



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

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

**Психолого-педагогическое сопровождение развития активности и
самостоятельности у детей младшего школьного возраста с
расстройствами аутистического спектра**

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

**Направленность (профиль) «Психолого-педагогическое сопровождение
лиц семей с ОВЗ»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

100 % авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 18 » 11 2021 г. пр. н.з

зав. кафедрой специальной
педагогике, психологии и
предметных методик


к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306/188-2-2
Чебелюк Маргарита Герасимовна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Бородина Вера Анатольевна



Челябинск

2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ АКТИВНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 9	
1.1 Закономерности развития активности и самостоятельности у детей в онтогенезе	9
1.2 Особенности развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра	19
1.3 Условия развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения	29
Выводы по Главе 1	35
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ АКТИВНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	38
2.1 Констатирующий эксперимент по изучению особенностей активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра	38
2.2 Реализация условий развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения	44
2.3 Результаты экспериментальной работы	57
Выводы по Главе 2	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	63
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	67
ПРИЛОЖЕНИЕ	74

ВВЕДЕНИЕ

Современное образование детей с ограниченными возможностями здоровья ориентировано на обеспечение условий реализации особых образовательных потребностей ребенка и достижения им максимально возможного уровня личностного развития, образования, жизненных компетенций, интеграции в социум. Междисциплинарные проблемы различных аспектов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья исследовались в специальной педагогике и специальной психологии разными авторами (Л.И. Аксенова, Н.И. Белопольская, Е.А. Екжанова, О.В. Защиринская, И.А. Коробейников, А.Р. Маллер, Н.В. Москаленко, Л.М. Шипицына, А.М. Щербакова и др.).

Реализация задач в области социализации детей с расстройствами аутистического спектра, обуславливает необходимость психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе развития активности и самостоятельности. Активность и самостоятельность являются двумя взаимосвязанными компонентами, которые обуславливают особенности социальной адаптации ребенка в социуме – его поведение, стремление к деятельности, особенности взаимодействия с окружающими. В рамках культурно-исторической концепции развития психики Л.С. Выготского, развитие активности и самостоятельности детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) представляет собой «зону ближайшего развития», в которой ребенок осваивает новые действия и операции во взаимодействии с окружающим миром. Данной проблеме посвящены работы большого количества отечественных и зарубежных психологов, таких как: Веденина М.Ю., Хаустова А.В., Баенской, Е.Р., Лебединской В.В., Либлинг М. М., Никольской О. С. Kanner L., Shopler E., Pauls D., Wolkmar F. R., Wing L. и др., педагогов: Кривцова С.В., Алексеев, А. И., Гилберт К., Питере Т., медиков: Лебединская К.С. Никольская О.С., Новиков Ю. В и других. Вопросы изучения активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с

РАС становится наиболее острой не только в связи с необходимостью включения этой категории детей в сферу школьного образования, но и в связи с недостаточностью научно обоснованных организационно-психологических условий для этого. Малоисследованным остается вопрос разработки психолого-педагогического сопровождения развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Актуальность проблемы обусловила тему исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра».

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментальным путем проверить условия развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Объект исследования: процесс развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: условия развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения.

3. Определить условия развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения.

4. Экспериментальным путем проверить эффективность условий сопровождения развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Гипотеза исследования.

Развитие активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра будет более эффективным, если в коррекционно-педагогической работе будет реализован ряд условий, включающих:

во-первых, диагностику актуального состояния развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра;

во-вторых, отбор содержания, форм и методов коррекционной работы по развитию активности и самостоятельности на специальных занятиях педагога-психолога;

в-третьих, обеспечение консультативно-методической поддержки педагогов и родителей по развитию активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Теоретико-методологическая основа исследования: основные положения психологических теорий - концепции развития личности (Б.Г. Ананьев), теории деятельности (А.Н. Леонтьев), культурно-исторической концепции развития психики (Л.С. Выготский);

методологические основы работы с детьми с РАС (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг),

положения онтогенетического подхода в организации коррекционной работы (Л.С. Выготский, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская).

Методы исследования: теоретические – анализ, сравнение, интерпретация, обобщение. Эмпирические - педагогический эксперимент, наблюдение, количественная и качественная обработка данных эксперимента.

Теоретическая значимость исследования: определены условия развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения, уточнено понятие формирования активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Практическая значимость исследования: отобрано содержание, формы и методы коррекционной работы по развитию активности и самостоятельности младших школьников с РАС на специальных занятиях педагога-психолога, представленное комплексом занятий; апробирован и внедрен практику образовательной организации разработанный комплекс занятий педагога-психолога по развитию активности и самостоятельности у детей с РАС; результаты исследования могут быть использованы педагогами, работающими с детьми с расстройствами аутистического спектра, и их родителями.

База исследования: Челябинская область, с. Варна, МОУ СОШ №1.
Состав участников эксперимента: учащиеся начальной школы (2 класс, 1 человек) с РАС; родители, учитель начальных классов, учителя-предметники.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАС В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1 Закономерности развития активности и самостоятельности у детей в онтогенезе

Онтогенез – процесс развития индивида от момента рождения и до смерти. Онтогенез психики – это развитие и формирование психики от рождения до конца жизни. Б.Г. Ананьев – индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой. Зачатие, рождение, созревание, зрелость, старение, старость составляют основные моменты становления целостности человеческого организма [цит. по 15].

Развитие психики у ребёнка объясняет психология, педагогика руководит процессом развития и в процессе развития приобретаются личностные качества. Изменение личности в соотношении с возрастом происходит по направлениям: физиологическое развитие, психическое развитие и социальное развитие.

Активность – это общая черта для всех живых существ, их личная динамика. Она служит источником улучшения и поддержания жизненно важных связей с окружающей средой. Жизнедеятельность организма – это не только нормальные отношения с окружением, а ее преодоление. Активность строится с вероятным прогнозом развития событий в среде и расположения в ней организма [16].

Активность характеризуется:

- обусловленностью исполняемых действий, спецификой внутренних состояний субъекта в момент действия – в отличие от реактивности, когда действия обусловлены предыдущей ситуацией;
- произвольностью – она проявляется в цели субъекта;
- надситуативностью – выводится за пределы первоначальной цели;

- значительной устойчивостью деятельности в отношении принятой цели [37].

Активность в свою структуру включает ряд компонентов: когнитивный, эмоциональный, оценочно-волевой, мотивационный, поведенческий. Между данными компонентами существуют определенные связи, в реальном процессе взаимодействия человека со средой они соединены воедино. Поэтому можно считать необходимостью *системный подход* к изучению активности. Уровень активности зависит от согласованности ее компонентов.

Активность проявляется в расширении кругозора знаний, познании мира, развитию умений и навыков. Сложно научить человека чему-либо, если сам человек не хочет развиваться и прикладывать усилия к процессу своего развития. Осознанная, направленная деятельность формирует личность, обогащает ее и всесторонне развивает [9].

Познавательная активность проявляется в жизнеобеспечивающих факторах, так как помогает сориентироваться ребенку в незнакомом, неизвестном мире. Эмоциональная активность – это сторона оживления личности. Много ребенок узнает из чувств, а не от осознаний. Психологическая активность дает информацию окружающему миру о состоянии определенного человека. Именно этот вид инициативности дает возможность ребенку работать с предметами.

Поэтому активность – это неотъемлемое условие и предпосылка для развития психики, личности в целом, часть важных жизненных процессов организма. Их результатом выступает общий прогресс всестороннего развития. Деятельность – это успешная социальная адаптация. Она помогает человеку определить свое место в обществе и окружающей среде [39].

Компоненты активности:

Внешние факторы:

1. Факторы, связанные с культурно-исторической средой.
2. Факторы, связанные с конкретно-исторической ситуацией, событием.

3. Факторы, связанные с возрастными особенностями индивида.

4. Факторы, связанные с этнокультурными характеристиками субъектов, и др.

Внутренние факторы связаны со структурно-содержательными характеристиками самой активности:

1. Факторы, связанные с реальной деятельности, в которую включен индивид, сформированностью целей, потребностей, структурированностью мотивов.

2. Факторы, связанные с психической активностью, которая зависит от степени развитости интеллектуальной и аффективной сферы.

Психологические механизмы имеют разную функцию, разную сферу своего действия и т. д. Однако главным для нас является то, что все они лежат в основе многообразных форм активности человека [52].

1. Наиболее простые формы действия психологических механизмов связываются с так называемой спонтанной активностью.

2. Механизмы мотивации.

3. Механизмы регуляции деятельности.

4. Механизмы «продвижения» в деятельности, связанные с формированием установки и вероятностным прогнозированием.

5. Механизмы, способствующие переформированию личности.

6. Механизмы эмоциональной самоподдержки, направленные на нейтрализацию негативного «Я».

7. Компенсаторные механизмы. К ним можно отнести защитные механизмы личности.

Таким образом, проанализировав изученную информацию, можно сделать вывод, что активность является неотъемлемым компонентом деятельности. Если обратиться к представлению о структурных характеристиках акта деятельности В.С. Степина, то мы видим, что активность является структурным компонентом в каждом элементе структурных компонентов акта деятельности.

Обратившись к пониманию деятельности в работах А. Н. Леонтьева, мы выявили, что деятельность связана с мотивами, а мотивы – это и есть активность (психологическая активность). Т.е. действия разных людей в одинаковых условиях могут определяться одними и теми же целями, но различаться по степени энергичности и упорства; или, одни люди на разнообразные ситуации отвечают разнообразными действиями, в то время как другие в тех же ситуациях действуют более однообразно.

Мы выяснили, что деятельность человека связана с активностью. Далее нам необходимо раскрыть следующий пункт нашей работы и изучить, какое место в личности человека занимает самостоятельность.

В работах отечественных психологов (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.) проблема самостоятельности изучались в системе психологической науки – проблем личности, активности, деятельности [18].

Мы примем следующее определение самостоятельности - это волевая черта личности, способность осуществлять деятельность без сторонней помощи. Она характеризуется проявлением самостоятельного принятия решений, осуществления достижений целей, самоконтроля, взятии на себя ответственности за дела и поступки, а также определяется как способ организации человеком своих действий и деятельности.

Воспитание самостоятельности - неотъемлемое требование нашей реальности, и предполагающее формирование целеустремленности, независимости, широты взглядов, мышления, гибкости ума и совершаемых поступков, предприимчивости и адекватного анализа происходящего в жизни явлений и ситуаций.

Самостоятельность рассмотрена и изучена в трудах Иванова В.Д., Осницкого А. К., Теплюк С., Марковой Т. А., Цукерман Г.А. и др. [37, 40, 42]

Самостоятельность детей сочетается с их зависимостью от взрослых, причем младший школьный возраст может стать переломным, критическим для формирования этого качества личности. С одной стороны, доверчивость,

послушание и открытость, если они чрезмерно выражены, могут сделать ребенка зависимым, несамостоятельным. С другой стороны, слишком ранний укор на самостоятельность и независимость может породить непослушание и закрытость. Воспитание самостоятельности и зависимости должно быть уравновешенным.

Средства и способы развития самостоятельности:

- 1) больше дел выполнять самостоятельно;
- 2) приветствовать стремление к самостоятельности;
- 3) уроки должны выполняться самостоятельно;
- 4) творческие дела, где становятся лидерами;

Самостоятельность одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить цель, настойчиво добиваться её выполнения собственными силами, ответственности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений [21].

А.Г. Ковалев, А.П. Ларин, И. Молнар, З.Ф. Пономарева, А.Л. Смирнов и др. рассматривают самостоятельность как сложное качество личности, пронизывающее поведение, отношение человека к окружающим и самому себе [65]. Эти исследователи считают, что личность с ярко выраженной самостоятельностью отличает умение ориентироваться в окружающей среде, видеть свое место в жизненных различных ситуациях, осознавать потребности свои и других людей, интересы общества в целом и с учетом их выбирать цели своей деятельности. Поведение самостоятельной личности всегда обосновано, оно независимо от случайных воздействий.

Самостоятельность также предполагает готовность к преодолению трудностей. Самостоятельность в ребенке формирует чувство ответственности.

Таким образом, изучение проблемы самостоятельности, в настоящее время, ведется в различных аспектах. Исследуются: сущность самостоятельности, ее природа (Г.А. Балл, П.И. Пидкасистый, А.Г.

Хрипкова); структура и соотношение компонентов самостоятельности (Ю.Н. Дмитриева, Г.Н. Година, Т.Г. Гуськова); этапы, условия и методы развития самостоятельности (З.В. Елисеева, Н.С. Кривова, А.А. Люблинская, К.П. Кузовкова); взаимосвязь самостоятельности с различными психическими процессами (Т.И. Горбатенко, Д.В. Ольшанский, Н.А. Цыркун); значение и роль самостоятельности как фактора адаптации к дошкольному образовательному учреждению (Т.Н. Филютина).

