



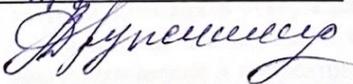
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

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

**Содержание коррекционной работы
по формированию навыков поведения
старших дошкольников
с расстройствами аутистического спектра**

Выпускная квалификационная работа

**по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
79,05 % авторского текста
Работа реком. к защите пр. № 8
рекомендована/не рекомендована
« 9 » 03 2022 г.
зав. кафедрой СПиПМ
(название кафедры)
Дружанина Л.А. ФИО


Выполнила:
Студентка группы ЗФ 506-102-5-1
Морозова Регина Венеровна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент, декан факультета
инклюзивного
и коррекционного образования
Васильева Виктория Сергеевна


Челябинск
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования поведения у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	5
1.1 Определение понятия «поведение» и закономерности его формирования у детей старшего дошкольного возраста.....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра.....	11
1.3 Особенности поведения детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	22
Выводы по главе 1.....	29
Глава 2. Коррекционная работа по формированию навыков поведений старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	30
2.1 Методики изучения навыков поведения детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	30
2.2 Проявление особенностей навыков поведения детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	37
2.3 Формирование навыков поведения у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	42
Выводы по главе 2.....	45
Заключение.....	46
Список использованных источников.....	48
Приложения.....	51

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время с большой скоростью возрастает число и разнообразие детей с отклонениями в развитии. Это заставляет науку не стоять на месте, а все более глубоко изучать различные особенности психического развития детей. Последнее время все больше внимания стало уделяться проблеме изучения и коррекции различных психических расстройств у детей. Но, все-таки, многие вопросы остаются не до конца изученными

Статистика свидетельствует, что психическое развитие дошкольников вызывает беспокойство уже с рождения: количество здоровых новорожденных в последние годы уменьшилось с 48% до 36%; физиологическая зрелость снизилась у 80% младенцев; перинатальное поражение центральной нервной системы отмечается у 70% новорожденных.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) составляют наиболее трудно адаптируемую группу детей с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья). Проблемой детей с РАС занимаются многие учёные всего мира. Это вызвано тем, что в последнее время значительно увеличилось число детей с РАС и это странное заболевание трудно поддаётся коррекции.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью разработки специальных коррекционных методов и приемов способствующих формированию безопасного поведения у детей с РАС. Вокруг явления "аутизм" существуют многочисленные мифы и догадки. Это понятие вызывает множество разноплановых ассоциаций. Психиатры старого поколения до сих пор считают, что такого диагноза вообще нет, а сам аутизм - умственная отсталость или ранняя шизофрения; а на уровне бытовой психологии таких детей отождествляют с "окультурной сенсацией», проще говоря, детьми индиго, или с явлением уединения и отчуждения, характерным для большинства людей нашего времени. Во многих научных работах по проблемам аутизма, принадлежащих авторам из разных стран, можно найти

определенные недочеты, которые стали атрибутами лиц с нарушениями аутистического спектра. Так, например, речь идет о том, что аутисты не хотят общаться, путают живые и неживые предметы, имеют интеллект ниже / выше / соответствующей нормы, являются эмоционально слепыми и тому подобное.

Подобные характеристики свидетельствуют о некритичности авторов в их отношении к научным определениям, их плохую осведомленность об аутичных детях, а также отсутствие опыта работы с ними и желания углубиться в суть этого расстройства. Проблема нарушения поведения плохо изучена и очень многие вопросы в ней остаются открытыми, что затрудняет процессы обучения, воспитания и коррекции таких детей.

Целью нашего исследования является изучение особенностей развития детей с РАС и разработка для них комплекса эффективных коррекционно-педагогических занятий по формированию навыков поведения.

Объект исследования: процесс формирования поведения у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: особенности навыков поведения у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Согласно цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать общую психолого-педагогическую и медицинскую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности формирования навыков поведения у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3. Составить комплекс коррекционно-педагогических занятий по формированию навыков поведения у детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Методы исследования: 1) теоретические – анализ специальной психолого-педагогической литературы по проблеме научного исследования, конкретизация отдельных понятий и определений в соответствии с темой исследования; 2) эмпирические – анализ медицинской и педагогической

документации, наблюдение, психолого-педагогический эксперимент(констатирующий и формирующий этапы); беседа; 3) методы обработки полученных результатов–математическая обработка результатов исследования, качественный анализ.

База исследования: МБДОУ «Детский сад № 29 г.Челябинска».

Структура работы: введение, две главы, выводы по главам, заключение, список использованных источников, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Определение понятия «поведение» и закономерности его формирования у детей старшего дошкольного возраста

Поведение является одним из существенных признаков позиции личности в социуме, оно, по сути, формируется, развивается и реализуется в обществе. Для того чтобы иметь чёткое представление о процессе формирования и развития поведения, необходимо определить содержание этого понятия.

Навыки поведения - это этические навыки, владение которыми обеспечивает человеку успешность общения в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами и традициями национальной культуры.

В психологии представлены различные трактовки понятия «поведение».

Б. Скиннер рассматривает поведение в двух плоскостях: оперантное поведение – активное воздействие субъекта на окружающую среду с целью изменения событий, а также респондентное, как реакция на определённый стимул. [6]

З. Фрейд считал, что поведение берёт начало в психической энергии, источник которой кроется в нейрофизиологическом состоянии возбуждения. Далее он постулировал: у каждого человека имеется определённое ограниченное количество энергии, питающей психическую активность; цель любой формы поведения индивидуума заключается в уменьшении напряжения, вызванного неприятным для него скоплением этой энергии, вызывающей состояние стресса. [8]

А. Маслоу и К. Роджерс рассматривают поведение в рамках взаимоотношений – только таким образом индивид может удовлетворить свои основные потребности, заключающиеся в «требовании признания заслуг».

Однако такие требования препятствуют свободному поведению индивида и мешают развитию и осознанию им собственной личности. [5]

Поведение человека, по мнению Л.С. Выготского, является продуктом системы социальных связей и отношений, коллективных форм поведения и социального сотрудничества. Иначе говоря, устанавливается связь между поведением человека и его личностной сферой, в которой отражаются различные формы социального сотрудничества. Личность, как субъект общественных отношений реализует свое поведение в системе связей и соотношений, в которые она вступает с другими людьми, группами и институтами. [22]

По Е.В. Шороховой, поведение – это форма связи, взаимодействия организма с окружающими условиями (и животных, и человека со средой). Источником поведения являются потребности. Поведение выступает в его классической форме как исполнительное звено этого взаимодействия, внешне наблюдаемая двигательная активность живых существ.

Специфика поведения человека определяется тем, что, во-первых, своеобразна сама среда его жизнедеятельности – социальная среда; во-вторых, человек в этом взаимодействии выступает как личность, представляющая собой социальное явление. Специфически человеческими признаками поведения выступают его общественная обусловленность, сознательный, активный, созидательный, целеполагающий, произвольный характер. [17]

Согласно С.Л. Рубинштейну, поведение – особая форма деятельности. Она становится именно поведением тогда, когда мотивация действий из предметного плана переходит в план личностно-общественных отношений (оба эти плана неразрывны: личностно-общественные отношения реализуются при посредстве предметных). Поведение человека имеет природные предпосылки, в основе которых – социально обусловленная, опосредованная языком и другими знаково-смысловыми системами деятельность, типичная форма которой – труд, а атрибут – общение.

Своеобразие поведения индивида зависит от характера его взаимоотношений с группами, членом которых он является; от норм групповых, ценностных ориентаций, ролевых предписаний. Неадекватность поведения отрицательно сказывается на межличностных отношениях, она выражается в частности, в переоценке личностью своих возможностей, расщеплении вербального и реального планов, ослаблении критичности при контроле за реализацией программ поведения. Главное в поведении – отношение к моральным нормам. Единица анализа поведения – поступок. [9]

С детства ребенок вступает в сложную систему взаимоотношений с окружающими людьми (дома, в детском саду и т.д.) и приобретает опыт общественного поведения. Формировать у детей навыки поведения, воспитывать сознательное, активное отношение к порученному делу, товарищество, нужно начинать с дошкольного возраста.

В детском саду для формирования навыков поведения немало возможностей. В процессе повседневного общения со сверстниками, дети старшего дошкольного возраста учатся жить в коллективе, овладевают на практике моральными нормами поведения, которые помогают регулировать отношения с окружающими. [2]

Воспитание бережного отношения к игрушкам и вещам, умение преодолевать небольшие трудности и доводить дело до конца, чувство благодарности за заботу и уход, послушание и чувство симпатии, дружелюбие к детям и взрослым - все это основополагающие программные направления педагогической работы воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста в детском саду. [47]

Важной задачей в работе с детьми старшего дошкольного возраста в детском саду является воспитание культурно-гигиенических навыков – опрятности, аккуратности в быту, навыков культуры еды, как неотъемлемой части культуры поведения. Чтобы облегчить ребенку освоение новых навыков, необходимо делать этот процесс доступным, интересным и

увлекательным. При этом воспитателю важно учитывать возрастную особенность детей старшего дошкольного возраста – стремление к самостоятельности. [23]

Для усвоения детьми более трудных правил культурного поведения целесообразно использовать коллективные игры-занятия, игры-упражнения, игры-инсценировки. Они помогают воспитателю выровнять уровень овладения навыками каждым ребенком группы. [3]

Игровые приемы, используемые воспитателем и вызывающие у малышей положительные эмоции, обеспечивают более высокую восприимчивость ребенком нравственных правил поведения. Педагог ненавязчиво вырабатывает интеллектуально-эмоциональное отношение детей к конкретным правилам общественного поведения, закрепляет их в опыте, побуждения малышей к доброжелательным действиям. При этом процесс воспитания получается очень естественным, ребенок не ощущает себя его объектом.

