведена диагностика по выявлению особенностей развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3 этап. Было разработано и реализовано содержание коррекционно-развивающей работы по развитию мелкой моторики у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Разработаны методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию мелкой моторики у детей дошкольного возраста с РАС.

4 этап. На данном этапе были проанализированы и обобщены полученные данные экспериментальной работы, произведено текстовое оформление материалов исследования, сформулированы выводы.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

По проблеме исследования опубликовано 2 статьи.

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

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Развитие мелкой моторики как психолого-педагогический феномен

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

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

Одним из первых ученых, подвергающих критике теорию наследственного и предопределяющего развития движения ребенка,

был И. М. Сеченов [43]. Он считал, что движения руки человека не предопределены непосредственно, а возникают в процессе воспитания и обучения в результате ассоциативных связей между зрительными, осязательными и мышечными изменениями в процессе активного взаимодействия с окружающей средой.

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

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

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

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

наглядно- действенного мышления в его простейших формах [21].

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

Э. Франус определяет формы подражательных реакций:

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

В дошкольном возрасте ребенок переходит на новую ступень развития самосознания, предметом которого становятся собственные умения и поведение ребенка, а также его место в системе отношений с другими людьми.

Основная тенденция дошкольного возраста выражается в возникновении стремления ребенка быть таким же как взрослый. Однако сами взрослые не всегда готовы принять данную позицию ребенка, запрещая ему манипулировать многими предметами быта. Подражая взрослым, ребенок проявляет самостоятельность, приучается к общественно полезному труду. Потребность быть как взрослый удовлетворяется в сюжетно-ролевой игре наиболее сложном виде деятельности, который ребенок осваивает на протяжении дошкольного возраста. В играх дети проигрывают роли и ситуации, которые видят в реальной жизни. Для старших дошкольников важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причем правильность выполнения этих правил ими жестко контролируется. Игровые действия постепенно теряют свое первоначальное значение. Собственно предметные действия сокращаются

и обобщаются, а иногда вообще замещаются речью.

Специфичными для дошкольного возраста являются продуктивные (изобразительные) виды деятельности: рисование, конструирование, аппликация, лепка. В результате осуществления этой деятельности ребенок производит не только какой-то продукт, отображая в нем свои впечатления и опыт жизни, но так же развивает моторику, воображение, внимание, память и другие познавательные процессы. В этом плане продуктивные виды деятельности сходны с игрой.

В дошкольном возрасте происходят значимые изменения в познавательной сфере ребенка. Образный характер мышления, специфичный для дошкольного возраста, определяется тем, что ребенок устанавливает связи и отношения между предметами прежде всего на основе непосредственных впечатлений. Сформированность навыков учебной деятельности поможет дошкольнику в его последующей школьной жизни. Элементы учебной деятельности проявляются в умении ребенка слышать и слушать взрослого, следовать его советам, действовать по образцу и по правилу, в осознании способов выполнения действий.

Очень важно, чтобы к моменту поступления в школу ребенок был зрелым не только в физическом и социальном отношении, но и достиг определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития. Учебная деятельность требует необходимого запаса знаний об окружающем мире, сформированности элементарных понятий. Ребенок должен владеть мыслительными операциями, уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, уметь планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. Важно положительное отношение к учению; способность к саморегуляции поведения и порождение волевых усилий для выполнения поставленных задач. Кроме этого, необходимо наличие у ребенка мотивов, побуждающих к учению. Имеется в виду не тот естественный интерес, который проявляют дошкольники к школе. Речь идет о воспитании действительной

и глубокой мотивации, которая сможет стать побудительной причиной их стремления к приобретению знаний. Не менее важным являются навыки речевого общения, развития мелкой моторики руки и зрительно-двигательной координации.

Ребенок 5 – 6 лет должен уметь:

- хорошо прыгать, бегать, прыгать через веревочку, кататься на двухколесном велосипеде, на коньках (сфера общей моторики) и т.п.;
- дополнять недостающие детали к картинке, воспроизводить геометрические фигуры по образцу, обводить рисунки по контуру, заштриховывать фигуры, аккуратно вырезать картинки (зрительно-двигательная координация, мелкая моторика) и т.п.;
- использовать в речи слова, обозначающие материалы, из которых сделаны предметы (бумажный, деревянный и т.д.), использовать синонимы, антонимы, к 6 годам уметь писать печатные буквы алфавита, определять место звука в слове (начало, середина, конец слова), выразительно рассказывать стихотворения (речевое развитие) и т.п.;

Мария Монтессори говорила, что каждое движение ребёнка — это ещё одна складочка в коре больших полушарий. Упражнения в повседневной жизни очень важны для маленьких детей. Тренировка пальцев рук является мощным тонизирующим фактором для коры головного мозга.

Мелкая моторика — совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног. В применении к моторным навыкам руки и пальцев часто используется термин ловкость.

К области мелкой моторики относится большое количество разнообразных движений: от примитивных жестов, таких как захват объектов, до очень мелких движений, от которых, например, зависит почерк человека.

Мелкая моторика развивается естественным образом начиная с младенческого возраста на базе общей моторики. Сначала ребёнок учится хватать предмет, после появляются навыки переключивания из руки в руку, так называемый «пинцетный захват» и т. д., к двум годам он уже способен рисовать, правильно держать кисточку и ложку. В дошкольном и раннем школьном возрасте моторные навыки становятся более разнообразными и сложными. Увеличивается доля действий, которые требуют согласованных действий обеих рук.

Правильное развитие мелкой моторики определяет также формирование у ребенка сенсомоторной координации - согласованного действия рук и глаз. С помощью зрения ребенок изучает окружающую действительность, контролирует свои движения, благодаря чему они становятся более совершенными и точными. Глаз как бы «обучает» руку, а с помощью ручных движений в предметах, которыми манипулирует ребенок, открывается больше новой информации. Зрение и движения рук становятся основным источником познания ребенком окружающей действительности. Изучая всевозможные предметы, трогая и ощупывая их руками, ребенок приходит к пониманию причинных связей. Чем старше становится ребенок, тем активнее он использует руки и пальцы, чтобы повторить увиденное или осуществить задуманное. Он строит дома, башни и мосты, рисует животных и людей, буквы и числа, и в конечном итоге учится писать. При выполнении всех этих действий глаза помогают рукам.

По мнению Монтессори с помощью упражнений, развивающих мелкую моторику, ребенок учится следить за собой и своими вещами, учится правильно застегивать пуговицы, пришивать их, шнуровать ботинки. То есть мелкая моторика рук связана еще и с формированием самостоятельности ребенка, а следовательно развитие мелкомоторных функций, координации движений, концентрации внимания, умение довести выбранную работу до конца, получить удовольствие от сделанного очень важно для формирования личности человека в целом.

Одним из немаловажных аспектов развития дошкольника в период подготовки его к школе, является развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук. Необходимость развития активных движений пальцев рук получила научное обоснование. Ученые, занимающиеся изучением деятельности детского мозга, психики детей и их речевого развития отмечают большое стимулирующее значение функции руки. Так, исследования, проведенные В.И. Бельтюковым (1977), М.М. Кольцовой (1973), Л.А. Кукуевым (1968), Л.А. Новиковым (1957) и др., показывают, что существует онтогенетическая взаимозависимость развития мелкой моторики и речи, и что движения руки исторически, в ходе развития человечества, оказали существенное влияние на становление речевой функции. М.М. Кольцова пришла к заключению, что систематические упражнения по тренировке движений пальцев оказывают стимулирующее влияние на развитие речи и являются, по мнению М.М. Кольцовой, «мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга» (1973, с. 130). Кроме того, М.М. Кольцова указывает, что если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра

Термин «аутизм» (от греческого «autos» - сам) был введен известным швейцарским психиатром Е. Блейлером (E. Bleuler) в начале XX века. Изначально под аутизмом понималось отгороженность от мира, уход в себя [41].

Позднее, в 1943 г. американским клиницистом Л. Каннером (L. Kanner) был выделен «синдром раннего детского аутизма» как особый

клинический синдром с типичным нарушением психического развития. Наиболее характерными чертами данного синдрома являются: аутизм как таковой, стереотипность в поведении, особая характерная задержка и нарушение развития речи, раннее проявление указанных расстройств [45]. Выделенные Л. Каннером критерии долгое время являлись основой для понимания аутизма и его диагностики.

Сходное состояние было описано австрийским педиатром Г. Аспергером (H. Asperger) в 1944 г. Г. Аспергер квалифицировал описанные им проявления как «аутистическую психопатию».

Вопросами определения аутизма в отечественной психиатрии занимались С.С. Мнухин, В.М. Башина, В.П. Осипов, В.Е. Каган, В.В. Ковалев и др.

Среди работ психологов и педагогов наибольшее распространение получили труды В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, М.К. Бардышевой, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг.

По мнению С.С. Мнухина, клинические проявления аутизма связаны с поражением определенных структур головного мозга. Представители московской школы (В.М. Башина, М.С. Вроно, К.С. Лебединская) рассматривали аутизм как явление шизофренического круга. Благодаря работам К.С. Лебединской, В.В. Лебединского детский аутизм стал рассматриваться как нарушение психического развития, в структуре которого особое место занимают эмоциональные нарушения.

В настоящий момент, аутизм, как отмечается в трудах большинства ученых, относится к группе первичных нарушений развития. Для аутизма характерно нарушения в сферах социального взаимодействия и коммуникации, а также своеобразие, ограниченность и стереотипность поведения. Несмотря на возросший интерес к проблеме детского аутизма, до сих пор единого мнения о причинах его возникновения нет.

Существует несколько подходов к классификации расстройств аутистического спектра. По Международной классификации болезней 10-

го пересмотра спектр аутистических расстройств отнесен к классу «Психические расстройства и расстройства поведения», блок «Расстройства психологического развития». По данным МКБ-10 в РАС входят: Детский аутизм (F84.0), Атипичный аутизм (F84.1), Синдром Ретта (F84.2), Другое дезинтегративное расстройство детского возраста (F84.3), Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4), Синдром Аспергера (F84.5).

По классификации К. Гилберта и Т. Питерса в расстройства аутистического спектра входят: классический аутизм или синдром Каннера, синдром Аспергера, детское первазивное (дезинтегративное) расстройство, другие, похожие на аутизм заболевания, аутичные состояния [15].

О.С. Никольская предложила классификацию раннего детского аутизма, основанием является характер и степень нарушения взаимодействия с внешней средой.

I группа - полная отрешенность от внешней среды. Для этих детей характерно полевое поведение, они мутичны, не испытывают потребности в контактах.

II группа – активное отвержение внешней среды. Дети этой группы отличаются более целенаправленным поведением. Спонтанно у них вырабатываются самые простейшие стереотипные реакции и речевые штампы.

III группа – замещение окружающей среды. Для таких детей характерно наличие патологических влечений, более высокий уровень развития речи.

IV группа - повышенная ранимость при взаимодействии с окружающими. Дети данной группы робки, пугливы, особенно при контактах, для них характерна развернутая, менее штампованная речь. Такие дети владеют навыками самообслуживания.

Как показали исследования, дети с расстройствами аутистического

спектра этих групп различаются по характеру и степени первичных расстройств, вторичных и третичных дизонтогенетических образований, в том числе гиперкомпенсаторных. Но, все дети с расстройствами аутистического спектра имеют особенности развития, обусловленные спецификой дефекта.

Особенности воображения.

У аутичных детей отсутствует осмысление какого - либо поступка, которое предполагает понимание слов и их сложных ассоциаций, например, социальный разговор, художественная литература, тонкий юмор (при том что дети могут понимать простые шутки). Таким образом, они не мотивированы принимать участие в подобном общении, хотя они могут обладать необходимыми для этого навыками.