В развитии самостоятельности как черты личности Буре Р.С. выделяет три уровня.

Таблица 1. Уровни развития самостоятельности.

Уровень	Проявление
<i>1</i>	<i>2</i>
I уровень	ребенок действует в обычных для него условиях без напоминаний и помощи с вашей стороны. Он сам убирает после игры кубики, сам идет мыть руки перед едой, сам говорит «спасибо» и «пожалуйста», если благодарит или просит о чем-то.
II уровень	ребенок правильно поступает в новых, необычных, но близких и однородных ситуациях. Например, научившись мыть после прогулки свою обувь, ребенок без подсказки решил помыть и сапоги бабушки.
III уровень	освоенное ребенком правило приобретает обобщенный характер и определяет его поведение в любых условиях. Мальчик сам принес стул пришедшей в гости соседке или уступил место старшим в автобусе [12].

Совокупный анализ исследований по данной проблеме позволяет выделить ряд ступеней в становлении самостоятельности, а также характерные особенности проявления самостоятельности детьми в разных видах деятельности и на разных возрастных этапах. Первые проявления самостоятельности выявляются педагогами и психологами (Н.М. Аксарина, Б.Г. Ананьев, Р.С. Буре, Е.Н. Герасимова, С.М. Кривина, М.И. Лисина и др.) в младшем дошкольном возрасте, который по определению А.Н. Леонтьева является периодом «первоначального фактического складывания личности» [67]. Дальнейшее развитие самостоятельности в дошкольном возрасте связано с освоением ребенком разных видов деятельности - (игровой, трудовой, учебной), в которых он приобретает возможность проявлять свою субъектную позицию [35].

Поэтому и мера самостоятельности ребенка характеризуется, прежде всего, преобладающим механизмом, опосредствующим его активность: подражанием, заражением, переносом, репрезентацией и т.п. В подростковом периоде завершается формирование механизмов осознания активности. И самосознание (познавательные и регуляторные аспекты самосознания наиболее представлены в рефлексии) может либо развиваться и совершенствоваться, обслуживая решение усложняющихся задач, либо «приостановиться» в своем развитии как недостаточно значимое психическое образование.

Выполнение задач нарастающей трудности потребует от ребенка волевых усилий, напряжения, но при этом будет формироваться интерес, настойчивость в попытках преодоления учебных или жизненных препятствий.

Научные исследования свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста в условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности в разных видах деятельности: в игре (Н.Я. Михайленко), в труде (М.В. Крулех, Р.С. Буре), в познании (А.М. Матюшин, З.А. Михайлова, Н.Н. Подъяков), в обучении (Е.Е. Кравцова, Л.В. Артемова) [цит. по 70].

Воля, волевые качества не являются врожденными, они формируются в процессе жизни ребенка. Условия в семье, в дошкольном образовательном учреждении определяют развитие воли и ее направленность. В дошкольном возрасте формирование воли во многом зависит от его ближайшего окружения (микросреды), что накладывает большую ответственность на родителей, ближайших родственников, а также сотрудников дошкольных образовательных учреждений.

Уровень проявления волевых качеств определяется:

- константными факторами (способность к волевому напряжению, типологическими особенностями);
- ситуативными (интенсивность потребности, сила эмоции).

Каждая деятельность оказывает своеобразное влияние на развитие разных компонентов самостоятельности. Так, игра способствует развитию активности и инициативы (С.А. Марутян, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин), в трудовой деятельности заложены благоприятные возможности для формирования целенаправленности и осознанности действий, настойчивости в достижении результата (М.В. Крулехт, В.И. Логинова, Д.В. Сергеева), в продуктивных видах деятельности формируются независимость ребенка от взрослого, стремление к поиску адекватных средств самовыражения [67].

Постепенно самостоятельность репродуктивного характера сменяется на самостоятельность с элементами творчества, повышается уровень осознанности, самоконтроля, самооценки ребенка в процессе осуществляемого им вида деятельности. Проблема воспитания самостоятельности у дошкольников рассматривается в двух аспектах: умственном (Т.В. Зенцова, Л.В. Лабашова, М.Н. Силаева, Т.И. Мышьякова, И.Б. Слитю, У.В. Ульяновская) и нравственном (О.А. Акулова, Н.Г. Година, А.О. Кузина, Л.Н. Пустынникова и др.).

С переходом к школьному обучению характер самостоятельности меняется: ребенок должен самостоятельно ориентироваться в ситуации, мыслить самостоятельно, высказывать свою точку зрения.

В исследованиях Цукерман Г. (2003) учебная самостоятельность рассматривается как проявление более общей человеческой способности – способности к саморазвитию («умению учиться»), психическим механизмом которой является рефлексия. В способности учиться присутствует компонент самостоятельности, инициативности. И сформироваться такая самостоятельность не может за 1-2 месяца адаптации к школе. Поэтому такое важное значение формированию этого качества должно уделяться своевременно [52].

Далее нам следует рассмотреть с точек зрения психологии и педагогики феномен самостоятельности.

Самостоятельность связана с инициативой, с поиском различных путей решения учебно-познавательных задач без участия взрослых. От становления самостоятельности с ранних лет зависит активность ребенка, его ориентировки в окружающей действительности.

Поскольку самостоятельность и активность – есть неотъемлемые компоненты личности, то нам необходимо дать ее характеристику.

«Личность — первичное, что создается вместе с высшими функциями». А сами эти функции — «перенесенные в личность, интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности.... Индивидуальное личностное — не contra, а высшая форма социальности». (Л.С. Выготский. Конкретная психология человека.)

Формирование активности и самостоятельности происходит в соответствии с онтогенетическим развитием.

Таблица 2. Этапы развития личности ребенка

	Этапы	Новообразования оставить только активность и самостоятельность
1	2	3
1	Младенческий возраст	Предпосылки формирования активности и самостоятельности, проявляющиеся в: Формирование привязанности ребенка к взрослому; Формирование определенных социальных умений;
2	Ранний возраст	становление самосознания ребенка. потребность в самостоятельности – «Я - сам». Начинают складываться сила воли, настойчивость, целеустремленность. Обретение ребенком речи, ускоряется процесс развития самосознания ребенка, его личности в целом. Речь начинает выполнять регулирующую функцию Понимание и говорение позволяют корректировать поведение и уточнять требования.
3	Период от 3-х до 6-ти лет	1. период 3-4 года – укрепление эмоциональной саморегуляции; 2. период 4-5 лет – нравственная саморегуляция; 3. период 6 лет – деловые качества ребенка; У них формируются более или менее устойчивые моральные представления, а также способность к нравственной саморегуляции. Нравственный опыт от взрослых к детям передается и усваивается в процессе обучения, наблюдения и подражания, через систему поощрений и наказаний. К концу дошкольного возраста у большинства детей складывается определенная нравственная позиция, которой

		они придерживаются более или менее последовательно. Возникает стремление к признанию и одобрению со стороны окружающих людей – ответственность и чувство долга. Основные личностные качества отличаются от других тем, что их развитие зависит от биологических обусловленных свойств организма (экстраверсия, интроверсия, тревожность и доверие, эмоциональность и общительность, невротичность). Появляется самооценка на основе сравнения себя с другими людьми Продолжает формироваться характер (инициативность, воля, независимость).
4	Младший школьный возраст	Стимулирование и психическое использование мотивации достижения успехов в труде, игре. Формирование через общение: признания, одобрения со стороны взрослых, стремление получить высокую оценку. Отношения со сверстниками – формируется социальный престиж.

Таким образом, формирование начальных свойств личности связано с образованием комплекса социальных связей, регулируемых нормами и правилами, освоением средств общения с их знаковым аппаратом, предметной деятельности с её социальной мотивацией, осознанием семейных и других ролей.

В дальнейшем становление свойств личности протекает неравномерно и гетерохронно, соответственно последовательности усвоения ролей и смены позиций ребенка в обществе.

Представления о личности, основные закономерности разрабатывали следующие ученые: Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.А. Бодалёв, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.

Обобщая их опыт, мы можем выдвинуть следующее определение личности. Личность – человек, достигший определенного уровня психического развития, который характеризуется особенностями: в процессе самопознания человек начинает воспринимать и переживать самого себя как единое целое, отличное от других и выражающееся в понятии "Я"; у него имеются собственные взгляды и отношения, моральные требования и оценки; он проявляет собственную активность и способен сознательно воздействовать на окружающую действительность, изменять ее в своих целях, а также изменять и самого себя [48].

Таким образом, нами в параграфе дана характеристика активности и самостоятельности как компонентов личности. Активность является неотъемлемым компонентом деятельности. Если обратиться к представлению о структурных характеристиках акта деятельности В.С. Степина, то мы видим, что активность является структурным компонентом в каждом элементе структурных компонентов акта деятельности. Обратившись к пониманию деятельности в работах А. Н. Леонтьева, мы выявили, что деятельность связана с мотивами, а мотивы – это и есть активность (психологическая активность). Т.е. действия разных людей в одинаковых условиях могут определяться одними и теми же целями, но различаться по степени энергичности и упорства; или, одни люди на разнообразные ситуации отвечают разнообразными действиями, в то время как другие в тех же ситуациях действуют более однообразно. Формирование самостоятельности играет значительную роль в становлении личности ребенка, поскольку именно это качество дает возможность ребенку ориентироваться в окружающей действительности, поиска путей решения учебно-познавательных задач без посторонней помощи.

1.2. Особенности активности и самостоятельности и инициативности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Проблема детского аутизма первоначально разрабатывалась детскими психиатрами (С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев, 1967; О.П. Юрьева, 1970; М.Ш. Вроно, В.М. Башина, 1975; М.С. Вроно, 1976; В.М. Башина, 1980; В.Е. Каган, 1981; К.С. Лебединская, 1981). Ранее подобные детские проблемы были известны и исследовались, но рассматривались в рамках детской шизофрении или шизоидной (аутистической) психопатии (Т.П. Симсон, 1929, 1948; Г.Е. Сухарева, 1925, 1937, 1959, М.О. Гуревич, 1927, 1932). Представления о том, что проявления детского аутизма могут трактоваться не только как симптомы болезни, но и как признаки нарушения

развития, и попытки их разграничить начинают разрабатываться тоже детскими психиатрами.

В ИКП РАО под руководством К.С. Лебединской открывается первая в стране экспериментальная группа медико-психолого-педагогической коррекции детского аутизма. Это практический и исследовательский проект изучения проблем развития детей и оказания им специальной помощи в психическом развитии [29].

Аутизм — это такое расстройство, при котором всегда имеет место нарушение общения, уход ребенка в свой мир, пусть самый примитивный, на уровне моторных стереотипии, с утратой резонанса на внешние раздражители, интактность к внешним раздражителям, поглощенность однообразной деятельностью с переходом на внутренние, затверженные моторные или идеаторные стереотипии, в связи с чем ребенок вовсе не может воспринимать сигналы извне. У этих детей обеднено формирование новых связей, наблюдается остановка в психическом развитии, которая всегда сочетается с отрешением от окружающего, невозможностью приятия окружающих раздражителей. Возникает как бы блокада информационного поля ребенка [24].

При общем типе нарушений развития, в реальной практике детский аутизм может принимать самые различные формы, в зависимости от тяжести аффективных нарушений, степени сохранности базовых адаптивных механизмов, соотношения защитных и компенсаторных форм поведения, природы нарушений. Повреждения базовых механизмов аффективной регуляции обуславливают искажения и задержку в ходе дальнейшего развития детей с аутизмом и существенно осложняют их адаптацию к социальным условиям, проявлений активности и самостоятельности [27].

Классификация детского аутизма представлена в МКБ-10. Она основана на симптоматике заболевания. Каждый из видов имеет свой код. Детский аутизм имеет один общий код F 84.0. Далее это заболевание было разделено на несколько подвидов.

Подвиды детского аутизма имеют собственные коды:

1. Типичный аутизм
 - 1.1. Аутистические расстройства
 - 1.2. Инфантильный аутизм
 - 1.3. Инфантильный психоз
 - 1.4. Синдром аутизма Каннера
2. Атипичный аутизм
 - 2.1. Атипичные детские психозы
 - 2.2. УМО с аутистическими чертами
3. Синдром Ретта

Кроме международных классификаций выделяют психологический вариант. Он предложен О.С. Никольской. По данной классификации определено 4 группы детей с аутизмом [42].

Выделялись следующие группы:

1. Отрешенность, отсутствие нужды контакта с внешним миром;
2. Наличие негативизма и отвержение реальности, гипервозбудимость;
3. Замещение среды, отсутствие эмоциональной связи с близкими;
4. Отсутствие контакта с внешней средой, пугливость, ранимость.