Одной из задач воспитания культуры поведения и отношений является формирование самоконтроля в поведении детей старшего дошкольного возраста. Применительно детей старшего дошкольного возраста содержание понятия «самоконтроль в поведении» можно конкретизировать следующим образом: умение ребенка предвидеть последствия предполагаемого поступка для себя, сверстника, взрослого, испытывать соответствующие эмоциональные переживания (чувство удовлетворения или стыда, благодарности или обиды и пр.), что позволяет либо утвердиться в его правомерности, либо изменить свое решение, как несоответствующее ожиданиям окружающих. [22]

Следовательно, чтобы осуществить самоконтроль за своими действиями в конкретной ситуации, ребенку необходимо: осознать смысл ситуации и определить свой поступок в ней; выбрать моральное правило, регулирующее действия в этой ситуации; понять (осознать) справедливость этого правила как

соответствующего необходимым действиям, его моральный смысл, личностную значимость; предвидеть (предвосхитить) последствия предполагаемого поступка; проявить волевое усилие, совершить поступок.

В нравственном воспитании детей педагог использует разные средства: проводит этические беседы, читает художественную литературу с последующим ее обсуждением, организует разнообразную деятельность. И при этом в каждом из них можно обнаружить присутствие оценочных воздействий.

В период дошкольного детства взрослый является для ребенка непререкаемым авторитетом. Дети смотрят на многие поступки сверстников глазами взрослого, и если педагог оценивает тот или иной поступок положительно, то и они воспринимают его как образец для подражания; отрицательная оценка взрослого становится таковой и для них. То же самое можно сказать и об оценке личностных качеств воспитанников педагогом. Если он к тому же, оценивая их поступки, использует такие эпитеты, как «добрый», «внимательный», «ласковый», порой приводя сравнение с любимыми литературными героями.

Другой важной особенностью оценки является то, что она, адресуясь кому-либо из детей, в преобладающей мере звучит в окружении сверстников, и потому ее воздействие не ограничивается влиянием на оцениваемого ребенка. Ребята проникаются гуманным отношением к этому сверстнику и повторяют подобные поступки, стремясь заслужить похвалу педагога.

Исследованиями Е.Р. Смирновой, В.М. Холмогоровой установлено, что истинная нравственность развивается в дошкольном возрасте не через самосознание и не через усвоение моральных норм, а через воспитание особого видения другого отношения к нему.

Таким образом, формировать у детей навыки поведения, воспитывать сознательное, активное отношение к порученному делу, товарищество, нужно начинать с дошкольного возраста.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

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

Позднее, в 1943 г. американским клиницистом Л. Каннером был выделен «синдром раннего детского аутизма» как особый клинический синдром с типичным нарушением психического развития. Наиболее характерными чертами данного синдрома являются: аутизм как таковой, стереотипность в поведении, особая характерная задержка и нарушение развития речи, раннее проявление указанных расстройств. Выделенные Л. Каннером критерии долгое время являлись основой для понимания аутизма и его диагностики. [45]

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

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

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

По мнению С.С. Мнухина, клинические проявления аутизма связаны с поражением определенных структур головного мозга. Представители московской школы (В.М. Башина, М.С. Вроно, К.С. Лебединская) рассматривали аутизм как явление шизофренного круга. Благодаря работам К.С. Лебединской, В.В. Лебединского детский аутизм стал рассматриваться как нарушение психического развития, в структуре которого особое место занимают эмоциональные нарушения. [3]

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

Существует несколько подходов к классификации расстройств аутистического спектра. По Международной классификации болезней 10-го пересмотра спектр аутистических расстройств отнесен к классу «Психические расстройства и расстройства поведения», блок «Расстройства психологического развития».

По данным МКБ-10 в РАС входят: Детский аутизм (F84.0), Атипичный аутизм (F84.1), Синдром Ретта (F84.2), Другое дезинтегративное расстройство детского возраста (F84.3), Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4), Синдром Аспергера (F84.5). [1]

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

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

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

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

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

IV группа - повышенная ранимость при взаимодействии с окружающими. Дети данной группы робки, пугливы, особенно при контактах, для них характерна развернутая, менее штампованная речь. Такие дети владеют навыками самообслуживания. [5]

Особенности развития и поведения детей первой группы

Для детей 1 й группы характерны проявления полевого поведения, ребенок отрешен, автономен, не ступает в контакт не только с чужим человеком, но с близкими, не откликается на обращение и зов, но, в тоже время, может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыкальные, хотя и отсрочено по времени (латентно). «Случайно» столкнувшись с каким бы то ни было предметом, в том числе и заданием, может как бы не фиксируясь, выполнить его (например, сложить доску Сегена, или пазл и т.п.). Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, а могут просто все сбрасываться на пол, при этом создается впечатление, что именно акт падения и привлекает ребенка, но он, как правило, не смотрит на сам процесс. При попытке взрослого вмешаться в действие, или пассивно уходит от контакта, «утекает» (как говорят специалисты), или не реагирует вовсе. У детей порой даже старшего дошкольного возраста могут вызываться смех и признаки удовольствия на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность ребенка оценить, как правило, не удастся, в силу невозможности установления какого либо продуктивного контакта с ним.

Характер деятельности ее целенаправленность также трудно оценить однозначно. Произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль чаще всего вообще невозможно проверить какими-либо диагностическими

методами или приемами. Создается впечатление абсолютной произвольности поведения, его автономности, зависимости от поля внешних предметов и стимулов в целом.

Оценить обучаемость такого ребенка также достаточно трудно вследствие уже фиксированных ранее трудностей оценки продуктивности деятельности, но со слов родителей ребенок «как бы произвольно схватывает на лету» те или иные навыки и иногда может их повторить. Но произвольно «вызвать» повторение — практически не удается.

Выявить уровень развития отдельных психических процессов и функций, как правило, чрезвычайно трудно, но часто ребенок демонстрирует блестящую механическую и сенсомоторную память, иногда внезапно (как бы произвольно) может прочитать название или вывеску, начать перечислять предметы и т.п. В целом можно говорить о грубейшей неравномерности в развитии психических процессов, отягощенных искажением не только аффективного развития, но и грубом искажении сферы произвольной регуляции — так ребенок, который «не может» повторить простой узор, берет каким-то своеобразным, вычурным захватом карандаш и рисует транзисторный приемник в трехмерной проекции. С возрастом такой ребенок, скорее всего, будет обучаться в системе специального образования. [34]

Особенности развития и поведения детей второй группы

Внешне такие дети выглядят как наиболее страдающие — они напряжены, скованы в движениях, но при этом демонстрируют стереотипные аутостимулирующие движения, может проявляться двигательное беспокойство, в том числе стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик и страх войти в кабинет. Речь — эхолическая и стереотипная, со специфичной скандированностью или монотонностью, нередко «телеграфная», часто не связанная по смыслу с происходящим. Речевые стереотипии могут выглядеть, и как повторение одного и того же фрагмента, или выступать как аутостимуляция звуками («тики-тики», «диги-

диги» и т.п.). «...Чрезмерная чувствительность таких детей к сенсорной стимуляции является причиной того, что страхи легко провоцируются раздражителями повышенной интенсивности: громким звуком, насыщенным цветом...» (О.С. Никольская). Нередко выраженный дискомфорт и страх может вызывать даже умеренный раздражитель (прикосновение к голове, капля сока или воды на коже). В большинстве случаев отмечаются упорные страхи определенных и новых бытовых ситуаций.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность оценить у детей достаточно трудно, так как малейшее напряжение вызывает усиление стереотипий, эхолалий и других способов аутистической защиты. Контакт с ребенком часто носит абсолютно формальный характер, скорее «по поводу» предмета, а не с человеком.

Произвольность регуляции собственных действий и целенаправленность, самоконтроль также чаще всего трудно проверить диагностическими методами и приемами. Но ребенок захвачен уже собственными стереотипными способами аутистической защиты. При этом вмешаться деятельность ребенка возможно лишь подключившись к его стереотипиям. В этом случае ребенку обычно удается удержать простые алгоритмы деятельности, заданные взрослым. Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно, вследствие трудностей организации продуктивной деятельности. Часто (со слов родителей) ребенок обучается бытовым и социальным навыкам, но жестко привязывает их к конкретной ситуации и они не переносятся в какие-либо другие ситуации. Механистичность и буквальность проявляются и в мышлении. При этом ребенок может и предпочитает самостоятельно классифицировать предметы по различным признакам. Недоступно считывание контекста ситуации, но ребенок как бы чувствует «эмоциональный знак» ситуации. Такой ребенок в школьном возрасте, скорее всего, попадет в систему специального образования. [34]

Особенности развития и поведения детей третьей группы

Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей зрелостью. Однако уже в этот период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. При этом речь активно используется для аутостимуляции: они дразнят близких, произнося «плохие» слова. Речь остается эхоталической и стереотипной. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использование штампов и цитат. Характерно и повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова.

Дети 3 й группы демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма» с высокой «... одухотворенностью на лице, утрированное оживление, которое носит несколько механистичный характер, но может оцениваться как высокое интеллектуальное развитие силу того, что речь подчеркнута зрелая, с большим запасом слов, «высоко интеллектуальными» интересами, которые демонстрирует ребенок» (Баенская Е.Р). Но, в то же время, именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуацией, маломодулированностью, иногда своей скандированностью, как правило, на высоких тонах. Внешне обращает на себя внимание «горящий взор», блестящие глаза и выражение постоянного энтузиазма. При этом, по сути дела, для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции. У этих детей феноменологическая картина, порой, ошибочно производит более благоприятное впечатление с точки зрения коммуникации ребенка и уровня его развития. Именно у них часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с

трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, не понимания правил социума в целом, резкой дизадаптацией в среде сверстников.

Моторное развитие также специфично: дети моторно неловки, отмечается нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. В частности, всегда поражает несоответствующая интеллектуальному уровню бытовая неприспособленность, невозможность выработать простые навыки самообслуживания (как показатель именно искажения этой сферы). При этом у них меньше моторных стереотипий, скорее им свойственны стереотипии речевые.

Дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы эти дети исключительно в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок много жестикулирует. То есть в рамках своего интереса ребенок может быть достаточно работоспособен.

Все компоненты их произвольной регуляции оказываются явно недостаточно развиты. Они не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями окружающей обстановки (ситуации). Например, они совершенно не в состоянии произвольно остановить свой речевой поток даже после того, как активный слушатель уйдет, но продолжают воспроизводить его снова и снова. В рамках своих стереотипных переживаний и нечасто возникающих поведенческих ритуалов программа такой деятельности удерживается, но очень негибко (как и в любом ритуале). Регуляция своего движения также сформирована недостаточно как в крупной, так и в мелкой моторике. Их трудно обучить моторным навыкам, в том числе, простым графическим навыкам письма.

