



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Факультет заочного обучения и дистанционных образовательных  
технологий

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В  
УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОУ

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
Направленность программы бакалавриата  
«Психология и педагогика инклюзивного образования»

Выполнил:

студент группы ЗФ-411/098-4-1КУ  
Габова Наталья Владимировна

Проверка на объем заимствований:

33,61 % авторского текста

Научный руководитель:

к.п.н., доцент,  
Лапшина Любовь Михайловна

Работа рекомендована к защите

« 14 » апреля 2017 г.

декан факультета

Иголкина (к.пед.н., доцент Е.И. Иголкина)

Челябинск

2017

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы развития внимания детей старшего дошкольного возраста .....	6
1.1. Понятие внимания в современной психолого-педагогической науке.....	6
1.2. Особенности внимания детей старшего дошкольного возраста.....	15
1.3. Развитие внимания детей старшего дошкольного возраста.....	20
Выводы по первой главе.....	25
Глава 2. Современные подходы к развитию внимания детей старшего дошкольного возраста с РАС в условиях инклюзивной группы ДОУ .....	26
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с РАС.....	26
2.2. Особенности внимания детей старшего дошкольного возраста с РАС..	29
2.3. Сложившиеся и нетрадиционные методики развития внимания детей с РАС в условиях инклюзивного образования.....	52
Выводы по второй главе.....	64
Глава 3. Организация практического исследования психолого-педагогического развития внимания детей старшего дошкольного возраста с РАС в условиях инклюзивной группы ДОУ .....	65
3.1. Этапы, методы и методики исследования внимания детей старшего дошкольного возраста с РАС в условиях инклюзивной группы ДОУ .....	65
3.2. Анализ результатов исследования.....	70
3.3. Деятельность педагогов инклюзивной группы ДОУ по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста с РАС.....	74
Выводы по третьей главе.....	82
Заключение.....	84
Библиографический список.....	85
Приложения.....	92

## Введение

Современный этап развития теории и практики психологии, нейропсихологии, коррекционной педагогики и специальной психологии характеризуется усилением внимания к углубленному изучению различных особенностей психического развития детей, что имеет важное научно-практическое значение. С каждым годом возрастает число и разнообразие детей с отклонениями в развитии. Это вызывает необходимость изучения детей не только до, но и в процессе их обучения и воспитания, определения программ коррекционного воздействия для каждого отдельного случая.

В настоящее время в России сложилось единое образовательное пространство, и интеграция стала ведущим направлением при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, что выражается в сближении массовой и специальной образовательных систем. На сегодняшний день институт инклюзивного образования является единственным международно-признанным инструментом реализации прав ребенка с ограниченными физическими возможностями на образование и будущее.

Особой категорией детей с ОВЗ является дети с расстройствами аутистического спектра. Трудности у таких детей проявляются в сфере коммуникации, хотя это обязательное условие успешной инклюзии.

Поэтому тема квалификационной работы на сегодняшний день актуальна, развитие внимание детей старшего дошкольного возраста с РАС в условиях инклюзивной группы ДОУ.

Проблема изучения внимания была предметом исследования Выготского Л.С., Гальперина П.Я., Лебедиснского В.В., Никольской О.С., Давыдов В.В. Особенности психического развития детей с аутизмом исследовали Лебединская К.С., Никольская О.С., Лебединский В.В., Мухина В.С., Рубинштейн С.Л.

Однако в условиях перехода отечественной системы образования на принципы инклюзивного образования классические подходы к изучению общей психологии развития и развития внимания дошкольников с РАС явно требует пересмотра.

Таким образом, цель данного исследования очень актуальна.

**Объект исследования:** внимание детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, воспитывающихся в условиях инклюзивной группы ДОУ.

**Предмет исследования:** содержание деятельности педагога по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивной группы ДОУ.

**Цель исследования:** теоретически изучить и практически исследовать особенности развития внимания детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивной группы ДОУ.

**Задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития внимания детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивной группы ДОУ;
2. Выявить особенности внимания детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра;
3. Предложить содержание деятельности педагога по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивной группы ДОУ.

**Методы исследования:** теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, психолого-педагогический эксперимент, наблюдение за дошкольниками в процессе непосредственной образовательной деятельности, математическая обработка результатов исследования.

**База исследования:** практическая часть исследования была организована на базе ДООУ №8 г. Каменска-Уральского Свердловской области.

**Практическая значимость:** предложенное содержание деятельности по психолого-педагогической коррекции может быть использовано воспитателями детских садов, руководителями дошкольных образовательных организаций и родителями, воспитывающих старших дошкольников с РАС.

**Структура исследования:** квалификационная работа состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка и приложений

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы  
развития внимания детей старшего дошкольного  
возраста с РАС в условиях инклюзивной группы ДОУ

1.1. Понятие внимания в современной психолого-педагогической науке

Внимание проявляется в любой сознательной деятельности человека в большей или меньшей степени.

Внимание – один из тех познавательных процессов человека, в отношении которого среди психологов до сих пор нет согласия, несмотря на то, что его исследования ведутся уже много веков. Одни ученые утверждают, что как особого, независимого процесса внимания не существует, что оно выступает лишь как сторона или момент любого другого психологического процесса или деятельности человека. Другие полагают, что внимание представляет собой вполне независимое психическое состояние человека, специфический внутренний процесс, имеющий свои особенности, несводимые к характеристикам других познавательных процессов [24].

Действительно, в системе психологических феноменов внимание занимает особое положение. Оно включено во все остальные психические процессы, выступает как их необходимый момент, и отделить его от них, выделить и изучать в «чистом» виде не представляется возможным.

Вниманием называется направленность и сосредоточенность психической деятельности на каком-либо объекте [24].

Внимание не может быть поставлено в один ряд с такими процессами отражения, как ощущение, восприятие, мышление. Являясь лишь одной из сторон этих процессов, оно необходимо и при восприятии, и при мышлении, и при действии. Внимание повышает эффективность соответствующей психической деятельности. Оно выражается, прежде всего, в более ясном и отчетливом протекании психических процессов и в точном выполнении

связанных с ним действий. При внимательном восприятии получаемые при этом образы отличаются большей ясностью и отчетливостью. При наличии внимания процессы мышления, анализа, обобщения протекают быстро и правильно. В действиях, которым сопутствует внимание, движения, выполняются аккуратно и четко. Эта ясность и отчетливость достигается тем, что при наличии внимания психическая деятельность протекает с большей интенсивностью, чем при его отсутствии [24].

Таким образом, внимание всегда есть сосредоточение психической деятельности на определенных объектах и одновременно отвлечение от других объектов. Можно сказать поэтому, что внимание имеет избирательный характер: мы выбираем из большого числа объектов некоторые, на которых и сосредоточивается наша психическая деятельность. Благодаря этому при внимании осуществляется также определенная направленность деятельности [24].

Организирующее значение имеет внимание и при процессах мышления. Когда мышление сопровождается сосредоточенным вниманием, оно протекает упорядоченно: мысли идут в определенной последовательности, каждая мысль закономерно вытекает из другой мысли, они увязываются друг с другом по существенным признакам, мышление приобретает стройный характер. При ослаблении внимания мышление становится неорганизованным. При отсутствии внимания, например в состоянии дремоты, течение мыслей приобретает хаотический характер, они связываются друг с другом случайным образом, сменяют друг друга путем чисто механических ассоциативных связей, не планомерно, неупорядоченно.

Внешне внимание выражается в движениях, с помощью которых мы приспособляемся к лучшему выполнению требуемых действий. При этом лишние, мешающие этой деятельности движения затормаживаются. Так, если нам нужно со вниманием рассмотреть какой-нибудь предмет, мы поворачиваем свою голову в его сторону. Это приспособительное движение облегчает восприятие. Когда мы со вниманием что-нибудь слушаем, мы

наклоняем соответственным образом голову, чтобы лучше слышать. Благодаря наличию таких приспособительных движений можно судить о внимании человека по его внешнему виду.

Внимание имеет свою органическую основу, которая представляет собой структуры мозга, обеспечивающие функционирование внимания и отвечающие за внешние проявления его различных характеристик. Среди нескольких миллиардов нервных клеток, из которых состоит головной мозг человека, есть такие, которые особенно тесно связаны с работой внимания. Их называют нейронами — детекторами новизны. Такие нервные клетки отличаются от других тем, что включаются в активную работу лишь тогда, когда человек в своих ощущениях и восприятии сталкивается с некоторыми новыми для него предметами и явлениями, которые приковывают к себе его внимание [21].

Раздражители, ставшие привычными, обычно не вызывают реакции клеток — детекторов новизны. Такие клетки, по-видимому, отвечают за непровольное внимание человека. Общее состояние внимания, в частности, такая его характеристика, как устойчивость, связана, по-видимому, с работой ретикулярной формации. Она представляет собой тончайшую сеть нервных волокон, которая располагается в глубине центральной нервной системы между головным и спинным мозгом, охватывая нижние отделы первого и верхние отделы второго. Через ретикулярную формацию проходят нервные пути, ведущие от периферических органов чувств к головному мозгу и обратно. Ретикулярная формация также регулирует тонус коры головного мозга и чувствительность рецепторов, изменяя динамические характеристики внимания: его концентрацию, устойчивость и так далее [21].

Внимание в жизни и деятельности человека выполняет много различных функций. Оно активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями, обеспечивает



избирательную и длительную сосредоточенность психической активности на одном и том же объекте или виде деятельности.

Рассмотрим основные виды внимания. Таковыми является природное и социально обусловленное внимание, непроизвольное, произвольное и послепроизвольное внимание, чувственное и интеллектуальное внимание.

По активности человека в организации внимания различают три вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное.

- Непроизвольное внимание — это сосредоточение сознания на объекте в силу его особенности как раздражителя.
- Произвольное внимание — это сознательно регулируемое сосредоточение на объекте, направляемое требованиями деятельности. При произвольном внимании сосредоточение происходит не только на том, что эмоционально приятно, а в большей мере на том, что должно делать. Примерно через 20 минут человек утомляется, используя этот вид внимания. Непроизвольное внимание не связано с участием воли, а произвольное обязательно включает волевую регуляцию. Наконец, произвольное внимание в отличие от непроизвольного обычно связано с борьбой мотивов или побуждений, наличием сильных, противоположно направленных и конкурирующих друг с другом интересов, каждый из которых сам по себе способен привлечь и удерживать внимание. Человек же в этом случае осуществляет сознательный выбор цели и усилием воли подавляет один из интересов, направляя все свое внимание на удовлетворение другого.
- Но возможен и такой случай, когда произвольное внимание сохраняется, а усилий воли для его сохранения уже не требуется. Это бывает, если человек увлечен работой. Такое внимание называется послепроизвольным. По своим психологическим характеристикам послепроизвольное внимание имеет черты, сближающие его с непроизвольным вниманием, но между ними есть и существенное отличие. Послепроизвольное внимание возникает на основе интереса,

но это не заинтересованность, стимулированная особенностями предмета, а проявление направленности личности. При слепопроизвольном внимании сама деятельность переживается как потребность, а ее результат лично значим. Слепопроизвольное внимание может длиться часами [24].

Рассмотренные три вида внимания в практической деятельности человека тесно переплетены взаимными переходами и опираются один на другой. Природное внимание дано человеку с рождения, в виде врожденной способности избирательно реагировать на те или иные внешние или внутренние стимулы, несущие в себе элементы информационной новизны. Основным механизмом, обеспечивающим работу такого внимания, называется ориентировочный рефлекс. Он, как мы уже отмечали, связан с активностью ретикулярной формации и нейронов — детекторов новизны. Социально обусловленное внимание складывается прижизненно в результате обучения и воспитания, связано с волевой регуляцией поведения, с избирательным сознательным реагированием на объекты. Непосредственное внимание не управляется ничем, кроме того объекта, на который оно направлено и который соответствует актуальным интересам и потребностям человека. Опосредствованное внимание регулируется с помощью специальных средств, например, жестов, слов, указательных знаков, предметов. Чувственное внимание по преимуществу связано с эмоциями и избирательной работой органов чувств. Интеллектуальное внимание связано с сосредоточенностью и направленностью мысли. При чувственном внимании в центре сознания находится какое-либо чувственное впечатление, а в интеллектуальном внимании объектом интереса является мысль [24].

Внимание означает связь сознания с определенным объектом, его сосредоточенность на нем. Особенности этой сосредоточенности определяются основными свойствами внимания: устойчивость, концентрация, распределение, переключение и объем внимания.

Объем внимания определяется количеством «одновременно» (в пределах 0,1 сек) воспринимаемых объектов. Распределение внимания характеризуется возможностью одновременного успешного выполнения нескольких различных видов деятельности (действий). Переключение определяется скоростью произвольного переноса внимания с одного объекта на другой. Концентрация внимания выражается в степени его сосредоточения на объекте, а устойчивость определяется длительностью концентрации внимания на объекте [24].

Устойчивость - это временная характеристика внимания, длительность привлечения внимания к одному и тому же объекту.

Устойчивость может определяться периферическими и центральными факторами. Экспериментальные исследования показали, что внимание подвержено периодическим произвольным колебаниям. Периоды таких колебаний равны обычно 2-3 с, доходя максимум до 12 с. Если прислушиваться к тиканью часов и пытаться сосредоточиться на нем, то человек будет то слышать, то не слышать их. Иной характер носят колебания при наблюдении более сложных фигур — в них попеременно, то одна, то другая часть будет выступать как фигура. Такой эффект, например, дает изображение усеченной пирамиды: если присмотреться к ней в течение некоторого времени, то она будет поочередно казаться то выпуклой, то вогнутой. Однако исследователи внимания считают, что традиционная трактовка устойчивости внимания требует некоторых разъяснений, ибо в действительности такие малые периоды колебания внимания ни в коем случае не являются всеобщей закономерностью. В одних случаях внимание характеризуется частыми периодическими колебаниями, в других — значительно большей устойчивостью [24].

Если бы внимание при всех условиях было неустойчивым, более или менее эффективная умственная работа была невозможна. Оказывается, что само включение умственной деятельности, раскрывающей в предмете новые стороны и связи, изменяет закономерности этого процесса и создает условия

для устойчивости внимания. Кроме того, устойчивость внимания зависит от целого ряда условий. К их числу относятся особенности материала, степень его трудности, знакомства с ним, понятности, отношения к нему со стороны субъекта, а также от индивидуальных особенностей личности [24].

Еще одной особенностью внимания является концентрация. Концентрация внимания — это степень или интенсивность сосредоточенности, то есть основной показатель его выраженности, другими словами — тот фокус, в котором собрана психическая или сознательная деятельность.

А.А.Ухтомский полагал, что концентрация внимания связана с особенностями функционирования доминантного очага возбуждения в коре. В частности, концентрация является следствием возбуждения в доминантном очаге при одновременном торможении остальных зон коры головного мозга [77].

Внимание распределяется. Под распределением внимания понимают субъективно переживаемую способность человека удерживать в центре внимания определенное число разнородных объектов одновременно.

Именно эта способность позволяет совершать сразу несколько действий, сохраняя их в поле внимания. Хрестоматийным примером служат феноменальные способности Юлия Цезаря, который, согласно преданию, мог одновременно делать семь не связанных между собой дел. Известно также, что Наполеон мог одновременно диктовать своим секретарям семь ответственных дипломатических документов. Однако, как показывает жизненная практика, человек способен выполнить только один вид сознательной психической деятельности, а субъективное ощущение одновременности выполнения нескольких обязано быстрому последовательному переключению с одной на другую. Еще В.Вундтом было показано, что человек не может сосредоточиваться на двух одновременно предъявляемых раздражителях. Однако иногда человек действительно способен выполнять одновременно два вида деятельности. На самом деле, в таких случаях, один из видов выполняемой деятельности должен быть

полностью автоматизирован и не требует внимания. Если же это условие не соблюдается, совмещение деятельности невозможно [77].