Специалисты выделяют наиболее общие черты уже сложившегося синдрома этого расстройства [8]:

- нарушение способности к установлению эмоционального контакта;
- стереотипность в поведении, выраженное стремление сохранить постоянство условий существования и непереносимость малейших его изменений; наличие в поведении ребенка однообразных действий — моторных (раскачиваний, прыжков, постукиваний и т.д.), речевых (произнесение одних и тех же звуков, слов или фраз), стереотипных манипуляций каким-либо предметом; однообразных игр; пристрастий к одним и тем же объектам; стереотипных интересов, которые отражаются в разговорах на одну и ту же тему, в одних и тех же рисунках;

- совершенно особые нарушения речевого развития (мутизм, эхолалии, речевые штампы, стереотипные монологи, отсутствие в речи первого лица, специфика интонаций), сутью которых является нарушение возможности использовать речь в целях коммуникации».

Факторы, от которых зависит психическое развитие, социальная адаптация, прогнозирование успешности обучения аутичного ребенка это:

- диагностика отклонения на ранних этапах развития ребенка,
- своевременная терапия,
- психолого-педагогическая коррекция, проводимая в дошкольном возрасте,
- выявление психологических особенностей аутичных детей,
- длительное клиническое изучение их на всем протяжении школьного обучения (особенно в начальный период),
- адекватные методы и содержание обучения [10].

Странные поведенческие реакции, признаки необычности появляются у таких детей очень рано. Для них характерно изменение порогов чувствительности на внешние стимулы, в том числе на силу внешнего раздражителя (гипо- или гиперестезия). Т.е. дети могут быть как сверхпассивными, неотзывчивыми, так и гипервозбудимыми, со склонностью к паническим реакциям даже на несильные внешние воздействия. Поэтому зачастую пассивность ребенка может производить впечатление спокойности. Для речевого развития характерным будет являться стереотипность речи, склонность к словотворчеству и неологизмам. У большинства детей становление речи проходит через период эхолалий, встречаются так же нарушения звукопроизношения, темпа, плавности и других особенностей просодической стороны речи. Нарушение коммуникативной стороны речи как одна из основных проблем этих детей проявляется в автономности, недостаточной связи с ситуацией, эгоцентричности, позднем появлении личных местоимений, в особенности местоимений первого лица.

Снижены или имеют неадекватное проявление активность и самостоятельность, поскольку данные структурные компоненты относятся к волевым проявлениям. Клиническая картина аутистического синдрома у детей с РДА определяется проявлениями отрешенности, неспособностью к формированию активного общения, к осознанию посторонних персон и неодушевленных предметов (явлениями протодиакриза), отсутствием подражания, реакций на комфорт и дискомфорт, монотонно-однообразным характером поведения с "симптомами тождества". Для них характерно значительная роль влечений, противоположных желаний, представления, аффекты, отсутствие единства и внутренней логики в поведении. Эмоциональная реакция на близких ослаблена вплоть до полного внешнего ареагирования ("аффективная блокада"). Наблюдается сниженная или неадекватная реакция на зрительные и слуховые раздражители. Резкий звук может спровоцировать паническую атаку, неожиданное прикосновение – истерику. К данным детям сложно найти какой-либо подход, они нестабильны в проявлении своих реакций. Во внешнем облике данных детей обращает на себя внимание взгляд, обращенный в пустоту, во внутрь себя, «взгляд мимо», с преобладанием зрительного восприятия на периферии поля зрения [45]. Дети с РДА не ищут контакта глазами, их взгляд не задерживается на человеке-собеседнике, они смотрят вокруг «отрешенно», внешний мир их привлекает «тоннельно», очень ограничено.

У многих детей отмечаются нарушения инстинктивной жизни, инверсия цикла сна, перверзность аппетита, изменчивость мышечного тонуса до гипотонии или гипертонии. После полутора- двух лет становится отчетливой диссоциация развития личности с нарушением последовательности вытеснения примитивных функций сложными в пределах всех сфер деятельности.

Клинические, нейрофизиологические и нейропсихологические исследования, проводимые специалистами, больше обращали внимание на снижение активности и специфику реакций аутичного ребенка на

сенсорные стимулы, часто проявляющееся в особой ранимости. Клинические и этологические исследования добавили к этому данные о снижении у них порога дискомфорта в восприятии новизны и социальных стимулов. Все это отражало неблагополучие ребенка в аффективной сфере, и трактовалось как основная причина избегания слишком активных социальных контактов, сопротивления изменениям, а также фиксации страхов, действительно часто связанных с гиперчувствительностью ребенка.

Психофизиологические и психологические экспериментальные исследования представили свидетельства о трудностях развития функциональных систем, отвечающих за организацию процессов восприятия и целенаправленного поведения. Экспериментальные исследования представили данные о проблемах формирования всех психических функций (в области их использования для решения реальных жизненных задач): неадекватности сенсомоторного развития задаче овладения умениями, необходимыми каждому ребенку в быту; неиспользовании ребенком речи как средства коммуникации; несформированности мышления как средства дифференциации и обобщения бытовых представлений об окружающем. Известна фрагментарность картины мира такого ребенка, затруднения в выделении причинно-следственных связей, бедность функциональной и сюжетной игры, трудности переноса выработанных навыков в новую жизненную ситуацию. Среди проблем социального развития типичны наивность, непонимание неоднозначности складывающихся обстоятельств, трудности распознавания и понимания эмоциональных проявлений, намерений, мыслей, чувств других людей, что характерно даже для самых интеллектуально высоких детей с аутизмом [47]. Им непонятны слезы, смех, юмористическая сторона жизни, эмоции они учат так же как иностранный язык.

Аффективно-эмоциональная сфера максимально затронута при данном варианте искаженного развития. На первый план у детей, относимых к 3-й и к 4-й группам, выступает невозможность организовать полноценную и

адекватную коммуникацию с окружающими (как с детьми, так и со взрослыми). Причем каждая из групп характеризуется своими особенностями проявлений проблем в межличностных отношениях. Эмоциональная сфера отличается выраженной спецификой: буквальное понимание образных выражений, принятие всего на веру, наивность, доходящая до гротескной, непонимание юмора и шуток, метафоричности высказываний и выражений. Значительные трудности ребенок испытывает при необходимости «считывания», понимания эмоций и чувств окружающих его людей. При этом он часто ориентируется на оценку фрагментарных характеристик общения или настроения — так, громкий голос может для него означать, что человек сердится, вне зависимости от эмоциональной окрашенности сообщения и т.п. [8].

Известно, что дети с аутизмом не развивают исследовательского поведения в контексте познавательной активности, их не радует новизна, для них не характерно стремление преодолеть трудности. Одним из основных признаков дефицитарности развития инстинктивно обусловленных форм поведения являются трудности общения даже в самых простых формах тактильного, голосового, глазного контакта.

Негативизм, страхи, агрессия, трудности произвольного внимания, ограниченность речевых возможностей, моторная неловкость – мешает ему быть адекватным в любой ситуации, в том числе и учебной.

Нарушение активности во взаимоотношениях со средой проявляется у аутичных детей с раннего возраста как недостаточность психического тонуса - вялость, пассивность или как резкие перепады в распределении активности. Позже - как неспособность активно перерабатывать информацию, стремление сохранять и механически воспроизводить ее в форме, заданной извне, т.е. с низким порогом самостоятельности или полным ее отсутствием. Обнаруживается нарушение активности ребенка в проблемах активной организации его поведения, в тенденции механически и в стереотипной форме использовать свои навыки, не адаптируя их к меняющимся

обстоятельствам, в отсутствии исследовательского поведения, в стремлении уйти от преодоления трудностей.

В случаях тяжелых эмоциональных нарушений, к числу которых относится аутизм, процессы связаны с повреждением механизмов аффективной адаптации, что обуславливает недоразвитие и искажения в становлении всей системы эмоциональной [44].

В основе нарушения психического развития при аутизме лежит особая биологическая дефицитарность, характер которой еще недостаточно изучен, условия воспитания такого ребенка могут как усугубить, так и смягчить его трудности.

Проводя теоретическое исследование, мы опирались на известное положение Л.С. Выготского (1983) о первичных и вторичных нарушениях развития. В.В. Лебединский и О.С. Никольская (1985) при РДА к первичным расстройствам относят сенсоаффективную гиперстезию и слабость энергетического потенциала; к вторичным - сам аутизм, как уход от окружающего мира, ранящего интенсивностью своих раздражителей, а также стереотипии, сверхценные интересы, фантазии, расторможенность влечений - как псевдокомпенсаторные аутостимуляторные образования, возникающие в условиях самоизоляции, восполняющие дефицит ощущений и впечатлений извне, но этим закрепляющие аутистический барьер [43].

Формулируя принципы организации комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям с аутизмом, К.С. Лебединская (1994) говорила о необходимости рассмотрения медикаментозного лечения как терапии, поддерживающей развитие ребенка. Задачи лечения она видела не в сглаживании отдельных патологических проявлений, что позволяет сделать ребенка более «нормальным» и «удобным», а в помощи развитию его взаимодействия с близкими и специалистами. Таким образом, к решению вопроса о необходимости медикаментозного воздействия, выбора его мишеней и оценки эффективности, она подходила на основе понимания общих законов психического развития и специфике его нарушения у

аутичного ребенка, согласуясь при этом с логикой построения психокоррекционной работы. Но также и логика психокоррекционной работы в традиции отечественной дефектологии исходит из понимания общих закономерностей психического развития и его особенностей при детском аутизме [42].

Известно, что нарушение психического развития ребенка с аутизмом имеет первазивный характер, что за сложностями эмоционального контакта, коммуникации и социального развития, стереотипностью такого ребенка, стоят множественные и разнородные трудности. Первоначально клинические, нейрофизиологические и нейропсихологические исследования, проводимые специалистами, больше обращали внимание на снижение активности и специфику реакций аутичного ребенка на сенсорные стимулы, часто проявляющуюся в особой ранимости. Клинические и этологические исследования добавили к этому данные о снижении у него порога дискомфорта в восприятии новизны и социальных стимулов. Все это отражало неблагополучие ребенка в аффективной сфере, и могло трактоваться как основная причина избегания слишком активных социальных контактов, сопротивления изменениям, а также фиксации страхов, действительно часто связанных с гиперчувствительностью ребенка.

Последующие исследования выявили и значительное неблагополучие в когнитивной сфере аутичного ребенка. Психофизиологические и психологические экспериментальные исследования представили свидетельства о трудностях развития функциональных систем, отвечающих за организацию процессов восприятия и целенаправленного поведения. Экспериментальные исследования представили данные о проблемах формирования всех психических функций (прежде всего, в области их использования для решения реальных жизненных задач): неадекватности сенсомоторного развития задаче овладения умениями, необходимыми каждому ребенку в быту; неиспользовании ребенком речи как средства коммуникации; несформированности мышления как средства

дифференциации и обобщения бытовых представлений об окружающем. Известна фрагментарность картины мира такого ребенка, затруднения в выделении причинно-следственных связей, бедность функциональной и сюжетной игры, сложность переноса выработанных навыков в новую ситуацию [31].

При эндогенных расстройствах, с возрастом на первый план выходят личностные искажения, аутистическая направленность в поведении и общении, неравномерность достижений в различных сферах деятельности. Аффективные расстройства, типичные для аутистического синдрома, могут смягчаться. В то же время, в ряде случаев к ним присоединяются психопатоподобные и неврозоподобные нарушения. При расстройствах органического происхождения в развитии наблюдается равномерная задержка, аутистические расстройства нивелируются. Более благоприятный прогноз социальной адаптации отмечается в случаях детей с высоким интеллектуальным уровнем.

Таким образом, рассмотрев взгляды различных ученых на проблему развития детей с РАС, можно заключить, что условия формирования выраженного нарушения развития у детей с аутизмом как нарушение активности и самостоятельности следует исследовать среди базовых основ организации взаимодействия ребенка с окружением. Данные проблемы проявляются в сложности приспособления детей к меняющимся обстоятельствам, и являются причиной их жесткого сопротивления любым изменениям, нарушения процессов коммуникации, активности и социального развития. Исследователи подтверждают, что проблемы формирования затрагивают все психические функции (в области их использования для решения реальных жизненных задач): неадекватности сенсомоторного развития задаче овладения умениями, необходимыми каждому ребенку в быту; неиспользовании ребенком речи как средства коммуникации; несформированности мышления как средства дифференциации и обобщения бытовых представлений об окружающем. Т.е. уровни активности и

самостоятельности находятся на низком уровне и требуют коррекции и развития. В качестве первичного следующего шага мы разработали модель психолого-педагогического сопровождения развития активности и самостоятельности младших школьников с расстройством аутистического спектра.