Многие дети с расстройствами аутистического спектра имеют ограниченный запас действий, которые они могут повторить (имитировать), например, из телепередач, но они производят эти действия постоянно, и не способны внести изменения по предложению других детей. Их игра может казаться очень сложной, но при внимательном наблюдении она оказывается очень жесткой и стереотипной. Некоторые смотрят мыльные оперы или читают книги определенной тематики, например, научную фантастику, но их интерес ограничен и неизменен.

Дети с аутизмом склонны выбирать мелкие или несущественные детали предметов в окружающей обстановке, привлечшие внимание, вместо целостного понимания происходящего.

Также такие дети часто неспособны использовать воображение в игре с предметами или игрушками, или с другими детьми и взрослыми.

Особенности развития речи.

Дети с расстройствами аутистического спектра начинают использовать вокализации с целью общения задолго до того, как они становятся способны произносить слова.

Речевые расстройства наиболее явно видны после 3 лет. Некоторые

люди с расстройствами аутистического спектра остаются мутными всю жизнь, но и в тех случаях, когда речь развивается, во многих аспектах она остается своеобразной. В отличие от здоровых детей наблюдается склонность к повторению одних и тех же фраз, а не конструировать собственные высказывания. Для детей с расстройствами аутистического спектра типичны отсроченные или непосредственные эхолалии. Выраженные стереотипии и тенденция к эхолалиям приводят к специфическим грамматическим феноменам. Личные местоимения повторяются детьми так же, как слышатся, долгое время не появляются в речи такие ответы, как «да» или «нет». В речи таких детей не редки перестановки звуков, неправильное употребление предложных конструкций.

Возможности понимания обращенной речи значительно ограничены у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В возрасте около 1-го года, когда здоровые дети любят слушать, как с ними разговаривают, дети с расстройствами аутистического спектра обращают внимание на речь не больше, чем на любые другие шумы. В течение длительного времени такой ребенок не в состоянии выполнять простые инструкции, не реагирует на свое имя.

В то же время у некоторых детей с расстройствами аутистического спектра наблюдается раннее и бурное речевое развитие. Они с удовольствием слушают, когда им читают, запоминают длинные отрывки текста практически дословно, речь производит впечатление недетской из-за использования большого количества выражений, свойственных речи взрослых. Но, возможности вести диалог остаются ограниченными. Понимание речи затруднено и из-за трудностей понимания переносного смысла, подтекста, метафор. Такие особенности речевого развития в большей степени характерны для детей с синдромом Аспергера.

Особенности интонационной стороны речи так же достаточно своеобразны. Часто дети затрудняются в контроле громкости

голоса, речь воспринимается окружающими как «деревянная», «скучная», «механическая». Нарушены тон и ритм речи.

Таким образом, независимо от уровня речевого развития, при расстройствах аутистического спектра в первую очередь страдает возможность использования речи с целью общения.

Особенности невербальной коммуникации.

У здоровых младенцев обнаруживается связь между специфическими движениями рук, направлением взора, вокализацией и лицевой экспрессией. В возрасте 9-15 недель активность рук в определенной последовательности связана с другими поведенческими паттернами. Результаты экспериментальных исследований здоровых детей показывают связь развития жестов с уровнем развития речи. В тех случаях, когда отсутствует гуление и ограничены возможности глазного контакта, что характерно для расстройств аутистического спектра, этот подготовительный этап будет протекать аномально, а это не может не сказаться на развитии целого ряда психических функций. Так, в более старшем возрасте у детей с расстройствами аутистического спектра обнаруживаются явные трудности невербальной коммуникации, а именно: использование жестов, мимической экспрессии, движений тела. Часто у детей с расстройств аутистического спектра отсутствует указательный жест. Ребенок берет родителей за руку и ведет к объекту, подходит к месту его привычного расположения и ждет, пока ему дадут предмет.

Таким образом, уже на ранних этапах онтогенеза у детей с расстройствами аутистического спектра имеют место признаки искажения специфических врожденных поведенческих паттернов, характерных для нормальных детей.

Особенности зрительного восприятия.

Характерен взгляд «сквозь» объект. Дети с расстройствами аутистического спектра не следят взглядом за объектом. Взгляд сосредоточен на «беспредметном» объекте: световом пятне, участке

блестящей поверхности, узоры обоев, ковры, мелькание теней. Завороженность таким созерцанием. Увлеченность рассматриванием своих рук, перебиранием пальцев у лица, рассматривание и перебирание пальцев матери. Упорный поиск определенных зрительных ощущений. Стремление к созерцанию ярких предметов, их движения, вращения, мелькания страниц в книге. Длительное вызывание стереотипной смены зрительных ощущений (при включении и выключении света, открывании и закрывании дверей, двигании стекол полок, вращении колес, пересыпании мозаики и т. д.).

Характерно раннее различение цветов, рисование стереотипных орнаментов, в то же время, наблюдается зрительная гиперсинзитивность: испуг, крик при включении света, раздвигании штор, стремление к темноте.

Особенности слухового восприятия.

У детей с расстройствами аутистического спектра отсутствует реакция на звук, характерны страхи отдельных звуков, отсутствие привыкания к пугающим звукам. Либо такие дети стремятся к звуковой аутостимуляции: сминанию и разрыванию бумаги, шуршанию целлофановыми пакетами, раскачиванию створок двери, предпочтение тихих звуков, ранняя любовь и заинтересованность музыкой или отрицательная реакция на музыку. Характер предпочитаемой музыки. Ее роль в осуществлении режима, компенсация поведения.

Особенности тактильной чувствительности.

У детей с аутизмом отмечается несвойственная детям реакция на мокрые пеленки, купание, причесывание, стрижку ногтей, волос. Часто такие дети плохо переносят одежду, обувь, стремятся раздеться. Часто получают удовольствие от ощущения разрывания, расслоения тканей, бумаги, пересыпания круп. Свойственно обследование окружающего мира с помощью ощупывания.

Особенности вкусовой чувствительности.

У детей наблюдаются стойкие пищевые предпочтения, непереносимость многих блюд, стремление есть несъедобное, сосать несъедобные предметы, ткани, обследовать окружающий мир с помощью облизывания.

Особенности обонятельной чувствительности.

Для таких детей характерна сверхчувствительность к запахам. Некоторые аутичные дети стремятся к обследованию окружающего с помощью обнюхивания.

Особенности проприоцептивной чувствительности.

Характерны: аутостимуляция напряжением тела, конечностей, удары себя по ушам, зажимание их при зевании, удары головой о бортик коляски, спинку кровати, влечение к игре с взрослым типа верчения, кружения, подбрасывания, неадекватные гримасы.

Особенности когнитивного развития.

Для детей с расстройствами аутистического спектра характерны следующие особенности когнитивного развития:

- плохое сосредоточение внимания, его быстрая истощаемость;
- «Полевое» поведение с хаотической миграцией;
- неспособность сосредоточения;
- отсутствием отклика на обращение;
- сверхизбирательность внимания;
- сверхсосредоточенность на определенном объекте;
- беспомощность в элементарном быту;
- задержка формирования навыков самообслуживания;
- трудности обучения навыкам;
- отсутствие склонности к имитации чужих действий;
- отсутствие интереса к функциональному значению предмета;
- большой для возраста запас знаний в отдельных областях;
- любовь к слушанию чтения, влечение к стиху;
- преобладание интереса к форме, цвету, размеру над образом в

целом;

- интерес к знаку: тексту книги, букве, цифре, другим обозначениям;
- условные обозначения в игре;
- преобладание интереса к изображенному предмету над реальным;
- склонность фабулы фантазий, игр, сверценностные интересы (к отдельным областям знаний, природе и т. д.);
- необычная слуховая память (запоминание стихов, других текстов);
- необычная зрительная память (запоминание маршрутов, расположения знаков на листе, грампластинке, ранняя ориентация в географических картах);
- особенности временных соотношений: одинаковая актуальность впечатлений прошлого и настоящего;
- разница «сообразительности», интеллектуальной активности в спонтанной и заданной деятельности.

Особенности игровой деятельности.

Игровая деятельность является ведущей деятельностью в дошкольном детстве и существенно определяет психическое развитие ребенка на всем протяжении его детства, особенно в дошкольном возрасте, когда на первый план выступает сюжетно – ролевая игра. Дети с расстройствами аутистического спектра ни на одном возрастном этапе не играют со сверстниками в сюжетные игры, не принимают социальных ролей и не воспроизводят в играх ситуации, отражающие реальные жизненные отношения: профессиональные, семейные и др.

Игры у детей с аутизмом представляют собой стереотипные манипуляции с разнообразным неигровым материалом, это могут быть веревки, гайки, ключи, бутылки и пр. Иногда используются игрушки, но не по назначению, а как символы тех или иных объектов. Дети с расстройствами аутистического спектра могут часами однообразно вертеть предметы, переключивать их с места на место, переливать жидкость из одной посуды в другую.

Недостаточная социальная направленность, порождаемая аутизмом, у этих детей проявляется в отсутствии интереса не только к ролевым играм, но и к просмотру кинофильмов и телепередач, отражающих межличностные отношения.

Сюжетно-ролевые игры ребенка с аутизмом отличаются рядом особенностей:

- такая игра не возникает без специальной организации. Требуется обучение и создание особых условий для игр. Но, даже после специального обучения еще очень долго присутствуют лишь свернутые игровые действия.

- сюжетно-ролевая игра развивается очень постепенно, и в своем развитии должна пройти несколько последовательных этапов. Игра с другими детьми, как обычно происходит в норме, сперва недоступна аутичному ребенку. На начальном этапе специального обучения с ребенком играет взрослый. Только после долгой и кропотливой работы можно подключать ребенка к играм с другими детьми. При этом ситуация организованного взаимодействия должна быть максимально комфортна для ребенка с аутизмом: знакомая обстановка, знакомые дети.

Исходя из всего выше перечисленного, можно сделать вывод, что различные патологические агенты могут вносить индивидуальные черты в картину детского аутизма. Он может быть связан с нарушениями интеллектуального развития, с более или менее грубым недоразвитием речи, с нарушениями эмоционального и социального развития разной степени выраженности. Однако независимо от этиологии основные моменты клинической картины и общая структура нарушений психического развития при всех вариантах синдрома остаются общими, достаточно характерными и требующими определенным образом организованной коррекционной работы.

Внимательное совместное прохождение дошкольного периода развития позволяет ребенку максимально выявить индивидуальную

жизненную манеру и помочь ему сформировать удобные для него формы социальной адаптации, обеспечить ему запас активности и прочности, возможности восстанавливаться после неизбежных стрессов [15].

1.3 Проблема развития мелкой моторики у старших дошкольников с аутизмом

Примеры описаний симптомов аутизма можно обнаружить в исторических источниках задолго до появления самого термина «аутизм». В записях застольных бесед Мартина Лютера содержится упоминание двенадцатилетнего мальчика, возможно, страдавшего тяжёлой формой аутизма. Матезиус, соратник Лютера и автор «Застольных бесед», пишет, что тот счёл ребёнка бездушной массой плоти, одержимой дьяволом, и посоветовал задушить его. В описаниях «дикого мальчика из Аверона» также прослеживаются признаки аутизма. Этот «Маугли XVIII века», обитавший во французских лесах и попавший к людям лишь в 1798 году в возрасте примерно 12 лет, поступил под опеку студента-медика Жана Итара, разработавшего специальную программу обучения через имитацию, чтобы привить мальчику социальные навыки и обучить речи.