Многие авторы считают, что распределение внимания, по существу, является обратной стороной его переключаемости. Переключаемость или переключение внимания определяются скрытно, переходя от одного вида деятельности к другому. Переключение означает сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой. В целом переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной изменяющейся ситуации. Легкость переключения внимания у разных людей различна и зависит от целого ряда условий (это, прежде всего соотношение между предшествующей и последующей деятельностью и отношение субъекта к каждой из них). Чем интереснее деятельность, тем легче на нее переключиться, и наоборот. Переключаемость внимания принадлежит к числу хорошо тренируемых качеств [67].

Следующее свойство внимания — это его объем. Объем внимания — особый вопрос. Известно, что человек не может одновременно думать о разных вещах и выполнять разнообразные работы. Это ограничение вынуждает дробить поступающую извне информацию на части, не превышающие возможности обрабатывающей системы. Таким же образом человек обладает весьма ограниченными возможностями одновременно воспринимать несколько независимых друг от друга объектов — это и есть объем внимания. Важной и определяющей его особенностью является то, что он практически не поддается регулированию при обучении и тренировке. Исследование объема внимания обычно производится путем анализа числа одновременно предъявляемых элементов (чисел, букв и так далее), которые могут быть с ясностью восприняты субъектом. Для этих целей используется прибор, позволяющий предъявить определенное число раздражителей так быстро, чтобы испытуемый не мог перевести глаза с одного объекта на другой. Это позволяет измерить число объектов, доступных для одновременного опознания [67].

Итак, внимание — избирательная направленность восприятия на тот или иной объект. Изменение внимания выражается в изменении переживания степени ясности и отчётливости содержания, являющегося предметом деятельности человека [67]

Внимание находит себе выражение в отношении человека к объекту. За вниманием часто стоят интересы и потребности, установки и направленность человека, другие психологические характеристики личности. Это, прежде всего, вызывает изменение отношения к объекту, выражаемое вниманием — его сознаваемостью. На причины внимания к тому или иному объекту указывают его свойства и качества, взятые в их отношении к субъекту. Внимание обуславливает успешную ориентировку субъекта в окружающем мире и обеспечивает более полное и отчётливое отражение его в психике. Объект внимания оказывается в центре нашего сознания, все остальное воспринимается слабо, неотчётливо, однако направленность нашего внимания может меняться. Внимание не представляет самостоятельного психического процесса, так как не может проявляться вне других процессов. Мы внимательно или невнимательно слушаем, смотрим, думаем, делаем [67].

Таким образом, под вниманием в современной психологической науке принято понимать: сосредоточенность человека на внимании.

Выделяют три основных видов внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. Основными свойствами внимания являются: устойчивость, концентрация, распределение, переключение и объем внимания, чувственное и интеллектуальное внимание.

## 1.2. Особенности внимания детей старшего дошкольного возраста

Внимание в значительной степени зависит от уровня развития основных процессов высшей нервной деятельности. Эти процессы меняются с возрастом, а, следовательно, и внимание претерпевает изменения.

В старшем дошкольном возрасте изменения касаются всех видов и свойств внимания. Рассмотрим динамику развития свойств внимания у детей дошкольного возраста.

В старшем дошкольном возрасте увеличивается объем внимания: дошкольник уже может действовать с 2-5 предметами.

У старших дошкольников возрастает возможность распределения внимания в связи с автоматизацией многих действий ребёнка. Но у детей старшего дошкольного возраста еще слабо развиты такие свойства внимания, как распределение и переключение. Это связано с отсутствием опыта в каком-либо виде деятельности.

Исследования С. Л. Рубинштейна на устойчивость внимания дошкольников показали, что её рост особенно интенсивен от трёх до семи лет. Основной особенностью детей старшего дошкольного возраста является то, что его произвольное внимание достаточно неустойчиво. Ребенок легко отвлекается на посторонние раздражители. Но по сравнению с младшим дошкольным возрастом, устойчивость внимания в период старшего дошкольного возраста увеличивается в два раза. Так у годовалого ребёнка наибольшая длительность игр – 14 минут, в возрасте трёх лет – 27 минут, а у шести-, семилетнего ребёнка продолжительность игры может достигать часа и больше, продолжительность образовательной деятельности – 30 минут. Поддержание устойчивости внимания, фиксация его на объекте определяется развитием любознательности, познавательных процессов [67].

Наблюдение над отвлечениями ребёнка от игры так же показали быстрый рост концентрации внимания в старшем дошкольном возрасте. Так в то

время, как у трёхлетнего ребёнка в течение 10 минут было зафиксировано три отвлечения, у пятилетнего – их было меньше двух, а в возрасте семи лет – только одно отвлечение. Количество ошибок при выполнении задания снижается до 10 и менее [55].

Развитие внимания старших дошкольников связано с тем, что изменяется организация их жизни, они осваивают новые виды деятельности (игровую, трудовую, продуктивную).

Внимание ребёнка в период дошкольного детства отражает его интерес к окружающим предметам и выполняемыми с ними действиями. В начале дошкольного возраста (2-3 года) у ребёнка преобладает произвольное внимание, к 5-7 годам проявление внимания носит произвольный характер. Следует отметить, что, начиная со старшего дошкольного возраста, дети становятся способны удерживать внимание на действиях, начинающих приобретать для них интеллектуально значимый интерес (игры-головоломки, загадки, задания учебного типа). Устойчивость внимания в интеллектуальной деятельности заметно возрастает к 7 годам. К концу дошкольного возраста у детей способность произвольного внимания начинает интенсивно развиваться. В дальнейшем произвольное внимание становится непременным условием успешной организованной учебной деятельности. Нужно сказать, что сам процесс получения знаний у детей старшего дошкольного возраста способствует быстрому росту произвольного внимания, развивающемуся у них, главным образом, на основе возникновения интересов, в частности интереса к учебной деятельности [55].

Развитие познавательных способностей ребёнка, тренировка сосредоточенной деятельности ребёнка позволят развивать произвольное внимание, все его свойства. Хотя следует отметить, что избирательность внимания не нуждается в особом развитии, так как представляет собой проявление потребностей, интересов, желаний и влечений личности.

Общий психологический склад личности в значительной степени зависит от состояния процессов возбуждения и торможения. Если в раннем детстве



возбудительные процессы нередко преобладают над процессом торможения, то у детей старшего дошкольного возраста возбуждение и торможение в коре головного мозга сменяются довольно быстро. В этом возрасте обуславливается наличие у ребёнка довольно сильного рефлекса на всё новое. Как отмечает В. С. Мухина, если в младшем дошкольном возрасте для привлечения внимания имеет значение качество раздражителя (сила, яркость и так далее, то у старших дошкольников всё больше значение имеет соответствие объекта внимания их внутреннему состоянию и прошлому опыту [55].

Следует согласиться с П. Я. Гальпериным, что появлению и развитию произвольного внимания предшествует формирование регулируемого восприятия и активное владение речью, которая приобретает планирующую функцию. Чтобы дошкольник учился произвольно управлять своим вниманием, его надо просить больше рассуждать вслух.

Вместе с постепенным овладением активной речью ребёнок начинает управлять и первичным процессом собственного внимания [21].

Л. С. Выготский отметил, что «с самых первых дней жизни ребёнка развитие его внимания происходит в среде, включающей так называемый двойной ряд стимулов, вызывающих внимание. Первый ряд – это сами окружающие предметы, которые своим яркими, необычными свойствами привлекают внимание ребёнка. С другой стороны, это речь взрослого человека, произносимые им слова, которые первоначально выступают в роли стимулов – указаний, направляющих произвольное внимание» [19].

Общая последовательность культурного развития внимания по Л. С. Выготскому состоит в следующем: «Сначала люди действуют по отношению к ребёнку, затем он сам вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на себя. Вначале взрослый направляет его внимание словами на окружающие его вещи и вырабатывает, таким образом, из слов могущественные стимулы – указания; затем ребёнок начинает активно участвовать в этом указании и сам начинает пользоваться словом и

звук как средством указания, то есть, обращая внимание взрослых на интересующий его предмет» [19].

В работах Рубинштейна утверждается, что универсальное средство организации внимания – речь взрослого. Первоначально взрослый организует внимание ребёнка при помощи словесных указаний, позднее, ребёнок сам начинает обозначать словесно те предметы и явления, на которые необходимо обращать внимание [77].

Первоначально процесс произвольного внимания, направляемого речью взрослого, является для ребёнка скорее процессом внешнего дисциплинирования, чем саморегуляции. Постепенно, употребляя то же самое средство овладения вниманием по отношению к самому себе, ребёнок переходит к саморегуляции поведения, то есть произвольному вниманию [77].

Проанализировав особенности развития внимания у детей старшего дошкольного возраста, можно сделать выводы:

1. Внимание является одним из важнейших показателей при оценке психического развития ребёнка. В старшем дошкольном возрасте внимание имеет ряд особенностей, значение и учет которых важны как с точки зрения психодиагностики готовности ребёнка к обучению, так и для организации оптимальных условий обучения и воспитания.
2. Качественно высокий уровень развития внимания в старшем дошкольном возрасте заключается в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определённые предметы, явления, удерживаться на них, то есть возникает произвольное внимание.
3. Особая роль в формировании произвольного внимания отводится волевой сфере личности ребёнка. Управляемое целенаправленное поведение, каким является волевое, характеризуется, прежде всего, неуклонным следованием к цели при наличии трудностей на пути её достижения.
4. Произвольное внимание формируется благодаря тому, что взрослые включают ребёнка в новые виды деятельности и при помощи определённых

средств направляют и организуют внимание. Руководя вниманием ребёнка, взрослые дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии начинает сам управлять своим вниманием.

5. Особенности развития внимания в старшем дошкольном возрасте:

- значительно возрастает его концентрация, объем;
- внимание неустойчиво;
- слабо развиты такие свойства внимания, как распределение и переключение;
- складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития речи, познавательных интересов;

6. Развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста тесно связано:

- 1) с развитием речи;
- 2) с пониманием значения предстоящей деятельности;
- 3) осознанием её цели;
- 4) с освоением норм и правил поведения;
- 5) с становлением волевого действия;
- 6) со способностью сосредоточиться на действиях, которые имеют для них интеллектуальное значение.

Таким образом, внимание детей в старшем дошкольном возрасте характеризуется качественно высоким уровнем развития, обусловленный тем, что дети начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, следовать поставленной цели задания.

### 1.3. Развитие внимания детей старшего дошкольного возраста

Развитие внимания - очень значимый процесс в психологическом становлении личности ребенка старшего дошкольного возраста, так как определяет формирование любознательности как качества личности, становление осознанной познавательной деятельности, саморегуляции. Дидактическая игра является ресурсным источником формирования произвольного внимания вследствие своего структурного строения [55].

Внимание имеет большое значение в жизни человека. Именно оно делает наши психические процессы полноценными. Только внимание дает нам возможность видеть, слышать, в полном смысле слова воспринимать окружающее. Как необходимое условие в окружающей действительности, внимание имеет большое значение для любой деятельности, особенно для обучения [55].

Окружающее непрерывно воздействует на человека многими своими сторонами, но только часть происходящего вокруг оказывается в сознании. В этом проявляется избирательный характер человеческого познания. Одновременно человек старается сосредоточиться на чём-то важном для него, всматривается, вслушивается. Человек видит сущность внимания, понимая его как направленность и сосредоточенность сознания на определённых объектах из какой-либо деятельности. Объектами внимания могут стать предметы, явления, их свойства и отношения, а также действия, мысли и чувства других людей и наши собственные [24].

Общеизвестно, что в дошкольном возрасте формируется базис представлений и понятий, связанный теснейшим образом с интеллектуальным развитием ребенка. Дошкольное детство представляется наиболее плодотворным периодом в плане формирования не только умственных качеств, но и творческих способностей дошкольника, основным видом деятельности которого является игра.

Игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста. Знание структуры игры, правильное и умелое её применение воспитателем способствует развитию личности ребёнка, всех его познавательных процессов, в том числе и внимания [55].

Большую роль в развитии познавательных способностей, внимания в частности, играет игра. Для детей дошкольного возраста она имеет исключительное значение: игра для них учёба, игра для них труд, игра для них - серьёзная форма воспитания. Игра - способ познания окружающего мира. Игра - ведущий тип деятельности ребенка в дошкольном детстве. Важное достоинство игровой деятельности - это внутренний характер ее мотивации. Дети играют потому, что им нравится сам игровой процесс. Развивающие и учебно-дидактические игры делают учение интересным занятием для ребенка, снимают проблемы мотивационного плана, порождают интерес к приобретаемым знаниям, умениям, навыкам. Более всего для детей важны такие игры, в которых совершенствуется воображение, память, внимание, мышление и речь, развиваются разнообразные способности, в том числе конструкторские, музыкальные, математические, лингвистические, организаторские и многие другие [55].

Игра обладает и специфическими чертами. Среди них основным является своеобразие мотивов. Игра - это свободная и самостоятельная деятельность, возникающая по личной инициативе ребенка, отличающаяся активным творческим характером, высокой эмоциональной насыщенностью. По мере становления личности ребенка происходит развитие игры.

Свобода и самостоятельность ребенка проявляется:

- а) в выборе игры или ее содержания;
- б) в добровольности объединения с другими детьми;
- в) в свободе вхождения и выхода из игры и так далее.

В играх свобода и самостоятельность детей проявляется по-разному. Особый интерес ребенка к игре, глубина воздействия ее на ребенка связаны с самостоятельностью ребенка: Интереснее она для ребенка именно потому,

что понятнее: а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание. В действительной жизни дитя не более, как дитя, существо, не имеющее никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [55].

Для ребят дошкольного возраста игра имеет исключительное значение: игра для них - учеба, игра для них - труд, игра для них - серьезная форма воспитания. Игра для дошкольников - способ познания окружающего мира. Потребность в игре и желание играть у школьников необходимо использовать и направлять в целях решения определенных образовательных задач. Игра будет являться средством воспитания, если она будет включаться в целостный педагогический процесс. Руководя игрой, организуя жизнь детей в игре, воспитатель воздействует на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом [55].

Внимание протекает слитно с восприятием, памятью и мышлением, обуславливая их и обуславливаясь ими. Отсюда вытекает личностный характер внимания: недаром усидчивость и усердие, как черты личности, как правило, взаимосвязаны с устойчивостью и интенсивностью внимания. Развивая процесс внимания, мы воздействуем и развиваем и остальные психические процессы, развиваем все познавательные способности ребёнка, формируем личность ребёнка. Что имеет огромное значение для становления личности ребенка [24].

Развитие внимания дошкольников осуществляется в процессе разнообразной деятельности ребенка со взрослыми и в коллективе сверстников. Особая роль в связи с этим отводится игровой деятельности, в частности дидактическим играм. Основная особенность дидактических игр определена их названием: это игры обучающие. Они способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Но ребенка привлекает в игре не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить

игровое действие, добиться результата, выиграть. Традиция широкого использования дидактических игр в целях развития внимания детей, сложившаяся в дошкольной педагогике, получила свое развитие в трудах ученых и многих педагогов, таких как Рубинштейн С.Л., Лебединская К.С., Лебединский В.В. и другие [55].

Для поддержания устойчивого произвольного внимания необходимы следующие условия:

- отчетливое понимание ребенком конкретной задачи выполняемой деятельности;
- привычные условия работы. Если ребенок выполняет деятельность в постоянном месте, в определенное время, если его предметы и рабочие принадлежности содержатся в порядке, а сам процесс работы строго структурирован, то это создает установку и условия для развития и концентрации произвольного внимания;
- возникновение косвенных интересов. Сама деятельность может не вызывать у ребенка заинтересованности, но у него существует устойчивый интерес к результату деятельности;
- создание благоприятных условий для деятельности, то есть исключение отрицательно действующих посторонних раздражителей (шум, громкая музыка, резкие звуки, запахи и так далее). Легкая, негромкая звучащая музыка, слабые звуки не только не нарушают внимания, но даже и усиливают его;
- тренировка произвольного внимания (путем повторений и упражнений) для того, чтобы воспитывать наблюдательность у детей. На развитие произвольного внимания влияет формирование речи и способности выполнять указания взрослых. Под влиянием игры внимание ребенка достигает достаточно высокой степени развития [24].