1.3. Условия развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения

В соответствии с вышеописанным пониманием трудностей развития ребенка с аутизмом основными задачами коррекционной работы становится установление контакта с ребенком, которое дает возможность тонизировать его с помощью, принимаемой им эмоциональной и сенсорной стимуляции. Взрослый присоединяется к доступным ребенку формам активности, поставив своей целью дать ему опыт общего удовольствия, интереса, т.е. совместно-разделенного переживания [9].

Этимологически понятие «сопровождение» более близко к понятию «содействие», «совместное передвижение». Оно представляет собой помощь одного человека другому в процессе преодоления трудностей.

Словарь Даля трактует слово «сопровождать» как: провожать, сопутствовать, идти вместе, быть провожатым, следовать. В общем виде значение слова сопровождение подразумевает совместное прохождение какого-либо общего отрезка пути.

В профессиональной деятельности сопровождение понимают, как метод, который обеспечивает условия для принятия субъектом развития оптимальных решений в разных ситуациях жизненного выбора. Оно может быть представлено комплексным методом, в основе которого будет лежать единство нескольких функций:

Диагностика сути возникшей проблемы;

Сведения о сути проблемы и вариантах ее решения;

Выработка плана решения проблемы;

Первичная помощь на стадии реализации плана решения.

Это дает нам возможность на коррекционную работу, направленную на нормализацию развития аффективной сферы. Такая работа включает в себя помощь ребенку в освоении более активных и сложных форм жизни, в разработке индивидуальной избирательности, связывающей ребенка с миром, в достижении возможности не реагировать панически на сбой в привычном порядке, а рассматривать препятствие как условие решаемой задачи, умение вступать в диалог с обстоятельствами. Каждый успешный шаг в нормализации аффективного развития ребенка дает нам новые возможности помощи ему в интеллектуальном и социальном развитии.

Психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психического развития ребенка в условиях школьного взаимодействия [2, с. 21].

В качестве цели психологического сопровождения в образовании И.В. Дубровина указывает обеспечение психического и психологического здоровья каждого ребенка дошкольного и школьного возраста. Оно представляет собой формирование условий для полноценного психического развития детей на всех стадиях онтогенеза.

Психологическое сопровождение в рамках образования можно считать движением психологов и педагогов вместе с меняющейся личностью ребенка. Оно предназначено для оказания необходимой и своевременной помощи в выборе адекватных способов осознания и применения инструментов регуляции поведения и деятельности.

В рамках сопровождения подбираются оптимальные методы воздействия, коррекции для формирования и становления личности. С этой позиции психологическое сопровождение рассматривается в качестве многофункционального метода преднамеренных изменений разных личностных конструктов.

Организация и описание условий развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в рамках психолого-педагогического сопровождения реализуется с построения дерева цели предстоящей деятельности [15, с.28].

Дерево целей — структурированная, построенная по иерархическому принципу совокупность целей программы, плана, в которой выделены: генеральная цель; подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней [17, с.76].

В школе создана образовательная среда, позволяющая максимально гибко выстроить образовательный маршрут обучающегося в зависимости от его потребностей, подобрать наиболее оптимальную форму обучения. Дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с расстройствами аутистического спектра, обучаются в нашей школе в следующих формах:

— индивидуальный образовательный маршрут;

При необходимости организуется сопровождение тьютора;

Создание специальных образовательных условий.



Рисунок 1 – «Дерево целей» психолого-педагогического сопровождения развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Первое условие. Проведение диагностики актуального состояния развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, поддержка в период адаптации. В службе психолого-педагогического сопровождения, которая обеспечивает необходимую специализированную помощь детям с особенностями развития, работают помогающие специалисты: педагоги-психологи, учителя-логопеды, социальный педагог. Эти педагоги сопровождают всех детей школы, в том числе и школьников, для которых необходимо индивидуальное обучение. Служба психолого-педагогического сопровождения и входящий в ее состав психолого-педагогический консилиум разрабатывают адаптированные основные общеобразовательные программы, организуя создание специальных образовательных условий, проведение диагностических мероприятий, проведение коррекционных занятий в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии, а также обеспечивают поддержку образовательного процесса детям с трудностями в обучении. в том числе младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Потребности, связанные с введением учащегося с РАС в ситуацию обучения: способы реализации:

- индивидуально дозированное введение в ситуацию обучения;
- установление эмоционального контакта с учителем и со специалистами, сопровождающими организацию учебной деятельности ребенка;
- создание и поддержка развития активности и самостоятельности в условиях школьной жизни ребенка;
- использование методов, методик, технологий и педагогических приемов, специализированных для детей с РАС (с целью развития активности и самостоятельности).

Второе условие. Отобрать содержание, формы и методы коррекционной работы по развитию активности и самостоятельности на

специальных занятиях педагога-психолога. Одним из методических подходов и психолого-педагогических принципов обучения детей с расстройствами аутистического спектра является эмоционально-уровневый подход, разработанный О.С. Никольской: «стереотипии и аутостимуляции ребенка с аутизмом, используются, по возможности, как первичные пути к будущей коммуникации». Стереотипные игры и ритуалы расширяются и добавляются в арсенал психолога и учителя для формирования социального взаимодействия с учеником. Далее процесс обучения идет с учетом стойких интересов детей: персонажи арифметических задач и текстов упражнений по русскому языку, содержание презентаций по предмету «Окружающий мир» и индивидуальные домашние задания — все это выбирается в соответствии с психофизическими особенностями, интересами и характером каждого ребенка.

Принципы коррекционно-развивающего обучения по развитию активности и самостоятельности:

- комплексное психолого-педагогическое воздействие, учитывающее закономерности онтогенеза и морфологические особенности центральной нервной системы ребенка с РАС;

- совместная деятельность педагога и ребенка, основывающаяся на сотрудничестве и опирающаяся на собственную активность ребенка.

Третье условие. Обеспечить консультативно-методическую поддержку педагогов и родителей по развитию активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Адаптация учебного материала

Для обучающихся с РАС адаптация учебного материала осуществляется по направлениям:

- методическая адаптация (например, использование визуальной поддержки или альтернативной коммуникации);

- программная адаптация в соответствии с АООП для обучающихся с РАС: например, различные учебные задачи для разных детей в пределах

одного упражнения, уменьшение количества или упрощение целей в зависимости от психофизических особенностей ребенка. Планирование урока по принципам универсального дизайна предполагает активное включение учеников с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство класса. Поэтому разные способы адаптации учебных материалов и техник применяются только при необходимости и направлены на включение детей в общее образовательное пространство и совместную деятельность.

Особые образовательные потребности, связанные с развитием эмоционально-волевой сферы по направлению развития активности и самостоятельности ребенка с РАС (способы реализации):

- помощь ребенку с РАС в накоплении и осознании опыта общения с взрослыми и детьми, повышение социальной активности;

- направленная коррекционно-развивающая работа по развитию эмоционально-волевой сферы, компонентов активности и самостоятельности;

- сотрудничество с семьей, при необходимости, оказание психологической помощи семье по вопросам активности и самостоятельности.

Образовательное пространство школы представляет собой достаточно гибкую структуру, позволяющую наиболее оптимальным образом учесть особые образовательные потребности обучающихся, в том числе с РАС, создать специальные условия обучения, обеспечить необходимую психолого-педагогическую поддержку образовательного процесса. Расширение образовательной и социальной интеграции, переход к инклюзивным формам обучения отражают особое качество образовательной среды школы №1 с. Варны — ее адаптивность, под которой понимается наличие в ней возможностей и условий для успешного присвоения каждым ребенком культурного опыта с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов, состояния здоровья и индивидуальных возможностей.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение включает в себя помощь ребенку в освоении более активных и сложных форм жизни, в разработке индивидуальной избирательности, связывающей ребенка с миром, в достижении возможности не реагировать панически на сбой в привычном порядке, рассматривать препятствие как условие решаемой задачи, умение вступать в диалог с обстоятельствами. Каждый успешный шаг в нормализации аффективного развития ребенка дает новые возможности помощи ему в интеллектуальном и социальном развитии. Нами разработаны условия развития активности и самостоятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра в рамках психолого-педагогического сопровождения, учтены все участники сопровождения, их цели деятельности и направленность работы. В ходе реализации данных условий, разработанные теоретические данные совместно со всеми участниками сопровождения применены на практике.

Выводы по первой главе

Проанализировав теоретические основы по проблеме изучения активности и самостоятельности у младших школьников с расстройством аутистического спектра, мы сделали следующие выводы:

Во-первых, изучив закономерности развития активности и самостоятельности у детей в онтогенезе, нами дана характеристика активности и самостоятельности как компонентов личности. Активность является неотъемлемым компонентом деятельности. Если обратиться к представлению о структурных характеристиках акта деятельности В.С. Степина, то мы видим, что активность является структурным компонентом в каждом элементе структурных компонентов акта деятельности. Обратившись к пониманию деятельности в работах А. Н. Леонтьева, мы выявили, что деятельность связана с мотивами, а мотивы – это и есть активность (психологическая активность). Т.е. действия разных людей в одинаковых условиях могут определяться одними и теми же целями, но различаться по

степени энергичности и упорства; или, одни люди на разнообразные ситуации отвечают разнообразными действиями, в то время как другие в тех же ситуациях действуют более однообразно. Формирование самостоятельности играет значительную роль в становлении личности ребенка, поскольку именно это качество дает возможность ребенку ориентироваться в окружающей действительности, поиска путей решения учебно-познавательных задач без посторонней помощи.

Во-вторых, изучив особенности развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, мы сделали ряд выводов, что условия формирования выраженного нарушения развития у детей с аутизмом как нарушение активности и самостоятельности следует исследовать среди базовых основ организации взаимодействия ребенка с окружением. Данные проблемы проявляются в сложности приспособления детей к меняющимся обстоятельствам, и являются причиной их жесткого сопротивления любым изменениям, нарушения процессов коммуникации, активности и социального развития. Исследователи подтверждают, что проблемы формирования затрагивают все психические функции (в области их использования для решения реальных жизненных задач): неадекватности сенсомоторного развития задаче овладения умениями, необходимыми каждому ребенку в быту; неиспользовании ребенком речи как средства коммуникации; несформированности мышления как средства дифференциации и обобщения бытовых представлений об окружающем. Т.е. уровни активности и самостоятельности находятся на низком уровне и требуют коррекции и развития. В качестве первичного следующего шага мы разработали модель психолого-педагогического сопровождения развития активности и самостоятельности младших школьников с расстройством аутистического спектра.

В-третьих, разрабатывая условия развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами

аутистического спектра в рамках психолого-педагогического сопровождения, мы пришли к выводу, что психолого-педагогическое сопровождение включает в себя помощь ребенку в освоении более активных и сложных форм жизни, в разработке индивидуальной избирательности, связывающей ребенка с миром, в достижении возможности не реагировать панически на сбой в привычном порядке, рассматривать препятствие как условие решаемой задачи, умение вступать в диалог с обстоятельствами. Каждый успешный шаг в нормализации аффективного развития ребенка дает новые возможности помощи ему в интеллектуальном и социальном развитии. Нами разработаны и описаны условия развития активности и самостоятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра в рамках психолого-педагогического сопровождения, в условиях учтены все этапы в рамках сопровождения, их цели деятельности и направленность работы. В ходе реализации данных условий, разработанные теоретические данные совместно со всеми участниками сопровождения применены на практике.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ АКТИВНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1 Констатирующий эксперимент по изучению особенностей активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

В данном параграфе представлены организация, содержание и результаты реализации первого – диагностического условия психолого-педагогического сопровождения развития активности и самостоятельности у детей с РАС. Для исследования особенностей активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра нами была определена база исследования: МОУ СОШ №1 с. Варны, ее характеристика – образовательная организация, 1 человек, категория детей – ребенок с расстройством аутистического спектра, 9 лет, второй класс.

Психолого-педагогическое изучение аутичных детей имеет особые сложности из-за трудностей установления с ними контакта. Формой организации обследования может быть лонгитюдное, динамическое и диагностическое обследование, но принципиальной является индивидуальная работа с каждым ребенком.

В процедуре обследования выделяются три этапа:

1. Сбор психологического анамнеза, где важнейшее значение имеют сведения о матери и других близких;
2. Определение уровня нарушений эмоционально-волевой сферы;
3. Изучение особенностей познавательной сферы.

В экспериментальном исследовании был использован диагностический комплекс:

- методика наблюдения по карте «Проявление самостоятельности» А.М. Щетининой;
- методика «Выбор деятельности» (Л. Н Прохорова);
- специально разработанный лист наблюдения для оценки самостоятельности и активности;
- анкета для школьника для оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой.

Характеристика критериев и показателей оценивания активности и самостоятельности ребенка с РАС представлена в таблице 3.