Термин «autismus» был придуман швейцарским психиатром Эйгеном Блейлером в 1910 году при описании симптомов шизофрении. В основу этого неолатинизма, означающего «ненормальное самолюбование», он положил греческое слово αὐτός — «сам», намереваясь подчеркнуть «аутистический уход пациента в мир собственных фантазий, любое внешнее воздействие на который воспринимается как нестерпимая назойливость».

Современное значение термин «аутизм» впервые обрёл в 1938 году, когда Ганс Аспергер из Венского Университетского Госпиталя в своей лекции по детской психологии на немецком языке использовал термин

Блейлера «аутистичные психопаты». Аспергер исследовал одно из расстройств аутистического спектра, впоследствии названное синдромом Аспергера, но в силу ряда причин лишь в 1981 году получившее широкое признание в качестве самостоятельного диагноза. Лео Каннер, работавший в Госпитале Джона Хопкинса, внёс современное значение слова «аутизм» в английский язык. Описывая в 1943 году поразительное сходство черт поведения 11 детей, он употребил словосочетание «ранний детский аутизм». Почти все особенности, подмеченные Каннером в первой статье на эту тему, такие как «аутистическое уединение» и «стремление к постоянству», и в наше время считаются типичными проявлениями аутистического спектра. Неизвестно, знал ли Каннер о более раннем использовании термина Аспергером.

Аути́зм — расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями. Все указанные признаки проявляются в возрасте до трёх лет. Схожие состояния, при которых отмечаются более мягкие признаки и симптомы, относят к расстройствам аутистического спектра.

При аутизме отмечены изменения во многих участках мозга, но как именно они развиваются — неясно. Обычно родители замечают признаки расстройства в течение первых двух лет жизни ребёнка. Несмотря на то, что при раннем поведенческом и когнитивном вмешательстве ребёнку можно помочь в обретении навыков самопомощи, социальных взаимодействий и общения, в настоящий момент неизвестны методы, способные полностью излечить от аутизма.

Аутизм представляет собой нарушение развития нервной системы, для которого свойственны многообразные проявления, отмечаемые впервые в младенческом или детском возрасте, и устойчивое течение расстройства, как правило, без ремиссий. В младенческом возрасте стоит

обратить внимание на такие симптомы, как: искажение реакции на дискомфорт, чрезмерно бурные реакции испуга и плача в ответ на слабые звуковые раздражители и незначительные изменения окружающей среды, но слабые реакции на сильные раздражители; также отмечается ослабление реакции на позу кормления, незначительным является выражение удовольствия после кормления. У детей искажаются реакции «комплекса оживления», характеризующиеся аффективной готовностью к общению со взрослыми. При этом компоненты реакции оживления проявляются при отсутствии взрослого и относятся к неодушевленным предметам, например, к висящей над кроватью игрушке. Симптомы обычно сохраняются и у взрослых, пусть зачастую и в смягчённой форме. Одного симптома недостаточно для определения аутизма, требуется наличие характерной триады:

- недостаток социальных взаимодействий;
- нарушенная взаимная коммуникация;
- ограниченность интересов и повторяющийся репертуар поведения.

Другие аспекты, такие как избирательность в еде, также часто встречаются при аутизме, но при диагностике несущественны.

Нарушения социальных взаимодействий отличают расстройства аутистического спектра от остальных расстройств развития. Человек с аутизмом неспособен к полноценному социальному общению и зачастую не может, подобно обычным людям, интуитивно почувствовать состояние другого человека.

Уже в первый год жизни могут наблюдаться такие отклонения, как позднее возникновение лепета, необычная жестикуляция, слабая реакция на попытки общения, разноречивой при обмене звуками со взрослым. На второй и третий годы жизни дети-аутисты реже и меньше лепечут, в их речи меньше согласных звуков, ниже словарный запас, они реже комбинируют слова, их жесты реже сопровождаются словами. Они реже

обращаются с просьбами и делятся своими переживаниями, склонны к эхолалии (повторению чужих слов) и реверсии местоимений (например, в ответ на вопрос: «Как тебя зовут?») ребёнок отвечает: «Тебя зовут Дима», не заменяя слово «тебя» на «меня»). Для овладения функциональной речью, судя по всему, необходимо «совместное внимание». Недостаточное развитие этой способности, как считается, является отличительной чертой младенцев с расстройствами аутистического спектра: так, при попытке указать им рукой на какой-либо объект они смотрят на руку, и сами редко указывают на объекты, чтобы поделиться переживанием с другими людьми. Детям-аутистам может быть трудно играть в игры, требующие воображения, и переходить от отдельных слов-обозначений к связному языку.

Неговорящие аутичные дети отличаются наиболее глубокими аффективными расстройствами, резким снижением психического тонуса, тяжелыми нарушениями произвольной деятельности, целенаправленности, они не испытывают потребности в общении с окружающим миром. Современные инструментальные возможности (ЭЭГ, компьютерная томография, ядерно-магнитный резонанс и т. д.) позволяют выявить имеющиеся морфологические и биохимические изменения, лежащие в основе дисфункций мозга при аутизме (Гилберг К., Питере Т., 1998). Очевидна связь речевых нарушений с патологией определенных мозговых структур. Так, одной из причин полного отсутствия речи у ребенка может быть поражение нижнетеменных отделов мозга (Бурлакова М.К., 1997). При такой локализации очаговой симптоматики нарушается точная пространственно организованная деятельность артикуляционного аппарата, обусловленная нарушением не собственно пространственного фактора, а несформированной обратной афферентацией. В тяжелых случаях ребенок не в состоянии произнести не только слова, но и отдельные звуки речи. При выполнении движений языка, губ и других органов артикуляционного аппарата ему не удастся найти их нужную

позицию. Причем в этих случаях теми же органами свободно выполняются любые «непроизвольные» движения (дети без затруднений едят, глотают, облизывают испачканные губы и т. п., могут спонтанно вокализовать отдельные звуки, воспринимаемые как речевые).

Определить нарушение произвольной деятельности артикуляционного аппарата у ребенка может невропатолог или логопед. Однако заподозрить артикуляторную апраксию при аутизме у малыша 3—4 лет могут и сами родители по некоторым достаточно выраженным признакам. Внешне ребенок выделяется своей погруженностью в оральные аутоstimуляции: он все облизывает, запихивает кулачки в рот и довольно грубо пытается затолкать пальцы как можно глубже в ротовую полость; часто малыш жестоко кусает близких людей, не делая различий между ними и неодушевленными предметами. У него нарушены и другие виды произвольных движений, поэтому его чрезвычайно трудно обучить каким-либо бытовым навыкам. Раннее речевое развитие у такого ребенка обычно имеет ряд особенностей: если вслед за лепетом все-таки появляются первые слова, то они никак не связаны с ближайшим окружением (например, «лампочка», «черепашка»), даже звучащее слово «мама» не является реакцией на приближение матери к малышу.

До 2-2,5 лет может происходить постепенное обогащение активного словаря ребенка за счет слов, которые произносятся окружающими в сильном аффекте (зачастую это бранные слова), или в речи малыша мелькают строчки из стихов и песен. Однако все эти слова или короткие фразы не направлены на общение ребенка с близкими людьми, а при переходе к активному периоду овладения речью он начинает терять и этот небольшой словарный запас. В результате, к трем годам у малыша остаются только ограниченные непроизвольные вокализации (2—3 звука), крики, исчезает «бормотание», в котором можно было бы различить «осколки» слов. Одновременно могут отмечаться значительные расстройства аффективной и моторной сфер: появляются страхи, тревога,

нарушается формирование сложных двигательных операций с предметами, снижается мышечный тонус, обедняется мимика, ребенок не стремится к контакту, но и не отвергает его, идет на руки ко всем, не выражая при этом никаких эмоций.

Коррекцию речевых расстройств у детей с подобным ходом развития следует начинать как можно раньше, так как требуется очень длительный период систематической работы целой команды специалистов (психолог, логопед, музыкальный терапевт, социальный педагог). Даже в условиях комплексной, целенаправленной работы сформировать развитую коммуникативную речь у неговорящего ребенка очень трудно.

Развитие речи тесным образом связано с развитием моторики. Многие родители делятся своими проблемами в развитии детей на различных форумах. Вот одно из таких сообщений: «..мой сынуля отстает от сверстников в этой сфере значительно. Нет силы в кистях рук, нет моторной ловкости, очень слабая связь глаз-рука, усталость появляется очень быстро. Смею предположить, что у многих деток из аутичного спектра такие же проблемы. Давайте делиться опытом - кто как развивает детские пальчики.».

Для развития мелкой моторики создано много игр и упражнений. Их можно разделить на следующие группы: пальчиковые игры, игры с мелкими предметами, лепка и рисование, массаж пальчиков. Систематические занятия положительно влияют на динамику развития мелкой моторики детей.

Существует три основных типа нарушений мелкой моторики:

- Нарушения подачи сигнала на выполнение действия (например, при органических поражениях головного мозга, инсульте, травмах головы)
- Нарушения передачи сигнала (например, при болезни Паркинсона, в постинсультном состоянии)
- Нарушения в приёме и выполнении сигнала (при ДЦП,

травмах конечностей, недостаточной степени развития ловкости и т. д.)

Также нарушения мелкой моторики могут наблюдаться при СДВГ, при нарушениях зрения, дизартрии, аутизме, спиноцереbellлярной атаксии и др.

Выводы по 1 главе

В данной главе были раскрыты такие понятия как «аутизм», «мелкая моторика», также были рассмотрены особенности развития мелкой моторики у старших дошкольников в нормальном развитии и при аутизме.

Недостаточность развития мелкой моторики и речи ярко выражена у детей с аутизмом. Сложность произвольного распределения мышечного тонуса сказывается и на ручной моторике аутичного ребенка. Здесь мы можем порой наблюдать необыкновенную ловкость произвольных движений, когда, например, 2—3-летний ребенок быстро и аккуратно перелистывает страницы книжки, ребенок постарше легко собирает сложные пазлы или узоры из мозаики. Но тот же ребенок становится удивительно неловким, когда ему надо сделать что-то по просьбе взрослого. Если мы пытаемся чему-то научить аутичного ребенка, например начинаем заниматься рисованием, его рука может стать настолько вялой, атоничной, что не удерживает карандаш или кисть, или, наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что на бумаге вместо рисунка получается дыра; если занимаемся лепкой, то оказывается, что ребенок не может самостоятельно скатать шарик или «колбаску», и т. п. Поэтому основная наша помощь состоит в передаче ему моторного стереотипа действия, движения, т. е., попросту говоря, мы манипулируем руками ребенка: вкладываем кисточку или карандаш в его руку и ею рисуем или пишем; поддерживаем и направляем обе его руки на занятии лепкой, аппликацией и т. п. Для старших дошкольников данная проблема

стоит достаточно остро в связи со скорым поступлением в школу, где неразвитый ребенок будет испытывать большие трудности в обучении и социальной адаптации.

Мы пришли к выводу о том, что моторику необходимо развивать у детей с самого раннего возраста с помощью различных игр, массажей и упражнений, так как сенсомоторная сфера тесно связана с развитием познавательных процессов и речи ребенка. Так же это касается навыков самообслуживания, отставание в которых может являться серьезным препятствием в процесс посильной адаптации аутиста в коллективе.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1 Исследование особенностей мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Цель констатирующего эксперимента – изучить особенности мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Экспериментальная работа проводилась на базе Коммунальное государственное учреждение «Общеобразовательная школа № 4 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области.

В школе имеются подготовительные классы для дошкольников. В них работают педагоги, которые будут обучать ребёнка непосредственно в первом классе. Занятия проходят один-два раза в неделю по вечерам или выходным. Продолжительность программы разная: обычно несколько месяцев, но бывает и пара лет — зависит от возраста ребёнка и формата.

Основная задача подготовительного класса - помочь ребёнку адаптироваться к школьным порядкам и правилам.