Критичность такого ребенка также снижена. Их вообще мало интересует собственно результативность какой-либо деятельности, в особенности в тех случаях, когда они оказываются «заряженными» самим процессом выполнения задания. Ошибок своих они не замечают (хотя следует отметить, что в целом эти дети оказываются достаточно успешны в выполнении большого ряда собственно интеллектуальных заданий) и могут «убежденно» отстаивать (но без критики) свое решение. Наименее критичны дети к своим стереотипным агрессивным переживаниям, изощренным рассуждениям о своей мести кому-либо и т.п. [34]

Особенности развития и поведения детей четвертой группы

Для них характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители, приходящие с этими детьми, чаще жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом. Все это в значительной степени усугубляет дизадаптацию ребенка в целом. При этом существенным является то, что дети этой группы, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, пытаются все же строить правильные формы поведения в обществе. Но поскольку это происходит на фоне трудностей адекватного «эмоционального гнозиса» (восприятия и эмоциональной оценки выражения лица) — это значительно усложняет их адаптацию.

Во внешнем виде чаще характерна физическая хрупкость, болезненность. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности, ее просодической стороны. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернувшись от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но, в то же время, в целом производят впечатление патологически робких и застенчивых. В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная

кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ребенка ситуациях наблюдаются двигательные стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых ситуациях.

Эти дети замедлены в своей деятельности, застревают в ней и быстро утомляются, отвечая при этом с большой отсроченностью (латенцией), нередко невпопад. Часто их замедленность обусловлена неуверенностью, ожиданием поддержки со стороны близких. Для них характерна общая вялость, которая, порой, сменяется перевозбуждением. Работают, как правило, тщательно, как бы боясь что-либо сделать неправильно. Поощрение зачастую вызывает убыстрение деятельности. Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться. Работоспособность может быть снижена. Даже речь таких детей замедленна и тиха. [34]

Характер их деятельности нельзя оценить однозначно. Если говорить о возможности следования инструкции или выполнения последовательности определенных мыслительных операций, то имеет смысл говорить о более или менее достаточной сформированности регуляции собственной деятельности. В то же время, отмечается фактическая невозможность регуляции себя на двигательном уровне, тем более очевидна невозможность собственно эмоциональной регуляции. Это и свидетельствует именно об искажении в самой системе формирования произвольной регуляции деятельности как базового компонента деятельности вообще.

В целом они демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки (часто очень объемной со стороны близких). На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время, собственно в общении, оценке ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста,

оценке эмоционального состояния окружающих и т.п. они оказываются выражено неадекватными. Они не в состоянии понять чувства другого человека, встать на его место. В силу этого они проявляют свою неадекватность практически в любой ситуации взаимодействия, и с детьми, и со взрослыми.

Им свойственна чрезмерная критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя, порой, они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности. Отчасти можно сказать, что эти дети критичны и по отношению к оценке своих взаимодействий с окружающими, но понять причины своей несостоятельности, в частности в игре или в общении со сверстниками, они не могут. То есть они не могут критично отнестись к себе как к субъекту общения, в том числе и за счет невозможности считывания эмоционального контекста ситуации.

Обучаемость детей 4 й группы может быть достаточной в том случае, когда педагог понимает особенности ребенка и знает о трудностях восприятия им фронтальной инструкции (то есть подходит индивидуально в рамках обучения в классе, в небольшой группе). Часто обучаемость бывает несколько замедлена не только в силу стереотипности, инертности деятельности, но и за счет специфики речевого развития и понимания условностей, невозможности понять метафоризации в подаче материала, свойственной нашей культуре.

Основным в квалификации познавательной деятельности является то, что часто возникает ощущение, непонимания этими детьми инструкции и потребности (иногда неоднократным) ее повторения. При этом невербальные (перцептивно-действенные и перцептивно-логические) задания могут выполняться относительно хорошо. Это часто и является причиной диагностической ошибки и квалификации состояния ребенка как традиционной задержки психического развития (ЗПР).

Специфично и восприятие такого ребенка: часто отмечаются трудности

целостного восприятия, фрагментарность зрительного восприятия. Налицо проблемы речевого развития: речь бедна, аграмматична, часто имеются нарушения звукопроизносительной стороны речи. Наблюдаются и трудности понимания сложных речевых конструкций, работы с вербально организованным материалом, а также трудности интерполяции и предвосхищения, дословное понимание метафор, образных выражений, недоступность понимания скрытого смысла и подтекстов тех или иных рассказов, пословиц, поговорок. За счет сниженных операциональных характеристик деятельности — ее темпа и работоспособности в целом, общей вялости ребенка возможны и иные негативные проявления при исследовании познавательной деятельности такого ребенка. Представления о потенциальных возможностях детей обычно связаны с невербальной сферой (музыкой, изодеятельностью, конструированием). [34]

Отмечаются и специфичные особенности эмоционального развития — повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью. Специфично и наличие страхов, в том числе конкретных. Часто присутствует страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука. Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Дети очень привязываются к специалистам, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий, страдают от этой разлуки, реже — проявляют свою обиду — обходят стороной или делают вид, что не заметили, но делают это неловко и (с эмоциональной точки зрения) наивно. Их можно охарактеризовать, как эмоционально «астеничных», утомляемых даже желанным взаимодействием. Основным радикалом этого варианта отклоняющегося развития следует считать огромные трудности организации продуктивного взаимодействия при одновременном наличии выраженной потребности в общении.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации детей 3 й и 4 й групп будет

зависеть от огромного числа не только объективных факторов, но и от собственных ресурсных возможностей ребенка. Большую роль играет подбор эффективной медикаментозной терапии и своевременность начатого лечения. При благоприятных обстоятельствах и оптимально созданных условиях дети могут достаточно успешно закончить среднюю общеобразовательную школу.

Родители таких детей чаще всего претендуют на обучение ребенка в массовой школе. [34]

1.3 Особенности поведения детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Как показали исследования, дети с расстройствами аутистического спектра этих групп различаются по характеру и степени первичных расстройств, вторичных и третичных дизонтогенетических образований, в том числе гиперкомпенсаторных. Но, все дети с расстройствами аутистического спектра имеют особенности развития, обусловленные спецификой дефекта. [2]

Особенности воображения.

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

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

Дети с аутизмом склонны выбирать мелкие или несущественные детали предметов в окружающей обстановке, привлекая внимание, вместо целостного понимания происходящего. Также такие дети часто неспособны использовать воображение в игре с предметами или игрушками, или с другими детьми и взрослыми. [6]

Особенности развития речи

Речевые расстройства наиболее явно видны после 3 лет. В отличие от здоровых детей наблюдается склонность к повторению одних и тех же фраз, а не конструирование собственных высказываний. Для детей с РАС типичны отсроченные или непосредственные эхолалии. Выраженные стереотипии и тенденция к эхолалиям приводят к специфическим грамматическим феноменам. Личные местоимения повторяются детьми так же, как слышатся, долгое время не появляются в речи такие ответы, как «да» или «нет». В речи таких детей не редки перестановки звуков, неправильное употребление предложных конструкций.

Возможности понимания обращенной речи значительно ограничены у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В возрасте около 1-го года, когда здоровые дети любят слушать, как с ними разговаривают, дети с РАС обращают внимание на речь не больше, чем на любые другие шумы. В течение длительного времени такой ребенок не в состоянии выполнять простые инструкции, не реагирует на свое имя. В то же время у некоторых детей с расстройствами аутистического спектра наблюдается раннее и бурное речевое развитие. Они с удовольствием слушают, когда им читают, запоминают длинные отрывки текста практически дословно, речь производит впечатление недетской из-за использования большого количества выражений, свойственных речи взрослых. Но, возможности вести диалог остаются ограниченными. Понимание речи затруднено и из-за трудностей понимания переносного смысла, подтекста, метафор. Такие особенности речевого развития в большей степени характерны для детей с синдромом

Аспергера. Особенности интонационной стороны речи так же достаточно своеобразны. Часто дети затрудняются в контролировании громкости голоса, речь воспринимается окружающими как «деревянная», «скудная», «механическая». Нарушены тон и ритм речи. [11]

Особенности невербальной коммуникации

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

Таким образом, уже на ранних этапах онтогенеза у детей с расстройствами аутистического спектра имеют место признаки искажения специфических врожденных поведенческих паттернов, характерных для нормальных детей. [13]

Особенности зрительного восприятия

Характерен взгляд «сквозь» объект. Дети с расстройствами аутистического спектра не следят взглядом за объектом. Взгляд сосредоточен на «беспредметном» объекте: световом пятне, участке блестящей поверхности, узоре обоев, ковра, мелькании теней. Завороженность таким

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

Характерно раннее различение цветов, рисование стереотипных орнаментов, наблюдается зрительная гиперсинзитивность: испуг, крик при включении света, раздвигании штор, стремление к темноте. [4]

Особенности слухового восприятия

У детей с расстройств аутистического спектра отсутствует реакция на звук, характерны страхи отдельных звуков, отсутствие привыкания к пугающим звукам. Либо такие дети стремятся к звуковой аутистимуляции: сминанию и разрыванию бумаги, шуршанию целлофановыми пакетами, раскачиванию створок двери, предпочтение тихих звуков, ранняя любовь и заинтересованность музыкой или отрицательная реакция на музыку. Характер предпочитаемой музыки. Ее роль в осуществлении режима, компенсация поведения. [4]

Особенности тактильной чувствительности

У детей с аутизмом отмечается несвойственная детям реакция на мокрые пеленки, купание, причесывание, стрижку ногтей, волос. Часто такие дети плохо переносят одежду, обувь, стремятся раздеться. Часто получают удовольствие от ощущения разрывания, расслоения тканей, бумаги, пересыпания круп. Свойственно обследование окружающего мира с помощью ощупывания. [4]

Особенности вкусовой чувствительности

У детей наблюдаются стойкие пищевые предпочтения, непереносимость многих блюд, стремление есть несъедобное, сосать несъедобные предметы,

ткани, обследовать окружающий мир с помощью облизывания. [4]