Таблица 3. Критерии и показатели активности и самостоятельности

Критерии	Показатели	Диагностические методики
1	2	3
Познавательный критерий как структурный элемент познавательной активности и самостоятельности	Показатель 1: прочность и глубина получаемых знаний у школьника с РАС Показатель 2: умение оперировать полученными знаниями у школьника с РАС, как показатель активности и самостоятельности в учебной деятельности? Показатель 3: познавательная самостоятельность и активность в учебной деятельности у учащегося с РАС	1. Методика «Продолжи ряд...» 2. Методика «Последовательные картинки» 3. Методика «Выбор деятельности» (Л. Н Прохорова)
Поведенческий критерий	Показатель 1: умение давать нравственную оценку поведению своему и окружающих у учащегося с РАС Показатель 2: наличие активности в учебной и повседневной деятельности. Показатель 3: степень самостоятельности в нравственном выборе в ходе преодоления трудностей руководствуясь нормами и правилами поведения у учащегося с РАС.	1. Опросник Ребенок глазами взрослого 2. Методика наблюдения по карте «Проявление самостоятельности» А.М. Щетининой 3. Специально разработанный лист наблюдения для оценки самостоятельности и активности
Эмоционально-мотивационный критерий как основа активности и самостоятельности в повседневной	Показатель 1: сформированность мотивов учения у учащегося с РАС; Показатель 2: Сформированность нравственных чувств к окружающим людям обучающего процесса у учащегося с РАС.	1. Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой 2. Проективный тест «Рисунок человека»

деятельности	Показатель 3: способность к эмоциональному переживанию у учащегося с РАС	3. «Эмоциональная близость ребенка к учителю»
--------------	--	---

Методика наблюдения по карте «Проявление самостоятельности»
А.М. Щетининой.

Цель: диагностика уровня проявления активности. Процедура: заполняется психологом или учителем на основе наблюдений, проведенных за ребенком. Если оказалось, что указанное качество ребенок не проявляет никогда, то в соответствующей графе ставится 0 баллов, иногда - 2 балла, часто - 4 балла.

Методика «Выбор деятельности» (Л. Н. Прохорова).

Цель: методика исследует предпочитаемый вид деятельности, выявляет место детского экспериментирования в предпочтениях детей.

Критерии оценивания. Все три выбора фиксируются цифрами 1, 2, 3. За первый выбор засчитывается три балла, за второй – два балла, за третий – один балл. Вывод делается по сумме выборов в целом по группе.

Специально разработанный лист наблюдения для оценки самостоятельности и активности.

Цель: выявление в процессе занятия уровня активности и самостоятельности в разных видах заданий.

Критерии оценивания: 5 баллов – высокий уровень заинтересованности; 3 балла – средний уровень, 1 балл – низкий уровень.

Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой

Цель: выявление уровня школьной мотивации, учебной активности.

Критерии оценивания.

Высокий уровень - 25-30 баллов – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

Выше среднего уровень. 20-24 балла – хорошая школьная мотивация.

Средний уровень. 15-19 баллов – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью.

Ниже среднего уровень. 10-14 баллов – низкая школьная мотивация.

Низкий уровень. Ниже 10 баллов – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Перейдем к описанию результатов исследования.

Таблица 6. Результаты обследования особенностей выбора предпочитаемого вида при деятельности (методика Л.Н. Прохорова)

Ф.И. ребенка	Выбор деятельности					
	1 Игровая	2 Чтение	3 Экспериментирование	4 Труд в уголке природы	5 ИЗО	6 Конструирование
Виктор	3	Не выбрал	Не выбрал	Не выбрал	2	1

В ходе реализации данной методики мы выявили, что данный ребенок предпочитает игровую деятельность, ее он выбрал первоочередно. Занятия, перемены выстраиваются согласно его психофизическим особенностям, постепенно, с учетом особенностей, усложняются задания. В самой деятельности замедлен, «застревает» в ней, отвечает невпопад, сложно прервать начатое занятие. Его активность отличается стереотипным поведением, торможением реакции, неадекватном проявлении ответной реакции на внешние раздражители. Игра отличается бедностью, не развивается в процессе.

Второй Виктор выбрал изобразительную деятельность. У мальчика достаточно четко прослеживается склонность к рисованию, моделированию, векторной компьютерной графике. Наблюдается одержимость осуществляемой деятельностью, нарушен процесс переключаемости с одного вида деятельности на другой. В изобразительной деятельности наблюдается «зацикленность» на игровых персонажах, компьютерных играх. Рисование проявляется навязчиво, в процессе рисования мальчик «теряет связь» с реальностью, погружается в процесс достаточно сильно. Прервать его является непростой задачей.

И третий выбор Виктора пал на конструирование из различных материалов. На дополнительных внеурочных занятиях Виктор действительно проявляет активность и заинтересованность в данном виде деятельности. При

этом практически не способен выполнять задания по требованию. Конструирование проявляется «по настроению», данный процесс носит нестабильный характер.

Таблица 7. Результаты обследования уровня школьной адаптации (методика Лускановой Н.Г.)

Методика	Баллы	Уровень
Методика обследования уровня школьной адаптации (Лусканова Н.Г)	11 баллов.	Низкий уровень школьной адаптации

Анализ результатов показал, что ребенок посещает школу неохотно, в школу заходит со слезами на глазах (редко). На уроках пытается заниматься посторонними делами, играми, отвлекается. Испытывает серьезные затруднения в учебной деятельности. Находится в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой. На уроках сложно удерживать внимание, усваивает учебные предметы с трудом. Уровень адаптации влияет на активность и самостоятельность ребенка в стенах школы. Компоненты произвольной регуляции недостаточно развиты. Он не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями ситуации. Регуляция движения также недостаточна, это касается как крупной, так и мелкой моторики, отчего затрудняются процессы обучения и адаптации, что напрямую влияет на активность ребенка в целом. Мальчику требуется помощь в переодевании, подготовки к урокам в целом, мотивации его на занятиях, побуждению к активности.

Таблица 8. Результаты обследования самостоятельности (методика А.М. Щетининой)

Методика	Баллы	Уровень
Обследование самостоятельности Щетинина А.М.	12 баллов	Низкий уровень самостоятельности

Результаты показали низкий уровень самостоятельности. Существенным показателем уровня развития самостоятельности является наличие у ребенка потребности в ней, о которой можно судить по степени

активности и инициативности, проявлению интереса к той или иной деятельности и желания заниматься ею, по достижению результата внешней или внутренней цели деятельности. Для данного ребенка особо сложным становится сформулировать цель деятельности, поскольку сам процесс ему неинтересен. Мальчика больше привлекает хаотичное рисование, игровая деятельность. Каждое самостоятельно выполненное действие сопровождается эмоциональной похвалой и наградой (наклейка, минута игры с песком и т.д.).

Таблица 9. Результаты методики Лист наблюдения за уровнем самостоятельности на занятиях

Методика	Баллы	Уровень
Лист наблюдения за уровнем самостоятельности на занятиях	2 балла.	Низкий уровень самостоятельности на занятиях.

Данный лист наблюдения предназначен для применения его на уроках и занятиях. Данный тест содержит в себе базовые определения активности и самостоятельности, уровень и их частота проявления на каждом отдельно взятом занятии. Результаты такие, что ребенок на первых занятиях засыпает, а на последних – неадекватные эмоциональные проявления в виде истерик. Каждое действие приходится подкреплять, мотивировать, делать вместе с ребенком. Зачастую эффективен прием «рука в руке». Данный прием дает возможность заинтересовать ребенка в выполнении тех или иных действий. На занятиях и переменах ученик может резко стать и пойти на выход из кабинета или школы, поскольку стало скучно или захотел есть. Самостоятельно любит клеить модельки, пытается вырезать (уроки труда). Особо тяжело дается русский язык, математику и английский язык мальчик посещает с большим интересом, но при этом, направленность познавательной деятельности низкая.

Отообразим полученные результаты исследования на рисунке 2.

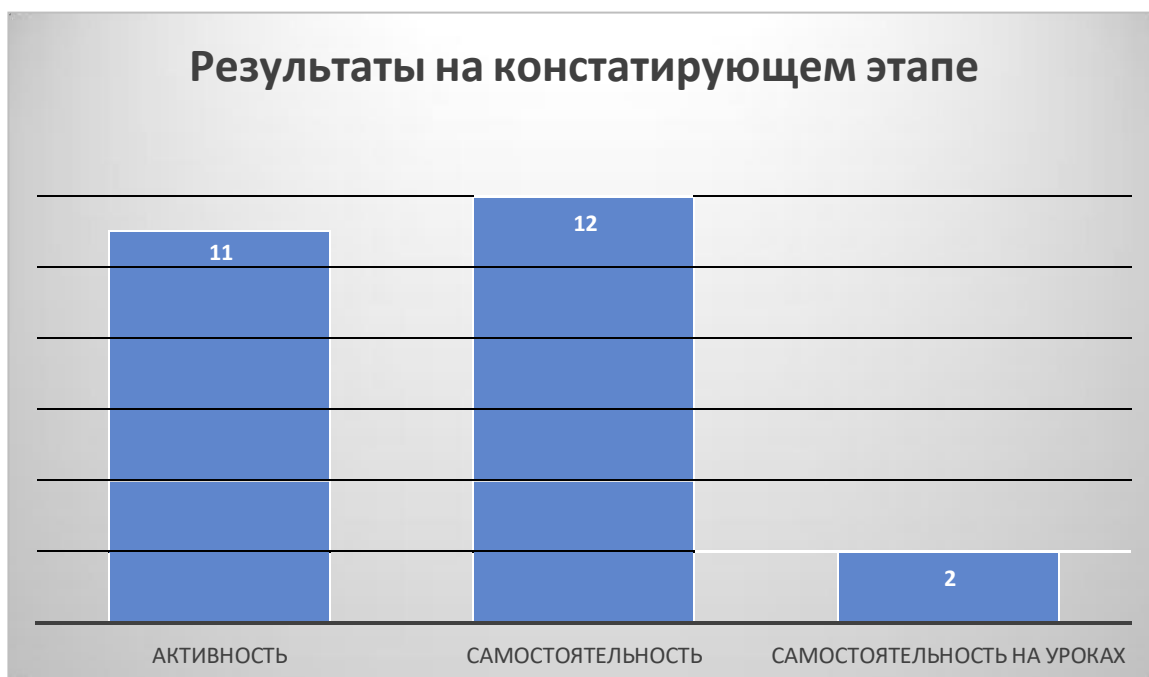


Рисунок 2 – Обобщенные результаты констатирующего этапа эксперимента у испытуемого ВБ

Таким образом, обобщая полученные результаты мы видим, что уровень сформированности активности и самостоятельности у ВБ на низком уровне.

Далее нами применен метод наблюдения за учеником, полученные данные из тестов подтверждаются: ребенок переменчив в своем настроении, нестабилен в проявлении активности, заинтересованности на уроке; вспыльчив, если тема не нравится ему по каким-либо причинам. Заинтересовать ученика возможно, но, в виду определенных личностных особенностей, это бывает достаточно затруднительно.

Таким образом, полученные данные об уровне сформированности активности и самостоятельности у ВБ являются основанием для организации и реализации условий развития активности и самостоятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения и составления коррекционно-развивающего комплекса занятий.

2.2. Реализация условий развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения

В данном параграфе мы представим организацию и содержание работы по реализации второго и третьего условий развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Вторым условием развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения являлась необходимость отбора содержания, форм и методов коррекционной работы по развитию активности и самостоятельности на специальных занятиях педагога-психолога.

Третьим условием являлось обеспечение консультативно-методической поддержки педагогов и родителей по развитию активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Обратимся к деятельности педагога-психолога и его роли в процессе обучения школьника, а именно психолого-педагогического сопровождения развития активности и самостоятельности младшего школьника с РАС.

Содержание блока сопровождения психолога, предназначенный для психолого-педагогического сопровождения развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, содержит в себе:

Цели:

- комплексное сопровождение аутичных детей школьного возраста, включающее коррекцию и(или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;

- сотрудничества с семьёй, в которой есть ребёнок с аутизмом, обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи, повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах

особенностей развития детей с РАС и основах их комплексного сопровождения;

- обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами начального общего образования;

- формирование личности ребёнка с аутизмом, ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности.

Коррекция активности и самостоятельности – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям.

В настоящее время существует широкий спектр методических подходов на одном полюсе которого директивные поведенческие подходы (классический АВА по Ловаасу; ТЕАССН), на другом – развивающие эмоционально-ориентированные подходы (эмоционально-смысловой подход по О.С. Никольской, «Floortime» С. Гринспена и С. Уидер), между этими полюсами – отработка основного ответа (pivotal response treatment, PRT) и различные сочетания поведенческих и развивающих подходов.

Единого для всех и всегда метода нет и не может быть, необходима стратегическая программа коррекционной работы, то есть последовательность конкретных задач с соответствующими методическими решениями.