Таким образом, развитие внимания одно из обязательных условий дальнейшего психологического развития ребенка. В старшем дошкольном возрасте большое значение для развития целенаправленного внимания имеет

обучающая игра, так как она всегда имеет задачу, правила, действия и требует сосредоточенности. Чтобы своевременно развивать у детей определенные качества внимания (целенаправленность, устойчивость, сосредоточенность) и способность управлять ими, необходимы специально организованные игры и упражнения.



## Выводы по Главе 1

Внимание проявляется в любой сознательной деятельности человека в большей или меньшей степени.

Внимание – один из тех познавательных процессов человека, в отношении которого среди психологов до сих пор нет согласия, несмотря на то, что его исследования ведутся уже много веков. Одни ученые утверждают, что как особого, независимого процесса внимания не существует, что оно выступает лишь как сторона или момент любого другого психологического процесса или деятельности человека. Другие полагают, что внимание представляет собой вполне независимое психическое состояние человека, специфический внутренний процесс, имеющий свои особенности, несводимые к характеристикам других познавательных процессов.

Таким образом, под вниманием в современной психологической науке принято понимать: сосредоточенность человека на внимании.

Выделяют три основных видов внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. Основными свойствами внимания являются: устойчивость, концентрация, распределение, переключение и объем внимания, чувственное и интеллектуальное внимание.

Внимание детей в старшем дошкольном возрасте характеризует качественно высокий уровень развития, обусловленный тем, что дети начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, следовать поставленной цели задания.

Развитие внимания одно из обязательных условий дальнейшего психологического развития ребенка. В старшем дошкольном возрасте большое значение для развития целенаправленного внимания имеет обучающая игра, так как она всегда имеет задачу, правила, действия и требует сосредоточенности.

## Глава 2. Современные подходы к развитию внимания детей старшего дошкольного возраста с РАС в условиях инклюзивной группы МБДОУ КВ

### 2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с РАС

Аутизм – это сложное нарушение, связанное с нарушениями способности понимать мотивы других людей и участвовать в жизни общества. Нет двух людей с диагнозом аутизма, которые ведут себя абсолютно идентично. Аутизм, как заболевание, принадлежит к общим нарушениям развития. Как правило, говорится о нарушениях из спектра аутизма, потому что болезнь не является симптоматически единообразной [11].

В настоящее время нет способа лечения аутизма, однако существуют терапевтические программы, которые могут улучшить социализацию и речь ребенка, но они требуют много труда, усилий, терпения и участия не только психотерапевтов, но и родителей аутистов [11].

Всё чаще и чаще диагностика аутизма включает всё более широкую клиническую картину расстройств. Специалисты говорят о спектре аутизма. Расстройства спектра аутизма и могут варьироваться в плане этиологии, списка симптомов и их тяжести.

Двое детей с аутизмом могут совершенно по-разному себя вести. Не существует единого набора симптомов, которыми будут характеризоваться дети с аутизмом [44].

Аутизм раннего детства – иначе глубокий аутизм или синдром Каннера. Встречается в 4 раза чаще у мальчиков, чем у девочек. Типичные симптомы – это трудности в сфере общения, проблемы в социальных отношениях, проблемы с интеграцией чувственного опыта, принуждение к постоянству окружающей среды, аутичная изоляция, стереотипные действия, нарушения речи, эхолалия, выдающаяся механическая память, отсутствие реакции на

свое имя, не произношение ни одного слова в возрасте 16 месяцев, избегание зрительного контакта [44].

Атипичный аутизм – находится в классификации МКБ-10 под кодом F84.1. Не имеет полномасштабного проявления. Первые признаки болезни появляются позже, чем в случае детского аутизма. Может проявиться в возрасте до 3 лет и даже позже [44].

Синдром Аспергера – находится в МКБ-10 под кодом F84.5, так называемая, мягкая форма аутизма. Основные симптомы синдрома Аспергера, это трудности в социальных навыках, нежелание работать в группе, ограниченная гибкость мышления, навязчивые интересы, трудности в принятии изменений окружающей среды, повседневные трудности в невербальной коммуникации. В отличие от детского аутизма, дети с синдромом Аспергера показывают, скорее, нормальное развитие, нет задержки в развитии речи. Им также легче приспособиться к социальной среде [59].

Нарушение способности невербального обучения. Находится в МКБ-10 под кодом F81.9. Клинической картиной очень напоминает синдром Аспергера. Основные симптомы: повышенная чувствительность органов чувств, отсутствие навыков невербального общения, трудности в области равновесия и графомоторики, отсутствие навыков образного мышления, плохая зрительная память, проблемы в общении со сверстниками, буквальное толкование пословиц и поговорок, стереотипное поведение.

Комплексное расстройство развития. Находится под кодом F84.9. Начинается в раннем детстве. Проявляется трудностями в социальных контактах, трудностями в общении, физической слабостью и нерегулярным поведением. Делится на два подвида: синдром Хеллера (потеря социальных навыков, двигательных навыков и языковых) и синдром Ретта (глубокая двигательная инвалидность, ограниченные возможности взаимодействия с окружающей средой, стереотипные движения рук, эмоциональное притупление, атаксия, судороги мышц) [59].

Высокофункциональный аутизм. Не является отдельной болезнью, но этот термин применяется в отношении лиц, больных аутизмом, которые достаточно хорошо справляются с жизнью в обществе.

Семанто-прагматические нарушения. Проявляются, прежде всего, в виде трудностей в области понимания и производства речи, а также задержки в развитии речи. Больной не в состоянии, например, понять аллюзии, шутки и словесные метафоры, аналогии или скрытый подтекст.

Синдром многих сложных нарушений развития (Multiple-complex Developmental Disorder, McDD). Эта болезнь включает в себя множество различных симптомов, в частности, эмоциональные расстройства, нарушения в социальных контактах, трудности в общении, ограниченные модели поведения, расстройства мышления [27].

Гиперлексия – проявляется в виде проблем с пониманием устной речи, трудностями в социализации, повышенной физиологической чувствительности, конкретное мышление в пользу абстрактного [27].

Как видно, расстройства спектра аутизма симптоматически не однородны. Аутизм требует точной дифференциальной диагностики. Нет двух похожих случаев аутизма. Каждый ребенок ведет себя индивидуально. Одни показывают только небольшие задержки речи и сосредоточены в мире вещей. А некоторые избегают контактов со сверстниками, не общаются с помощью слов и реагируют агрессией и злобой на малейшие изменения в окружающей среде [27].

Таким образом, из всего выше написанного видно, что каждый ребенок с РАС имеет индивидуальные особенности, поэтому подход для обучения детей с РАС должен быть индивидуальным. Программы по коррекции внимания для каждого ребенка подбираются индивидуально, а так же одни дети могут учиться только дома, а другие дети способны посещать обычную школу.

## 2.2. Особенности внимания детей старшего дошкольного возраста с РАС в условиях инклюзивной группы ДОУ

Ранний детский аутизм - особая аномалия психического развития, при которой имеют место стойкие и своеобразные нарушения коммуникативного поведения, эмоционального контакта ребенка с окружающим миром.

Один из самых первых признаков аутизма у маленького ребенка — отсутствие разделенного внимания [10].

Дети, у которых диагностирован аутизм, имеют дефицит социальных навыков, а если говорить конкретнее, то им не хватает разделенного внимания. Так называется общее внимание двух людей к одному и тому же объекту или синхронизация внимания между двумя или более людьми. Некоторые другие определения в литературе включают:

- 1) разделенное внимание означает одновременное участие двух или более людей, которые мысленно сосредоточены на одном и том же внешнем предмете;
- 2) разделенное внимание — это взгляд на то, на что смотрит другой человек
- 3) разделенное внимание — это знание о том, на что смотрит другой человек, и понимание, что он имеет собственный зрительный опыт [33].

Разделенное внимание — это критически важный навык в развитии ребенка. Исследования связывают разделенное внимание с последующим развитием навыков, включая способность к символическому мышлению, речи и общим социально-познавательным процессам. Разделенное внимание — это необходимый базовый навык, и именно в нем может заключаться потенциал прорыва в лечение аутизма у детей [33].

Дети заглядывают в глаза не только для того, чтобы получить то, что они хотят, но потому что контакт глазами с нами и внимание с нашей стороны сами по себе являются поощрением. Некоторые наши дети учатся этому естественным образом, однако иногда необходимы специальные процедуры

на разделенное внимание, чтобы сделать взгляд в глаза и социальное внимание поощрением для ребенка [52].

Как отмечают исследователи В.М. Башина, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, самая главная особенность детей с аутизмом - это стремление избегать контакта с другими людьми. Ребенок ни на кого не смотрит, не общается с окружающими. У ребенка с аутизмом нарушено формирование всех форм до вербального и вербального общения [10].

В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, в своем исследовании указывают, что при аутизме своеобразный характер имеет игровая деятельность. Ее характерным признаком является то, что обычно ребенок играет один, предпочтительно используя не игровой материал, а предметы домашнего обихода. Он может длительно и однообразно играть с обувью, веревочками, бумагой, выключателями, проводами и так далее [47]. Сюжетно-ролевые игры со сверстниками у таких детей не развиваются. Наблюдаются своеобразные патологические перевоплощения в тот или иной образ в сочетании с аутистическим фантазированием. При этом ребенок не замечает окружающих, не вступает с ними в речевой контакт, у него отсутствует концентрация внимания на чем-то одном, оно отвлекаемо, неустойчиво и рассеяно [47].

Среди психических нарушений все исследователи указывают на особенности развития внимания у детей, страдающих аутизмом. Так, например, В.М. Башина, Н.В. Симашкова проведя экспериментальное исследование, показали, что «у детей с РДА обнаруживался дефицит рительного и слухового направленного внимания». Авторы указывают, что внимание детей с аутизмом крайне избирательно и очень кратковременно [47].

В.В. Лебединский указывает, что внимание детей – аутистов почти никогда не бывает нормальным: или оно быстро ослабевает, или оно настолько отвлекаемо, что невозможна никакая концентрация. В.Е. Каган пишет, что произвольное целенаправленное внимание у детей, страдающих

аутизмом, всегда более или менее нарушено: оно трудно привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается [47].

Е.М. Мастюкова отмечает, что дефекты внимания детей с РДА обнаруживаются сравнительно быстро при выполнении ими любого, даже не сложного задания. Внимание их неустойчиво, объем мал, все формы произвольного внимания, как правило, недоразвиты.[47] Г.Т. Красильников в своем исследовании также пишет, что «внимание детей с РДА всегда в той или иной степени нарушено: его трудно привлечь, оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются, им свойственна крайняя слабость активного внимания, необходимого для достижения заранее поставленной цели. Привлечь внимание аутичного ребенка младшего возраста возможно только с помощью ярко выраженных раздражителей, однако длительно сосредоточить их на чем-либо чрезвычайно сложно» [51].

К.С. Лебединская, О.С. Никольская указывают, что для детей - аутистов характерно преобладание непроизвольного внимания над произвольным. Это объясняется особенностями нейродинамики: слабостью внутреннего торможения и резко выраженным внешним торможением. Трудно регулируемое внешнее торможение лежит в основе частых отвлечений внимания и его неустойчивой направленности [43].

Слабость произвольного внимания, по мнению Л.М. Шипицыной, определяет отсутствие целевого направляющего признака внимания, что выражается в стремлении аутиста обойти трудности, не пытаясь их преодолеть. Слабостью же произвольного внимания объясняется стремление ребенка с РДА к частой смене объектов внимания, перенос внимания с целого на часть, с содержания на форму, на отдельный признак [78].

Зарубежные исследователи К. Гилберт и Т. Питерс отмечали адинамичность внимания аутичного ребенка в смысле привлечения его к нужным объектам, при этом имелось в виду сложность привлечения внимания именно к нужным объектам. Авторы указывают, что внимание детей, страдающих аутизмом, даже будучи привлечено к определенным

сторонам объекта, плохо фокусируется, слабо сосредотачивается на них, как бы скользит по поверхности. Поэтому многие авторы, как было показано выше, отмечают, что внимание ребенка данной категории не достигает такой высокой степени концентрации, как у нормальных детей [23].

В.М. Башина экспериментально вывила, что дети с аутизмом существенно отстают от нормы в показателях объема внимания. Вместе с тем узость объема внимания отмечается многими исследователями [10]. Так, Т. Грэндин и М.М. Скарриано пишут о том, что «узость объема произвольного внимания аутиста проявляется, в частности, в особенностях запоминания, когда ребенок вначале запоминает четыре слова из десяти, а после повторного зачитывания он воспроизводит уже четыре слова другие, но не может воспроизвести те, которые он называл ранее» [25].

Е.М. Мастюкова отмечает, что основной источник нарушения внимания – это колебание психической активности, являющаяся проявлением летучих, кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга. Это обуславливает быструю истощаемость процессов, которая может наступить сразу после некоторого умственного напряжения. Это падение и колебание тонуса психической активности может иметь место у каждого ребенка с ослабленной нервной системой (даже у детей с нормальным психическим и эмоциональным развитием). Однако у многих детей-аутистов колебания тонуса психической активности возникает очень часто [51].

Как отмечает Е.М. Мастюкова, у некоторых детей с аутизмом, особенно осложненной умственной отсталостью, сложно бывает вызвать даже пассивное непроизвольное внимание: это удается сделать, применяя лишь сильные, действующие продолжительное время раздражители – яркий звучащий предмет, громкий звук. Иногда внимание ребенка может привлечь ненадолго самый незначительный раздражитель (стук, шорох, свет), однако сосредоточиться на чем-либо в течение более продолжительного времени он не в состоянии. У аутичных детей нарушения внимания выступают в самых разнообразных формах: «непроницаемости» или своего рода застывании,



«повторяемости», когда дефект внимания проявляется в навязчивых повторных действиях, неспособности направлять и фиксировать свой взгляд вследствие либо непрерывной подвижности глаз, либо, наоборот, направленности взгляда в одну точку и трудности и замедленности его перемещения. Слабость внимания и его малый объем приводят к тому, что внешние сигналы не воспринимаются [51].

Н.Л. Белопольская указывает, что при аутизме у ребенка очень часто отмечается невнимательность, которая проявляется в: – неумении сосредоточиться на деталях; – неспособности удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к нему речь; – беспомощности в доведении задания до конца; – отрицательном, а чаще равнодушном, отношении к заданиям, требующим напряжения; – забывчивости (ребенок не способен сохранить в памяти инструкцию к заданию на протяжении его выполнения); – потери предметов, необходимых для выполнения задания [8].

Аутизмом (от греческого *autos* – сам) называют состояние психики, характеризующееся преобладанием замкнутой внутренней жизни и активным отстранением от внешнего мира. Аутизм может быть как вторичным симптомом шизофрении, так и самостоятельной нозологической единицей. В последнем случае он возникает в первые годы жизни и называется ранним детским аутизмом (РДА) [27].

РДА, не входящий в спектр шизофренической симптоматики, характеризуется нарушениями всех сфер психики – сенсомоторной, перцептивной, познавательной, речевой и эмоциональной, а так же недостаточно развитым социальным взаимодействием с окружающими. Согласно МКБ – 10 среди нарушений психологического развития выделяют детский (типичный) аутизм и атипичный аутизм. Симптоматика детского аутизма проявляется в возрасте до трех лет, тогда как признаки психических нарушений при атипичном аутизме наблюдаются после трех лет [27].