Особенности обонятельной чувствительности

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

Особенности проприоцептивной чувствительности

Характерны: аутоstimуляция напряжением тела, конечностей, удары себя по ушам, зажимание их при зевании, удары головой о бортик коляски, спинку кровати, влечение к игре с взрослым типа верчения, кружения, подбрасывания, неадекватные гримасы. [5]

Особенности когнитивного развития

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

- плохое сосредоточение внимания, его быстрая истощаемость;
- неспособность сосредоточения;
- отсутствием отклика на обращение;
- сверхизбирательность внимания;
- сверхсосредоточенность на определенном объекте;
- беспомощность в элементарном быту;
- задержка формирования навыков самообслуживания;
- трудности обучения навыкам;
- отсутствие склонности к имитации чужих действий;
- отсутствие интереса к функциональному значению предмета;
- любовь к слушанию чтения, влечение к стиху;
- преобладание интереса к форме, цвету, размеру над образом в целом;
- интерес к знаку: тексту книги, букве, цифре, другим обозначениям;
- преобладание интереса к изображенному предмету над реальным;
- склонность к фабулы фантазий, игр, сверхценностные интересы (к отдельным областям знаний, природе и т. д.);

- необычная слуховая память (запоминание стихов, других текстов);
- необычная зрительная память (запоминание маршрутов, расположения знаков на листе, грампластинке, ранняя ориентация в географических картах);
- особенности временных соотношений: одинаковая актуальность впечатлений прошлого и настоящего;
- разница «сообразительности», интеллектуальной активности в спонтанной и заданной деятельности. [8]

Особенности игровой деятельности

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

Игры у детей с аутизмом представляют собой стереотипные манипуляции с разнообразным неигровым материалом, это могут быть веревки, гайки, ключи, бутылки и пр. Иногда используются игрушки, но не по назначению, а как символы тех или иных объектов. Дети с расстройствами аутистического спектра могут часами однообразно вертеть предметы, перекладывать их с места на место, переливать жидкость из одной посуды в другую. Недостаточная социальная направленность, порождаемая аутизмом, у этих детей проявляется в отсутствии интереса не только к ролевым играм, но и к просмотру кинофильмов и телепередач, отражающих межличностные отношения.

Сюжетно-ролевые игры ребенка с аутизмом отличаются рядом особенностей:

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

– сюжетно-ролевая игра развивается очень постепенно, и в своем развитии должна пройти несколько последовательных этапов. Игра с другими детьми, как обычно происходит в норме, сперва недоступна аутичному ребенку. На начальном этапе специального обучения с ребенком играет взрослый. Только после долгой и кропотливой работы можно подключать ребенка к играм с другими детьми. При этом ситуация организованного взаимодействия должна быть максимально комфортна для ребенка с аутизмом: знакомая обстановка, знакомые дети. [24]

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

Внимательное совместное прохождение дошкольного периода позволяет ребенку максимально выявить индивидуальную жизненную манеру и помочь ему сформировать удобные для него формы социальной адаптации, обеспечить ему запас активности и прочности, возможности восстанавливаться после неизбежных стрессов. [15]

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Изучив теоретическую литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что поведение – одна из форм реализации личности человека в повседневной жизни. Поведение – комплекс ответных реакций, обусловленных действием внешних условий существования на организм; это совокупность поступков по отношению к объектам живой и неживой природы, к отдельному человеку или обществу.

Одной из задач воспитания культуры поведения и отношений является формирование самоконтроля в поведении детей старшего дошкольного возраста. Эффективным методом уточнения систематизации нравственных представлений старших дошкольников является этическая беседа.

Комплексное использование методов, приемов воспитания, направленных не только и не столько на усвоение правил и норм поведения, а на развитие сопричастности, чувства общности с другим - поможет в истинном воспитании культуры поведения детей старшего дошкольного возраста.

Рассмотрены особенности формирования поведения детей у старших дошкольников с РАС. Сделали вывод, что нежелательное поведение может возникать в определенный период в жизни ребенка или наблюдаться в определенных ситуациях (поступление в школу, подростковый возраст) и иногда прекращается, само собой. Иногда проблемное поведение неумышленно поощряют сами учителя либо родители.

Выбор вмешательства требует тщательного рассмотрения всей ситуации в целом, включая окружающую ребенка среду, а также подробный анализ, когда, где и почему наблюдается нежелательное поведение.

ГЛАВА 2 КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Методики изучения навыков поведения детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

В современной научной литературе большое внимание уделяется проблеме коррекции расстройств аутистического спектра (РАС). В России актуальность данной проблемы обусловлена, прежде всего, развивающейся системой инклюзивного образования и возрастающим количеством детей с РАС.

Успешное обучение и коррекционная работа, направленная на социализацию и адаптацию детей с РАС, возможна только при условии их углубленного обследования. Диагностика имеет большое значение, в первую очередь, потому, что для детей с аутизмом характерна ярко выраженная асинхрония в развитии. Перед началом обучения у каждого ребенка необходимо точно определить зону актуального развития каждой функциональной сферы. В зависимости от результатов обследования составляется индивидуальный образовательный маршрут для каждого аутичного ребенка. Таким образом, точность оценки уровня развития влияет на эффективность обучения детей с РАС.

Анализ научно-исследовательских работ показал, что в зарубежной литературе описано большое количество разнообразных оценочных методик, протоколов обследования для детей с РАС. Использование этих методик в России, чаще всего, требует лицензии и серьезной адаптации. Это делает их недоступными для массового использования в образовании.

В нашей стране разработано много валидных диагностических методик, которые успешно используются в процессе обследования детей с ОВЗ. Большинство из них не предназначено для работы с детьми, имеющими РАС.

В результате, их использование в процессе диагностики аутистических расстройств либо не возможно, либо крайне ограничено.

Отечественными исследователями (Никольской О.С., Лаврентьевой Н.Б.) сделаны первые успешные попытки к созданию методик обследования детей с РАС. Вместе с тем, для получения наиболее полной и объективной информации об уровне развития каждого ребенка с аутизмом по различным функциональным сферам существует необходимость создания детально проработанного протокола педагогического обследования.

На основании многолетнего опыта практической и научно-методической работы, коллективом специалистов Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков – А.В. Хаустовым, Е.Л. Красносельской, С.В. Воротниковой, Ю.И. Ерофеевой, Е.В. Матус, А.И. Станиной, И.М. Хаустовой, Т.В. Шептуновой – был разработан протокол педагогического обследования, который прошел первоначальную апробацию.

Протокол педагогического обследования предназначен для обследования детей с РАС дошкольного возраста. Он также может использоваться при работе с детьми, имеющими тяжелые аутистические расстройства в более старшем возрасте.

Использование предложенного протокола в практической работе позволяет:

- провести качественную и количественную оценку уровня актуального развития детей с РАС по следующим областям развития: поведение, коммуникация, восприятие, познавательная сфера, речь, игра, крупная моторика, мелкая моторика, самообслуживание;

- соотнести уровень развития ребенка с РАС с показателями среднестатистической возрастной нормы, что особенно важно при первичной диагностике;

- представить полученные данные в графическом виде;

- выявить уровень дезадаптивного поведения у детей с РАС;

- определить «зону ближайшего развития», цели психолого-педагогической коррекции;
- разработать план коррекционно-педагогической работы;
- отследить динамику путем повторного проведения обследования по окончании коррекционного курса.

В ходе обследования используются следующие методы исследования:

- беседа с родителями, анкетирование и интервьюирование;
- наблюдение за поведением ребенка (в ходе режимных моментов и на занятиях);
- тестовые задания;
- диагностическое обучение;
- количественный и качественный анализ полученных данных;
- графическая обработка полученных данных.

Алгоритм обследования условно состоит из четырех основных этапов:

I этап. Первичный сбор информации о личностных и социальных компетенциях, навыках, особенностях поведения ребенка в ходе беседы с родителями. Данные, полученные на этом этапе, дают первоначальные сведения о особенностях и уровне развития ребенка с РАС.

II этап. Обследование личностных и социальных компетенций, навыков, особенностей поведения ребенка в ходе свободной деятельности. На данном этапе уточняются сведения, полученные от родителей. Педагог в ходе свободной деятельности организует ситуации обследования с использованием тех материалов, которые заинтересовали ребенка.

III этап. Обследование ребенка в ходе структурированного занятия с использованием тестовых заданий. Педагог проводит обследование по классической схеме, предлагая ребенку выполнить задания за столом. (При первичном обследовании детей с РАС обследование по традиционному алгоритму может быть неэффективно).

IV этап – протоколирование и анализ результатов обследования.

Выявляется итоговый уровень ребенка по основным областям развития, уровень дезадаптивного поведения. Осуществляется выбор целей коррекционной работы.

Бланк протокола состоит из 9-ти таблиц возрастных нормативов, таблицы «Дезадаптивное поведение» и таблицы - графика.

Тестовые таблицы возрастных нормативов составлены на основании данных, представленных в различных исследованиях — Мухиной В.С., Обуховой Л.Ф., Лисиной М.И., Стребелевой Е.А., Филичевой Т.Б., Соболевой А.В., Элькониной Д.Б., Питерси М., Трилор Р., Beyer Y., Gammeltoft L., Johnson-Martin N.M., Attermeier S.M., Hacker B., Sparrow S., Balla D., Cicchetti D. и др.).

Способ оценки уровня развития основывается на нормативных критериях, определяющих в каком возрасте у ребенка должны быть сформированы те или иные навыки. Критерием оценок служат возрастные показатели развития основных психических функций у здорового ребенка определенного возраста. Сопоставление данных о развитии психических функций ребенка с РАС с возрастными показателями развития здоровых детей позволяет установить степень отставания или опережения в развитии по сравнению с возрастной нормой.

Инструкция по заполнению протокола.

При заполнении протокола, сбор первичной информации о развитии ребенка, проводится в беседе с родителями, и оцениваются учителем-дефектологом со слов родителей, оценочный балл ставится в подходящую клетку таблицы протокола обследования.

При первичном обследовании оценочные баллы заносятся в протокол. Заполнение протокола специалистом продолжается в течение диагностического периода (1 месяц) 2 раза в год, в сентябре и мае учебного года.

Для правильного заполнения протокола педагогического обследования необходимо последовательно проделать ряд операций.