При реализации второго условия (отобрано содержание, формы и методы коррекционной работы) детей с РАС мы опирались на:

- принцип «обратной интеграции» (Т. Питерс): на первых этапах обучения ребенку с нарушениями предлагается среда и виды деятельности, наилучшим образом адаптированные к его способностям и возможностям;

- образовательный маршрут строится с учетом динамической оценки возможностей ребенка при включении в социальную группу;
- учитывается изначальный уровень активности и самостоятельности ребенка;
- организация обучения с учетом всех блоков особых образовательных потребностей учащегося с РАС;
- согласованная работа команды специалистов и родителей ребенка с РАС.

Что учитывали при динамической оценке возможностей включения ребенка с РАС в социальную группу:

- выраженность нарушений взаимодействия с внешней средой и аффективной регуляции ребенка с РАС (отнесенность к 1- 4 группам по классификации Никольской О.С.);
- уровень когнитивного развития ребенка с РАС с учетом его неравномерности;
- состояние навыков и умений, необходимых для успешного функционирования в социальной группе;
- зону ближайшего развития ребенка с РАС в этих областях.

Направления работы в рамках психолого-педагогического сопровождения:

Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально) позволяет избежать использования проблемного поведения в коммуникативных целях. Т.е. на выбор предоставляется несколько вариантов заданий в рамках темы, мы спрашиваем ребенка, что из этого он хочет сделать, чего боится, что категорически не хочет.

Общая схема работы:

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;

2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;

3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две – избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);

4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);

5. Коррекция проблем поведения.

Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:

- подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;

- лишение подкрепления;

- «тайм-аут» - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;

- наказание: после эпизода нежелательного поведения в ситуацию вводится неприятный для ребёнка стимул. Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания и т.п.).

Приемы формирования навыков самостоятельности у ребенка с РАС.

1. Эмоциональная зависимость от другого человека преодолевается с применением десенсибилизации – постепенного увеличения дистанции эмоционального и физического контакта.

2. Преодоление несамостоятельности требует изменения отношения родителей к ребёнку и обучения его технологии соответствующих действия и/или видов деятельности.

3. Недостаточность целенаправленности и мотивации. В этих случаях подбирается простая деятельность, результат которой привлекателен для ребёнка и может служить одновременно мотивацией и подкреплением. Повторное выполнение каждой из нескольких подобных схем формирует и закрепляет стереотип завершенности деятельностного цикла, благодаря чему действенной становится и менее значимая мотивация.

4. Трудности планирования, организации и контроля деятельности.

Логика коррекционной работы:

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью психолога, и которая ему нравится. Для ребенка в исследовании деятельность была следующая: рисование, игры с песком, мелкими предметами, конструкторами;

- составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;

- оптимальная организация пространства и необходимых материалов;

- обучение выполнению в созданных конкретных условиях;

- постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;

- перенос деятельности в новые условия (если необходимо – неоднократно);

- внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);

- внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);

- отказ от схемы.

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

5. Трудности выбора.

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

- по линии формирования стереотипа (при выраженных проблемах тонической системы и в начальных этапах коррекции), что, собственно, является не решение проблемы, а отказом от решения;

- облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В и т.д.) или визуализацию (в силу симультанности восприятия визуально представленные варианты облегчают принятие решения);

- усиление мотивации чрез привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

6. Стереотипность деятельности и поведения. Преодоление – через наработку гибкости любым из известных (в т.ч. описанных выше) способов.

Примерные конспекты занятий из блока «Развитие активности и самостоятельности».

Занятие 1

Цель: развитие тактильных ощущений и умение действовать по инструкции, развитие активности на занятии.

Задачи:

1. Вызвать интерес к выполняемой деятельности;
2. Стимулировать реакции ребенка при взаимодействии;
3. Формировать положительные эмоциональные реакции ребенка в процессе деятельности;
4. Развитие мелкой моторики рук

Оборудование: сенсорная тропа, игровая дорожка, стол для песка с подсветкой.

Ход занятия:

1. Вход в кабинет по сенсорной дорожке;
2. Гимнастика для рук «Злая-добрая кошка», проговаривания каждого действия;
3. Игра «Найди локоть»

Цель: формирование ощущений своего тела с закрытыми глазами, формирование доверия к специалисту, развитие активной деятельности.

4. Игра с песком

Цель: формировать сенсорное восприятие, развивать умение действовать по инструкции.

5. Завершение занятия. Путешествие из кабинета по сенсорному коврику.

Занятие 2

Цель: развитие тактильных ощущений и умение действовать по инструкции

Задачи:

1. Вызвать интерес к выполняемой деятельности;
2. Стимулировать реакции ребенка при взаимодействии с психологом;
3. Вызвать преобладание положительных эмоциональных реакций ребенка в процессе деятельности;
4. Развитие мелкой моторики рук.

Оборудование: сенсорная тропа, игровая дорожка, наглядный материал «Тело человека»

Ход занятия

1. Вход на занятие по сенсорной тропе, проговаривая ощущения, получаемые ребенком.

2. Ознакомление с моделью тела человека, проговаривание каждой части тела.

3. Дидактическая игра «Найди часть тела»

Цель: формирование ощущения собственного тела, развитие активности, самостоятельности.

4. Дидактическая игра «Цвет»

Цель: формирование восприятия и различия цветов, нахождения их в окружающем мире.

5. Пальчиковая гимнастика с самостоятельным проговариванием строчек стиха.

Цель: развитие восприятия стихотворений, сличения их с собственными действиями.

6. Завершения занятия. Обрато по сенсорной тропе.

Занятие 3

Цель: развитие тактильных ощущений, мелкой моторики, дифференциации цвета и формы.

Задачи:

1. Вызвать интерес к выполняемой деятельности;
2. Стимулировать реакции ребенка при взаимодействии с психологом;
3. Вызвать преобладание положительных эмоциональных реакций ребенка в процессе деятельности;
4. Развитие мелкой моторики рук;
5. Продолжение формирования цветоразличения.

Оборудование: сенсорная тропа, игровая дорожка, панно ёжик.

Ход занятия

1. Вход на занятие по сенсорной тропе с вопросами об ощущениях ребенка.

2. Дидактическая игра «Украсть ёжика»

На панно «ёжик» психолог совместно с ребенком размещает «украшения». При этом добавляем пространственную ориентировку - вверху, внизу, справа, слева. Далее усложняя, добавляя цвет. Если ребенок затрудняется, психолог совместно с ним выполняет действия, эмоционально сопровождая каждое его действие.

3. Пальчиковая гимнастика в сопровождении стихом про счет.

4. Дидактическое упражнение «Приклей выбранные элементы на ёжика»

Цель: развитие самостоятельности, развитие способности действовать по инструкции.

5. Завершение занятия. Обрато по сенсорной тропе.

Занятие 4

Цель: обогащение сенсорного опыта, мелкой моторики, дифференциации цвета и формы.

Задачи:

1. Вызвать интерес к выполняемой деятельности;
2. Стимулировать реакции ребенка при взаимодействии с психологом;
3. Вызвать преобладание положительных эмоциональных реакций ребенка в процессе деятельности;
4. Развитие мелкой моторики рук;
5. Продолжение формирования цветоразличения.

Оборудование: сенсорная тропа, игровая дорожка, набор разноцветных кристаллов, картинка-заготовка.

Ход занятия.

1. Приветствие. Путешествие по сенсорной тропе.
2. Дидактическая игра «Украшь кристаллами»

Цель: развитие самостоятельности, активности в выборе понравившихся цветов.

3. Упражнение «Сосчитай»

Цель: развитие навыков счета, различия цветов.

4. Физкультминутка «Руки вверх, в стороны» с элементами запутывания.

Цель: развитие крупной моторики, внимательности, активности.

5. Завершение занятия. Выход по тропе.

Занятие 5

Цель: развитие тактильных ощущений, мелкой моторики, развитие поисковой активности.

Задачи:

1. Вызвать интерес к выполняемой деятельности;
2. Стимулировать реакции ребенка при взаимодействии с психологом;
3. Вызвать преобладание положительных эмоциональных реакций ребенка в процессе деятельности;

4. Развитие мелкой моторики рук;
5. Продолжение формирования цветоразличения.

Оборудование: сенсорная тропа, игровая дорожка, песочница, кристаллы.

Ход занятия

1. Приветствие. Вход по сенсорной тропе.
2. Обсуждение настроения, как прошли уроки.
3. Дидактическая игра «Поиск кристаллов в песке»
Цель: формирование поисковой активности, развитие цветоразличения.
4. Дидактическая игра «Счет»
Цель: развитие счетных навыков.
5. Физкультминутка.
Цель: развитие крупной и мелкой моторики.
6. Завершение занятия. Выход по сенсорной тропе.

Занятие 6

Цель: развитие тактильных ощущений, мелкой моторики, развитие активности.

Задачи:

1. Вызвать интерес к выполняемой деятельности;
2. Стимулировать реакции ребенка при взаимодействии с психологом;
3. Вызвать преобладание положительных эмоциональных реакций ребенка в процессе деятельности;
4. Развитие мелкой моторики рук;
5. Развитие игровой активности;

Оборудование: сенсорная тропа, мяч, раскраски.

Ход занятия

1. Приветствие. Вход по сенсорной тропе.
2. Игра «Съедобное-несъедобное»
Цель: развитие игровой активности.
3. Физкультминутка.

Цель: развитие крупной моторики. Развитие сенсорного восприятия.

4. Раскрашивание фруктов, предметов обихода.

Цель: формирование понятий съедобного и несъедобного.

5. Завершение занятия. Выход по сенсорной тропе.

Занятие 7

Цель: развить навыки конструктивного общения, сформировать навыки самоконтроля, самостоятельности.

1. Приветствие. Вход по сенсорной тропе.

2. Игра «Лабиринт»

Цель: формирование навыков самоконтроля, внимательности, мелкой моторики.

3. Игра «Море волнуется...»

Цель: развитие навыков самоконтроля, крупной моторики.

4. Арт-упражнение «Солнце»

Цель: развитие мелкой моторики, осознание личностных качеств.

5. Завершение занятия. Выход по сенсорной тропе.

Занятие 8

Цель: увеличение объема, концентрации, переключаемости внимания, развитие активности.

Ход занятия

1. Приветствие. Обсуждение того, как прошли выходные.

2. Игра «Найди игрушку»

Цель: обогащение сенсорного опыта, стимулирование собственной активности ребенка, развитие эмоционального контакта.

3. Пальчиковая гимнастика

Цель: развитие межполушарного взаимодействия.

4. Дидактическая игра «Загадки»

Цель: развитие познавательных процессов, познавательной активности.

5. Раскрашивание картинки по теме загадки (на выбор)

Цель: развитие мелкой моторики, самостоятельности.

6. Завершение занятия. Выход по сенсорной тропе.

Обеспечение консультативно-методической поддержки педагогов и родителей по развитию активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра реализовывалось через:

Просветительские беседы психолога с родителями по развитию активности и самостоятельности у школьника с расстройством аутистического спектра.

Цель работы с родителями - повышение родительской компетентности для решения проблем обучения, воспитания, развития активности и самостоятельности, эффективного взаимодействия семьи и школы.

Задачи работы с родителями:

Получение достоверной информации об особенностях и уровне развития ребенка.

Формирование адекватных детско-родительских отношений.

Формирование у родителей навыков работы с ребенком с целью развития активности и самостоятельности.

Информационная поддержка по вопросам развития, обучения и воспитания ребенка.

Психологическая поддержка.

Проводятся беседы на следующие темы:

Меняем не ребёнка, а его поведение.

Система альтернативной коммуникации.

Как повысить мотивацию ребёнка?

Формирование новых навыков самостоятельности.

Алгоритм обучения навыкам коммуникации.

Как помочь ребёнку играть самостоятельно?

Навыки самообслуживания.

Развитие познавательной активности.

Работа с учителями, занимающихся с ребенком с расстройством аутистического спектра заключается в:

- просветительской работе по проблеме активности и самостоятельности;
- консультативной работе по возникающим трудностям;
- выступлениях на школьных консилиумах.

Педагоги и родители данного ребенка регулярно получали консультативную помощь по возникающим вопросам; учителя, применяя рекомендованные приемы на своих занятиях, повышали их эффективность, поскольку дети с РАС требуют особых условий на уроках; родители, получая рекомендации, применяли их дома на практике, что повышало эффективность работы педагога-психолога и учителей в значительной мере.

Таким образом, нами реализовано второе условие развитие активности и самостоятельности младшего школьника в рамках психолого-педагогического сопровождения, заключающееся в отборе содержания, форм и методов коррекционной работы по развитию активности и самостоятельности на специальных занятиях педагога-психолога; нами реализовано третье условие, заключающееся в обеспечении консультативно-методической поддержки педагогов и родителей по развитию активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

2.3 Результаты экспериментальной работы

После завершения коррекционной работы нами было проведено повторное (контрольное) диагностическое исследование состояния развития активности и самостоятельности по тем же методикам, что и на констатирующем этапе эксперимента, представленных в п.2.1. Представим полученные сравнительные результаты в следующих таблицах и графиках.