Если в начале изучения синдрома часто подразумевалось, что лишь неконтактность ребенка мешает ему проявить свою компетентность и

реализовать сохранные способности, то в настоящее время, детский аутизм рассматривается как первазивное (всепроникающее) нарушение развития, затрагивающее все сферы психики ребенка. И сами проблемы контакта таких детей в настоящее время рассматриваются в контексте этой множественной дефицитарности [27].

Более, чем полвека эпидемиологических, лонгитюдных исследований, экспериментальной работы, изучения отдельных типичных случаев развития детей с аутизмом и динамики психокоррекционной работы позволили выявить эти трудности и охарактеризовать их специфику. В ходе исследований возникали и проверялись гипотезы о характере первичных проблем, которые можно было бы рассматривать как основу формирования этого особого типа нарушения психического развития [8].

С целью определения специфики психического дизонтогенеза при аутизме многие исследования были в большой степени сосредоточены на выявлении его предвестников и особенностей развития психических функций самых младших детей с аутизмом, в более старшем возрасте плодотворным полагалось изучение детей с нормальным и высоким уровнем интеллектуального развития (так называемых «высокофункциональных» детей с аутизмом) [27].

В первую очередь многими авторами были отмечены конституциональные особенности детей связанные с базально-энергетической недостаточностью.

Выделяются нарушения тонической составляющей психических процессов, процессов регуляции активности. Нарушения активности просматривались уже в раннем возрасте многих детей с аутизмом: родители характеризовали их как чрезвычайно спокойных, удобных, нетребовательных - «казалось, что в доме не было ребенка». Как особо значимый фактор для патогенеза синдрома выделял В.В. Лебединский. В направленных наблюдениях и психологических исследованиях выявлялась необычайная сензитивность таких детей к раздражителям всех модальностей как заглушения неприятных впечатлений [45].

Нарушения, выявляемые в инстинктивной сфере ребенка с аутизмом множественны, во многом они могут быть связаны с малой выносливостью детей в контактах с миром, и проявления их часто парадоксальны.

Обычны проблемы связанные с едой: брезгливость, опасливость, нередко осторожное обнюхивание пищи, часто экстремальная избирательность, и, вместе с тем, возможность брать в рот несъедобное. Характерно нарушение поведения самосохранения: при пугливости и обилии неадекватных страхов ребенок легко попадает в реально опасную ситуацию. Это может происходить в силу панических реакций на дискомфорт (сорваться и бежать не глядя от заскрипевших качелей); из-за игнорирования реальных угроз при подчинении полевым тенденциям и при зачарованности стереотипными впечатлениями (высоко залезть, уйти в глубину, бежать по парапету набережной, броситься на проезжую часть к особой машине). Вероятность попадания в угрожающую ситуацию возрастает и из-за отсутствия у ребенка устойчивой ориентации на реакции близкого [45].

Известно, что дети с аутизмом не развивают исследовательского поведения, их не радует новизна, для них не характерно стремление преодолеть трудности. И, конечно одним из основных признаков дефицитарности развития инстинктивно обусловленных форм поведения являются трудности общения даже в самых простых формах тактильного, голосового, глазного контакта. Близкие таких детей часто сообщают, что даже в раннем возрасте они не стремились к ним на руки, не шли за утешением и не разделяли удовольствия. Сравнивая аутичных, нормальных и умственно отсталых детей сопоставимого умственного возраста (около 6-ти лет), предъявляли им изображения лиц и геометрических форм, а дети могли выбирать на какой экран смотреть. Было показано, что аутичные дети, как и все другие, предпочитают изображение лица, более того, предпочитают реальное лицо, а не фотографию, но смотрят они в лицо короче и чаще сосредотачиваются на фоне картинки [27].

Социальный стимул - лицо человека является для ребенка с аутизмом значимым и привлекательным, как и для других детей, а вот пресыщение и отвод глаз наступают быстрее. Если для нормального и умственно отсталого ребенка верхняя часть лица, особенно глаза, более важны для распознавания, то маленькие дети с аутизмом ориентируются на его нижнюю часть.

Отказ от объяснения проблем установления аффективного контакта отсутствием у аутичного ребенка потребности в общении все более мотивирует исследователей на поиск иных причин нарушения способности к взаимодействию, мешающих ребенку в социальном развитии, которые могут быть связаны с дефицитностью как аффективной, так и когнитивной сфер.

R.P. Hobson полагает, что первопричиной может являться дефицитность аффективной сферы - врожденная неспособность к распознаванию и выражению эмоций. Действительно, клинические и психологические характеристики подтверждают невыразительность или неадекватность мимики, жестов, интонации речи таких детей, а данные исследований показывают трудности «считывания» и ими самими выражений лиц других людей. Другие исследователи считают, что трудности восприятия и ориентации на социальные стимулы могут быть следствием когнитивных проблем. Это могут быть проблемы процессов восприятия и организации информации, более общие, чем трудности восприятия социальных стимулов. [25].

С. Гринспен полагает, что ребенок может отстраняться от другого человека, и из-за того, что просто не справляется с обращенным к нему потоком мультисенсорной информации [25]. Многими авторами подчеркивались особенности сенсорного восприятия детей с аутизмом, сенсорная дисфункция, не исчерпываемая их выраженной ранимостью, накапливались наблюдения об особенностях восприятия ими боли. Известно, что С. Delacato разделял детей с аутизмом на гипо, гиперчувствительных и воспринимающих сенсорные сигналы как «белый шум». О.Б. Богдашина

обращает внимание на то, что характеристики сенсорной дисфункции одного и того же ребенка могут варьироваться [15].

Особенности развития когнитивной сферы детей с аутизмом достаточно долго были скрыты за более бросающимися в глаза аффективными проблемами. В настоящее время общепризнано, что эти дети имеют специфические трудности переработки и организации информации, ведущие к нарушению формирования картины мира ребенка. Выявленный особый «когнитивный стиль» является устойчивой специфической характеристикой, сохраняющейся и во взрослой жизни ребенка с аутизмом [15].

В поисках первопричины проблем в когнитивной сфере, а, возможно, и причины всего первазивного нарушения психического развития при аутизме рассматриваются особенности организации познавательных процессов, проблемы гибкости и произвольности поведения, дисфункция процессов сенсорного восприятия. Как возможные причины нарушения коммуникации и социального развития выделяются особенности речевого развития. Выдвигаются и обсуждаются гипотезы, напрямую связывающие детский аутизм с трудностями символизации и выстраивания целостной картины окружающего мира (фрагментарная картина мира). Предполагается, что даже у самого умного аутичного ребенка может быть нарушена врожденная способность воспринимать другого человека как партнера, имеющего свои намерения, желания, со своей логикой поведения (понимание и учет другого внутреннего мира [15].

Сенсомоторное развитие такого ребенка чрезвычайно своеобразно, хотя в раннем возрасте оно формально вполне укладывается в нормальные сроки, а может и выглядеть как опережающее. Моторное развитие в начале, как правило, не вызывает беспокойства: ребенок вовремя начинает держать голову, садиться, вставать, ходить, хотя в части случаев родители и отмечают недостаточную активность спокойного и удобного ребенка. Нередко он может вовремя встать, начать переступать и ходить с опорой, а пойти самостоятельно - лишь через полгода. Типично, что неудачи, падения

надолго останавливают попытки ходьбы без поддержки, но объяснить задержку отрыва ребенка от опоры только этим не представляется возможным. Когда самостоятельная ходьба начинается, многие из детей начинают ходить так неловко, что возникает подозрение органического поражения цнс. Возможно хождение «на цыпочках», которое может сохраниться надолго и эпизодически проявляться даже при возможности передвигаться нормально [15].

Уже в раннем возрасте дети могут удивлять застыванием в особых излюбленных позах (например, вниз головой); одержимым бегом по кругу, раскачиванием, кружением, взмахами рук, верчением пальцами, прыжками на прямых ногах и другими стереотипными движениями. Эти действия не имеют видимого утилитарного или игрового смысла, но чрезвычайно захватывают самого ребенка и усиливаются в ситуациях радости или тревоги.

У всех детей с аутизмом нарушено развитие «полезных» моторных навыков. Научить такого ребенка даже самым простым бытовым или даже игровым действием бывает трудно, родители часто говорят: он не неохотно и плохо подражает, но сам может развить искусность в излюбленных стереотипных действиях. Это может быть перебирание и выкладывание в определенном порядке мелких объектов (мозаики, спичек, палочек, кубиков), верчение предметов, манипуляция их частями (например, колесами, ручками) [15].

Нарушения моторного развития (нарушения праксиса) при аутизме проявляются в контексте проблем организации целенаправленного и произвольного поведения ребенка. В этих случаях трудности освоения и реализации моторного навыка могут проявляться на всех уровнях его организации, начиная с инициации действия. Трудности организации произвольного действия и свободного целенаправленного использования усвоенных моторных навыков являются одной из основных характеристик нарушения психического развития при аутизме [15].

Развитие сенсорной сферы детей с аутизмом в раннем возрасте также может представляться не просто нормальным, а даже опережающим. Сообщается о возможностях хорошей ориентировке и распределения себя в пространстве, и это особенно касается детей с глубокими формами аутизма, казалось бы, ни на что не реагирующих избирательно. Мама такого ребенка, пытаясь понять, замечает ли он хоть что-нибудь вокруг себя, когда привычно кружит по комнате, перепрыгивая со стула на стул, постепенно раздвигала их, и, когда расстояние достаточно увеличивалось, ребенок, не глядя и явно не реагируя на ее действия, тем не менее, не промахивался, не падал, а адекватно менял свой путь. Не раз нам сообщали о детях самостоятельно возвращающихся издалека домой по однократно пройденному маршруту, о ребенке, которого привезли и оставили в больнице, а нашли в тот же день у дверей дома [10].

Родители описывают раннее внимание детей к сенсорным впечатлениям: возможность длительно сосредотачиваться на свете лампы, узорах на обоях, любовь к классической музыке. Достаточно часто сообщается о замечательной заметливости таких детей в выделении сенсорных признаков. Часто внимание к сенсорным впечатлениям, выражается в раннем выделении выделение цвета, формы предметов, их избирательная фиксация может отражаться и в первых словах ребенка: («бледно-золотистый», «круг» и так далее) [54]. Позже большинство детей с аутизмом тоже не испытывают сложностей в выделение размера, цвета, геометрических и музыкальных форм. Опережающее выделение отдельных сенсорных впечатлений сочетается с задержкой развития представлений об обыденном окружении, их фрагментарностью, недостаточностью развития подробной, предметно и функционально организованной картины мира, отношения к вещам в соответствии с их функцией. Внимание ребенка часто привлекается не вещью, а ее частью, сенсорно привлекательной или дающей возможность извлечь эффектное впечатление (колесо, которое можно вертеть). И, если в норме дети начинают оценивать величину, узнавать сенсорные свойства,

определять форму, количество предметов в процессе их использования в быту, в контексте их назначения, пользы окружающих вещей, то при аутизме отдельные «чистые» сенсорные впечатления становятся для ребенка самоценными, они рано выделяются и становятся притягательны. Известно, что дети с аутизмом находят спрятанные на рисунке геометрические фигуры легче, чем умственно отсталые и обычные дети, связанные смыслом сюжетного содержания картинки [53].

Типичным является развитие стереотипных действий, воспроизводящих одно и то же ощущение. Ребенок может сосредотачиваться на мелькании изображения при переключении программ ТВ, на механическом движении барабана стиральной машины или колеса велосипеда, закрывании и открывании дверей. Может нажимать на глазные яблоки и ушные раковины, щуриться на свет, перебирать пальцами или трясти палочку перед глазами, скашивать их особым образом, рвать бумагу на полосы, определенным образом вокализовать. Возможны и более сложные увлечения - выкладывание последовательностей кубиков, мозаики или рядов игрушек. Эти действия могут быть и примитивными, и достаточно изощренными, общее в них то, что они стереотипны, ребенок рассеяно или одержимо воспроизводит одно и то же сенсорное впечатление. И эта стереотипная активность, видимо имеет адаптивный смысл, поскольку является чрезвычайно важной для него и усиливается в моменты тревоги [53].

Одной из попыток выявления проблемы, лежащей в основе формирования детского аутизма, стала гипотеза «регуляторной дисфункции» - дефицитарности систем, организующих и контролирующих психические процессы. Как известно, базовой основой развития регуляторных возможностей является благополучие становления процессов организации внимания и памяти [53].

Трудности организации внимания ребенка начинают проявляться уже в самом раннем детстве. Уже до года может выявиться, что ребенок мало уделяет внимания социальным стимулам и неохотно сосредотачивается



вместе с взрослым на общем действии с игрушкой. Трудности объединения внимания аутичного ребенка с другим человеком придает особое значение, они проявляются уже на самых ранних этапах развития, и предшествует более ярким проявлениям аутизма. Сложность вовлечения ребенка в общее игровое действие оборачивается нарушением развития взаимной координации внимания: ребенок не начинает следовать взгляду и указанию близкого, не учится сам использовать указательный жест, к году не отзывается на имя, не регулируется простой инструкцией. Сам же он, наоборот, очень рано начинает слишком сосредотачиваться на сенсорных впечатлениях, «зачаровывается» ими (светом лампы, узором обоев, музыкой) и вскоре начинает стремиться к их постоянному стереотипному воспроизведению [54].

Позже нарушения внимания характерны для всех детей с аутизмом, однако, в зависимости от тяжести дизонтогенеза они проявляются в разной степени и в разной форме. В самых тяжелых случаях избирательное сосредоточение на чем-либо ребенок проявляет редко и мимолетно и в основном демонстрирует характерное полевое поведение. Наблюдение, однако, показывает, что даже при отсутствии активного внимания к происходящему дети многое воспринимают и запоминают пассивно: слышат, не вслушиваясь, видят, не всматриваясь, пользуясь не центральным, а периферическим зрением. Это можно предположить, поскольку поведение часто показывает, что они учитывают информацию, на которую, казалось бы не обратили явного внимания (часто говорят: от них «нельзя ничего спрятать» и «трудно что-либо скрыть», и позже, если вербальный контакт с детьми устанавливается, они могут многое сообщить из того периода их жизни, когда казались безучастными к происходящему). Привлечь их внимание произвольно и удержать сосредоточение в это время практически невозможно, поэтому для организации самых простых форм взаимодействия приходится, сначала следовать за ребенком в его полевом поведении, улавливая возможность разделения с ним мимолетного интереса. И уже на

основе этого разделения работать над развитием возможности взаимной координации внимания [56].

Другие дети с не столь глубокими формами аутизма тоже с трудом произвольно сосредотачиваются и не разделяют с взрослым свой интерес к объекту или действию. Но мешает им не рассеянное полевое поведение, а, наоборот, слишком сильная захваченность сенсорными впечатлениями. Этот, известный феномен «зачарованности», на наш взгляд, вряд ли может рассматриваться как обычное проявление активного сосредоточения ребенка на ярких и интересных явлениях, скорее ребенок здесь сам захвачен впечатлением, и не может оторваться от него пока возбуждение не сменится пресыщением. Внимание этих детей также крайне сенсibilизировано в отношении малейших признаков появления объекта их страха. Отвлечь ребенка, переключить его и в этом случае невозможно, как и отвлечь его от признаков угрозы нарушения привычного стереотипа окружения и порядка происходящего. Дети жестко контролируют целостность и сохранность привычного стереотипа жизни, отслеживая малейшие отклонения в порядке и не разделяя их на значимые и незначимые. В этих случаях гибкое переключение внимания, координация действий, отслеживание обратной связи, произвольная организация ребенка малодоступны. Разделение интереса с ребенком более возможно в стабильных привычных для него условиях, и при подключении не к самым захватывающим его занятиям [42].