Некоторые цели:

- познакомить с форматом школьного урока;
- привыкнуть к школьному режиму;
- научиться взаимодействовать с коллективом и найти первых друзей;
- привыкнуть к правилам: сидеть на стуле ровно, выходить к доске, когда вызывает учитель, не вставать и не кричать во время занятий;

- получить знания и навыки чтения, письма и математики — иногда в план подготовки включают ещё английский язык, окружающий мир и музыку;
- научиться правильно распределять внимание и время на учёбу.

Утверждённых стандартов дошкольной подготовки нет, поэтому программы подготовительных классов вариативны.

Некоторые направления занятий в подготовительных классах:

- Развитие внимания, памяти, мышления.
- Формирование положительного отношения к школе.
- Отработка навыков: усидчивость, умение сосредоточиться и организовать себя.
- Игровые формы работы: игры по развитию речи, занимательные упражнения, игровые ситуации, сказочные персонажи, подвижные игры.

Важно, чтобы ребёнок обучался по тем же учебно-методическим комплексам, что будет и в школе. Есть много учебников и методических материалов, которые разработаны с учётом преемственности дошкольного и начального уровней образования.

Важно не перегружать будущего первоклассника большим количеством учебных и внеучебных занятий. Чрезмерные нагрузки приводят к хронической усталости в раннем возрасте и в итоге отворачивают ребёнка от образования.

В исследовании приняли участие старшие дошкольники с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра (2 человека) мужского пола в возрасте 5-6 лет (в целях конфиденциальности имена детей зашифрованы):

1. С. - 6 лет 2 месяца, семья полная;
2. В. - 5 лет 9 месяцев, семья полная.

Программа экспериментальной работы включала в себя:

1. Диагностическое обследование каждого ребенка с целью

выявления уровня нарушений в мелкой моторике рук.

2. Обработка и анализ полученных результатов.

3. Разработка на их основании комплекса коррекционных упражнений и игр, направленных на развитие мелкой моторики дошкольников с РАС.

4. Разработка методических рекомендаций для педагогов и родителей по развитию мелкой моторики дошкольников с РАС.

Для фиксации результатов диагностики нами заполнялась таблица-протокол на каждого ребенка.

В качестве методов исследования нами были использованы эксперимент и наблюдение, так как они позволяют дать более полную информацию об особенностях мелкой моторики у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Используемые методики: в качестве диагностического материала нами были использованы методики из книги Зинхубер Хельги «Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного развития детей от 4 до 7,5 лет, игры и упражнения».

Обоснование методик:

- соответствуют цели, возрасту испытуемых;
- удобны в использовании;
- валидны и надежны;
- дают возможность количественной и качественной обработки.

Описание методик.

Задание: «Самостоятельно намазать хлеб».

Возраст: 4 года 2 месяца- 4 года 6 месяцев.

Педагогическая постановка задачи:

- координация движений;
- умение обращаться со вспомогательным инструментом;
- умение обслужить себя за столом.

Материал: хлеб, нож, масло или повидло - то, что намазывают на

хлеб.

Оценка. Если ребенок может сам намазать себе хлеб, то задание выполнено. Если он делает это пока не очень ловко и ему нужна помощь, то задание выполнено наполовину. Если он еще совсем не умеет обращаться с ножом, то задание не выполнено.

Игровой и обучающий материал: игрушечная посуда, пластилин, неострый нож чтобы учиться резать, ножницы для детей (с круглыми концами), кухонные принадлежности: сито, сосуды для переливания и пересыпания.

Нами были выбраны задания с обучающим материалом - пластилином, неострым ножом и дощечкой. Детям было предложено намазать пластилином дощечку при помощи ножа.

Задание: «Нарисовать крест».

Возраст: 4 года 6 месяцев- 5 лет.

Педагогическая постановка задачи:

- умение обращаться с карандашом либо мелом;
- тренировка мелкой моторики;
- воспроизведение формы.

Материал: доска и мел либо карандаш и лист бумаги.

Ход работы. Это задание удобно выполнять на доске. Доска и мел служат для ребенка стимулом к рисованию крупных форм. Пусть ребенок сначала просто порисует на доске, покажет, что он умеет. Потом предложите ему поиграть в такую игру: «А вот так ты умеешь?» - и нарисуйте на доске крест. Ребенок увидит, как вы нарисуете крест, и попробует это повторить. Часто дети сами удивляются, что научились чему-то новому, и рисуют сразу много крестов.

Оценка. Если ребенок уверенно нарисовал крест, то задание выполнено. Если линии и форма креста нечеткие, то задание выполнено наполовину. Если ребенок нарисовал просто несколько линий рядом друг с другом, то задание не выполнено.

Дополнительные задания.

Если ребенок уже уверенно держит карандаш, то в 4-5 лет вы можете дать ему первые картинки для раскрашивания. На них пока не должно быть много деталей. Самое важное - просто научиться рисовать карандашом, и поначалу ребенок будет залезать за контуры рисунка. Постепенно он научится лучше направлять карандаш и будет стараться раскрашивать картинку как можно точнее.

Обучающий материал: доска на стене и мел, раскраски и карандаши (фломастеры), восковые мелки, разнообразная бумага для рисования.

Детям было предложено нарисовать крест на доске мелом.

Задание: «Вырезать ножницами по контуру».

Возраст: 4 года 6 месяцев- 5 лет.

Педагогическая постановка задачи:

- координация зрения и движений рук;
- подвижность пальцев;
- умение обращаться со вспомогательным инструментом

Материал: два листа бумаги формата А5, ножницы с закругленными концами длиной примерно 10 см.

Ход работы.

Возьмите лист бумаги и сложите его пополам. Разверните, чтобы сгиб посередине был хорошо виден. Возьмите ножницы и разрежьте лист по этой линии на глазах у ребенка. Теперь сложите и разверните второй лист бумаги, дайте его ребенку и попросите сделать то же самое - разрезать лист по линии сгиба.

Оценка.

Задание выполнено если ребенок работает двумя руками, держит лист бумаги и несколькими движениями может разрезать лист по линии. Если он может разрезать лист по линии несколькими движениями, но ему требуется помощь, чтобы держать лист, то задание выполнено наполовину. Если ему не удастся разрезать бумагу, т.к. он недостаточно хорошо умеет

пользоваться ножницами, то задание не выполнено.

Дополнительные задания.

- Предложите ребенку сложить из квадратного листа треугольник (по диагонали), потом развернуть и разрезать по линии сгиба. Получатся два треугольника. Если взять еще один квадратный лист бумаги, можно склеить домик. Еще несколько простых линий цветными карандашами, и аппликация превратится в красивую картинку.

- Из сложенного листа бумаги (размером 20*20 см) можно вырезать простую ажурную салфетку. Для этого нужно несколько раз свернуть лист пополам и с нескольких краев произвольно вырезать бумагу.

- Сложите квадратный лист бумаги несколько раз и попросите ребенка отрезать уголки. Теперь бумагу нужно держать наискосок, чтобы разрезы получались по диагонали.

- Чтобы ребенок научился держать ножницы, дайте ему каталоги или ненужные раскраски и попросите вырезать из них картинки. Точное соблюдение контуров пока не так уж важно, на этой стадии достаточно вырезать фигуры приблизительно.

Обучающий материал: бумага для оригами, цветная бумага, журналы, каталоги, раскраски для вырезания картинок.

Во время диагностики детям было предложено самостоятельно разрезать лист пополам по сгибу (основное задание).

Задание: «Продеть нитку в иголку»

Возраст: 5 лет – 5 лет 6 месяцев.

Педагогическая постановка задачи:

- координация зрения и движений рук;
- точное целенаправленное движение;
- сознательное зрительное восприятие;
- концентрация внимания.

Материал: иголка с большим ушком (для шерсти, без острия), перлоновая нитка длиной примерно 30 сантиметров.

Ход работы.

Для этого задания мы берем перлоновую нитку, так как она прочнее, чем хлопковая, что в этом возрасте немаловажно. На конце нитки прикрепляем бусину, чтобы нитка после вдевания не проскользнула сквозь ушко. Покажите ребенку как вы вдеваете нитку в игольное ушко. Затем дайте ребенку иголку и нитку, чтобы он попробовал сделать это сам.

Оценка.

Задание выполнено, если ребенок сам продел нитку в иголку. Если ему понадобилась помощь, например, вам пришлось держать иголку, но результат был успешным, то задание выполнено наполовину. Если ребенок еще не контролирует свои движения как следует, то задание не выполнено.

Дополнительные задания.

- Возьмите почтовую карточку и шилом (или дыроколом) проделайте в ней отверстия по краю на расстоянии по 1,5 см друг от друга. Теперь ребенок может обшивать открытку цветным шнурком или шерстяной ниткой, продетой в тупую иголку.

- Дайте ребенку бусины и нитку с иголкой и предложите собрать бусы.

Игровой и обучающий материал: карточки для вышивания с рисунком, набор для вышивания, почтовые карточки, дырокол, бусины для нанизывания, толстая игла или шило, деревянные наборы для продевания шнурков в отверстия.

В качестве стимульного материала я использовала нитки, тупую иголку с большим ушком и бусинки разного размера, формы и материала. Детям было предложено продеть нитку в иголку, а затем нанизать на нитку с иголкой разные бусинки.

Задание: «Намотать нитку на катушку».

Возраст: 5 лет - 5 лет 6 месяцев.

Педагогическая постановка задачи:

- развитие мелкой моторики;

- координация движений обеих рук;
- координация зрения и движений рук.

Материал: катушка с ниткой 1-2 метра.

Ход работы.

Катушка и нитка - предметы, с которыми дети обычно знакомы, но если наматывать нитку на катушку им еще ни разу не приходилось, надо сначала показать как это делается. Привяжите конец нитки или тонкой веревки к катушке, чтобы легче было управляться с двумя предметами. Потом возьмите в одну руку катушку, а другой рукой выполняйте круговые движения, наматывая нитку. Когда нитка закончится, размотайте её. Пусть ребенок сначала понаблюдает за вами, а потом дайте ему катушку с ниткой и попросите его самого намотать нитку.

Оценка.

Задание выполнено, если ребенок намотал нитку. Задание выполнено наполовину, если ребенку понадобилась ваша помощь, но в целом он понял, как наматывать нитку. Если ребенок еще не может выполнять действия двумя руками, то задание не выполнено.

Дополнительные задания.

Игра для группы детей «Кто быстрее намотает нитку?». Каждый из 3-5 игроков получает пустую катушку с длинной ниткой. По команде все начинают наматывать нитки, на конце которой у каждого прикреплен маленький сюрприз.

Игровой и обучающий материал: пустые катушки, шерстяные нитки или тонкие веревки.

Детям было предложено намотать нитку на катушку.

Задание: «Самостоятельно одеться».

Возраст: 5 лет 6 месяцев – 6 лет.

Педагогическая постановка задачи:

- шаг к самостоятельности;
- развитие координации движений;

- развитие мелкой моторики.

Материал: одежда ребенка.

Ход работы: спросите ребенка, сам ли он сегодня оделся или ему кто-нибудь помогал. Не обязательно спрашивать об этом самого ребенка, можно спросить у родителей или у кого-то еще, кто хорошо его знает. Завязывание шнурков для этого возраста еще не обязательная задача.

Оценка.

Если ребенок может сам надеть всю свою одежду, то задание выполнено. Если иногда ему требуется помощь, но кое-что уже одевает сам, то задание выполнено наполовину. Если ребенок еще недостаточно самостоятелен и совсем не одевается сам, то задание не выполнено.

Дополнительные задания.