Таблица 11. Результаты обследования особенностей выбора предпочитаемого вида при деятельности (методика Л.Н. Прохорова) на контрольном этапе эксперимента

Ф.И. ребенка	Этапы эксперимента	Выбор деятельности					
		1 Игровая	2 Чтение	3 Экспериментирование	4 Труд в уголке природы	5 ИЗО	6 Конструирование
Виктор	До эксперимента	3 балла	Не выбрал	Не выбрал	Не выбрал	2 балла	1 балл
	После эксперимента	Не выбрал	Не выбрал	3 балла	Не выбрал	1 балл	2 балла

На этапе контрольного эксперимента в процессе повторного проведения данной методики мы выявили, что предпочтения ребенка изменились, ВБ первой выбрал детское экспериментирование на примере различного сенсорного оборудования, такого как: песок, глина, вода, различная крупа и др. материалы.

Второй ВБ выбрал конструирование. На дополнительных внеурочных занятиях ВБ действительно проявляет активность и заинтересованность в данном виде деятельности, он может конструировать из ЛЕГО, либо других конструкторов.

И третий выбор ВБ пал на изобразительную деятельность. У мальчика прослеживается склонность к рисованию, моделированию, векторной компьютерной графике.

Таблица 12. Результаты обследования уровня мотивации (методика Лускановой Н.Г.) на контрольном этапе эксперимента.

Цель	Этапы эксперимента	Баллы	Уровень
Обследование уровня мотивации	До	11 баллов.	Низкий уровень школьной мотивации
	После	18 баллов	Мотивация ниже среднего уровня

Выводы: Данный ребенок изменил свое отношение к школе. Нам удалось начать формирование положительного отношения к учебе, побудить интерес к познавательной деятельности, повысилась активность на уроках. На занятиях придерживаемся игровой формы работы с познавательной направленностью (дидактическая игра).

Таблица 13. Результаты обследования уровня самостоятельности (методика А.М. Щетининой) на контрольном этапе эксперимента

Цель	Этапы эксперимента	Баллы	Уровень
Выявление уровня самостоятельности	До	12 баллов	Низкий уровень самостоятельности
	После	23 балла	Средний уровень самостоятельности

Выводы: Нами после проведенного эксперимента выявлен средний уровень самостоятельности. На занятиях ВБ, благодаря слаженной работе всех участников сопровождения, стал более активным появилось познавательное любопытство. В упражнениях он уже проявляет самостоятельность, в виде: прописывания прописей, раскрашивания, соединения необходимых форм или цветов и получения радостных эмоций от результата. В состоянии выполнять задание по образцу, работать со счетными палочками. Стал повторять движения из физкультминуток. По-прежнему уходит в себя, достаточно сложно смотивировать продолжить занятие.

Таблица 14. Результаты обследования самостоятельности на уроке (методика Лист наблюдения (разработанной магистрантом)) на этапе констатирующего эксперимента

Цель	Этапы эксперимента	Баллы	Уровень
Обследование самостоятельности на уроке	До эксперимента	2 балла.	Низкий уровень самостоятельности на занятиях.
	После эксперимента	4 балла	Средний уровень самостоятельности

До эксперимента нами выявлен низкий уровень самостоятельности – ребенок был не заинтересован в занятиях, был негативно настроен, с трудом шел на контакт. На всем протяжении психолого-педагогического сопровождения нами велась тщательная и постепенная работа, целью которой было: повышение активности и самостоятельности. Все участники сопровождения отмечают, что данные показатели действительно улучшились. По оценке наблюдений по разработанному листу мы поставили 4 балла, поскольку деятельность ребенка формируется в познавательную активность и самостоятельность.

Отообразим полученные сравнительные результаты на рисунке 3.

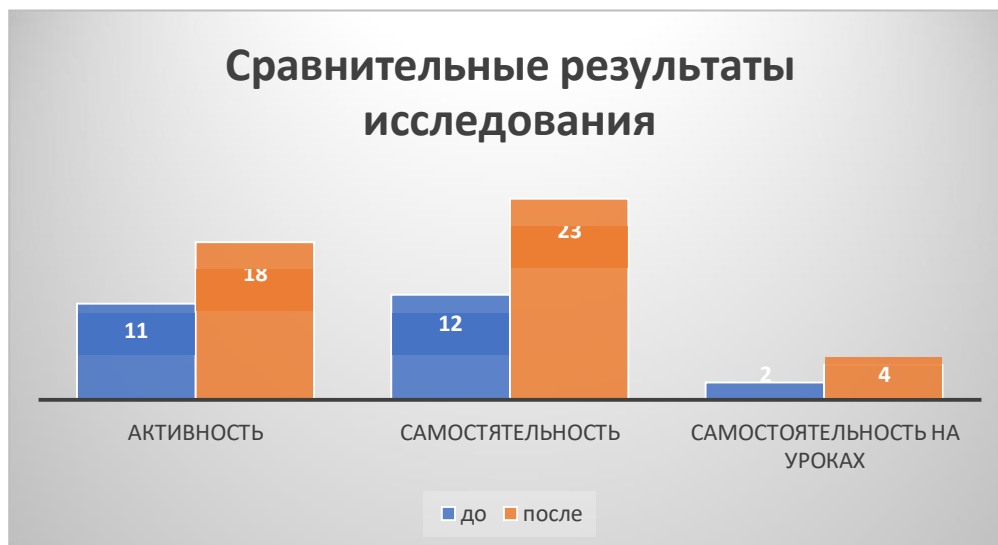


Рисунок 3 – Уровни активности и самостоятельности на контрольном этапе эксперимента у испытуемого ВБ

Таким образом, обобщая полученные результаты мы видим, что уровень сформированности активности и самостоятельности у ВБ изменился и мы можем говорить о его повышении.

Исходя из применения такого приема, как наблюдение, полученные данные из тестов подтверждаются: ребенок в силу своих особенностей переменчив в своем настроении, нестабилен в проявлении активности, стал более заинтересован на уроке. Заинтересовать ученика стало легче, благодаря слаженной работ всех специалистов сопровождения.

Полученные данные являются основанием для подтверждения нашей гипотезы о том, что уровень активности и самостоятельности изменятся при организации психолого-педагогического сопровождения.

Выводы по второй главе

Проанализировав результаты экспериментальной работы по психолого-педагогическому сопровождению развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра мы можем сделать следующие выводы:

Во-первых, на этапе констатирующего эксперимента по изучению особенностей активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра мы получили данные об уровне сформированности активности и самостоятельности у ВБ, которые являются основанием для организации психолого-педагогического сопровождения и составления коррекционно-развивающей программы, поскольку данные качества находятся на низком уровне, что подтверждено тестами, применяемых с учетом личностных особенностей и наблюдения за деятельностью ребенка.

Во-вторых, на этапе реализации модели психолого-педагогического сопровождения развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра описана и показана деятельность педагога-психолога. Педагог-психолог проводит входную диагностику школьника с РАС, на основе полученных данных формируется АООП, содержащая в себе блоки коррекционно-развивающей работы, в том числе по сопровождению развития активности и самостоятельности. В результате проведенной диагностики нами выявлен низкий уровень сформированности активности и самостоятельности, данные стандартизированных методик подтверждается наблюдением за школьником ВБ в учебной деятельности. Особенно важным считаем развитие познавательного интереса, как основы учебной деятельности. Данный ребенок сложно идет на контакт, также отмечаются сложности всеми участниками консилиума.

В-третьих, на контрольном этапе эксперимента, анализе и обобщении результатов психолого-педагогического сопровождения развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, мы выявили, что уровень сформированности активности и самостоятельности у ВБ изменился и мы можем говорить о его повышении. Исходя из применения такого приема, как наблюдение, полученные данные из тестов подтверждаются: ребенок в силу своих

особенностей переменчив в своем настроении, нестабилен в проявлении активности, стал более заинтересован на уроке. Заинтересовать ученика стало легче, благодаря слаженной работ всех специалистов сопровождения. Полученные данные являются основанием для подтверждения нашей гипотезы о том, что уровень активности и самостоятельности изменятся при организации психолого-педагогического сопровождения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка условий развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Для реализации цели нами был определен ряд задач.

Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в анализе психолого-педагогической литературы по проблеме исследования нами были изучены вопросы закономерностей развития активности и самостоятельности у детей в онтогенезе, особенностей развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, условия развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения

В результате мы констатировали, что активность является неотъемлемым компонентом деятельности, обратившись к пониманию деятельности в работах А. Н. Леонтьева, мы выявили, что деятельность связана с мотивами, а мотивы – это и есть активность (психологическая активность). Т.е. действия разных людей в одинаковых условиях могут определяться одними и теми же целями, но различаться по степени энергичности и упорства; или, одни люди на разнообразные ситуации отвечают разнообразными действиями, в то время как другие в тех же ситуациях действуют более однообразно. Формирование самостоятельности играет значительную роль в становлении личности ребенка, поскольку именно это качество дает возможность ребенку ориентироваться в окружающей действительности, поиска путей решения учебно-познавательных задач без посторонней помощи.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в выявлении особенностей развития активности и самостоятельности у детей младшего

школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, мы определили базу экспериментального исследования, подобрали диагностические методики, провели обследование ребенка с РАС, сделали выводы.

Данный ребенок предпочитает игровую деятельность, ее он выбрал первоочередно. Занятия, перемены выстраиваются согласно его психофизическим особенностям, постепенно, с учетом особенностей, усложняются задания. В самой деятельности замедлен, «застревает» в ней, отвечает невпопад, сложно прервать начатое занятие.

Ребенок посещает школу неохотно, в школу заходит со слезами на глазах (редко). На уроках пытается заниматься посторонними делами, играми, отвлекается. Испытывает серьезные затруднения в учебной деятельности. Находится в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой. На уроках сложно удерживать внимание, усваивает учебные предметы с трудом. Уровень адаптации влияет на активность и самостоятельность ребенка в стенах школы. Компоненты произвольной регуляции недостаточно развиты. Он не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями ситуации. Регуляция движения также недостаточна, это касается как крупной, так и мелкой моторики, отчего затрудняются процессы обучения и адаптации, что напрямую влияет на активность ребенка в целом.

Низкий уровень самостоятельности. Существенным показателем уровня развития самостоятельности является наличие у ребенка потребности в ней, о которой можно судить по степени активности и инициативности, проявлению интереса к той или иной деятельности и желания заниматься ею, по достижению результата внешней или внутренней цели деятельности.

Таким образом, Уровень сформированности активности и самостоятельности у ВБ на низком уровне. Полученные данные из тестов подтверждаются: ребенок переменчив в своем настроении, нестабилен в

проявлении активности, заинтересованности на уроке; вспыльчив, если тема не нравится ему по каким-либо причинам. Заинтересовать ученика возможно, но, в виду определенных личностных особенностей, это бывает достаточно затруднительно.

Выполняя третью задачу исследования, состоявшую в определении условий развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения, мы сделали выводы: психолого-педагогическое сопровождение включает в себя помощь ребенку в освоении более активных и сложных форм жизни, в разработке индивидуальной избирательности, связывающей ребенка с миром, в достижении возможности не реагировать панически на сбой в привычном порядке, рассматривать препятствие как условие решаемой задачи, умение вступать в диалог с обстоятельствами. Каждый успешный шаг в нормализации аффективного развития ребенка дает новые возможности помощи ему в интеллектуальном и социальном развитии. Нами определены условия развития активности и самостоятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра в рамках психолого-педагогического сопровождения:

во-первых, диагностика актуального состояния развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра;

во-вторых, отбор содержания, форм и методов коррекционной работы по развитию активности и самостоятельности на специальных занятиях педагога-психолога;

в-третьих, обеспечение консультативно-методической поддержки педагогов и родителей по развитию активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В процессе реализации данных условий, разработанные теоретические данные совместно со всеми участниками сопровождения применены на практике.