В случаях, так называемого, «высокофункционального» аутизма проблемы внимания ребенка также связаны с трудностями произвольной организации, диалога, взаимной координации внимания. В одних случаях это связано со сверхценными интересами ребенка, которые тоже скорее сами владеют им, «захватывают» его, а также с крайней ригидностью типичных для него монологических форм поведения, произвольное вмешательство в которые ребенок расценивает как угрозу целостности их программы. В других случаях ребенок легче вовлекается в произвольное взаимодействие, однако при этом демонстрирует базальные проблемы организации внимания:

трудность сосредоточения и быструю истощаемость; трудность концентрации и начала действия в нужный момент (известно, что ребенку часто бывает легче «включиться» и выполнить инструкцию отставлено, ответить на вопрос не тогда когда он задан, а несколько позже). Типичны сложности распределения и переключения внимания, известно, что введение в уже освоенное задание еще одного, не самого значимого параметра крайне трудно для такого ребенка и с большой вероятностью разрушает всю сложившуюся схему действий. Велики трудности отслеживания обратной связи и корректировки программы - организации гибкого взаимодействия со средой и партнером. Характерно, что сильная мотивация к действию часто не помогает, а, с большой вероятностью, дезорганизует ребенка [10].

Нарушения внимания, выделенные и описанные на основе анализа поведения детей с аутизмом, дополняются и поддерживаются данными экспериментальных психологических и психофизиологических исследований. Показано, что нарушения внимания при аутизме не связаны непосредственно с трудностями оттормаживания импульсивных реакций, типичными для широкого спектра задержек развития, в частности, для гиперактивных детей. Выясняется, что проблемы внимания детей с аутизмом скорее связаны с нарушением базовых основ устойчивой организации произвольного внимания ребенка: процессов активации, обеспечивающих состояние бдительности и ориентировки, снижением способности к переключению, от одного сенсорного канала к другому (более от зрительной к слуховой модальности), к смене программ и когнитивных стратегий [54].

Данные о нарушении базовых основ организации внимания, обеспечивающих активность и гибкость когнитивных процессов дополняются предположением о том, что проблемы внимания, могут быть связаны и с нарушением влияния на его процессы высших осмысляющих инстанций [23].

Родителям и специалистам известна заметливость этих детей в том, что для них значимо: приятно или страшно. Даже самый отрешенный ребенок

может реагировать на малейшие признаки того, что семья собирается на автомобильную прогулку: берут ключи, и он впереди всех бежит к машине. Дети в деталях фиксируют привычную обстановку и порядок действий, что и показывают, когда сопротивляются малейшим изменениям в окружающем. Они на годы запоминают свой испуг и формируют стойкие страхи определенных мест, объектов, действий, конкретных слов и фраз. Так ребенок, в возрасте года испугавшийся вылетевших из-под его коляски птиц, и в старшем дошкольном возрасте отказывается гулять в сквере, где это случилось. О детях, использующих речь в самом примитивном «телеграфном стиле» родители часто говорят, что стихи они помнят и читают «километрами» [52].

Если моторные навыки вырабатываются, то в большинстве случаев удерживаются прочно. Специфика в том, что фиксируются они в блоке ситуации, в которой были выработаны, как насекомое внутри янтаря, и с трудом переносятся в другие условия. В школе дети могут удивлять учителей способностью легко запоминать большие объемы учебного материала, но также и тем, что стремятся воспроизвести его близко к тексту учебника. Типичны трудности актуализации имеющихся знаний при вопросе, заданном в непривычной форме. Известны также возможности накопления огромного массива сведений в рамках стереотипных интересов детей [52].

Хорошая память всегда рассматривалась как один из «островков способностей ребенка с аутизмом. Типичны прекрасная музыкальная память, возможность запоминать и воспроизводить сложные орнаменты, приводятся примеры способности делать по памяти исключительно точные и аккуратные рисунки, сверхточно запоминать написание слов («абсолютная грамотность»), номера и схемы маршрутов транспорта. И всегда блестящая память детей с аутизмом рассматривалась как механическая. Уже Л. Каннер указывал на «феноменальную способность воспроизводить сложные неорганизованные и бессмысленные паттерны точь-в-точь так, как они восприняты».

В классических экспериментах изучения стратегий запоминания аутичных детей Б. Хермелин и Н. О Коннор также показали тенденцию этих детей запоминать вербальную и невербальную информацию в том виде, в котором она поступила, и не перекодировать ее в другую модальность, как и в более абстрактные коды организации информации [65]. Дети с аутизмом лучше других запоминают бессмысленные наборы стимулов, обычные - становятся более успешны, при возможности организовать и таким образом редуцировать запоминаемую информацию, но то, что помогает в запоминании обычным детям аутичными не используется.

Коррекционная помощь детям при аутизме - это сложное психофизиологическое и социально-педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие) [65].

Основной задачей коррекционно-педагогической помощи детям при аутизме является вовлечение их в разные виды индивидуальной и совместной деятельности, формирование произвольной, волевой регуляции поведения. Необходимо проводить занятия с жесткой последовательностью игровых действий с их многократным проигрыванием, особенно с детьми первой и второй групп. Освоение системы игровых штампов способствует формированию у детей с аутизмом познавательных процессов. При разработке психокоррекционной программы для детей с аутизмом психолог должен обязательно учитывать степень тяжести аффективной и интеллектуальной патологии, время возникновения заболевания, особенности социальной ситуации развития аутичного ребенка. Коррекционно-педагогическая помощь детям при аутизме поможет: организовать поведение; развить способности к коммуникативному взаимодействию; обучить навыкам самообслуживания; сгладить негативные проявления аутизма; усилить психическую активность ребенка; научить проводить свободное время; подготовить к обучению [65].

Кто бы ни занимался с аутичным ребенком (педагог, родитель, терапевт), он понимает, как важно привлечь и удержать внимание ребенка. Даже если

вы начали занятие с послушным, тихим и внимательным учеником, у вас нет гарантий, что он останется таким же к концу занятия. Если ребенок не сосредоточен на обучении, оценить его успехи может быть трудно. Привлечь и удержать внимание ребенка с аутизмом может быть непростой задачей.

То, что большинство взрослых считают признаками внимания (поддержание контакта глазами, немедленная реакция), для ребенка с аутизмом — трудное поведение. Самостимуляции могут затруднять внимание, равно как и проблемы со слуховым восприятием [65].

Проблемы с социализацией также мешают ребенку с аутизмом уделять внимание во время занятия. Прямой взгляд в глаза может быть очень неприятен для ребенка, и если я потребую от него «смотреть мне в глаза», то полученный дискомфорт помешает ему сосредоточиться на том, что я говорю. В других ситуациях физическая близость может быть ему неприятна, и это может затруднить понимание слов педагога. Когда мы пытаемся привлечь и удержать внимание ребенка с аутизмом, мы должны учесть все эти факторы [57].

Существует множество авторских методик по привлечению и закреплению внимания у детей аутистов (например: «АВА – метод прикладного анализа поведения для детей от 4-7 лет», «Игровое время» для детей от 5-7 лет, «Моделирование», «Вмешательство в естественных условиях» и так далее) [79].

Нарушение социального развития, как известно, входит в триаду основных признаков детского аутизма, основу всех современных систем его выявления. Оно выявляется в особенностях невербальной коммуникации - трудностях адекватного использования глазного контакта, мимики, поз, жестов, интонаций; в нарушении развития способности разделять переживания с другими людьми: горевать, успокаиваться, удивляться и радоваться вместе с ними; в проблемах организации диалога и произвольного взаимодействия, выстраивания своего поведения в соответствии с установленными нормами и меняющимся социальным контекстом. Мы

видим, что эти нарушения достаточно разноплановы, и их трудно впрямую связать с нежеланием и сознательным избеганием социальных контактов, скорее они говорят о множественных (первазивных) трудностях их реализации. Известно, что пока взрослый нейтрален или предлагает бережный физический контакт, дети с аутизмом, также как и обычные, предпочитают держаться рядом с ним, явные отличия возникают при активных вербальных обращениях. И выбирая картинки, эти дети, как и в норме, показывают большую заинтересованность людьми, только короче смотрят на лицо и сосредотачивается больше не на глазах, а на его нижней части [57].

Трудности развития социального взаимодействия начинают проявляться очень рано. Дети могут не проявлять «комплекс оживления», не тянутся на руки и не успокаиваются на руках. Позже они не сосредотачиваются вместе с взрослым на общем занятии - не формируется «разделенное внимание» основанное на совместном переживании удовольствия от игры, общего интереса к новому или знакомому приятному впечатлению. Это ведет к цепи нарушений развития средств взаимной координации ребенка и взрослого: прослеживания направления взгляда взрослого, его указательного жеста, появление собственного указательного жеста, настойчивого привлечения внимания взрослого к своей игрушке или интересной вещи. Отсутствие или недостаточность совместного переживания, разделенного сосредоточения и общих действий препятствует развитию подражания, появлению «социальной ссылки», устойчивой реакции на имя, выполнения простых просьб - всего того, что появляется у обычного ребенка к концу первого, началу второго года жизни. В особой степени показательным при угрозе формирования синдрома детского аутизма является отсутствие у маленького ребенка «прото-декларативного» указательного жеста - выражающего требование чего-либо. Эти действия вообще трудно расценить как коммуникацию, скорее как «решение зрительно моторной задачи, где ключ находится в поле зрения». Особенно драматично это нарушение развития

социального взаимодействия проявляется в период «кризиса первого года жизни», связанного с возникновением у ребенка возможности самостоятельного передвижения, когда и в норме возникают проблемы организации поведения. В это время многие дети с аутизмом начинают демонстрировать выраженное полевое поведение, теряя даже наметившиеся формы социального взаимодействия. К 2,5-3 годам, в период окончательного оформления синдрома, трудности включения аутичного ребенка в социальное взаимодействие обостряются в связи с формирующимся негативизмом - протестами детей в ответ на попытки их произвольной организации, на введение новизны, а также с захваченностью собственными стереотипными занятиями. Тем не менее, социального взаимодействия во многих случаях улучшается, в соответствии с прогрессом умственного и речевого развития. С огромной задержкой, но во многих случаях начинается следование за указательным жестом и, значительно позже, за взглядом взрослого (в норме обратная последовательность), появляется собственное требование и указание. Наиболее трудно для такого ребенка обращение к взрослому за информацией, «социальная ссылка» в норме появляющаяся уже до года. Ребенок начинает ценить похвалу, испытывать такие социальные эмоции как гордость, удовольствие от достижения [57].

Известно, что при переходе к школьному возрасту, дети начинают больше вовлекаться и удерживаться в контактах, но это снова обнажает их трудности взаимодействия с людьми, в дальнейшем они показывают постоянное продвижение в социализации, но сложности в большей или меньшей степени всегда остаются. Так, взгляд может начать использоваться в коммуникации, но глазное поведение остается необычным и может проявляться в необычно долгом взгляде в лицо собеседника. Остается недифференцированность мимики, интонации, жеста, и когда дети пытаются использовать эти средства невербальной коммуникации, то делают это более или менее утрировано, иногда, подчеркнуто слишком правильно.



При возможности накопления сведений в определенных отвлеченных областях, успешности в освоении школьной программы дети показывают наивность, бесхитрость, недостаток социальных навыков, трудность адаптации к новым условиям. Даже самые умные из них часто не представляют о чем можно говорить с другими людьми. Они стараются адекватно отвечать на вопросы, но затрудняются понять, какая конкретная информация нужна собеседнику и создают компенсаторные стратегии, например, сверх общие формы ответов – формально синтаксически правильные, но не дающих запрашиваемой информации: не понимают, что выбрать для ответа из своего знания. Многие, даже «успешных» детей с аутизмом не принимают сверстники, для которых становится все более очевидна их «особость». В лучшем случае одноклассники игнорируют их, в худшем, они становятся предметом насмешек и манипуляций, сами же часто готовы сделать что угодно, чтобы понравиться своим «друзьям» [36].

Социальная направленность многих выросших людей с последствиями детского аутизма не вызывает сомнений. Многие из них в юношеском возрасте начинают страдать из-за отсутствия друзей, благодарны каждому проявлению расположения к себе и чрезвычайно ценят свои достижения в социальном развитии. Часто аномальным представляется то, что они бывают слишком открыты в своих симпатиях и антипатиях и проявляют чрезмерное, не по возрасту дружелюбие. Многие могут проявлять сочувствие, сострадание, начинать заботиться о других людях, хотя при этом недостаточно точно ориентируются в их переживаниях [59].

Существуют и «высокофункциональные» люди с аутизмом успешно осваивающие нормы и правила социального взаимодействия, при этом в следовании им отмечается особая прямолинейность и ригористичность. Характерны затруднения интерпретации тонкостей отношений, ощущения смыслового контекста и подтекста происходящего, восприятия иронии, чувства юмора. Характерна незрелость эмоциональных реакций – выражения базовых эмоций чрезмерны, немодулированы. Превалирует выражение

отрицательного аффекта, но поражает и особая неразделенность даже положительных и отрицательных переживаний, и энтузиазм и отчаянье могут проявляться у детей почти неотличимым образом. С возрастом, переживания детей в большинстве случаев становятся более дифференцированными и их понимание других людей тоже прогрессирует, однако данные Хобсона показывают, что и достаточно умственно развитые подростки с аутизмом могут затрудняться в связывании в единое целое разных способов выражения чувств (мимикой, голосом, жестами) [65].

Таким образом, внимание - это не отдельный психический процесс, а результат определенных межсистемных отношений в центральной нервной системе. Своего собственного содержания внимание не имеет, но оно тесно связано с познавательными процессами (восприятие, память, мышление).

Развитие внимания тесно связано с формированием познавательной, волевой и эмоциональной сферой психики ребенка. Уровень сформированности внимания, безусловно, влияет на эффективность обучения детей, дальнейшее развитие познавательной деятельности [24].

При постановке диагноза аутизм должно наблюдаться как минимум шесть симптомов из предлагаемого списка, по меньшей мере, два из них должны относиться к качественному нарушению социальных взаимодействий, один должен описывать ограниченное и повторяющееся поведение. В списке симптомов - отсутствие социальной или эмоциональной взаимности, стереотипный или повторяющийся характер использования речи или речевая идиосинкразия, и постоянный интерес к определённым деталям или предметам. Само расстройство должно отмечаться в возрасте до трёх лет, и характеризоваться задержкой развития либо отклонениями в социальных взаимодействиях, использовании речи при общении, либо проблемами участия в символических или требующих воображения играх. Симптомы не должны быть связаны с синдромом Ретта или детским дезинтегративным расстройством. Практически тоже диагностическое описание используется и в МКБ-10 [30].

Возможности социализации лиц с аутизмом определяются многими факторами, основными среди которых являются:

- ранняя диагностика;
- тяжесть и глубина аутических расстройств;
- возможно, раннее начало специализированной коррекции, ее комплексный медико-психоло-педагогический характер;
- адекватный и гибкий подход к выбору методов коррекционной работы, ее последовательность, продолжительность, достаточный объем;
- единство усилий специалистов и семьи.

По данным Института коррекционной педагогики и психологии РАО, при своевременной и правильной коррекционной работе 60 % аутичных детей получают возможность учиться по программе массовой школы, 30 % - по программе специальной школы того или иного из существующих типов и 10 % адаптируются в условиях семьи [48].

В тех случаях, когда коррекция не проводится, 75 % вообще социально не адаптируются, 22-23 % адаптируются относительно (нуждаются в постоянной опеке), и лишь 2-3 % достигают социальной адаптации [48].

Аутизм - это глубокое первазивное (то есть охватывающее все стороны психики) нарушение психического развития, имеющее генетический или экзогенный характер и препятствующее нормальному формированию личности ребенка. Нарушение затрагивает все стороны психики и вызывает асинхронное развитие психических функций [48].

Таким образом, дети, у которых диагностирован аутизм, имеют дефицит социальных навыков, им не хватает разделенного внимания. Нарушения внимания у детей с РАС выступает в самых разнообразных формах. Привлечь внимание детей и развить его помогают специальные программы, методы и методики, разработанные со всеми потребностями таких детей.