Последовательно заполните Таблицы возрастных нормативов. В столбце «Балл, напротив каждого утверждения проставьте количество баллов в зависимости от сформированности навыка:

«0» – навык не сформирован. Ребенок никогда не выполняет и не использует данный навык, или только пытается выполнить действие.

«1» – навык сформирован частично. Ребенок начал выполнять действие в течение последнего месяца, либо иногда использует данный навык, (например, только с близкими людьми, только с взрослыми, только в домашних условиях и т.д.).

«2» – навык сформирован полностью. Ребенок использует данный навык в различных ситуациях, в разных местах, с разными людьми.

Когда все баллы по Таблице возрастных нормативов будут проставлены, подсчитайте сумму и запишите в строке «сумма баллов».

Экспериментальное исследование проводилось на базе «Детский сад №29 г. Челябинска»

Для эксперимента были взяты 5 обучающихся старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В нашем случае, для эксперимента был взят определённый возрастной этап, соответствующий возрасту ребёнка. Также в таблице не учитывалась общая сумма баллов ребёнка, так как исследование проводилось только на одном возрастном этапе.

Протокол педагогического обследования по таблице возрастных нормативов «Социальное поведение» (Дьяченко, Лаврентьева, 1984; Лисина, 1986; Мухина, 2000; Обухова, 1996) детей с расстройствами аутистического спектра представлен в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты педагогического обследования по таблице возрастных нормативов «Социальное поведение» детей с расстройствами аутистического спектра

Ф.И. ребёнка	Возр. реб (годы)	Показатели развития	Балл
Миша С.	6	Обращается к незнакомым взрослым на «Вы», а к педагогам по имени и отчеству.	1
		Сознательно соблюдает принятые правила поведения, с пониманием их значения.	1
		Подчиняется сигналам светофора и знакам «Идите» и «Стойте».	1
		Выполняет задание до конца, самостоятельно контролирует правильность его выполнения по ходу деятельности.	1
Алина К.	6	Обращается к незнакомым взрослым на «Вы», а к педагогам по имени и отчеству.	1
		Сознательно соблюдает принятые правила поведения, с пониманием их значения.	1
		Подчиняется сигналам светофора и знакам «Идите» и «Стойте».	1
		Выполняет задание до конца, самостоятельно контролирует правильность его выполнения по ходу деятельности.	1
Света Л.	6	Обращается к незнакомым взрослым на «Вы», а к педагогам по имени и отчеству.	1
		Сознательно соблюдает принятые правила поведения, с пониманием их значения.	1
		Подчиняется сигналам светофора и знакам «Идите» и «Стойте».	2
		Выполняет задание до конца, самостоятельно контролирует правильность его выполнения по ходу деятельности.	2

Продолжение таблицы 1 – Результаты педагогического обследования по таблице возрастных нормативов «Социальное поведение» детей с расстройствами аутистического спектра

Ф.И. ребёнка	Возр. реб (годы)	Показатели развития	Балл
Максим Б.	7	Соподчиняет мотивы своего поведения, заканчивает начатое дело до конца, прежде чем приступить к новому	1
		Воспринимает фронтальную инструкцию, данную на слух или зрительно; удерживает инструкцию до конца задания	1
		Бережно относится к оборудованию в группе, к окружающим предметам, и напоминает об этом другим детям	2
		Анализирует образец, сличает результат работы с данным образцом, самостоятельно находит и исправляет ошибки	2
Саша А.	7	Соподчиняет мотивы своего поведения, заканчивает начатое дело до конца, прежде чем приступить к новому	1
		Воспринимает фронтальную инструкцию, данную на слух или зрительно; удерживает инструкцию до конца задания	1
		Бережно относится к оборудованию в группе, к окружающим предметам, и напоминает об этом другим детям	1
		Анализирует образец, сличает результат работы с данным образцом, самостоятельно находит и исправляет ошибки	1

Исходя, из полученных нами данных, приведённых выше, можно сделать выводы, что у всех детей присутствует ярко выраженная форма дезадаптивного поведения, которая проявляется как в редких случаях, так и постоянно, в зависимости от ситуации.

Отталкиваясь от результатов, нашим дальнейшим действием было изучение особенностей поведения детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, результаты которого мы представили в следующем параграфе.

2.2 Проявление особенностей поведения детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Проблемы поведения при аутизме и связанных с ним расстройствах принимают различные формы и могут проявляться редко или, напротив, очень часто. Наиболее распространенными поведенческими проблемами являются повторяющиеся жесты (маннеризмы, размахивание руками, щелканье пальцами), а также более сложные движения с вовлечением всего туловища (раскачивание). Иногда нежелательное поведение может принимать другие формы, выражающиеся вспышки гнева или самоповреждение (выдавливание глаз и так далее). Весьма необычными могут быть игровые интересы ребенка: например, вместо того чтобы играть с машинками, он методично выкладывает их ряд. С возрастом характер отклонений в сфере поведения, как правило, меняется, часто максимально обостряясь в младшем и среднем подростковом возрасте. В ряде случаев нежелательное поведение сохраняется в течение всего детства.

В возрасте 1-го 3-х лет ярко проявляется "феномен тождества": безразличны к окружающему дети, которые не реагируют на попытки контакта, выдают неожиданные и бурные реакции возражения на изменения в окружающей среде: изменили наволочки на подушках, купили новый холодильник, повесили картину (или сняли ту, что висела) и других.

При этом взрослые часто не распознают связи между нововведением в домашних бытовых условиях и поведением ребенка, и поэтому относятся к подобным его проявлениям как в беспричинному возбуждению. Ребенок не строит пирамидку из кубиков, а составляет их (как и другие предметы) в цепочку, часто ходит как будто без всякого смысла, ложится на пол. А если и строит пирамидку, то только одним и тем же способом, не допуская участия в этом процессе другого человека. Характерны такие проявления активности, как качания, вращения, бег по кругу или вперед-назад, тряска кистями рук. Большое количество ритуальных проявлений аутистов заставляет думать о

навязчивой мысли и действию (так называемые обсессивно - компульсивные расстройства). Однако, в ближайшем рассмотрении обнаруживают, что большинство двигательных ритуалов, ритуальное повторение вопросов и фраз сопоставимо с психомоторными феноменами, которые свойственны ранним этапам онтогенеза. Нередко эти так называемые ритуалы заменяют собой или пронизывают игровые действия. Многие проявления аутизма интерпретируют как результат добавления защитных и компенсаторных механизмов, позволяющих ребенку устанавливать относительно стабильны, хотя и патологические, взаимоотношения с миром. [19]

Повторяющиеся действия детей с РАС могут приобретать и формы монотонных механических игр и составлять сложные игровые действия. Нарушение игровой активности как основного вида детской деятельности зависит от тяжести состояния и этапа динамики. Оно может проявляться в механическом манипулировании частями своего тела или предметами (чаще неигровыми предметами: крышки, шнурки, скрепки и т.д.), в неадекватном использовании игрушек, выборочном использовании игрушек в бессюжетных не ролевых играх, тех или иных формах игрового взаимодействия. [25]

Интересы характеризуются опережающей несоответствующей возрасту, устойчивостью и необычностью содержания. При условии хорошего интеллектуального развития дети с РАС могут достигать значительной производительности относительно своих увлечений. Поведение ребенка в общественных местах может быть недостаточно адекватным. Так, он может кричать, в магазине все хватать с полок. А если кто-то обращает на него внимание, начинает нервничать. В детском саду не соблюдать режим, не слушать воспитателей, не участвовать в занятиях. Следует отметить, что социально неодобрительное поведение, как правило, возникает в местах скопления людей (супермаркетах, вокзалах, в гостях). Факторы такого поведения - это прежде всего физический дискомфорт, который могут вызывать как чрезмерные слуховые и зрительные впечатления, так и

неприятные телесные (например, тактильные) ощущения, о которых взрослые могут не догадываться.

Итак, наиболее характерные поведенческие проблемы детей с РАС:

- трудности со сном;
- стереотипное поведение (также стереотипная речь);
- агрессия и самоповреждение (а также деструктивное поведение);
- ригидность и персеверативное поведение.

Бесцельные повторяющиеся (стереотипные) движения чаще всего наблюдаются при аутизме и связанных с ним расстройствах в раннем возрасте (за исключением синдрома Аспергера, при котором такое поведение распространено меньше). Как правило, стереотипное поведение появляется во возрасте двух-трех лет и может включать раскачивание, щелканье пальцами, хождение на цыпочках а также более сложные движения с вовлечением всего тела. Стереотипные движения иногда называют самостимулирующими (может возникнуть ассоциация с мастурбацией, но это проблема иного рода).

Стереотипные движения часто сопряжены с другими поведенческими проблемами такими как агрессия, поведенческая ригидность, а также трудностями в приспособлении к переменам.

Эти движения не обязательно являются неотъемлемой частью аутизма; скорее это ответ, которому ребенок научился и который помогает ему справляться с окружающими обстоятельствами. [38]

Существует много различных подходов, направленных на устранение стереотипного поведения. Многие действенные методы основываются именно на этом принципе, и ключевым в данном случае является выяснение, когда именно наблюдается нежелательное поведение, что его вызывает, почему оно сохраняется и тому подобное.

Довольно распространенной проблемой является слуховая самостимуляция ребенок подолгу что-то напевает или производит шум. Слуховая самостимуляция часто возникает, когда ребенок чрезмерно

перегружен.

Такой тип нежелательного поведения как агрессия и/или самоповреждение подразумевает причинение вреда либо всех, либо другим и представляет собой одну из наиболее серьезных проблем.

Самоповреждение может принимать множество различных форм, включая битье головой, щипки, выдергивание волос, «выдавливание» пальцами глаза, покусывание рук и так далее. Агрессия против других людей проявляется укусами, царапаньем или ударами. К этой же категории можно отнести и любое деструктивное поведение, целью которого является уничтожение имущества. Здесь ключевым является тщательный анализ причин такого поведения. Например, является ли оно ответом на фрустрацию, попыткой уклонения или способом сказать: «Нет, я не хочу этого делать»? При анализе необходимо учитывать и контекст, в котором оно возникает. Например, в каких определенных местах? С какими людьми? В какой определенный момент/время суток? Как правило, ответы на эти вопросы помогают понять, почему это поведение имеет место и как с ним следует бороться. [14]

Необычные интересы, а также ритуалистическое и компульсивное поведение очень распространено среди детей с РАС и имеют множество форм. Одни дети увлечены включением и выключением света, открыванием и закрыванием дверей, другие не могут отделаться от чувства, что из крана капает вода, третьи собирают определенные предметы, прячут их в необычных местах.