Выполняя четвертую задачу исследования, состоявшую в экспериментальной проверке эффективности условий сопровождения развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе психолого-педагогического сопровождения, нами была организована коррекционная работа, которая состояла в проведении специально разработанных занятий педагога-психолога по развитию активности и самостоятельности с ребенком с РАС, организованы консультации для родителей и педагогов, работающих с этим ребенком. После завершения коррекционной работы проведена повторная диагностика (контрольный эксперимент). Полученные результаты показали, что уровень сформированности активности и самостоятельности у ВБ изменился и мы можем говорить о его повышении. Исходя из применения такого приема, как наблюдение, полученные данные из тестов подтверждаются: ребенок в силу своих особенностей переменчив в своем настроении, нестабилен в проявлении активности, стал более заинтересован на уроке. Заинтересовать ученика стало легче, благодаря согласованной работе и взаимодействию всех специалистов сопровождения.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аверин, В.А. Психология детей и подростков [Текст] – Спб.: Изд-во Михайлова В.А., 2004. – 380 с.
2. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ [Текст] / Зарубина Ю.Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г. – Москва: Теревинф, 2009. – 56 с. – (Лечебная педагогика: методические разработки).
3. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме // Дефектология. – 2005. - №2. – С.46-56.
4. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе // под редакцией С.А. Морозова. – Москва: Издательство «Сигналь» – 2003.
5. Аутичный ребенок: пути помощи [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 1997. - 341 с.
6. Афанасьева, М.М. Учебно-познавательная компетентность младшего школьника: понятие, специфика и этапы становления [Эл.ресурс]// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 1491–1495. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/53301.htm>.
7. Баенская, Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма [Текст]: – Дисс. на соиск. уч. степени доктора психол. наук, - Москва: 2008. – 240 с.
8. Баенская, Е.Р. О коррекционной помощи аутичному ребёнку раннего возраста [Текст] / Е.Р. Баенская // Дефектология.- 1999. - № 1.- С. 45-54.
9. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст. - Москва: Институт учебника «Пайдейя», 1999. - 88 с.
10. Барнаш, А.В., Плотникова, О.А. Особенности аутизма // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 31. – С. 1226–1230. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970260.htm>.

11. Бородина, В.А. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов-дефектологов к работе по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: монография. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2017 – 249 с.
12. Булыгина, Т.П. Формирование социальной активности школьников в пространстве свободного времени [Эл.ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 606–610. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/53123.htm>.
13. Буторин, Г.Г., Долгова, В.И. Психопатологические признаки общеневротических психических расстройств в детском возрасте [Текст]// Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 4. – С. 43-45.
14. Владимирова, Н. Не от мира сего? [Текст]// Семья и школа. – 2003. - №9. – С.10-11.
15. Возрастные особенности детей [Текст]/ Под ред. Дубровиной И. – Москва: Просвещение, 2005. – 182 с.
16. Волков, Б.С. Психология младшего школьника. [Текст] – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 125 с.
17. Вроно, М.Ш. Башина, В.М. Синдром Каннера и детская шизофрения [Текст] // Журн. невропатол. и психиатр. – 1975. - № 9 - С. 1379-1383.
18. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] // Вопросы психологии. – Москва: МГАФК, 1966. № 6. – С. 62-76.
19. Гилберт, П., Питерс. Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст]. – Москва: Владос, 2003.
20. Долгова, В.И., Коваленко, Е.В. Проявление агрессивности младших школьников [Эл.ресурс]// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 239–243. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76341.htm>.
21. Дрожжинова, В.В. Общие особенности нравственных представлений младших школьников [Эл. ресурс] // Научно-методический

электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 9 (сентябрь). – С. 166–170. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15332.htm>.

22. Как помочь аутичному ребенку: кн. для родителей [Текст]// Метод. пособие / О.С. Рудик. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2014.

23. Ковров, В.В. Психологическая безопасность детей, находящихся в трудной жизненной ситуации в образовательной среде школы: опыт эмпирического исследования [Текст] // Педагогика и психология. 2012. № 3. С. 156–162.

24. Коэн, Ш. Как жить с аутизмом [Текст] – Москва, 2008 г.

25. Лакреева, А.В., Пищулина, Я.А. Конфликтное поведение детей с особыми образовательными потребностями: причины и способы профилактики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 29. – С. 97–102. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56559.htm>.

26. Лебединская, К.С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская // Диагностика раннего детского аутизма. – Москва: Просвещение, 1991.

27. Лебединская, К.С. Медикаментозная терапия раннего детского аутизма [Текст] // Дефектология. — 1994. — № 2 — С. 3-8.

28. Лебединская, К.С., Никольская, О.С. Диагностика раннего детского аутизма. – Москва, 1991.

29. Лебединская, К.С., Никольская, О.С., Баенская, Е.Р. и др. Дети с нарушением общения [Текст]: - Москва: Просвещение, 1989. - 95 с.

30. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2012. –383с.

31. Лобанова, Е.Е. Оказание психологической помощи ребенку-аутисту с применением открытых задач // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1291–1295. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/96176.htm>.

32. Лурия, А.И. Психология. [Текст] –Москва: Психология, 2009. – 280с.
33. Малофеев, Н.Н. Актуальные проблемы специального образования [Текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология. - 1994. - № 6. - С. 3-9.
34. Малофеев, Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики [Текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология. - 1996. - № 1.
35. Малофеев, Н.Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России [Текст]: дис. д-ра. пед. наук в форме науч. докл: 13.00.01, 13.00.03 / Малофеев Николай Николаевич. - М., 1996. - 81 с.
36. Мамайчук, И.И. Психология дизонтогенеза [Текст]: - СПб.: 2000.
37. Мозолевская, Е.М., Слизкова, Е.В. Формирование познавательной активности младших школьников средствами информационно-образовательной среды [Эл.ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 2 (февраль). – С. 96–100. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14044.htm>.
38. Морозов, С.А., Морозова, С.С., Морозова, Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. – Т 15. № 2.
39. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: - Москва: Генезис, 2000.
40. На пути к инклюзивной школе. Пособие для учителей [Текст]: – Москва: Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива», 2008.
41. Назарова, Н.М. История специальной педагогики: в 3 т.: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под. ред. Н.М. Назаровой, Г.Н. Пенигин. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

42. Никольская, О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма [Текст]: – Москва: Центр лечебной педагогики, 2000. – 362с.
43. Никольская, О.С. и др. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. [Текст] – Москва: Полиграф сервис, 2003.
44. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей [Текст]// Дефектология №1, 1995 г.
45. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода [Текст] // Дефектология. 2014. № 4. С. 27—33.
46. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М. Аутичный ребенок: пути помощи [Текст]: - Москва: Теревинф, 2005.
47. Никольская, ОС. Изучение проблемы детского аутизма в России: – Москва: Альманах №19 "Детский аутизм: пути понимания и помощи" [Электронный документ]: 2014. Ссылка на источник <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/>
48. Обухова, Л.Ф. Детская возрастная психология [Текст]: Учебное пособие для вузов. - Москва: Педагогическое общество России, 2000. - 443 с.
49. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. [Текст] - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. - 192 с.
50. Поздняков, А.Н. История педагогики и образования за рубежом и в России [Текст]/ А.Н. Поздняков // Учебное пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 143 с.
51. Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. - Москва, 2003.
52. Развитие личности в онтогенезе [Текст]: коллективная монография В.А. Кручинин, А.А. Лапшин, В.Н. Бобылев [и др.]; под общей

ред. В.А. Кручинина; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. – 283 с.

53. Розенблюм, С.А. Что ждет ребенка с аутизмом в обычной школе. [Текст] // Аутизм и нарушения развития. №2, 2009.

54. Рудик, О.С. «Коррекционная работа с аутичным ребенком» [Текст]: – Москва: ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС». 2014.

55. Семенович, А.В. Введение в нейропедагогию детского возраста [Текст]: учебное пособие. – Москва: Генезис, 2008. – 2-е издание, исправленное и дополненное.

56. Соломко, А.Д. Формирование игровых навыков и эмоционально-перцептивной сферы у детей с расстройствами аутистического спектра средствами физического воспитания [Текст]: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. - Краснодар, 2012. – 24 с.

57. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования [Текст]: сборник материалов / сост. Перфильева М.Ю., Борисова Н.В. - Москва: Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива», 2012.

58. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст]/ Г. Е. Сухарева. – Москва: «Медгиз», 1955. – 459 с.

59. Усанова, О.Н. Специальная психология: Система психологического изучения аномальных детей [Текст]: - Москва, 1990.

60. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фадина. – Балашов: «Николаев», 2004. – 68 с.

61. Хаустов, А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Текст]// Аутизм и нарушения развития. – 2016. Т. 14. № 2.

62. Хитрюк, В.В. Ресурсное обеспечение инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра: структура и

содержание [Текст]// Вестник БарГУ. Серия: педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. Выпуск 4/2016.

63. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии [Текст] /Под ред. Ильисова И.И., Ляудис В.Я. – Москва: Наука и жизнь, 2004. – 460 с.

64. Хуторской, А.В. Современная дидактика. [Текст] – СПб.: Питер, 2011. –544 с.

65. Черанёва, Е.Е., Быкова, С.С. Обеспечение психологической безопасности младшего школьника средствами тренинга [Эл.ресурс]// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 225–228. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56524.htm>.

66. Черепанова, В.С., Назаревич, О.С. Методы альтернативной коммуникации в работе с детьми с расстройством аутического спектра [Эл.ресурс]// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 3336–3340. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970994.htm>.

67. Шрамко, О.В. Особенности коммуникативной направленности речи детей с аутизмом [Эл.ресурс]// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 241–245. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95671.htm>.

68. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА [Текст]/ Р. Шрамм. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.

69. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 197 с.

70. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст]/ В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 197 с.

71. Янушко, Е.А. «Игры с аутичным ребенком» [Текст]: – Москва: Теревинф, 2004.

Приложение

Диагностические методики

Методика 1. Карта проявлений социальной самостоятельности (А.М. Щетинина)

Карта проявлений самостоятельности заполняется психологом или воспитателем на основе наблюдений, проведенных за ребенком. Если оказалось, что указанное качество ребенок не проявляет никогда, то в соответствующей графе ставится 0 баллов, иногда - 2 балла, часто - 4 балла.

Обработка и интерпретация результатов.

Подсчитав количество баллов, можно определить уровень развития самостоятельности у ребенка: низкий - 0-12 баллов; средний - 13-24 балла; высокий - 25-48 баллов.

Существенным показателем уровня развития самостоятельности является наличие у ребенка потребности в ней, о которой можно судить по степени активности и инициативности, проявлению интереса к той или иной деятельности и желания заниматься ею, по достижению результата внешней или внутренней цели деятельности.

Лист наблюдений за активностью и самостоятельностью младших школьников с РАС

Показатели	Зрительный контакт	Активное поведение на занятии	Самостоятельный выбор заданий	Включенность в занятие

Анкета для ребенка для оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой

1. Тебе нравится в школе?

не очень

нравится

не нравится

2. *Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?*

чаще хочется остаться дома

бывает по-разному

иду с радостью

3. *Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, что желающие могут остаться дома, ты пошел бы в школу или остался дома?*

не знаю

остался бы дома

пошел бы в школу

4. *Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?*

не нравится

бывает по-разному

нравится

5. *Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?*

хотел бы

не хотел бы

не знаю

6. *Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?*

не знаю

не хотел бы

хотел бы

7. *Ты часто рассказываешь о школе родителям?*

часто

редко

не рассказываю

8. *Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?*

точно не знаю

хотел бы

не хотел бы

9. У тебя в классе много друзей?

мало

много

нет друзей

10. Тебе нравятся твои одноклассники?

нравятся

не очень

не нравятся

Ключ

Количество баллов, которые можно получить за каждый из трех ответов на вопросы анкеты.

№ вопроса	оценка за 1-й ответ	оценка за 2-й ответ	оценка за 3-й ответ
1.	1	3	0
2.	0	1	3
3.	1	0	3
4.	3	1	0
5.	0	3	1
6.	1	3	0
7.	3	1	0
8.	1	0	3
9.	1	3	0
10.	3	1	0

Первый уровень. 25-30 баллов – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. В рисунках на

школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

Второй уровень. 20-24 балла – хорошая школьная мотивация.

Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Третий уровень. 15-19 баллов – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью.

Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие ученики изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

Четвертый уровень. 10-14 баллов – низкая школьная мотивация.

Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой.

Пятый уровень. Ниже 10 баллов – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Маленькие дети (5-6 лет) часто плачут, просятся домой. В

других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения. Рисунки таких детей, как правило, не соответствуют предложенной школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребенка.

Методика «Выбор деятельности» (Л.Н. Прохорова).

Цель: методика исследует предпочитаемый вид деятельности, выявляет место детского экспериментирования в предпочтениях детей.

Ребенку предлагается выбрать ситуацию, в которой он хотел бы оказаться. Последовательно дается три выбора. На картинках изображены дети, занимающиеся разными видами деятельности:

1. Игровая;
2. Чтение книг;
3. Детское экспериментирование;
4. Труд в уголке природы;
5. Изобразительная деятельность;
6. Конструирование из разных материалов.

Все три выбора фиксируются цифрами 1, 2, 3. За первый выбор засчитывается три балла, за второй – два балла, за третий – один балл.

Вывод делается по сумме выборов в целом по группе.

Результаты оформляются в таблицу.