### 2.3. Сложившиеся и нетрадиционные методики развития внимания детей с РАС в условиях инклюзивного образования

Инклюзивное дошкольное образование реализуется в двух основных формах.

При ДООУ могут быть организованы специальные группы для детей с особыми потребностями. Несмотря на то, что особенные дети обучаются отдельно, они остаются включёнными в социальную жизнь ДООУ, наравне со здоровыми детьми участвуют в общественных мероприятиях и так далее. Обычно, в специальных группах обучаются дети, имеющие отклонения и задержки в психическом и интеллектуальном развитии [18].

В другой форме инклюзивное дошкольное образование реализуется путём непосредственного включения детей с особыми потребностями в состав группы, где они занимаются на общих основаниях со всеми детьми. Этот вариант чаще применяется при условии сохранности интеллекта у детей-инвалидов [18].

Совместное обучение и развитие здоровых детей и детей с особыми потребностями необходимо, в первую очередь, для того, чтобы решить проблемы с социальной адаптацией последних. В детском сообществе воспитывается толерантность и равноправное отношение к детям-инвалидам. В ситуации, когда инклюзивным становится именно дошкольное образование, этот путь наиболее эффективен, ведь дети дошкольного возраста не имеют опасных предубеждений насчёт сверстников, которые волею судьбы являются не такими, как все [18].

Многолетний опыт инклюзивного образования в Англии позволил исследователям доказать, что дети, обучающиеся в подобных группах, показывают более высокие результаты. Причём, имеются в виду, как результаты здоровых детей, так и результаты детей с особыми потребностями.

Когда речь заходит об инклюзивном образовании, с точки зрения родителей многое остаётся расплывчатым и туманным. Особенно, когда говорят о такой его разновидности, как дошкольное образование инклюзивного характера [60].

Многие родители переживают из-за того, что педагог или воспитатель будет уделять здоровым детям недостаточно внимания по причине того, что ему постоянно придётся тратить своё драгоценное время на особых детей. Однако в обыкновенную группу включают не более 2-3 детей с особыми потребностями, и педагог уделяет им столько же внимания, сколько и здоровым детям. Если речь идёт о детях-инвалидах с полной сохранностью интеллекта, то они, как правило, не имеют совершенно никаких дополнительных потребностей, которые бы вынуждали педагога задерживать всю остальную группу детей в процессе обучения [60].

Для детей с ограниченными потребностями дошкольное образование, полученное на общих основаниях – это реальный шанс избавиться от многих трудностей социально-психологического характера, с которым вынуждено сталкиваться большинство детей-инвалидов [60].

В детские сады принимают детей с аутистическим спектром характера тоже, как правило, если синдром не очень тяжелый, как описывалось ранее в главе «виды аутистических расстройств», если ребенок может идти на контакт, если сохранен интеллект.

Что нужно, для того чтобы найти подход к таким детям:

- доброжелательность. Агрессия взрослых – препятствие на пути к установлению положительного контакта.
- целеустремленность. Только ежедневное обучение позволит ребенку осваивать новые умения.
- терпимость по отношению к ребенку. Длительная работа и большие усилия взрослых приведут к положительным изменениям в развитии.
- внимательность и оптимистичность. Важно замечать каждый шаг ребенка.

- стремление поддержать ребенка в трудной ситуации.
- готовность поощрять ребенка каждый раз, когда он делает попытку выполнить задание, даже если она не очень успешна.
- требовательность взрослых в процессе обучения и повседневной жизни.
- Нельзя позволять ребенку управлять собой [60].

Большую часть времени ребенок, посещающий образовательное учреждение, находится с дефектологом и воспитателем. Поэтому роль воспитателя и дефектолога в формировании навыков общения аутичного ребенка с взрослыми и сверстниками особо важна.

Чтобы по – настоящему помочь ребенку, надо верить, что все мы занимаемся далеко не безнадежным делом. Нам не добиться снятия диагноза, но мы можем сделать многое: понять ребенка, принять его таким, какой он есть и, учитывая его особенности, помочь приспособиться к миру [60].

Адаптация аутичного ребенка к детскому саду – процесс долгий и постепенный, требующий согласованных действий близких и персонала ДООУ. Такой ребенок требует дополнительного внимания, которое может проявляться, в частности, в следующем:

Во – первых, необходимо помогать ребенку, понять смысл всего, что происходит в группе, поэтому следует комментировать для него все происходящее и намечаемые действия [60].

Во – вторых, надо помогать аутичному ребенку налаживать контакт с другими детьми: стараться вовлекать в общие игры, предотвращать возможные агрессивные и неадекватные действия. При этом важно не просто пресекать недопустимые поведенческие проявления, но и, сохраняя доброжелательность, обучать ребенка более «правильным», социально приемлемым способам взаимодействия со сверстниками [60].

Конечно, такие меры требуют от сотрудников детского сада большого терпения и дополнительных усилий, но они помогают организовать поведение аутичного ребенка, сделать его более упорядоченным.

Таким образом, совместное обучение и развитие здоровых детей и детей с особыми потребностями необходимо, в первую очередь, для того, чтобы решить проблемы с социальной адаптацией детей. Во-вторых, в детском сообществе воспитывается толерантность и равноправное отношение к детям-инвалидам. В – третьих, ребенку легче после детского сада адаптироваться в школе, он будет лучше учиться, это касается не только детей с ОВЗ, но и здоровых детей.

В России для детей с инвалидностью создана и успешно функционирует система специального образования. В этих учреждениях созданы особые условия для занятий с такими детьми, работают врачи, специальные педагоги. Но во многом из-за обособленности специальных/коррекционных образовательных учреждений уже в детстве происходит разделение общества на здоровых и инвалидов. В результате обучения детей-инвалидов в специальных условиях – конкурентность их на образовательном рынке низкая и тяга к продолжению образования невелика по сравнению с выпускниками обычных общеобразовательных школ.

Альтернатива такой системы – совместное обучение ребят с ограничениями физического развития и детей без инвалидности в обычных, общеобразовательных школах.

Инклюзивное (французское *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах [31].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех

детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования так же становится одним из главных в российской образовательной политике. Положения об инклюзивном образовании закреплены в российских государственных документах, таких как:

1. Конституция РФ [39]
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 12 июля 1992 г. № 3266-1 [26]
3. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-Ф
4. Протокол № 1 к Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод
5. Конвенция ООН о правах ребенка [38]
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2015-2016 года [26]

Инклюзивное (включающее) образование базируется на восьми принципах:

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений
- Каждый человек способен чувствовать и думать
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным
- Все люди нуждаются друг в друге
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников
- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека



Включение – это не интеграция:

- Включение – это больше, чем интеграция
- Молодые люди учатся вместе в обычной школе
- Специалисты приходят помогать детям
- Обычные школы изменяются
- Внимание на возможности и сильные стороны ребенка
- Молодые люди воспринимают человеческие различия как обычные
- Молодые люди получают возможность жить вместе с родителями
- Молодые люди получают полноценное и эффективное образование для того, чтобы жить полной жизнью
- Взгляды и мнения молодых людей становятся важными для окружающих

Включение – это:

- НЕТ специализированных классов в обычной средней школе
- НЕТ обучения ребенка в средней школе без необходимой поддержки
- НЕТ присутствия детей 1-2 часа в день в средней школе
- НЕТ закрытых учреждений интернатного типа.

Основные принципы инклюзии. Инклюзивные сообщества:

- Быть инклюзивным – означает искать пути для всех детей, быть вместе во время обучения (включая детей с инвалидностью).
- Инклюзия – это принадлежность к сообществу (группе друзей, школе, тому месту, где живем) [18]

Инклюзия означает - раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. Инклюзия учитывает как потребности, так и специальные условия, и поддержку, необходимые ученику и учителям для достижения успеха.

- В инклюзивной школе каждого принимают и считают важным членом коллектива

- Ученика со специальными потребностями поддерживают сверстники и другие члены школьного сообщества для удовлетворения его специальных образовательных потребностей.

Правила инклюзивной школы:

- Все ученики равны в школьном сообществе
- Все ученики имеют равный доступ к процессу обучения в течение дня
- У всех учеников должны быть равные возможности для установления и развития важных социальных связей
- Планируется и проводится эффективное обучение
- Работники, вовлеченные в процесс образования, обучены стратегиям и процедурам, облегчающим процесс включения, то есть социальную интеграцию среди сверстников
- Программа и процесс обучения учитывает потребности каждого ученика
- Семьи активно участвуют в жизни школы.

Принципы формирования индивидуальной программы обучения:

- Подходит для всех учеников (не только для учеников с инвалидностью)
- Служит средством приспособления к широкому кругу возможностей ученика
- Является способом выражения, принятия и уважения индивидуальных особенностей обучения
- Применима ко всем составным частям программы и к привычной манере поведения в классе
- Является обязательной для всех работников, вовлеченных в процесс обучения
- Составлена с целью повышения успешности ученика.

Обычный учитель может быть успешен при условии, если:

- он достаточно гибок,
- ему интересны трудности и он готов пробовать разные подходы
- он уважает индивидуальные различия

- он умеет слушать и применять рекомендации членов коллектива
- он чувствует себя уверенно в присутствии другого взрослого в классе
- он согласен работать вместе с другими учителями в одной команде.

Результаты инклюзии:

- У учеников есть возможность активного и постоянного участия во всех мероприятиях общеобразовательного процесса
- Адаптация как можно менее навязчива и не содействует выработке стереотипов
- Мероприятия направлены на включение ученика, но достаточно для него сложны
- Индивидуальная помощь не отделяет и не изолирует ученика
- Появляются возможности для обобщения и передачи навыков
- Педагоги общего и специального преподавания делят обязанности в планировании, проведении и оценке уроков
- Существуют процедуры оценки эффективности

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [60].

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования так же становится одним из главных в российской образовательной политике. Положения об инклюзивном образовании закреплены в российских государственных документах. Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических,

интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности, и оказывают необходимую специальную поддержку [31].

Инклюзивное образование новое направление в России и поэтому сталкивается с рядом трудностей. Не разработана всероссийская программа социальной интеграции детей с особенностями развития, повышения уровня толерантности, самосознания и помогающего поведения со стороны здоровых людей. Существует серьезная проблема совмещения темпов преподавания и объема знаний, доступных детям с ОВЗ и детям здоровым. Ребенок с особенностями развития должен помещаться в ту среду, которая на данный момент соответствует возможностям его обучения [31].

Кроме того, в случае необходимости к нему прикрепляется тьютор. Трудно и медленно выстраиваются контакты детей с ОВЗ и детей здоровых.

Отсутствует специальное медицинское сопровождение в учебном заведении, отсутствует автотранспорт для учеников с ОВЗ, который позволял бы им добираться до места учебы и домой.

Слабо работает законодательство, регламентирующее права детей-инвалидов, не эффективны программы по трудоустройству выпускников с ограниченными возможностями.

Важнейшей задачей развития инклюзивного образования является подготовка руководителей инклюзивных образовательных учреждений, педагогов и специалистов, реализующих практику включающего (инклюзивного) образования.

Для школы, выбравшей путь инклюзивной практики обучения, важно установить, что может быть конкретной причиной возникновения препятствий (барьеров) в обучении того или иного ученика с особыми образовательными потребностями. Очевидна значимость барьеров «архитектурного» окружения ученика – физическая недоступность

окружающей среды (например, отсутствие пандусов и лифтов дома и в школе, недоступность транспорта между домом и школой, отсутствие звуковых светофоров на переходе через дорогу по пути в школу и так далее). Перед школой со стандартным нормативным финансированием стоит финансовый барьер в случае необходимости дополнительных расходов на организацию специальной педагогической поддержки.

Но еще более значимыми оказываются барьеры, возникающие в результате взаимоотношений учеников и социальных контекстов их бытия, – барьеры социальных отношений. Иначе их называют «отношенческими» или социальными барьерами.

Социальные барьеры не имеют внешнего, «архитектурного» выражения, они не связаны непосредственно с материальными и финансовыми затратами. Их можно обнаружить как непосредственно в школе, так и в местном сообществе, в региональной и национальной социальной политике, в сложившейся системе законодательства.

Примерами таких барьеров могут быть существующие профессиональные установки учителей общего и специального образования, негибкая система оценивания достижений учащихся, недостаточность существующей нормативно-правовой базы и так далее. Школы способны преодолеть многие барьеры самостоятельно, если будет достигнуто понимание того, что недостаток материальных ресурсов не является основным и единственным барьером на пути развития образовательной инклюзии.

Чтобы устранить барьеры на пути развития инклюзивного образования, необходимо:

- не только изменить физическую среду школы, города/села и транспорта для достижения «архитектурной» и «транспортной» доступности;
- не только увеличить финансирование для обеспечения специальной поддержки ученику с особыми образовательными потребностями;

но и, в первую очередь, устранять социальные барьеры: постепенно и целенаправленно менять культуру, политику и практику работы общеобразовательных и специальных школ.



Рисунок 1 Различные подходы в образовании:

медицинский (ребенок как проблема) и социальный (система образования как проблема).

При социальной модели понимания инвалидности ребенок с инвалидностью или с другими особенностями развития не является «носителем проблемы», требующим специального обучения. Напротив, проблемы и барьеры в обучении такого ребенка создает общество и несовершенство общественной системы образования, которая не может соответствовать разнообразным потребностям всех учащихся в условиях общей школы. Для успешного осуществления инклюзии учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс и реализации социального подхода требуются изменения самой системы образования. Общей системе образования необходимо стать более гибкой и

способной к обеспечению равных прав и возможностей обучения всех детей – без дискриминации и пренебрежения [31].

Таким образом, инклюзивное образование является компонентом реализации социального подхода в понимании инвалидности и права на образование для лиц с инвалидностью, закрепленным во многих международных правовых документах. В Российской Федерации инклюзивное образование, являясь одной из основных форм реализации права на образование для лиц с инвалидностью, должно стать законодательно закрепленным институтом, имеющим все необходимые компоненты, начиная от подготовки полного пакета документов нормативно-правовой базы, определения норм и принципов соответствующего финансирования, механизмов создания специальных условий и принципов адаптации образовательной среды в отношении детей, имеющих особые образовательные потребности.

## Выводы по Главе 2

Аутизм – это сложное нарушение, связанное с нарушениями способности понимать мотивы других людей и участвовать в жизни общества. Нет двух людей с диагнозом аутизма, которые ведут себя абсолютно идентично. Аутизм, как заболевание, принадлежит к общим нарушениям развития.

В настоящее время нет способа лечения аутизма, однако существуют терапевтические программы, которые могут улучшить социализацию и речь ребенка, но они требуют много труда, усилий, терпения и участия не только психотерапевтов, но и родителей детей с РАС.

Дети, у которых диагностирован аутизм, имеют дефицит социальных навыков, им не хватает разделенного внимания. Нарушения внимания у детей с РАС выступает в самых разнообразных формах. Привлечь внимание детей и развить его помогают специальные программы, методы и методики, разработанные со всеми потребностями таких детей.

Программы по коррекции внимания для каждого ребенка подбираются индивидуально, а так же одни дети могут учиться только дома, а другие дети способны посещать обычную школу, в условиях инклюзивного образования.

Совместное обучение и развитие здоровых детей и детей с особыми потребностями необходимо, в первую очередь, для того, чтобы решить проблемы с социальной адаптацией детей. Во-вторых, в детском сообществе воспитывается толерантность и равноправное отношение к детям-инвалидам. В – третьих, ребенку легче после детского сада адаптироваться в школе, он будет лучше учиться, это касается не только детей с ОВЗ, но и здоровых детей.



Инклюзивное образование является компонентом реализации социального подхода в понимании инвалидности и права на образование для лиц с инвалидностью, закрепленным во многих международных правовых документах.