Обособленность интересов сопряжена с двумя проблемами, впервые описанными Л. Баннером еще в 1943 году: это «сопротивление переменам» и «потребность в однообразии». Можно сказать, что это две стороны одной медали. Иными словами, вследствие излишней сосредоточенности на определенном предмете или теме ребенок избегает новых ситуаций и новых знаний. [25]

Нам важно также обратить внимание на распространенные ошибки в борьбе с поведенческими проблемами. Рассмотрим некоторые из них:

1 Излишне сложная речь. Если ребенок чем-то огорчен или обеспокоен, родители и учителя испытывают желание проявить сочувствие и заботу. К сожалению, это часто приводит к тому, что язык, который используется при общении с ребенком, становится излишне сложным. В таком случае, нужно, чтобы родители были краткими, выбирали простые слова, давали четкие, понятные указания. Более сложный язык труден для понимания и может лишь усугубить состояние фрустрации.

2 Излишнее внимание к негативу. Если родители хотят, чтобы ребенок перестал делать нечто, надо быть готовыми предложить ему достойную альтернативу.

3 Спешка. Довольно часто мы стремимся покончить с трудной деятельностью или заданием как можно скорее. Как следствие, учителя и родители (иногда и сам ребенок) нередко торопят события. Для людей с РАС наличие достаточного количества времени крайне важно: это позволяет им отнестись к поставленной задаче спокойно и помогает спланировать плодотворный ответ на ситуацию.

4 Сарказм, ирония, сложный юмор. Дети и взрослые с РАС нередко отличаются прекрасным чувством юмора. Тем не менее они часто становятся объектами насмешек, ошибочно воспринимают шутки как критику и так далее. Будет лучше свести шутки к минимуму. Можно включить понимание юмора в программу обучения.

5 Двусмысленность (неясность). Отсутствие ясности часто ведет к негативным последствиям. Помните, что неточность может вызвать замешательство и путаницу, в особенности, если речь идет о задачах без очевидного начала/конца. Например, получив задание вытереть пыль на стеллаже, ребенок с РАС будет вытирать, и вытирать, и вытирать. В ситуациях подобного рода нужно заранее обозначить начало и конец. Например,

разъяснить ребенку, что вытирая пыль со стеллажа, он должен начать с нижней полки и закончить на верхней.

6 Несообразность. При необходимости изменений планируйте их заранее и вводите постепенно. Дети с РАС зачастую испытывают трудности, сталкиваясь с неожиданностями. Несообразность вызывает тревогу и дезорганизует их. Здесь, насколько возможно, используются пристрастия ребенка к постоянству для того, чтобы помочь ему быть организованным дома и вне его.

7 Неумышленное вознаграждение нежелательного поведения. Нередко чрезмерное внимание к проблемному поведению со стороны родителей и педагогов существенно его усугубляет. [29]

Мы рассмотрели некоторые из наиболее распространенных поведенческих проблем, наблюдающихся у детей с РАС а также некоторые ошибки при их коррекции. Нежелательное поведение может возникать в определенный период в жизни ребенка или наблюдаться в определенных ситуациях (поступление в школу, подростковый возраст) и иногда прекращается само собой. Иногда проблемное поведение неумышленно поощряют сами учителя либо родители.

2.3. Формирование навыков поведения у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Основной целью коррекции поведения является формирование коммуникативных навыков у детей с РАС. Актуальными для каждого направления психолог-педагогической коррекции являются такие задачи:

- формирование коммуникативной мотивации;
- формирование вербальных средств коммуникации;
- формирование интенциональной направленности речи;
- формирование невербальных средств коммуникации;
- формирование умения «выступать» в различных коммуникативных

ролях:

- «говорящего» и «слушающего»;
- закрепление коммуникативных навыков в повседневных ситуациях.

При обучении детей с РАС коммуникативных навыков используются различные методы и приемы: игры, упражнения, беседа, чтение по ролям.

Использование игровых методов и приемов позволяет усилить у ребенка социально-коммуникативную мотивацию, благодаря которой у него появляются потребность использовать формирующий коммуникативный навык. В ходе коррекционной работы применяются разнообразные виды игр: имитационные, хороводные, с переходом ходов, ролевые игры и тому подобное. Обучение в игровой форме осуществляется на всех этапах и направления психолого-педагогической коррекции коммуникативных навыков у детей с РАС.

Разнообразные упражнения (вербальная имитация, комментирование изображений на картинках, работа с бланками, карточками и других) используются в ситуации структурированного занятия с целью формирования умения комментировать, отвечать на вопросы и задавать их, сообщать о своих чувствах, для формирования диалоговых навыков.

Метод беседа актуален при работе с детьми, владеющими диалогической речью. Он используется с целью дальнейшего формирования диалоговых навыков.

Чтение по ролям осуществляется в случае формирования диалоговых навыков у детей, владеющих техникой беглого чтения.

В процессе проведения коррекционной работы, необходимо соблюдать ряд правил, которые способствуют решению данной проблемы:

- учет личных потребностей и интересов ребенка;
- использование подсказок;
- подкрепление любых результатов ребенка;
- использование естественных, повседневных возникающих ситуаций.

Обучение коммуникативным навыкам ребенка с РАС можно представить в виде следующего алгоритма:

- выбор цели обучения: определение конкретного навыка, который важно сформировать;
- моделирование ситуации, провоцирующей коммуникативные проявления ребенка;
- предоставление ребенку времени для самостоятельного решения;
- предоставление подсказки в случае затруднения;
- закрепления и генерализация навыка в повседневной жизни.

Формирование коммуникативных навыков одно из важнейших направлений коррекционной работы с детьми с РАС. Обучение умениям выражать просьбы, с целью получения информации, выражать эмоции и сообщать о них, а, также, формирование навыков ответной реакции, социального поведения и диалога является необходимым условием для социализации детей. Сформированность всех этих навыков способствуют выстраиванию правильной, безопасной модели поведения, расширяет возможности их общения и социальной адаптации. В результате, дети с РАС могут интегрироваться в различные дошкольные образовательные учреждения и школы, как специальные так и общеобразовательные. Такие занятия должны проводится ежедневно в различных социальных ситуациях, с разными людьми. Это позволит ребенку использовать навыки при взаимодействии с более широким социальным кругом.

Для формирования навыков поведения у детей с расстройствами аутистического спектра, нами был разработан комплекс игр и упражнений, который приведён нами в Приложении А. Данный комплекс может использоваться родителями дома и педагогами на занятиях.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Еще в середине прошлого века аутизм был довольно редким заболеванием. Но со временем стало появляться все больше детей, страдающих этим нарушением. Статистика показывает, что частота встречаемости РАС у детей за последние 30-40 лет в странах, где проводится такая статистика, поднялась от 4-5 человека на 10 тысяч детей до 50-116 случаев на 10 тысяч детей. При этом мальчики больше подвержены этому заболеванию, чем девочки (соотношение примерно 4:1).

Среди возможных факторов появления у детей этого нарушения называют некоторые гипотезы: гипотеза о генетической предрасположенности; гипотеза, в основе которой лежат нарушения развития нервной системы; гипотезы о влиянии внешних факторов: инфекции, химические воздействия на организм матери в период беременности, родовые травмы, врожденные нарушения обмена веществ, влияние некоторых лекарственных средств, промышленные токсины. Но действительно ли данные факторы могут привести к появлению аутизма у детей, до сих пор не выяснено.

Детский аутизм рассматривается, как нарушение развития, которое затрагивает все сферы психики ребенка: интеллектуальную, эмоциональную, чувствительность, двигательную сферу, внимание, мышление, память, речь.

При обучении детей с РАС коммуникативных навыков используются различные методы и приемы: игры, упражнения, беседа, чтение по ролям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение можно отметить, что детей с РАС характеризуют трудности понимания других людей; трудности адекватного самовыражения и передачи информации; затруднения в процессе поддержания взаимодействия и взаимообмена информацией. Также нарушенными оказываются такие важные компоненты коммуникативных способностей, как общительность, эмпатия, социально-психологическая адаптация и развитие речи.

Чтобы понять и распознать наличие аутизма у ребенка родителям надо внимательно следить за поведением ребенка, замечать необычные признаки, которые не свойственны возрастной норме. Чаще всего эти признаки можно выявить у детей в возрасте до 3-х лет.

Достаточно рано можно выявить нарушение эмоционального контакта: ребенок избегает или не ищет взгляда в глаза, не просится на руки, его улыбка редко адресуется близкому человеку и чаще возникает в связи с какими-нибудь приятными впечатлениями. Понять выражение лица ребенка не всегда просто. Затруднено формирование адекватной мимики, возможна и неадекватная реакция на эмоциональные проявления близких, грубо нарушается формирование привязанности. Затруднены сосредоточение на объекте, представляющем общий интерес, и переход к совместным предметным действиям.

Категория детей с РАС является группой первазивных нарушений развития, включающей совокупность черт личности и особенностей поведения, составляющих ядро аутистического нарушения, клинические проявления которого могут быть выстроены в ряд от тяжелой формы до более легких форм.

Аутичным детям трудно взаимодействовать не только с людьми, но и со средой в целом. Именно об этом говорят множественные и неоднозначные проблемы аутичных детей, касающиеся отношений с сенсорной средой и нарушения поведения. Налицо не только нарушение контакта с людьми, но и

общая дезадаптация в отношениях с миром, проявляющаяся и на базальном инстинктивном уровне, и в когнитивном развитии, в формировании произвольности, целостных и связных представлениях об окружающем.

При овладении навыками коммуникации, такие дети могут показывать понимание происходящего более полное, чем это ожидается окружающими.

Проблемное поведение при РАС принимает различные формы и может проявляться редко или, напротив, очень часто. При его коррекции очень важно определить цель, стоящую за выбором такой модели поведения. При пристальном изучении действий ребенка можно выделить намерение. Можно выделить как минимум три возможных цели поведения: получить что-либо; избежать того, что инициировано кем-то другим, к примеру, занятия; получить что-либо желаемое; убрать что-либо нежелательное либо избежать этого.