- Предложите ребенку застегнуть и расстегнуть разные типы застежек: пуговицы, крючки с петлями, молнии.
- Научите его чистить свою обувь, приводить её в порядок.
- Пусть ребенок «поможет» маме или папе по хозяйству: когда вы будете стирать, предложите ему постирать и погладить (детским утюгом) кукольную одежду.

Игровой и обучающий материал: большие куклы, которых можно одевать и раздевать, рамки с застежками по системе Монтессори (рамки с мелкими и крупными пуговицами, рамка со шнурками, рамка со шнурками и крючками, рамка с крючками и петельками и т.д.)

Для диагностики нами было выбрано задание с пуговицами. Детям предлагалось застегнуть пуговицы разного размера и формы. Так же было проведено наблюдение за детьми на уроке «Одежда», где дети пытались самостоятельно раздеться и одеться.

Задание: «Выполнить действия двумя руками».

Возраст: 6 лет – 6 лет 6 месяцев.

Педагогическая постановка задачи:

- развитие координации движений обеих рук;

- выявление доминантной руки;
- тренировка мелкой моторики.

Материал: бусы и веревочка для нанизывания, картинка для раскрашивания, цветные карандаши, бумага и ножницы.

Ход работы.

Понаблюдайте за ребенком, когда он нанизывает бусы, режет ножницами, раскрашивает картинку или занят еще каким-нибудь делом, требующим участия обеих рук. Выясните, может ли он скоординировано работать двумя руками, то есть одной рукой держать бусину, а другой продевать нитку в отверстие, или держать одной рукой лист бумаги, а другой раскрашивать картинку и т.д. Важно научиться распределять функции обеих рук. Обычно одной рукой придерживают предмет, а другой – выполняют более мелкие движения, требующие большей точности.

Оценка.

Задание считается выполненным, если ребенок постоянно работает двумя руками, хорошо координируя их движения. Если он не всегда может координировать движения обеих рук, как того требует его занятие, то задание выполнено наполовину. Если ребенку не удастся одновременно действовать двумя руками – он работает преимущественно только одной рукой, а другая почти не задействована, и это приводит к неудаче, то задание не выполнено.

Дополнительные задания.

Попросите ребенка нарисовать двумя руками круги на доске. Взрослый может дорисовывать картинки, превращая круги в очки, велосипед, солнце и т.д.

Возможны другие виды занятий для двух рук. Можно строить разные предметы, используя конструктор. Можно попросить ребенка двумя руками одновременно открутить крышки с двух закрепленных перед ним бутылок.

Игровой и обучающий материал: конструктор, металлофон с

палочками, бутылки и т.д.

Испытуемым было предложено с помощью мела двумя руками нарисовать на доске круги, а также одновременно раскрутить крышки на двух бутылках.

Результаты, их анализ и интерпретация.

Проанализируем данные полученные в ходе проведения диагностики.

Диагностика проводилась в отдельном помещении в спокойной обстановке с 11 часов 10 минут до 11 часов 30 минут с каждым ребенком в разные дни.

Инструкция предъявлялась в устной форме, при необходимости проговаривалась повторно. Были использованы разные виды помощи: повтор инструкции, одобрение, показ, «метод рука в руке».

В диагностике были использованы задания наиболее адекватные контингенту и возрасту испытуемых, например, использовалось не основное, а дополнительное задание методики. В таблице 1 отображены результаты диагностики.

Таблица 1 – Результаты изучения особенностей мелкой моторики старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Название методики	Оценка выполнения заданий	
	Испытуемый С.	Испытуемый В.
1. Самостоятельно намазать хлеб	0	1
2. Нарисовать крест	2	0
3. Вырезать ножницами по контуру	0	0
4. Продеть нитку в иголку:		
• Нитка и иголка;	2	0
• Бусины.	2	1
5. Намотать нитку на катушку.	1	0
6. Самостоятельно одеться:		
• «Одежда»;	1	1
• Пуговицы.	1	0

7. Выполнить действие двумя руками: • Нарисовать круги; • Открутить крышки.	1	2
	0	0
Итого	10	5

Количественный анализ.

Максимальное количество баллов, которое можно набрать по данным методикам равно 22.

19-22 баллов – высокий уровень развития;

14-18 баллов – средний уровень развития;

0-13 баллов – низкий уровень развития.

Оба испытуемых набрали баллы, соответствующие низкому уровню развития моторики.

Качественный анализ результатов диагностики С.

На основании наблюдения можно сказать, что С. лучше справляется с заданиями для детей более младшего возраста - по ним он получил максимально возможное количество баллов. Если не мог выполнить задание сразу, то после помощи в виде показа у него почти всё получалось. Смотреть катушку он не смог даже после показа. После метода «рука в руке» у него получилось самостоятельно выполнить задание. Не смог держать ножницы в руке, даже после метода «рука в руке». Возможно, из-за высокой утомляемости отказался от выполнения задания с пластилином – начинал лепить из пластилина грибы и называть их. Среди детей своей группы С. Выглядит более развитым: он нуждается в малой помощи на занятиях, многие элементы одежды может одевать сам, плохо, но владеет речью (чаще пользуется речью, чтобы монологично много раз повторять заученный отрывок либо из мультфильма, либо из фильма).

Качественный анализ результатов диагностики В.

На основании наблюдения можно сказать, что испытуемый В. во время проведения диагностики проявлял некоторое усердие, волевые

усилия, но из-за низкого уровня развития мелкой моторики большее количество заданий не было выполнено. Недоразвитие моторной сферы проявлялось в том, что В. не мог взять в руки иголку, плоские бусины - они выпадали из его рук; ножичек удерживал, заламывая руку; ножницы взял двумя руками и не смог выполнить задание, никакие виды помощи эффективными не оказались. При выполнении задания «Нарисуй крест», он несколько раз нарисовал фигуру, похожую на прописную заглавную букву «Д»: сначала рисовал прямую линию, а потом не отрывая мела от доски рисовал полукруг наверх, и отрывал руку от доски когда «заезжал» за вертикальную линию. Это было очень похоже на заученное движение, возможно повторенное за взрослым, так как он рисовал всегда одинаково и быстро. Круги двумя руками мальчик нарисовал со слабым нажимом достаточно ровно, но успешному выполнению предшествовал ряд действий помощи. У ребенка быстро наступает переутомление, и он начинает отказываться от выполнения заданий. За всё время проведения диагностического исследования от В. не было слышно ни одного слова, или звукового ряда, напоминающего слово, даже во время диагностики, когда с ним активно пытались вести диалог.

Таким образом, полученные на констатирующем этапе результаты исследования послужили основанием для разработки содержания коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие мелкой моторики у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Содержание этой работы представлено в следующем параграфе.

2.2 Комплекс коррекционных упражнений и игр, направленный на развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Один из важнейших разделов коррекционно-педагогической работы

с детьми-аутистами - развитие мелкой моторики рук. Оно тесно связано с речевым, психическим и личностным развитием ребенка. Мелкая моторика рук играет огромную роль не только в подготовке руки к письму, но и в многостороннем развитии организма ребенка в целом. Общеизвестно, что степень сформированности моторики рук зависит как от физиологической зрелости коры головного мозга, так и от условий воспитания, которые либо стимулируют ее, либо задерживают.

Детям с аутистическими нарушениями сложно выполнять точные действия с мелкими предметами, когда пальцы руки должны действовать согласованно и координировано. Трудности аутичного ребенка во многом обусловлены дефицитом или неправильным распределением мышечного тонуса и несбалансированностью механизмов движения.

Сложность произвольного распределения мышечного тонуса сказывается на моторике рук аутичного ребенка. Здесь можно наблюдать необыкновенную ловкость произвольных движений, когда 2-3 летний ребенок быстро и аккуратно перелистывает страницы книжки, а ребенок постарше легко собирает сложные пазлы или узоры из мозаики. Но тот же ребенок становится удивительно неловким, когда ему надо что-то сделать по просьбе педагога. Например, если мы с аутичным ребенком занимаемся рисованием, его рука может стать настолько вялой, атоничной, что не удерживает карандаш или кисть, или, наоборот, он с такой силой нажимает на карандаш, что на бумаге получается дыра; если занимаемся лепкой, то оказывается, что ребенок не может самостоятельно скатать шарик или «колбаску» и др.

Поэтому основная помощь должна состоять в передаче ребенку моторного стереотипа действия, движения, то есть в манипулировании руками ребенка: вкладываем кисточку или карандаш в его руку и совместно рисуем или пишем. Многие действия, связанные с тонкой моторикой, формируются именно обучением составным движениям путем манипулирования руками ребенка. Цель такого манипулирования –

развитие кинестетической памяти и сознания. Ребенку с аутизмом нужно не просто показать (он не умеет подражать в отличие от других детей), но научить, выполняя операцию его руками до тех пор, пока она не будет доведена до автоматизма.

Достигается это следующим образом. Сначала следует показать ребенку, что нужно делать и какой результат нужно получить. Затем следует предоставить ребенку возможность попробовать самостоятельно выполнить задание. Вероятнее всего, он откажется. А если он проявит инициативу, надо быть готовым в любой момент в случае затруднения прийти на помощь, дабы нивелировать негативную вспышку. Если ребенок проявляет тревожность по поводу выполнения задания, нужно его руки взять в свои и таким образом выполнить операцию (нарисовать, вырезать, приклеить, вылепить).

Из-за сложностей произвольной концентрации внимания, характерных для ребенка с аутизмом, он не может выполнить задание по образцу или подражанию. Поэтому приведенный выше способ взаимодействия является наиболее приемлемым. По мере того как ребенок сможет дольше заниматься (удерживать внимание на задании) и его движения станут более уверенными, предоставьте ему больше самостоятельности, поддерживая кисти рук, а потом локоть. И так продолжайте до тех пор, пока навык не будет выполняться самостоятельно. Как правило, это происходит не сразу, но обязательно произойдет.

Для развития мелкой моторики руки разработано много интересных методов и приемов, используются разнообразные стимулирующие материалы, основанные на принципе дидактики «от простого к сложному». Подборка игр и упражнений, их интенсивность, количественный и качественный состав варьируются в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Для разностороннего гармоничного развития двигательных функций

кисти руки необходимо тренировать руку в различных движениях: на сжатие, растяжение, расслабление.

В своей работе мы придерживались следующих принципов.

- *Систематичность* проведения игр и упражнений. Не следует ожидать немедленных результатов, так как автоматизация навыка развивается многократным его повторением. В связи с этим отработка одного навыка проходит по нескольким разделам.

- *Последовательность* в проведении игр и упражнений – «от простого к сложному». Сначала упражнения выполняются ведущей рукой, при успешном выполнении обеими руками одновременно. Недопустимо что-то пропускать и «перепрыгивать» через какие-то виды упражнений, так как это может вызвать негативизм ребенка, который на данный момент физиологически не в состоянии справиться с заданием.

- Все игры и упражнения должны проводиться по желанию ребенка, *на положительном эмоциональном фоне*. Для любого человека, независимо от возраста, значим результат. Поэтому любое достижение должно быть утилитарным и оцененным.

Коррекционная работа велась по следующим направлениям:

- Массаж и самомассаж;
- Пальчиковые игры и речедвигательные упражнения;
- Игры с предметами и материалами;
- Изодетельность;
- Развитие графических навыков.

Только кропотливая работа, терпеливое отношение, ободрение при неудачах, поощрение за малейший успех, неназойливая помощь могут помочь добиться положительных результатов.

Массаж и самомассаж с использованием природного материала.

Обучение действиям с еловыми и сосновыми шишками лучше начинать со свежесорванных шишек, так как они не колются, приятны на ощупь, а потому не вызывают отрицательных эмоций. В дальнейшем

используются сухие, колючие шишки.

Упражнения с еловыми и сосновыми шишками.