### Глава 3. Организация практического исследования психолого-педагогического развития внимания детей старшего дошкольного возраста с РАС в условиях инклюзивной группы ДОУ

#### 3.1. Этапы, методы и методики исследования внимания детей старшего дошкольного возраста с РАС в условиях инклюзивной группы ДОУ

Опытно – экспериментальной базой явился Детский сад №8 г. Каменск-Уральский. Исследования детей проводились в старшей группе. Дети из группы имеют диагноз по МКБ-10, F84.0 (Детский аутизм).

В эксперименте участвовало 4 человека, 2 девочки и 2 мальчика 6-7 лет из детского сада № 8 инклюзивной группы, всего в группе 12 воспитанников, 4 из них с диагнозом F84.0. Дошкольники из старших групп.

Описание детей находится в Приложении 1.

Для исследования внимания у детей использовались 4 тестовые методики.

1. Методика 1. «Какие предметы спрятаны в рисунках?» Исследование объёма, устойчивости и распределения внимания.
2. Методика 2. «Найди отличия» Исследуется объем и концентрация внимания.
3. Методика 3. «Чего не хватает на рисунках». Исследуется объем, устойчивость, переключение и распределение внимания.
4. Методика 4. «Дорожки» на устойчивость внимания продолжительность, время, в течение которого оно сохраняется

#### **Методика 1. «Какие предметы спрятаны в рисунках?» [25]**

Цель методики: исследовать объем и концентрацию внимания.

Оборудование: контурные рисунки, секундомер.

Проведение исследования: Ребенку объясняют, что ему будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Далее ребенку представляют рисунок и просят последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в трех его частях: 1, 2 и 3.

Рисунок 1 к Методике 1 в Приложении 2.

Время выполнения задания ограничивается одной минутой.

Если за это время ребенок не сумел полностью выполнить задание, то его прерывают.

Если ребенок справился с заданием меньше чем за 1 минуту, то фиксируют время, затраченное на выполнение задания.

К следующему рисунку можно переходить лишь тогда, когда будут найдены все предметы, имеющиеся на предыдущем рисунке.

Общее число всех предметов, «спрятанных» на рисунках 1, 2 и 3, составляет 14.

Оценка результатов: Проведя исследование, видим, за сколько времени ребенок из группы нашел все предметы, считаем результаты. Условно ставим баллы относительно времени и количества найденных предметов.

10 баллов — ребенок назвал все 14 предметов, очертания которых имеются на всех трех рисунках, затратив, на это меньше чем 20 сек, очень высокий уровень.

8-9 баллов — ребенок назвал все 14 предметов, затратив, на их поиск от 21 до 30 сек., высокий уровень.

6-7 баллов — ребенок нашел и назвал, все предметы за время от 31 до 40 сек., высокий уровень.

4-5 баллов — ребенок решил задачу поиска всех предметов за время от 41 до 50 сек. ,средний уровень.

2-3 балла — ребенок справился с задачей, нахождения всех предметов за время от 51 до 60 сек., низкий уровень.

0-1 балл — за время, большее, чем 60 сек, ребенок не смог решить задачу по поиску и названию всех 14 предметов, «спрятанных» в трех частях рисунка, очень низкий, испытуемый не справился с заданием или отказался от его выполнения.

### **Методика 2. «Найди отличия» [25].**

Цель методики: исследование объема, устойчивости и распределения внимания.

Оборудование: 2 пары рисунков с отличиями, секундомер.

Проведение исследования:

Ребенку дается задание, внимательно рассмотреть две пары картинок и отметить, чем они отличаются. Рисунок 2, 3 Приложение 3.

Всего отличительных признаков в первой паре картинок 10, во второй 7.

Следовательно, ребенок максимально может набрать за этот тест 17 баллов.

Время на выполнение этого задания - 4 минуты.

Оценка результатов: Проведя исследование, видим, за сколько времени ребенок из группы нашел все предметы, считаем результаты. Условно ставим баллы относительно времени и количества найденных предметов.

16-17баллов — высокий уровень;

4-7балла — ниже среднего;

13-15 баллов — выше среднего;

8-12 баллов - средний уровень;

0-3 балла — низкий уровень, испытуемый не справился с заданием или отказался от его выполнения.

### **Методика 3. «Чего не хватает на рисунках» [25].**

Цель методики: исследование объема, устойчивости, переключения и распределения внимания.

Оборудование: лист с картинками, секундомер.

Проведение исследования: Ребенку предлагается лист с серией рисунков, представленных в Приложении 4. На каждой из картинок этой серии не хватает какой-то существенной детали.

Ребенок получает задание как можно быстрее определить и назвать отсутствующую деталь.

Педагог, проводящий психодиагностику, с помощью секундомера фиксирует время, затраченное ребенком на выполнение всего задания.

Время работы оценивается в баллах, которые затем служат основой для заключения об уровне развития восприятия ребенка.

Оценки даются в баллах, в десятибалльной системе.

Оценки результатов:

Точные критерии оценок в десятибалльной системе не заданы. В этой связи исследователю разрешается прибавлять или отнимать один-два балла (в пределах заданного диапазона оценок) за наличие или, соответственно, отсутствие усердия со стороны ребёнка в процессе его работы над психодиагностическими заданиями. Такая процедура в целом мало влияет на конечные результаты, но позволяет лучше дифференцировать детей.

10 баллов. Ребенок справился с заданием за время меньшее, чем 25 сек, назвав при этом все 7 недостающих на картинках предметов, очень высокий уровень.

8-9 баллов. Время поиска ребенком всех недостающих предметов заняло от 26 до 30 сек., высокий уровень.

6-7 баллов. Время поиска всех недостающих предметов заняло от 31 до 35 сек., средний уровень.

4-5 баллов. Время поиска всех недостающих предметов составило от 36 до 40 сек., средний уровень.

2-3 балла. Время поиска всех недостающих предметов оказалось в пределах от 41 до 45 сек., низкий уровень.

0-1 балл. Время поиска всех недостающих деталей составило в целом больше чем 45 секунд, это низкий уровень, испытуемый не справился с заданием или отказался от его выполнения, очень низкий уровень.

#### **Методика 4. «Дорожки»[25]**

Цель методики: исследовать устойчивость внимания, продолжительность, время, в течение которого оно сохраняется.

Оборудование: Лист с рисунком, секундомер.

Проведение исследования:

Ребенку предлагается внимательно проследить направление каждой дорожки от ее начала до конца, не используя при этом карандаш и палец. Рисунок в Приложении 5. Он должен назвать номер дорожки с левой и правой стороны.

Педагог фиксирует время выполнения задания.

Для детей 5-7 лет норма 2 минуты, практически без ошибок.

Оценка результатов:

5 баллов – 2 минуты

3 балла – больше 2-4 минуты

0 балл больше 4 минут

0 - если испытуемый не справился с заданием или отказался от его выполнения.

### 3.2. Анализ результатов исследования

Внимание – сложный психический процесс, общий уровень развития которого во многом определяется уровнем развития отдельных его качеств: переключения, объема, распределения, концентрации.

Используя методики для изучения уровня объема, устойчивости и распределения внимания у старших дошкольников с РАС, были получены результаты, которые представлены на Рисунке 1.

Каждая методика представлена диаграммой, в которой отразились все результаты, полученные в ходе исследования.

В ходе исследования были применены 4 методики:

Исследование объёма, устойчивости и распределения внимания.

Методика 1. «Какие предметы спрятаны в рисунках?»

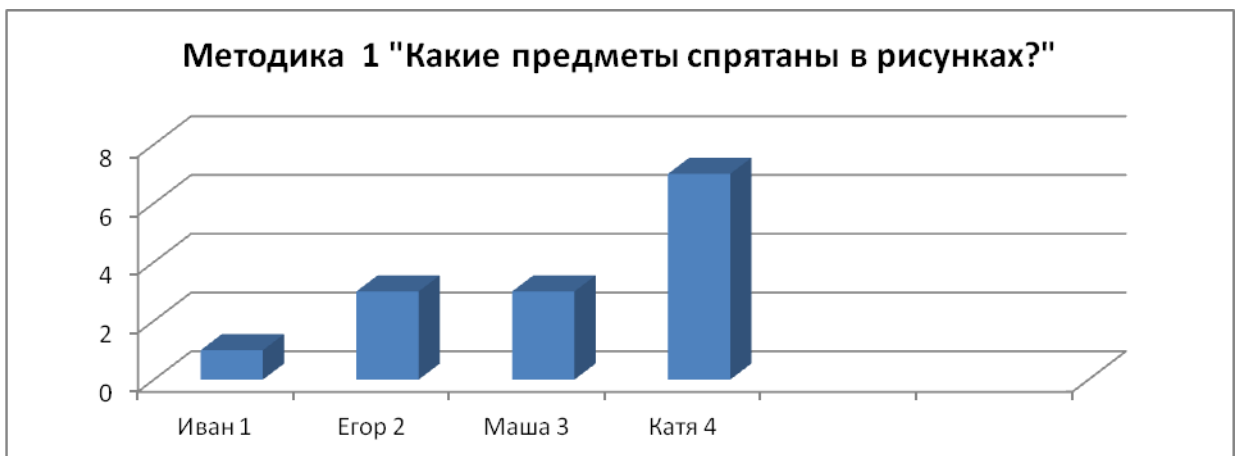


Рисунок 1. Уровень развития объема, устойчивости распределения внимания у старших дошкольников с РАС.

Таким образом, видно, что у группы детей разные результаты. Они выполняли задание на внимание за определенное время. Детей с высоким уровнем внимания не выявлено. Иван показал самый низкий результат. Более чем 60 секунд, нашел предметы с подсказкой. 1 балл, результат низкий. Маша и Егор, показали одинаковые результаты, за 60 секунд они нашли все

предметы, спрятанные на 3 рисунках, 3 балла является результатом ниже среднего, внимание рассеянное.

У Кати высокий уровень внимания из всей группы. Она выполнила задание за короткое время, за 32 секунды показала почти все предметы из 3 рисунков, по баллам средний уровень развития внимания по данной методике.

Аналогичные результаты были получены при исследовании объема, устойчивости и распределения внимания. Результаты исследования данных параметров внимания представлены на Рисунке 2.

Методика 2. «Найди отличия»

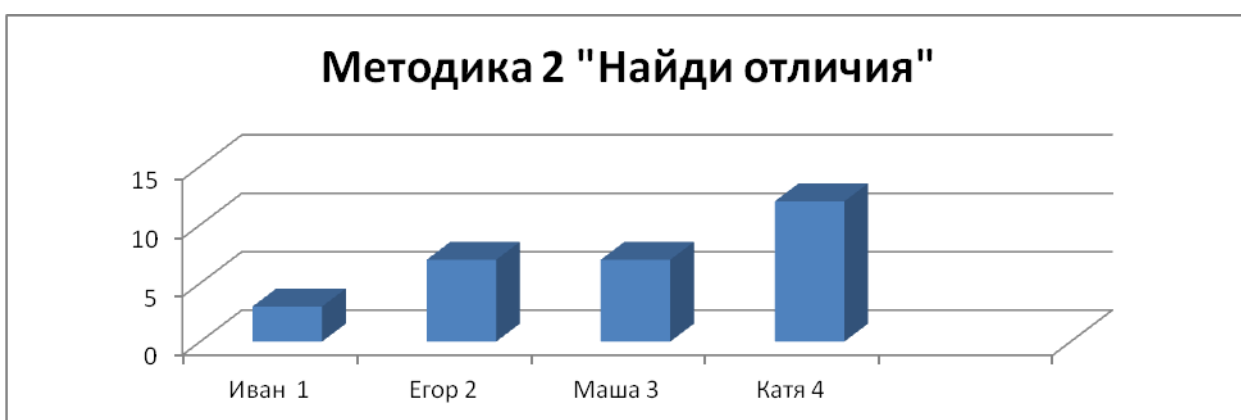


Рисунок 2 Уровень развития объема, устойчивости и распределения внимания.

Таким образом, видно, что по методике 2, дети находили отличия на двух картинках, представленных им, за определенное время и Ивану потребовалось больше 4 минут на поиск отличий, нашел не все, результат низкий. У Маши и Егора, одинаковые показатели, они нашли отличия больше чем за 4 минуты меньше 17 отличий, показатель низкий для нормы.

Катя нашла за 4 минуты все отличия, результат средний для нормы.

По методике 2 нет высоких результатов. Внимание у детей требует коррекции и развития.

### Методика 3. «Чего не хватает на рисунках?»

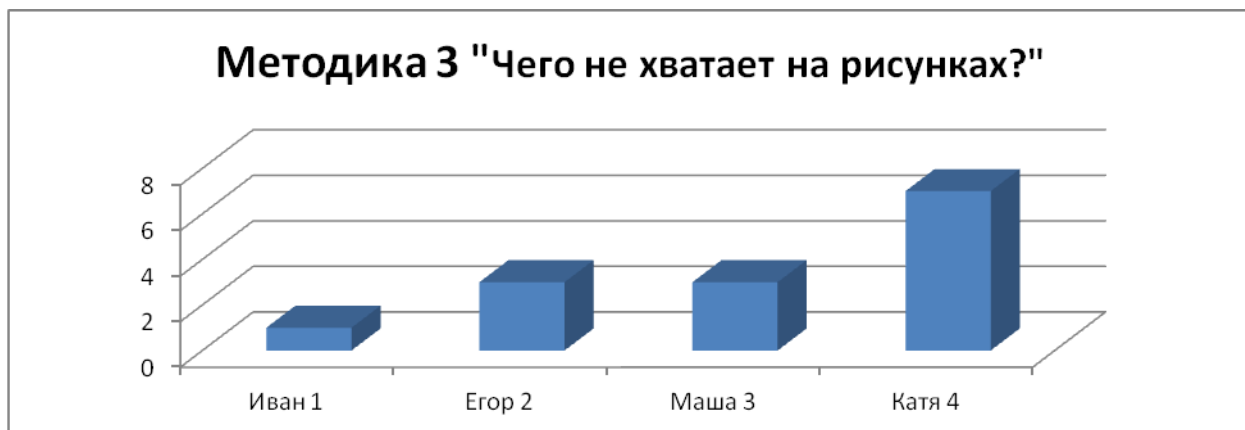


Рисунок 3 Уровень развития объема, устойчивости, переключения и распределения внимания.

По методике 3, дети на картинках искали недостающие части рисунков. По данной методике высоких результатов не выявлено. Видно, что у Ивана – низкий результат от 0 до 1. За большее количество времени, чем отводилось для задания, он нашел недостающие детали, с подсказкой педагога. Егор и Маша показали примерно одинаковые результаты, у них ушло на поиск 42-43 секунды, у Кати показатели выше, она за 32 секунды нашла почти все недостающие детали. Показатель средний для нормы.

### Методика 4. «Дорожки».

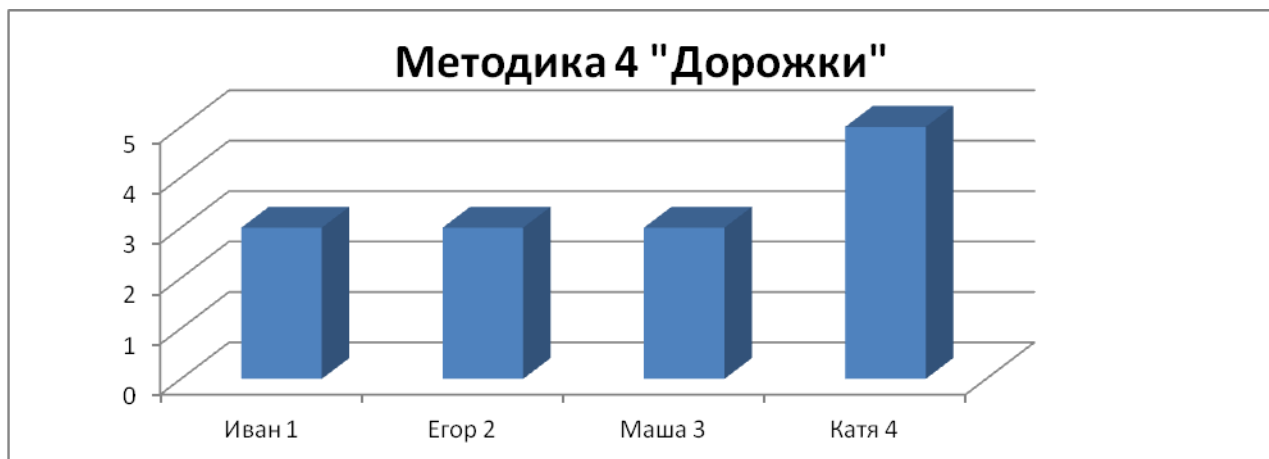




Рисунок 4 Уровень устойчивости, продолжительности и времени в течении которого сохраняется внимание.