Признавая значимость этих проблем, стоит отметить, что сегодня недостаточно изучено много вопросов: влияния семейных факторов и показателей биологического, личностного, экологического и социального характера родителей на психическое развитие ребенка с аутизмом. Решение этих вопросов необходимо для теоретической разработки проблемы этой категории детей, расширение и уточнение знаний об их психических особенностях, определение механизмов развития и комплексной реабилитации в условиях семьи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма [Текст] / под ред. Д.В.Ермолаева. - М.: 2006. – 205с.
2. Аршатская, О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста с тенденцией формирования детского аутизма: совместная работа специалистов и родителей [Текст] / О.С. Аршатская. – М.: Дефектология. - 2005. – 2с.
3. Баенская, Е.Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет [Текст] / Е.Р. Баенская. – М.: Дефектология. - 1995. – 5с.
4. Баенская, Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг - М.: Теревинф. - 1997. – 117с.
5. Башина, В.М. Аутизм в детстве. [Текст] / В.М. Башина - М.: Медицина. - 1999. – 23с.
6. Башина, В.М. Ранний детский аутизм. [Текст] / В.М. Башина – М.: Исцеление. - 1993. – 41с.
7. Башина, В.М. Современные подходы к пониманию аутизма в детстве. [Текст] / В.М. Башина. – М.: Журнал неврологии и психиатрии. - 2005. – 8с.
8. Беттельхейм, Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение. [Текст] / Б. Беттельхейм. - М.: Акад. Проект: Традиция. - 2004. – 95с.
9. Блейлер, Е. Аутистическое мышление. Хрестоматия по общей психологии. [Текст] / Е. Блейлер. - М.: Изд-во МГУ - 1981. – 34с.
10. Браудо, Т.Е. Детский аутизм, или странность разума [Текст] / Т.Е. Браудо, Т.Е., Фрумкина Р.М. — 2002. – 84с.
11. Вебер, Д. Аутизм. Психотерапия детей и подростков. [Текст] / Д. Вебер. - М.: Исцеление. - 2000. – 67с.
12. Жуков, Д.Е. Особенности картины мира детей с аутизмом [Текст] / Д.Е. Жуков. – М.: Курск. – 2003. – 59с.

13. Зюмалла, Р. Обучение и сопровождение людей с аутизмом по программе ТЕАССН. [Текст] под ред. О. Игольников, А. Ладисова. – Минск.: Общ. объедин. «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам». - 2005. – 189с.

14. Каган, В.Е. Диагностика и лечение аутизма у детей [Текст] / В.Е. Каган, Д.Н. Исаев. - Л.: Ленингр. педиатрический мед. ин-т. - 1976. – 202с.

15. Лебединская, К.С. Терапия раннего детского аутизма. Психология аномального развития ребенка. [Текст] / К.С. Лебединская. - М.: ЧЕРО. - 2002. – 13с.

16. Лебединский, В.В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза. Психология аномального развития ребенка. [Текст] / В.В. Лебединский. – М.: ЧЕРО. - 1976. – 92с.

17. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: [Текст] / В.В. Лебединский. - М.: Издательство Московского университета. - 1985. – 76с.

18. Либлинг, М.М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка. [Текст] / М.М. Либлинг. – М.: Дефектология. - 1996. – 3с.

19. Морозов, С.А. Социальные и правовые аспекты помощи лицам с расстройствами аутистического спектра. [Текст] / С.А. Морозов, Т.И. Морозова. — М.: Исцеление. - 2008. – 38с.

20. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. [Текст] / С.С.Морозова. — М.: ВЛАДОС. - 2007. — 176с.

21. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей. [Текст] / О.С. Никольская. – М.: Дефектология. - 1995. – 213с.

22. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. [Текст] / О.С. Никольская. – М.: Дефектология. - 1999. – 11с.

23. Никольская, О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое

сопровождение. [Текст] / Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская. - М.: Теревинф. - 2005. – 44с.

24. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. [Текст] / Л.Г. Нуриева. - М.: Теревинф. - 2003. – 57с.

25. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. [Текст] / Л.Г.Нуриева. - М.: Теревинф. - 2006. – 26с.

26. Питерс, Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. [Текст] / Т. Питерс. - М.: ВЛАДОС. - 2002. – 17с.

27. Пряжникова, Е.Ю. Роль социальной работы с детьми с ранним детским аутизмом. [Текст] / Т.Э. Галкина, Е.Ю. Пряжникова. – М.: ВЛАДОС. - 2003. – 72с.

28. Ремшмидт, Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение: [Текст] / Х. Ремшмидт. - М.: Медицина. - 2003. – 101с.

29. Сансон, П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. [Текст] / П. Сансон. - М.: Теревинф. - 2008. – 85с.

30. Шипицына, Л.М. Детский аутизм. [Текст] / Л.М. Шипицына. - М.: Дидактика Плюс. - 2001. – 39 с.

31. Шоплер, Э. Поддержка детей с аутистическими нарушениями от 0 до 6 лет: сборник упражнений для специалистов и родителей. [Текст] / Э. Шоплер. - Минск: Медисонт. – 2009. — 200 с.

32. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с РАС. [Текст] / А.В. Хаустов. – М.: Дефектология. - 2010. – 314с.

33. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. [Текст] / Е.А. Янушко. - М.: Теревинф. - 2004. – 73с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Комплекс игр и упражнений на формирование поведения

1. «Просьба повторить игру»

Цель: формирование умения попросить повторение игры.

Стимульный материал: отсутствует.

Ход занятий: Организуйте вместе с ребенком интересную игру (игра на взаимодействие), например, вы можете покрутить ребенка (или любая другая манипуляция, которую ребенок одобряет). Затем ребенка стоит отпустить на пол. Если ребенок выражает желание продолжить игру (например, хватается за Вас, тянет руки вверх), подскажите ему подходящее к данной ситуации слова: «еще», «поиграем еще». Когда ребенок попросит продолжить игру, снова покрутите его.

2. «Просьба поиграть вместе»

Цель: формирование умения попросить поиграть вместе.

Стимульный материал: любимая игра ребенка.

Ход занятий: Возьмите игру, в которую обычно играет ребенок (например, конструктор Lego). Повернитесь спиной к ребенку (или расположите игру так, чтобы она была в недосягаемости для него), так чтобы он не смог дотянуться до игры самостоятельно. Когда ребенок потянется за конструктором, посмотрите на него и дайте подсказку: «Давай играть вместе». Как только он повторит или покажет, что не против совместной игры, разверните игрушку к нему. Многократно создавайте похожие ситуации, пока ребенок не начнет самостоятельно выражать просьбу.

3. «Умение поделиться чем-либо с другим человеком»

Цель: формирование умения поделиться с другим человеком.

Стимульный материал: конфеты (или то, что можно ребенком)

Ход занятий: До начала занятия положите на стол два маленьких пакетика конфет. Когда ребенок зайдет в кабинет, возьмите их со стола, один из них отдайте ребенку. Ешьте конфеты вместе каждый из своего пакетика. Повторяйте аналогичную ситуацию в течение нескольких занятий. Когда ребенок привыкнет к тому, что у каждого свой пакетик конфет, в очередной раз предложите ему конфеты. Но попросите, чтобы ребенок дал вам один пакет. Если ребенок не передает, попросите еще. Дайте ему открыть свой пакетик, только после того как он поделится другим. Когда ребенок научится делиться с окружающими, переходите следующему этапу. Прodelывайте аналогичные упражнения с одним пакетиком. Сначала сами делитесь ним, потом просите поделиться его.

4. «Оказание помощи»

Цель: формирование умения оказать помощь

Стимульный материал: игровые модули (например, конструктор)

Ход занятий: Придумайте интересную игру для ребенка, например, строительство домика из игровых частей. Подготовьте все необходимые материалы и положите их в стороне от места предполагаемой постройки. Каждый раз, когда нужна будет следующая деталь, подходите к ней и просите ребенка помочь перенести ее, например, «Глеб, помоги мне, пожалуйста». Затем продолжайте строительство.

Можно просить о помощи ребенка в бытовых ситуациях. Например, если ребенок хочет пить, попросите его поставить на стол. Регулярно просите ребенка о помощи в игровых, учебных, и бытовых ситуациях.

Когда ребенок научится помогать в интересной для себя ситуации, просите его о помощи при «нейтральных» обстоятельствах, когда у ребенка нет непосредственной заинтересованности в выполнении какой-либо работы.

5. «Выражение радости»

Цель: формирование умений выразить радость, сообщить о радости.

Стимульный материал: любые предметы и игры, которые приносят ребенку радость.

Ход занятий: Встаньте напротив ребенка примерно на расстоянии двух или трех шагов и начните манипулировать с его любимой игрушкой (к примеру, машинка). Прокатите машинку по парте, и выразите радость с помощью соответствующих высказываний, интонаций, мимики и жестов: например, улыбаясь, воскликните «ВАУ!». Продолжайте выражать радость какое-то время, так чтобы ребенок имел возможность имитировать Ваши действия. Затем, глядя на ребенка, произнесите: «Весело!». Когда ребенок повторит Ваше высказывание, продолжайте манипуляции. Моделируйте аналогичные ситуации до тех пор, пока ребенок не научится адекватно выражать собственные эмоции и сообщать о них.

6. «Выражение страха»

Цель: формирование умения выразить страх, сообщить о страхе.

Стимульный материал: отсутствует.

Ход занятий: Понаблюдайте за ребенком в повседневной жизни. Если вы видите, что он чего-то испугался (например, собаку) подойдите к нему, прижмите к себе, давая ребенку почувствовать себя в безопасности. Прокомментируйте эмоциональное состояние ребенка: например, «страшно» или «боюсь». Постарайтесь сделать так, чтобы ребенок повторил комментарий.

7. «Хорошо или плохо?»

Цель: формировать умения правильно вести себя в обществе, выполнять культурно-гигиенические нормы; учить оценивать сложившуюся ситуацию, анализировать действия других; воспитывать понятие о культурном

поведении.

Ход игры. Воспитатель демонстрирует детям сюжетные иллюстрации, отображающие различные ситуации. Например, на картинке нарисовано, как ребенок разбрасывает игрушки, чистит зубы, помогает пожилому человеку подняться по лестнице и т. д. Детям следует определить и аргументировать ответ о том, какая ситуация является положительной, а какая отрицательной.

8. Игра-упражнение. «Каждой вещи свое место».

Цель. Закрепить правило «Каждой вещи - свое место». Выяснить знают ли дети расположение игрушек и вещей, необходимых для самостоятельной деятельности.

Предварительная работа. Вместе с детьми приводили в порядок игрушки и пособия, размещали в удобных для пользования местах.

Методические приемы. Чтение стихотворения «Маша-растеряша», вопросы к детям:

- Дети, как вы думаете, почему девочку называют растеряшей?
- Что нужно сделать, чтобы ее не называли растеряшей? Маша не могла ничего найти, потому что не знала хорошего правила.
- Какого, дети?
- А теперь посмотрим, знаете ли вы место каждой вещи.
- Алешенька, принеси мне, пожалуйста, книгу. Спасибо. Олечка, будь добра, подай мне, пожалуйста, куклу Таню. Спасибо. Аленушка, сделай доброе дело, положи Андрюшку-мальша в коляску. Молодец.
- Дети, почему вы ничего не искали и быстро выполнили мои просьбы?
- Мы знаем, где они лежат.
- Да, дети, у каждой вещи должно быть свое место. Есть еще правило «Где взял, туда положи». Оно поможет поддержать порядок в группе.

9. Игра «И я».

Цель: Развивать у детей сообразительность, чувство юмора, закреплять

правила поведения в общественных местах.

Ход игры: Воспитатель начинает рассказ в том месте, где он остановился дети говорят «И я...если эти слова подходят по смыслу.

Я пришла в магазин...Там очень много товара, я решила купить себе кофточку, а платить не стала.....

10. Игра-упражнение. «Мы плывем на пароходе».

Цель. Закрепить правила поведения в транспорте.

Материал для игры: ширма-пароход, касса, стулья, билеты, куклы-дети.

Ход игры. Предложить детям плыть на пароходе. Дети перечисляют правила поведения в транспорте. Воспитатель дополняет. «Капитан» занимает место у штурвала. Дети с билетами спокойно занимают места. Когда все места заняты, заходит воспитатель с куклой Незнайкой. Один из детей уступает место воспитателю. Воспитатель благодарит ребенка. Незнайка начинает громко разговаривать, пытается стать ногами на сиденье, разбрасывает конфетные обертки. Воспитатель просит детей напомнить Незнайке, как надо вести себя в транспорте, как поступать в разных случаях. Дети охотно указывают Незнайке на его ошибки. Незнайка благодарит.

Игра продолжается, но уже в измененной форме. Предоставив детям самостоятельность, воспитатель наблюдает за взаимоотношениями между детьми и за действиями каждого.

Освоению правил способствуют игры упражнения, когда воспитатель одной фразой описывает ситуацию, а дети характеризуют ее и отвечают, как надо при этом себя вести. Например:

- Если ты станешь прыгать в автобусе, громко разговаривать, то... (ответ детей).

- Если ты залезешь на сиденье с ногами, то...

- Если девочка шла, споткнулась о камень и уронила куклу, то...

- Если бабушка зашла в автобус, а свободных мест нет, то... и т. д.

11. «Хорошие, плохие поступки».

Задачи: Воспитывать в детях дружеские взаимоотношения, чувство самоуважения и уважения к другим, умение и желание прийти на помощь взрослым и сверстникам. Обогащать нравственные представления детей на положительных примерах из жизни.

Ход игры:

Воспитатель:

- Много славных дел ждет нас в жизни, но прежде всего мы должны вырасти настоящими людьми: какими? (Добрыми, смелыми, отзывчивыми, воспитанными, умными и т. д.)

- Еще какими? (Вежливыми.)

-Вежливый человек всегда внимателен к людям. Но иногда ребята ведут себя грубо не только со сверстниками и чужими людьми. Грубость, неуважительное отношение – признак плохого воспитания.

-Посмотрите, на этой страничке, разноцветные карточки, на которых нарисованы вопросительные знаки. Эти карточки закрывают картинки, на которых изображены дети в разных ситуациях, вам надо будет рассказать, где дети ведут себя хорошо, а где поступают плохо.

-Открыть карточки, нам поможет волчок. Палочку нужно вставить в колёсико, какой цвет на волчке выпадает, карточку с таким цветом мы и будем открывать. (Воспитатель крутит волчок, открывает карточки, дети рассказывают о том, что изображено на картинках.)

12. Игра-упражнение. «Оденемся на прогулку».

Игра проходит в раздевальной комнате.

Цель. Воспитывать потребность в бережном отношении к одежде. Формировать навык последовательных действий одевания. Активизировать вежливые слова: пожалуйста, спасибо, будь добра.

Предварительная работа. Дети учились употреблять вежливые слова.

Методические приемы. Предложить ребенку (который усвоил последовательность действий) правильно одеться, обращаться с просьбой помочь. Спросить детей, все ли Оля делала правильно, какие вежливые слова употребляла. Сказать: «Теперь вы одевайтесь, а мы с Олей посмотрим, какие вы молодцы».

13. «Эмоции».

Задачи: Формировать социальную и эмоциональную сферу ребёнка - умение определять и различать человеческие эмоции и чувства. Развивать воображение

Ход игры:

Воспитатель:

Бывают чувства у зверей,

У рыб, цветов и у людей

Влияет без сомнения

На нас всех настроение!

-У всех у нас случается так, что нам бывает весело, или мы наоборот мы грустим или злимся, это называется настроение или эмоции. Как вы думаете, от чего меняется наше настроение?

-Настроение меняется от ситуаций, в которых мы с вами можем оказаться. Например, вас похвалили, и у вас стало хорошее настроение, а если вдруг вы плохо поступили и вас за это наказали, то и настроение, скорее всего у вас испортится.

-Посмотрите, на этой страничке стоят человечки, которые повернулись к нам спиной, у них у всех разное настроение. Что бы узнать какое, кто-то из вас аккуратно достанет человечка, посмотрит на него, никому не показывая, и постарается изобразить ту эмоцию, которую выражает человечек, а нам с вами ребята надо будет её отгадать. (Ребёнок достаёт человечка, изображает

эмоцию, остальные дети отгадывают.)

Воспитатель: Мы открыли с вами всех человечков, давайте, теперь изобразим все вместе эти эмоции.

Дети изображают: радость, злость, веселье, грусть, удивление, застенчивость.

14. «Благородные поступки»

Цель: Воспитывать в детях желание совершать поступки ради других людей. Формировать понимание того, что поступком мы называем не только героизм, но и любое доброе дело ради другого человека.

Материал: мячик, картинки и иллюстрации с изображением благородных поступков.

Ход игры: Детям предлагается перечислить благородные поступки по отношению к девочкам (женщинам) и мальчикам (мужчинам). Воспитатель кидает в руки мяч одному из игроков, тот называет благородный поступок и перекидывает мяч следующему игроку по своему желанию.

15. «Вежливые слова»

Цель: Воспитывать в детях культуру поведения, вежливость, уважение друг к другу, желание помочь друг другу.

Материал: сюжетные картинки, на которых изображены разные ситуации: ребенок толкнул другого, ребенок поднял упавшую вещь, ребенок жалеет другого ребенка, и т.д.

Ход игры. Воспитатель показывает карточку и предлагает составить рассказ по картине.

16. «Найдем волшебные слова»

Цель: упражнять детей в выполнении правил речевого этикета.

Ход игры

Водящий сидит или стоит спиной к детям. Нужно подойти к нему и ласково сказать какие-нибудь волшебные слова. Водящий должен угадать, кто его позвал, и ответить. Нужно называть друг друга ласково, по имени, например: «Спасибо, Сережа» — «Пожалуйста, Наташа».

17. «Секрет»

Цель: учить детей различным способам установления контактов со сверстниками на основе этикетных норм.

Оборудование: сундучок с мелкими вещицами и игрушками.

Ход игры

Всем участникам игры ведущий раздает из красивого сундучка по «секрету» (пуговицу, бусинку, брошку, мелкую игрушку и т. д.), кладет «его» в ладошку и зажимает в кулачок. Игроки ходят по комнате и ищут способы уговорить кого-то показать свой секрет. Ведущий следит за процессом обмена секретами, помогает наиболее робким детям найти общий язык со всеми участниками игры.

18. «Выражение желания/нежелания»

Цель: формирование умения выразить свои желания/нежелания

Стимульный материал: различные виды деятельности, которые нравятся и не нравятся ребенку.

Ход занятий: В процессе занятия предложите ребенку несколько видов деятельности, которые вызывают у него чувство удовольствия. Например, спойте песню, которая ему нравится и обратите внимание на его реакции. Если ребенку понравилось, то прокомментируйте его эмоциональные состояния: «нравится», «нравится песня», усиливая значение сказанного с помощью интонации, мимики, жестов. Важно следить, чтобы ребенок повторял Ваше высказывание и затем можно продолжать игру. Повторяйте аналогичную процедуру много раз так, чтобы ребенок лучше осознал значение

слова «нравится».

Затем предложите ребенку несколько видов деятельности, которые ему не нравятся. Например, положите перед ним на стол карандаши и лист бумаги. Обратите внимание на реакцию ребенка. Если он выражает недовольство, прокомментируйте его эмоциональное состояние: «не нравится», «не нравится рисовать», «не хочу рисовать», усиливая значение сказанного с помощью интонации, мимики, жестов. Когда он повторит комментарий, сразу же уберите фломастеры и бумагу. Повторяйте аналогичные упражнения много раз.

По ходу усвоения ребенком значений слов «нравится/не нравится», усложняйте упражнения. Возьмите несколько картинок (фотографий) с изображениями любимых и нелюбимых видов деятельности ребенка. Разложите вместе с ребенком картинки на две соответствующих стопки. Комментируйте свои действия: «мне нравится», «мне нравится ездить на машине», «мне не нравится купаться».

Когда ребенок осознает принцип выполнения упражнения, положите перед ним очередную картинку и подождите его реакции. Если он затрудняется, подкрепляйте его действия наводящими вопросами (например: «Тебе нравится качаться на качелях?»). После ответа, помогите ребенку определить картинку в соответствующую стопку. Выполняйте аналогичные упражнения до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно сортировать картинки в зависимости от того, что ему нравится и не нравится.