- «Круговые движения»

Педагог:

На солнечной полянке,

В глуши лесной

Нашла я эти шишки.

Пойдем играть со мной.

Ход игры:

Педагог предлагает ребенку корзинку, в которой лежат свежие (или сухие) еловые и сосновые шишки, и просит взять в руки одну сосновую шишку. Далее педагог показывает и выполняет вместе с ребенком перекатывания сосновой шишкой между ладонями. Ребенок выполняет движения самостоятельно или с помощью взрослого, если в этом есть необходимость. Упражнения целесообразно сопровождать текстом:

Как ежик колетса сосна,

Ее мне шишка не страшна.

Сосновую шишку в ладонях катаю.

С сосновой шишкой сейчас я играю.

Педагог может ввести игрового персонажа, например, медвежонка, и произносит соответствующий текст:

Мишка с шишкой играет,

Между лап ее катает.

Медвежата все хохочут,

Шишки лапы им щекочут.

Колются не больно,

Мальши довольны.

- «Перекатывание»

Ход игры:

Перекатывание еловых шишек между ладонями до появления

чувства приятного тепла и легкого покраснения ладоней. Педагог предлагает ребенку взять в руки большую шишку и произносит текст:

Шишки, словно ежики,

Колются чуть-чуть.

Покатать в ладошках

Шишку не забудь.

- «Сжимание»

Ход игры:

Сжимание и разжимание шишек обеими руками одновременно или поочередно правой и левой рукой. Ребенок выполняет упражнение самостоятельно или вместе с педагогом, используя прием «рука в руке».

Если, как Мишутка,

Сильным хочешь стать.

Надо в ручке шишку

Сильно-сильно сжать.

- «Вращательные движения»

Ход игры:

Легкие постукивания и вращательные движения по кончикам пальцев и ладони кончиками шишки.

Раз, два, три, четыре, пять

Будем пальчики считать.

Шишке все расскажем,

Пальчики покажем.

Каждый пальчик обойдем,

Снова мы считать начнем.

Упражнения с березовыми чурками и корой

- «Перекатывание»

Ход игры:

Катание березовой чурки между ладонями. На первых порах можно

использовать прием «рука в руке», а когда ребенок научится удерживать чурку между ладонями и согласовывать движения обеих рук, можно переходить к самостоятельному выполнению этого игрового упражнения.

Березовую чурочку

Я в руках катаю.

С чурочкой березовой

Немного поиграю.

Покатаю медленно,

А затем быстрее,

Березовая чурочка

Ладонки мне согреет.

Снова качу медленно,

А потом быстрее,

У меня ладонки

Становятся сильнее.

- «Постукивание»

Ход игры:

Взрослый берет чурку в одну руку и совершает легкое постукивание круглым основанием чурки по ладоням и пальцам ребенка:

- ✓ По кругу
- ✓ От кончиков пальцев к запястью
- ✓ От запястья до кончиков пальцев
- ✓ По фалангам пальцев, называя каждый палец.

Чурочкой березовой

По пальчикам стучу,

Пальчики и ручку

Укрепить хочу.

Раз, два, три, четыре, пять,

Будем пальчики считать.

Березовая чурочка

Нам будет помогать.

Упражнения с ребристыми деревянными палочками

Для данных игровых упражнений понадобятся ребристые четырех или шестигранные палочки длиной 30 – 35 см (карандаши), украшенные головками матрешек, петрушек, животных и др. Такие дидактические игрушки можно сделать вместе с ребенком, проявив творчество и фантазию.

Ход игры:

Ребенку предлагается покатать между ладонями палочку со словами:

Палочку волшебную

Я в руках кручу.

Красавицу матрешку

Оживить хочу.

Упражнения и игры с желудями (каштанами, орехами, горохом)

Данные игровые упражнения помогают ребенку научиться удерживать в ладонях максимально большое количество природного материала, перекатывать между ладонями по одному или несколько плодов, доставать мелкие игрушки из наполненного плодами ведерка, «купать» кисти рук, сжимать и разжимать руки в емкости с желудями, горохом, орехами (по типу «сухого» бассейна).

Игра «Дождик»

Ход игры:

На подносе или в емкости находятся плоды. Ребенок поочередно или обеими руками одновременно захватывает руками плоды и выпускает их, имитируя дождик.

Удержу всех больше

Горошка я в пригоршне.

Захвачу горошка

Побольше я в ладошку.

Удержу горошка

Я в полные ладошки.

Ни одной не уроню,

Все в ладонях сохраню.

Игры с песком

1. Предлагаем ребенку сначала рассмотреть песок, потрогать его одним пальцем, потом всеми пальцами руки. Осторожно предлагаем ребенку дотронуться второй рукой. Следим за тем, чтобы ребенок не испугался.
2. В песке сжимаем руки в кулак, играем пальцами. Пересыпаем песок сквозь пальцы. Показываем ребенку, как можно пересыпать песок из одной ладони в другую. Пусть он попробует сделать так же.
3. Сначала на глазах у ребенка зарываем какую-нибудь игрушку в песок. Просим его найти ее, откопать.
4. Разными предметами (стеклянными камешками разного цвета, ракушками, желудями) делаем «дорожки», «озеро» на песке.
5. Предлагаем ребенку отправиться в путешествие – оставляем пальцами следы на песке: «зайка бежал», «мишка шел».
6. Попросим ребенка показать нам указательный палец и просим его нарисовать на песке себя, дом, солнце и др.
7. Вместе с ребенком поливаем песок из лейки. Смотрим, как он впитывает воду. Сначала песок влажный, потом мокрый, и из него можно делать куличики.

- «Согреем ладошки»

Руки крепко прижимаем

И ладошки растираем.

Сильно, сильно, сильно трем,

Разогреться им даем.

- «Разминание ладони»:

1. поглаживание наружной и внутренней поверхностей руки ребенка;
2. упражнение «Дорожки на ладошке»

Растираю я ладошку,

Вниз спускаюсь по дорожке.

Как ладошку разотру,

На другой руке начну.

- Сгибание и разгибание всех пальцев руки одновременно (за исключением большого пальца).
- Отведение и приведение большого пальца в трех направлениях: вперед-назад, вбок, по кругу.
- Точечные нажатия большим и средним пальцами на середину каждой фаланги пальцев по направлению от их кончиков к основанию. Нажатия следует выполнять в тыльной и межпальцевой плоскостях, затем – в ладонной и межпальцевой.
- Ласковое поглаживание каждой руки по направлению от периферии к центру.
- Прямолинейное поглаживание тыльной и ладонной поверхностей кисти подушечками выпрямленных пальцев (кроме большого) – это «лучи солнца». Предварительно попросите изобразить солнышко, растопырив пальцы массирующей руки. Направление движения – от кончиков пальцев до лучезапястного сустава.

Солнышко лучами

Гладит нас, ласкает.

Солнце, как и мама,

Лишь одно бывает.

- Граблеобразное круговое растирание ладони одной руки подушечками пальцев другой руки.

Пальцы слегка расставлены в стороны, как лапки паука.

Диво дивное – паук,
Восемь ног и восемь рук.
Если надо наутек,
Выручают восемь ног.
Сеть плести за кругом круг
Выручают восемь рук.

- «Пиление» ладони одной руки гребнями пальцев другой руки.

Обращаем внимание ребенка на то, что суставы сложенных пальцев напоминают зубья пилы.

Принялась она за дело,
Завизжала и запела.
Ела, ела дуб, дуб.
Поломала зуб, зуб.

- Круговое разминание ладони одной руки подушечкой большого пальца другой руки. Вспоминаем с ребенком, как медленно ползет улитка.

Толстушка-ползушка,
Дом-завитушка,
Ползи по дорожке, ползи по ладошке,
Ползи, не спеши,
Рога покажи.

- Щипцеобразное разминание мышечного валика края ладони. Можно выполнять массаж продольно и поперечно.

-Гуси, гуси!

-Га-га-га!

-Есть хотите?

-Да-да-да!

-Так летите же домой.

-Серый волк под горой

Не пускает нас домой.

- Пунктирование пальцами (кроме большого) («игра на пианино»).
Имитация падения дождевых капель.

Кто там топает на крыше?

Кап-кап-кап.

Чьи шаги всю ночь я слышу?

Кап-кап-кап.

Я усну теперь едва ли.

Кап-кап-кап.

Может, кошек подковали?

Кап-кап-кап.

- Поколачивание ладонной впадины одной руки кончиком указательного пальца другой руки.

Сила удара зависит от угла наклона пальца по отношению к массируемой поверхности. Чем больше угол, тем более сильным и глубоким будет воздействие.

Кто на розовой заре,

На росистом серебре
Барабанит, барабанит
По сосновой по коре?
Дятел петъ захотел,
Дятел носом песню спел.

Целесообразно использовать различные приспособления, с помощью которых массаж становится более разнообразным: мячи диаметром не более 5 см, резиновые кольца, мячики-ежики, пластиковые коврики, цилиндры, бигуди и др.

- Массаж с мячом.

Мячик сильно посжимаю
И ладошку поменяю.

Мячик я держу в руке,
Зажимаю в кулаке,
Разжимаю, отпускаю
И ладошками катаю.

По столу круги катаю,
Из-под рук не выпускаю.
Назад-вперед его качу,
Влево-вправо – как хочу.

- Массаж с резиновым (пластмассовым, деревянным с гладкой или ребристой поверхностью) шариком.
- Массаж с бигудями-«липучками» (расческой-щеткой). Катание бигудей между ладошками.

У сосны, у пихты, елки

Очень колкие иголки.
Но еще сильней, чем ельник,
Вас уколёт можжевельник.

Детям с аутистическими нарушениями сложно выполнять точные действия с мелкими предметами, когда пальцы руки должны действовать согласованно и координировано. Трудности аутичного ребенка во многом обусловлены дефицитом или неправильным распределением мышечного тонуса и несбалансированностью механизмов движения.

Многие действия, связанные с тонкой моторикой, мы формировали именно обучением составным движениям путем манипулирования руками ребенка. Цель такого манипулирования – развитие кинестетической памяти и сознания. Ребенку с аутизмом мы не просто показывали (он не умеет подражать в отличие от других детей), но учили, выполняя операцию его руками до тех пор, пока она не будет доведена до автоматизма.

В следующем параграфе мы предлагаем методические рекомендации педагогам и родителям по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

2.3 Методические рекомендации педагогам и родителям по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Проблема развития мелкой моторики рук важна для развития самого ребенка. Владея рукой, ребенок в процессе своего развития становится более самостоятельным, уверенным в себе и независимым от взрослого, что способствует становлению его инициативы в разных видах детской деятельности.

В. А. Сухомлинский писал, что «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев. Истоки способностей и дарования детей - на кончиках пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребёнок».

Мелкая моторика рук — это способность выполнять точные скоординированные действия пальцами и кистями. Навыки мелкой моторики необходимы не только в быту, они оказывают большое влияние на процесс обучения ребенка. Развитие мелкой моторики тесно связано с развитием речи, так как зоны коры головного мозга, отвечающие за эти функции, расположены очень близко друг от друга. Связь пальцевой моторики и речевой функции была подтверждена исследователями Института физиологии детей и подростков. Мелкая моторика рук отвечает не только за речь, но и взаимодействует с такими высшими свойствами сознания, как внимание, мышление, координация в пространстве, воображение, которые так важны при обучении в школе.

В современном мире возросло число рожденных детей с расстройством аутистического спектра. Поэтому и в детских садах стало появляться всё больше и больше детей-аутистов. Ребенок-аутист, посещающий дошкольное образовательное учреждение, должен постоянно находиться с педагогом – тьютором. Такие дети испытывают, конечно же, трудности коммуникации с окружающими людьми, у них нарушены поведенческие и двигательные стереотипы. Но они также нуждаются в общении и обществе, хотят, чтобы их поняли, но не все взрослые знают, как правильно это сделать без вреда для ребёнка. Задача педагогов, с которым он проводит почти весь день - помочь найти контакт с окружающим его миром. Работая с детьми с РАС старшего дошкольного возраста, мы увидели, что у таких детей очень часто бывают отклонения в развитии мелкой моторики рук, недостаточно сформированы навыки зрительно-двигательной координации, преобладает медлительность

выполнения движений, наблюдается скованность. Ребенок при выполнении заданий начинает капризничать, у него ухудшается настроение. Это отрицательно сказывается на становлении навыков письма, речи и других видах детской деятельности. Трудности ребёнка-аутиста во многом обусловлены дефицитом или неправильным распределением мышечного тонуса и несбалансированностью механизмов движения, поэтому основная помощь должна состоять в передаче ребенку моторного стереотипа действия, то есть в манипулировании руками ребенка: вкладываем кисточку или карандаш в его руку и совместно рисуем или пишем.

Мы разработали **методические рекомендации** педагогам и родителям по развитию мелкой моторики у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Они включают принципы индивидуализации, последовательности, регулярности и интереса к занятиям. Важно учитывать особенности развития мелкой моторики у детей с РАС: нарушение координации движений, гиперактивность или гипокинезия, низкую сенсорную восприимчивость и ригидность поведения.

Методические рекомендации для педагогов

1. Подбирать упражнения с учётом индивидуальных особенностей ребёнка. Начинать лучше с простых заданий, постепенно усложняя их.

2. Использовать игровые формы для повышения мотивации ребёнка. Например, пальчиковые игры (например, «Сорока-белобока», «Ладушки») развивают координацию и точность движений.

3. Использовать сенсорные материалы для улучшения зрительно-моторной координации и чувствительности рук. Например, пластилин, глина, солёное тесто — развивают силу пальчиков, координацию движений и тактильные ощущения через разминание, раскатывание и лепку.

4. Проводить занятия регулярно — систематические тренировки

позволят закрепить полученные навыки.

5. Поощрять ребёнка за усилия, даже если не все задания выполняются идеально, — это способствует мотивации.

6. Использовать адаптированные материалы — выбор материалов, которые соответствуют интересам ребёнка, поможет ему легче адаптироваться к обучению.

7. Проявлять терпимость и внимание — занятия должны быть краткими и не перегружать ребёнка.

8. Развивать взаимодействие ребёнка с другими детьми — в зависимости от ситуации, это способствует развитию моторных навыков.

Методические рекомендации для родителей

1. Создать комфортную среду для занятий — обеспечить тихое, спокойное место, где ребёнка ничто не будет отвлекать.

2. Выбрать интересные для ребёнка материалы и игрушки — наблюдать за его интересами и использовать их для подбора игр.

3. Соблюдать временные рамки и предотвращать переутомление — занятия должны быть короткими (5–15 минут для начала) и не вызывать усталости.

4. Включать упражнения в повседневную деятельность — многие бытовые навыки можно развивать в процессе обыденных дел.

5. Вести дневник достижений и отслеживать прогресс — фиксировать успехи ребёнка для поддержания мотивации и отслеживания динамики развития моторных навыков.

6. Выполнять движение вместе с ребёнком, постепенно уменьшая помощь — это способствует формированию кинестетической памяти (способности запоминать движения и воссоздавать их) и развитию произвольности в движениях.

Важно: каждый ребёнок с РАС уникален, и то, что работает для одного, может не работать для другого — рекомендуется проконсультироваться со специалистом, чтобы подобрать индивидуальную

программу развития мелкой моторики.

Выводы по 2 главе

Нами было проведено исследование особенностей мелкой моторики старших дошкольников с аутизмом.

Цель констатирующего эксперимента – изучить особенности мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Экспериментальная работа проводилась на базе Коммунальное государственное учреждение «Общеобразовательная школа № 4 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области.

В школе имеются подготовительные классы для дошкольников. В них работают педагоги, которые будут обучать ребёнка непосредственно в первом классе. Занятия проходят один-два раза в неделю по вечерам или выходным.

В исследовании приняли участие старшие дошкольники с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра мужского пола в возрасте 5-6 лет (в целях конфиденциальности имена детей зашифрованы):

3. С. - 6 лет 2 месяца, семья полная;
4. В. - 5 лет 9 месяцев, семья полная.

Программа экспериментальной работы включала в себя:

1. Диагностическое обследование каждого ребенка с целью выявления уровня нарушений в мелкой моторике рук.
2. Обработка и анализ полученных результатов.
3. Разработка на их основании комплекса коррекционных

упражнений и игр, направленных на развитие мелкой моторики дошкольников с РАС.

4. Разработка методических рекомендаций для педагогов и родителей по развитию мелкой моторики дошкольников с РАС.

С помощью методик, описанных в книге Зинхубер Хельги «Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного развития детей от 4 до 7,5 лет, игры и упражнения» мы выяснили, что оба испытуемых имеют низкий уровень развития мелкой моторики.

Особенно слабо развита способность работать двумя руками. Дети плохо справлялись с заданиями, связанными с бытовыми ситуациями (например, задание «застегни пуговицы разных размеров»). Но при этом задание «Одежда» оба ребенка, по сравнению с выполнением других методик, выполнили лучше.

Мы предполагаем, что дети не плохо справились с данным заданием, так как происходит периодическая тренировка этого навыка на занятиях с дефектологом (урок «Одежда», где дети пытаются самостоятельно раздеться и одеться).

Следует отметить, что уровень развития мелкой моторики у испытуемого С. выше уровня развития мелкой моторики у испытуемого В. Аналогию можно провести и в речевом развитии: С. периодически проявляет речевую активность в виде многократных повторений отрывков из какого-то (какого точно не известно) просмотренного эпизода, пытается с помощью этих отрывков вести диалог со взрослым; от В. за время нашего проведения диагностики не было услышано ни одного слова. Речевая активность В. ограничивается криками.

Данное наблюдение обуславливает необходимость проведения целенаправленной работы по развитию у детей речи и мелкой моторики. Так же у испытуемых наблюдается быстрая переутомляемость, истощаемость психических процессов, низкая работоспособность; потребность в постоянной смене вида деятельности.

Нами был разработан и реализован в рамках формирующего эксперимента комплекс коррекционных упражнений и игр по развитию мелкой моторики дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

В своей работе мы придерживались следующих принципов.

- *Систематичность* проведения игр и упражнений. Не следует ожидать немедленных результатов, так как автоматизация навыка развивается многократным его повторением. В связи с этим отработка одного навыка проходит по нескольким разделам.

- *Последовательность* в проведении игр и упражнений – «от простого к сложному». Сначала упражнения выполняются ведущей рукой, при успешном выполнении обеими руками одновременно. Недопустимо что-то пропускать и «перепрыгивать» через какие-то виды упражнений, так как это может вызвать негативизм ребенка, который на данный момент физиологически не в состоянии справиться с заданием.

- Все игры и упражнения должны проводиться по желанию ребенка, *на положительном эмоциональном фоне*. Для любого человека, независимо от возраста, значим результат. Поэтому любое достижение должно быть утилитарным и оцененным.

Коррекционная работа велась по следующим направлениям:

- Массаж и самомассаж;
- Пальчиковые игры и речедвигательные упражнения;
- Игры с предметами и материалами;
- ИЗОдеятельность;
- Развитие графических навыков.

По итогам формирующего эксперимента мы разработали методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию мелкой моторики дошкольников с РАС.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

В данной главе были раскрыты такие понятия как «аутизм», «мелкая моторика», также были рассмотрены особенности развития мелкой моторики у старших дошкольников в нормальном развитии и при аутизме.

Недостаточность развития мелкой моторики и речи ярко выражена у детей с аутизмом. Сложность произвольного распределения мышечного тонуса сказывается и на ручной моторике аутичного ребенка. Здесь мы можем порой наблюдать необыкновенную ловкость произвольных движений, когда, например, 2—3-летний ребенок быстро и аккуратно перелистывает страницы книжки, ребенок постарше легко собирает сложные пазлы или узоры из мозаики. Но тот же ребенок становится удивительно неловким, когда ему надо сделать что-то по просьбе взрослого. Если мы пытаемся чему-то научить аутичного ребенка, например начинаем заниматься рисованием, его рука может стать настолько вялой, атоничной, что не удерживает карандаш или кисть, или, наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что на бумаге вместо рисунка получается дыра; если занимаемся лепкой, то оказывается, что ребенок не может самостоятельно скатать шарик или «колбаску», и т. п. Поэтому основная наша помощь состоит в передаче ему моторного стереотипа действия, движения, т. е., попросту говоря, мы манипулируем руками ребенка: вкладываем кисточку или карандаш в его руку и ею рисуем или пишем; поддерживаем и направляем обе его руки на занятии лепкой, аппликацией и т. п. Для старших дошкольников данная проблема

стоит достаточно остро в связи со скорым поступлением в школу, где неразвитый ребенок будет испытывать большие трудности в обучении и социальной адаптации.

Мы пришли к выводу о том, что моторику необходимо развивать у детей с самого раннего возраста с помощью различных игр, массажей и упражнений, так как сенсомоторная сфера тесно связана с развитием познавательных процессов и речи ребенка. Так же это касается навыков самообслуживания, отставание в которых может являться серьезным препятствием в процесс посильной адаптации аутиста в коллективе.

Нами было проведено исследование особенностей мелкой моторики старших дошкольников с аутизмом.

Цель констатирующего эксперимента – изучить особенности мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Экспериментальная работа проводилась на базе Коммунальное государственное учреждение «Общеобразовательная школа № 4 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области.

В школе имеются подготовительные классы для дошкольников. В них работают педагоги, которые будут обучать ребёнка непосредственно в первом классе. Занятия проходят один-два раза в неделю по вечерам или выходным.

В исследовании приняли участие старшие дошкольники с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра мужского пола в возрасте 5-6 лет (в целях конфиденциальности имена детей зашифрованы):

5. С. - 6 лет 2 месяца, семья полная;
6. В. - 5 лет 9 месяцев, семья полная.

Программа экспериментальной работы включала в себя:

1. Диагностическое обследование каждого ребенка с целью

выявления уровня нарушений в мелкой моторике рук.

2. Обработка и анализ полученных результатов.

3. Разработка на их основании комплекса коррекционных упражнений и игр, направленных на развитие мелкой моторики дошкольников с РАС.

4. Разработка методических рекомендаций для педагогов и родителей по развитию мелкой моторики дошкольников с РАС.

С помощью методик, описанных в книге Зинхубер Хельги «Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного развития детей от 4 до 7,5 лет, игры и упражнения» мы выяснили, что оба испытуемых имеют низкий уровень развития мелкой моторики.

Особенно слабо развита способность работать двумя руками. Дети плохо справлялись с заданиями, связанными с бытовыми ситуациями (например, задание «застегни пуговицы разных размеров»). Но при этом задание «Одежда» оба ребенка, по сравнению с выполнением других методик, выполнили лучше.

Мы предполагаем, что дети не плохо справились с данным заданием, так как происходит периодическая тренировка этого навыка на занятиях с дефектологом (урок «Одежда», где дети пытаются самостоятельно раздеться и одеться).

Следует отметить, что уровень развития мелкой моторики у испытуемого С. выше уровня развития мелкой моторики у испытуемого В. Аналогию можно провести и в речевом развитии: С. периодически проявляет речевую активность в виде многократных повторений отрывков из какого-то (какого точно не известно) просмотренного эпизода, пытается с помощью этих отрывков вести диалог со взрослым; от В. за время нашего проведения диагностики не было услышано ни одного слова. Речевая активность В. ограничивается криками.

Данное наблюдение обуславливает необходимость проведения целенаправленной работы по развитию у детей речи и мелкой моторики.

Так же у испытуемых наблюдается быстрая переутомляемость, истощаемость психических процессов, низкая работоспособность; потребность в постоянной смене вида деятельности.

Нами был разработан и реализован в рамках формирующего эксперимента комплекс коррекционных упражнений и игр по развитию мелкой моторики дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

В своей работе мы придерживались следующих принципов.

- *Систематичность* проведения игр и упражнений. Не следует ожидать немедленных результатов, так как автоматизация навыка развивается многократным его повторением. В связи с этим отработка одного навыка проходит по нескольким разделам.

- *Последовательность* в проведении игр и упражнений – «от простого к сложному». Сначала упражнения выполняются ведущей рукой, при успешном выполнении обеими руками одновременно. Недопустимо что-то пропускать и «перепрыгивать» через какие-то виды упражнений, так как это может вызвать негативизм ребенка, который на данный момент физиологически не в состоянии справиться с заданием.

- Все игры и упражнения должны проводиться по желанию ребенка, *на положительном эмоциональном фоне*. Для любого человека, независимо от возраста, значим результат. Поэтому любое достижение должно быть утилитарным и оцененным.

Коррекционная работа велась по следующим направлениям:

- Массаж и самомассаж;
- Пальчиковые игры и речедвигательные упражнения;
- Игры с предметами и материалами;
- ИЗОдеятельность;
- Развитие графических навыков.

По итогам формирующего эксперимента мы разработали методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию мелкой моторики дошкольников с РАС.

Таким образом, цель исследования достигнута. Задачи решены.
Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. - М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет / Ш.А. Амонашвили. - М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. - М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
4. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: учеб. пособие / М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский. – М.: УМК «Психология», 2020. – 320 с.
5. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 2021. – 323 с.
6. Берштейн Н.А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Берштейн. - М.: Физкультура и спорт, 1991. - 288 с.
7. Бородина Г.В. Еще раз о готовности к школе / Г.В. Бородина // Начальная школа: плюс до и после. - 2022. - №10. - С. 19-25
8. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование: проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. - М.: МГУ, 1990. - 134 с.
9. Валеева И.А. Формирование логического мышления младших школьников в коррекционно-развивающем обучении / И.А. Валеева //Актуал. проблемы социальной и педагогической психологии. - 2023. – № 3. - С. 39-42
10. Венгер Л.А. Психологическая готовность детей к обучению в школе / Л.А. Венгер, В.С. Мухина // Дошкольное воспитание. - 2022. - №8. - С. 57-60.
11. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм: Практическое руководство для

родителей, членов семьи и учителей / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2023. – 224 с.

12. Волкова Е.Т. Готов ли ребенок к школе / Е.Т. Волкова // Дошкольное воспитание. - 2023. - №12. - С. 17-20

13. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Избранные труды: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Книга по требованию, 2021. - Т. 2. – 504 с.

14. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. - М.: МГУ, 1985. – 45 с.

15. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие / К. Гилберт, Т. Питерс; пер. с англ. О.В. Деряевой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной. - М.: Владос, 2005. - 144с.

16. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / Бугременко Е.А., Венгер А.Л.; под ред. В.В. Слободчикова. - Томск: пеленг, 1992. – 90 с.

17. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Академический проект, 2019. - 184 с.

18. Детская психология: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 1988. - 339 с.

19. Диагностика готовности детей к обучению в школе: метод. рекомендации для воспитателей детских садов, учителей нач. классов / Ю.А. Дмитриев, О.М. Газина, Т.И. Ерофеева и др. - М.: АПО, 1994. - 73 с.

20. Дмитриевская Л.А. Проверка общей готовности ребенка к школе / Л.А. Дмитриевская // Начальная школа. - 2023. - №12. - С. 17-20.

21. Додзина О.Б. Психологические характеристики речевого развития детей с аутизмом / О.Б. Додзина // Дефектология. - 2022. - №6. - С. 44-52.

22. Запорожец А.В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики / А.В. Запорожец; под редакцией А.В. Запорожца, Г.А. Марковой. - М.: Просвещение, 2005. - 980 с.

23. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая

- готовность к школе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. - М.: Знание, 1987. - 80 с.
24. Крысько В.Г. Социальная психология: курс лекций / В.Г. Крысько. – 3 – е изд. - М.: Омега-Л, 2006. – 352 с.
25. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О.С. Никольская. - М.: Союз, 1991. – 53 с.
26. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. - М.: Наука, 1985. – 240 с.
27. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 1997. – 384 с.
28. Лисина М.И. Формирование личности в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2022. – 320с.
29. Лунева О. В. Общение / О.В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. - 2023. - № 4. - С. 157-159
30. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2007. - 288 с.
31. Манелис Н.Г., Хаустов А.В. Сравнительный анализ диагностических методик, используемых в образовательных организациях г. Москвы при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / Н.Г. Манелис, А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. - 2023. - № 2. - С. 8–16.
32. Морозова Т.И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме / Т.И. Морозова // Дефектология. – 2020. - № 5. - С. 59–66
33. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе / В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 1990. - 175 с.
34. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. - М.: Тривола, 1995. – 360 с.
35. Орф К. Шульверк. Итоги и задачи. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / К. Орф; под общ. ред. Л. А.

- Баренбойма. - М.: Сов.композитор, 1978. – 368 с.
36. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Академия, 2002. - 480 с.
37. Приходько О.Г., Гусейнова А.А., Ушакова Е.В. Комплексное диагностическое обследование детей раннего возраста. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии в современном образовательном пространстве: сб. науч. ст. по материалам междунар. научно-практ. конф. (18–20 апр. 2022 г.) / О.Г.Приходько, А.А. Гусейнова, Е.В. Ушакова; Ин-т спец. образования и комплекс. реабилитации. – М.: МГПУ, 2022. – 193с.
38. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. –2-е изд., стереотип. - М.: Модек, 1997. – 351с.
39. Ремшмидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение / Х. Ремшмидт. – М.: Медицина, 2003. – 120 с.
40. Рогов Н. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие / Н.И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 1999. – 480 с.
41. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. – Т.2. - 328 с.
42. Сапогова Е. Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. - М.: Аспект-пресс, 2005. - 465 с.
43. Смирнова Е.О., Лаврентьева Т.В. Дошкольник в современном мире. Книга для родителей / Е.О. Смирнова, Т.В. Лаврентьева. – М.: Дрофа, 2006. – 270 с.
44. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева; под. ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд. испр. - М.: Академия, 2005. – 464 с.
45. Спиренкова, Н.Г. Проблема воспитания активности и самостоятельности у детей дошкольного возраста в русской педагогике

конца XIX начала XX веков: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Н.Г. Спиренкова; Мордовск. гос. пед. ин-т. - Москва, 1997. – 175 с.

46. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: пособие для учителя-дефектолога: учеб. пособие для студентов вузов / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина. – М.: ВЛАДОС, 2019. – 143 с.

47. Федоровская О.Н. Педагогика Марии Монтессори в музыкальном развитии детей дошкольного возраста / О.Н. Федоровская // Образование и воспитание. - 2023. - №4. - С. 35-39.

48. Шевцова Ю.С., Морозова Н.В. Элементарное музицирование как средство развития произвольности познавательных процессов у старших дошкольников / Ю.С. Шевцова, Н.В. Морозова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». - 2023. - №3. – С.86-93.

49. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Р. Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2022. – 208 с.

50. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2008 – 384 с.

51. Ayres A. J. Types of sensory integrative dysfunction among disabled learners/ A. J. Ayres // American Journal of Occupational Therapy. - 2019. - № 26. – P. 13–18

52. Gutstein S.E., Burgess A.F., Montfort M. Evaluation of the Relationship Development Intervention Program/ S.E. Gutstein, A.F. Burgess, M. Montfort // Autism: The International Journal of Research and Practice. - 2022. - № 5. - P. 397-411.

53. Shonkoff J.P., Hauser-Cram P. Early intervention for disabled infants and their families: a quantitative analysis/ J.P. Shonkoff, P. Hauser-Cram // Pediatrics. - 2021. – Vol. 80 - № 6. - P. 650-658.

54. Welch M. *Holding Time* / M. Welch. - N.Y.: Simon & Schuster, 2021. - 254 p.

55. Wing L., Gould J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification/ L. Wing, J. Gould // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. - 2020. - № 9. - P. 11-29.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Наглядный материал в ходе частичной апробации коррекционно-развивающей работы

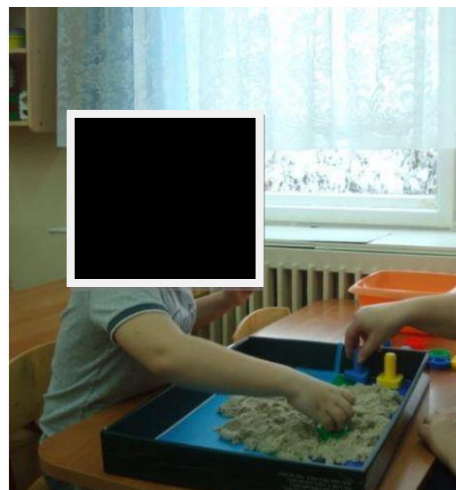


Рис. 1. Игры с сыпучими материалами

Рис.2. Игры с пластичными материалами



Рис. 3. Игры с мячом





Рис. 4. Игры с пирамидками



Рис. 5. Игра в сенсорные «горошки»



Рис. 6. Игры в «бутылочку-шумелочку»



Рис. 7. Игра в сыпучие баночки

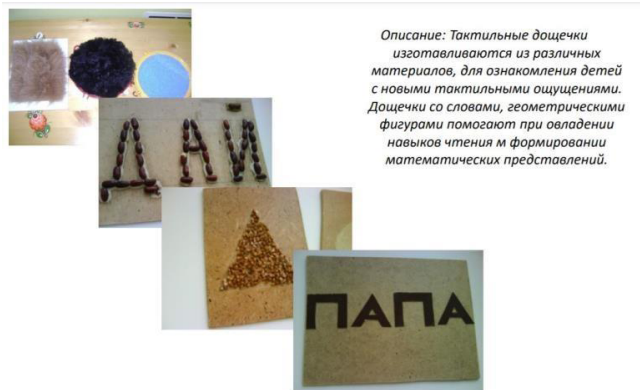


Рис. 8. Игры с развивающими дощечками



Рис. 9. Игра в «Крышечки»



Рис. 10. Сенсорные коробки



Рис. 11. Игры с палочками



Рис. 12. Игры с прищепками и скрепками



Рис. 13. Игры с резинками

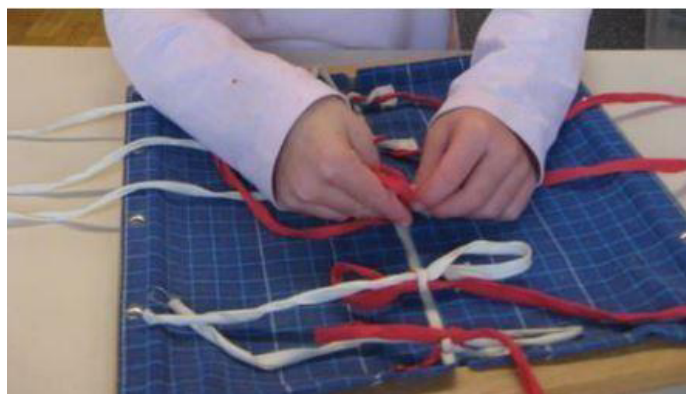


Рис. 14. Игры с ленточками