В методике 4 на внимание, видно, что показатели трех детей, Ивана, Егора и Маши равны. За время до 4 минут они выполнили задание. У всех по три балла, средний результат. Катя показала высокий результат, 5 баллов, за две минуты нашла все дорожки. Результат высокий.

По данной методике, есть высокий результат, у Кати, у 70% детей, Ивана, Егора, Маши, средний результат.

Общий анализ результатов исследования представлен в Таблице 1.

Таблица 1.

Уровень развития объёма, устойчивости и распределения внимания,  
диагностика с РАС

№ п/п	1. методика «Какие предметы спрятаны в рисунках?»	2 методика «Найди отличия»	3 методика «Чего не хватает на рисунках»	4 методика «Дорожки»
1 Иван	(низкий уровень)	(низкий уровень)	(низкий уровень)	(средний уровень)
2 Егор	(низкий уровень)	(средний уровень)	(уровень ниже среднего)	(средний уровень)
3 Маша	(низкий уровень)	(средний уровень)	(уровень ниже среднего)	(средний уровень)
4 Катя	(средний уровень)	(уровень выше среднего)	(средний уровень)	(уровень выше среднего)

Таблица 1 Констатирующий эксперимент - результаты.

Можно сделать вывод о том, что большая часть детей 50 % – имеют недостаточный уровень развития объёма, устойчивости, распределения внимания. В ходе исследования в методике 1 они показали низкий уровень внимания, в методике 2 – средний уровень, в методике 3 – уровень ниже среднего, а в 4 методике – средний уровень. 25% детей имеют очень низкий уровень развития внимания. В методике 1 и 2, 3 они показали уровень низкий и только в методике 4 – средний уровень. 25% детей имеют уровень внимания

выше среднего. В методике 1 они показали результат – средний уровень, в методике 2 – выше среднего, в методике 3 – средний уровень, в методике 4 – уровень выше среднего. Детей с высоким уровнем внимания не выявлено.

Общий анализ диагностики уровня развития отдельных свойств внимания свидетельствует о том, что в данной группе детей недостаточный уровень развития концентрации внимания. В целом у 70% детей результат низкий. Внимание детей нужно развивать.

Необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на развитие отдельных свойств внимания и внимания в целом у дошкольников с РАС.

Следует отметить, что дети показали очень разные результаты, поэтому при организации коррекционной работы основным будет индивидуальный подход.

### 3.3. Деятельность педагогов инклюзивной группы ДОО по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста с РАС

Природа нарушений психического развития при синдроме раннего детского аутизма подразумевает комплексный подход к его коррекции, одним из важнейших аспектов которой является продолжительная коррекционно-развивающая работа.

В данной главе представлен комплекс занятий, состоящий из пяти методик по три занятия в каждом. У каждого занятия есть цель и задачи.

Комплекс занятий направлен на коррекцию и развитие внимания детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Этот комплекс занятий может использоваться воспитателями детских садов, руководителями специальных детских учреждений, родителями, имеющими детей с диагнозом РДА.

Цель программы: скорректировать и развить внимание ребенка с РАС, что в результате должно привести к улучшению его функционирования в домашней и общественной среде.

Занятия предназначаются детям с РАС на развитие внимания, которые посещают ДОО и готовятся к школе. Форма занятий погрупповая.

Работа с детьми ведется групповая (2-4 человека).

Работает 1 педагог или психолог.

Коррекционно-развивающие занятия проводятся 3 раза в неделю по 40 минут.

Представленные ниже занятия являются примерными, их содержание может варьироваться в зависимости от структуры дефекта и индивидуальных особенностей детей с РАС, но первые два занятия организационные с целью установления контакта с ребенком. Начиная с 3-го занятия, решаются конкретные задачи по коррекции особенностей внимания. Общее количество занятий так же определяется индивидуально.

### **Занятие 1. «Налаживание контакта с ребенком»**

Цель занятия:

- установление первичного контакта с аутичным ребенком;
- преодоление негативизма при общении и установлении контакта с аутичным ребенком
- вовлечение ребенка в совместную деятельность, часто он сам предлагает ту форму возможного взаимодействия, которая в данный момент для него наиболее комфортна.

Задачи занятия:

1. создание свободной мягкой эмоционально-разряженной обстановки на занятии;
2. преодоление страха общения;
3. общая диагностика (эмоционально-поведенческих реакций, активности ребенка, эмоционального тонуса, эмоциональных проявлений, внимания, памяти).
- 4.постепенное избавление от накопившихся негативных эмоций;
5. предоставление ребенку возможности пережить как можно больше положительных эмоций.

### **Игры на установление контакта - наблюдение:**

1. Если ребенок не входит в деятельность педагога, то необходимо включиться в деятельность ребенка, начать ему подыгрывать, или начать свою игру, привлекая внимание ребенка. Он, наблюдая за происходящим, постепенно включится в деятельность. Если этого не происходит, то необходимо подражать той деятельности, которую выбирает для себя

ребенок - стереотипная игра аутичного ребенка в начале коррекционной работы станет основой построения взаимодействия с ним, так как для самого ребенка это комфортная ситуация, внутри которой он спокоен. Педагог поначалу лишь наблюдает за стереотипной игрой ребенка.

Цель такого наблюдения - постараться проникнуть в структуру стереотипной игры:

выделить цикл повторяющихся действий;

выделить конкретные звукосочетания, слова и словосочетания в бормотании ребенка во время игры.

Такие наблюдения и выводы помогут в дальнейшем, подскажут, каким образом можно принять участие в игре ребенка. Когда ребенок привыкнет к присутствию педагога, можно начинать осторожно пробовать подключаться к его играм, причем делать это следует тактично и ненавязчиво.

2. Сенсорная игра как, возможность установления контакта с аутичным ребенком.

Чтобы наладить с аутичным ребенком контакт, без которого невозможно проведение коррекционных мероприятий, предлагается проводить с ним сенсорные игры.

Основная цель сенсорной игры - дать ребенку новые чувственные ощущения. Ощущения могут быть самые разные: зрительные, слуховые, тактильные и двигательные, обонятельные и вкусовые.

### **Сенсорная игра: «Цветная вода».**

Игра индивидуальная, у каждого ребенка свое оборудование для игры

**Цель игры:** наладить контакт с ребенком, узнать, что ему нравится.

Задачи: получить новые сенсорные ощущения, научиться работать вместе

Оборудование: акварельные краски, кисточки, 5 прозрачных пластиковых стаканов (в дальнейшем количество стаканов может быть любым).

Ход игры: Стаканы расставляются в ряд на столе и наполняются водой, затем в них поочередно разводятся краски разных цветов.

Ребенок следит за тем, как облачко краски постепенно растворяется в воде. Можно разнообразить эффект и в следующем стакане развести краску быстро, помешивая кисточкой; ребенок же своей реакцией даст понять, какой из способов ему больше нравится.

## **Занятие 2. Вызывание доверия к взрослому, получение нового сенсорного ощущения, развитие внимания**

**Цель занятия:** усиление психологической активности детей. Решение этой задачи требует от педагога умения почувствовать настроение ребенка, понять специфику его поведения и использовать это в процессе коррекции.

**Задачи второго занятия:**

1. включение ребенка в различные виды деятельности, сначала индивидуальные, затем групповые
2. формирование эмоционального контакта с педагогом,
3. развитие активности ребенка,
4. развитие контактности,
5. помочь детям снять накопившееся напряжение,
6. сгладить проявления аффективных вспышек, сделать их более контролируемыми,
7. научить детей выражать эмоции более адекватным способом.
8. Развитие внимания.

Используются игры на совместную деятельность

### **Игра «Рисуем вместе».**

Игра коллективная с участием педагога

Оборудование: Большой лист бумаги, фломастеры

Ход игры: Каждому ребенку по очереди необходимо что-нибудь нарисовать, педагог тоже участвует в игре.

Задачи игры:

1. включение в общий вид деятельности,
2. преодоление страха общения,

3. уточнить представления, которые уже есть у ребенка,
4. перенос знаний в реальную жизнь,
5. развить средства коммуникации.

Дети рисуют предметы, по общей теме, которую предложил педагог.

Во время игры идет командная работа, преодолевается страх общения, получение положительных эмоций.

### **Игра «Погладь кошку»**

Игра коллективная с участием педагога

Оборудование: мягкая игрушка «Кошка Мурка»

Ход игры: Педагог, вместе с детьми подбирает ласковые слова для игрушки «Кошка Мурка», при этом дети гладят игрушку, берут на руки, прижимают к себе.

Задачи игры:

1. развитие контактности,
2. преодоление боязни новых предметов,
3. расширение словаря (накопление новых эпитетов).
4. развитие внимания детей.

### **Игра «Части тела».**

Коллективная игра совместно с педагогом.

Ход игры: Педагог вместе с детьми участвует в этой игре.

Дети вместе с педагогом встают в круг и показывают пальцем на разные части тела, называя их.

Ребенок должен одновременно смотреть на показывающего, слушать и выполнять движения.

Цель игры:

1. Развитие контактности
2. Преодоление боязни прикосновения
3. Развитие внимания

Задача ребенка — слушать и указывать на то, что названо.

Когда ребенок хорошо усвоит суть игры, можно менять правила.

**Задание 3: Игры с детьми на решение общих задач для достижения цели,  
а так же игры на удержание внимания детей.**

Цель занятия:

1. развитие восприятия и воображения,
2. развитие зрительного и осязательного восприятия,
3. развитие внимания.

Задачи занятия:

1. Научить ребенка играть совместные игры
2. Преодоление страха тактильных прикосновений и зрительных контактов
2. Научить ребенка удерживать внимание на одной задаче
3. Сформировать у ребенка восприятие пространства

**Игра «зашумленные» объекты: «Что спрятано в этих рисунках?»**

Игра индивидуальная, у каждого ребенка свой бланк.

Педагог видит, какой у кого уровень развития внимания.

Оборудование: Корректирующие пробы. Рисунок в Приложении 3

Цель игры: Развитие восприятия «зашумленных» объектов. Формирование активности ребенка с помощью игровых моментов на развитие восприятия.

Ход занятия: перед ребенком педагог раскладывает изображение «зашумленных» картинок, его задача распознать эти картинки за определенное количество времени.

**Игра «На развитие пространственной координации (понятия слева, справа, перед, за и так далее).**

Игра коллективная с педагогом.

Задачи:

1. формирование активности ребенка, с помощью игровых моментов на развитие внимания.
3. Упражнения на развитие пространственной координации.

Задачи:

1. усвоение понятий право, лево, назад, вперед и так далее,
2. умение работать в группе.



Ход игры: Дети встают в шеренгу, и педагог начинает читать стих, дети в это время делают то, что он говорит.

Мы сейчас пойдём направо! Раз, два, три!

А теперь пойдём налево! Раз, два, три!

Быстро за руки возьмемся! Раз, два, три!

Так же быстро разомкнемся! Раз, два, три!

Мы тихонечко присядем! Раз, два, три!

И легонечко привстанем! Раз, два, три!

Руки спрячем мы за спину! Раз, два, три!

Повертим над головой!! Раз, два, три!

И потопаем ногой! Раз, два, три!

#### **Задание 4. Развитие внимания.**

Цель занятия: развитие внимания детей, преодоление страхов, работа в группе.

Задачи:

1. развитие внимания,
2. развитие памяти,
3. развитие речевого общения,
4. развитие личностно мотивационной сферы.

Игра на внимание: «Девочки» Рисунок в приложении 7

Игра индивидуальная, у каждого ребенка свой бланк.

Оборудование: Корректирующая проба «Девочки», фломастеры

Цель игры: развитие внимания.

Ход игры:

Предлагаются бланки с изображением девочек, расположенных по 8 в каждом ряду (5-10 рядов). Педагог предлагает детям подчеркнуть девочек с черными бантами или с белыми волосами и так далее.

**Игра «Найди отличия»** Рисунок в Приложении 4.

Коллективная игра.

Оборудование: корректирующие пробы, фломастеры.

Цель игры: развитие внимания.

Ход игры: ребятам предлагаются две картинки, отличающиеся некоторыми деталями. Необходимо найти все различающиеся детали.

### **Задание 5. Заключительное, контрольное.**

Целью данного задания является:

итоговая диагностика, которая включает в себя диагностику эмоционально-поведенческих особенностей, активности, внимания, памяти, эмоционального тонуса и эмоциональных проявлений.

Задачи задания:

1. Наблюдение за детьми во время игр
2. Отмечать изменения в лучшую или худшую сторону, каковы проявления
3. Закрепить полученные навыки на предыдущих занятиях

Игра «Обезьянка-озорница»

Цель игры: работа в группе, развитие внимания.

Оборудование: Игрушка «Обезьянка»

Коллективная игра с педагогом.

Ход игры: Дети стоят в кругу, педагог показывает обезьянку и рассказывает, как она любит подражать. Педагог поднимает руку, потом делает это же движение с обезьянкой, потом предлагает детям выполнить это же движение самим или на обезьянке. Затем движения усложняются: взмах рукой, хлопанье в ладоши, постукивание и так далее.

Игра: «Самый ловкий»

Коллективная игра, дети играют самостоятельно.

Цель игры: развитие внимания, активности, ориентация в пространстве.

Оборудование: мяч, корзина для мячей.

Ход игры: Педагог предлагает по очереди бросать мяч в корзину, считая у кого больше всех попаданий. Далее дети становятся в круг и кидают друг другу мяч, по окончании игры называется самый ловкий. Можно предложить

другие варианты подвижных игр, главное, чтобы дети в этих играх понимали, что в их силах добиться положительных результатов.

Таким образом, можно сделать вывод, что коррекционную работу по развитию внимания дошкольников с РАС следует организовывать, реализуя индивидуальный подход и используя разнообразные игры.

### Выводы по Главе 3

Опытно-экспериментальное исследование подтвердило наличие проблемы концентрации внимания у детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Внимание необходимо для учебной, игровой и познавательной деятельности.

Результаты исследования показали, что у большинства детей уровень развития отдельных свойств внимания и внимания в целом низкий.

У детей уровень развития внимания индивидуален, поэтому коррекционную работу по развитию внимания дошкольников с РАС следует организовывать, реализуя индивидуальный подход и используя разнообразные игры.

## Заключение

Проблема развития внимания детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивной группы ДОО одна из актуальных в современной педагогической теории и практике. В условиях перехода отечественной системы образов на принципы инклюзивного образования она приобретает особую актуальность, так как для детей с РАС хорошо развитое внимание – это основа не только качественного психического развития, освоение образовательной программы, но и основа социализации.

Для изучения развития внимания детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивной группы ДОО было организовано собственное теоретическое и практическое исследование в рамках теоретического исследования Глава 1 и Глава 2.

В рамках практической части исследования было проведено изучение особенностей внимания четырех дошкольников с РАС, данное исследование было организовано на базе ДОО № 8 г. Каменска-Уральского, работающего на принципах инклюзивного образования.

Результаты исследования показали недостаток уровня развития отдельных свойств внимания дошкольников с РАС и внимания в целом.

В результате была разработана серия коррекционно - развивающих занятий, например на развитие внимания исследуемой группы детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивной группы ДОО с помощью различных игр, применяя индивидуальный подход и используя разнообразные игры.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены.