

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**Институт образования и социальных наук
Кафедра дефектологии
Утверждена распоряжением по институту
от 28.02.2020 г. № 14-р/20**

Допущена к защите

« ____ » _____ 2020 г.

**и.о. зав. кафедрой дефектологии
доктор педагогических наук,
доцент Палиева Н.А.**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Формирование социально-бытовых навыков у детей старшего
дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

Рецензент:

Шеховцова Елена Алексеевна
кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры психофизиологии и
безопасности жизнедеятельности ГБОУ ВО
«Ставропольский государственный
педагогический институт»

Выполнила:

Боглаева Мария Олеговна
студентка 2 курса, группы СДО-м-о-18-2
направления подготовки 44.04.03
Специальное (дефектологическое)
образование, направленность (профиль)
«Психолого-педагогическая помощь лицам
с аутистическими расстройствами»,
очной формы обучения

Нормоконтролер:

Прилепко Юлия Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент
кафедры дефектологии

Научный руководитель:

Прилепко Юлия Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент
кафедры дефектологии

Дата защиты

« ____ » _____ 2020 г.

Оценка _____

Ставрополь, 2020 г.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	9
1.1 Психолого-педагогические аспекты социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста	9
1.2 Особенности развития социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	19
1.3 Педагогические подходы к формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	29
Выводы по первой главе	38
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	41
2.1. Организация и содержание исследования социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста	41
2.2. Коррекционно-развивающая программа по формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	59
2.3. Анализ результатов экспериментального исследования по формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	73
Выводы по второй главе	81
Заключение	85
Список используемой литературы	90
Приложения	95

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Вопрос о роли социально-бытовых навыков в обучении и развитии детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра приобретает в настоящее время особо важное значение в связи с трудностью в подготовке их к практической деятельности. Социально-бытовые навыки способствуют применению знаний и умений, приобретенных во время обучения, в практической деятельности вне образовательной организации.

Социальные и бытовые навыки универсально фундаментальны для благополучия человека в обществе, способствуют его активному доступу к условиям социальной среды через усвоение понятий, ценностей, норм и правил исполнения. В основе личного благополучия лежит также успех человека в работе и состоятельность в повседневной жизни, что предполагает развитие социальных-бытовых навыков. У детей воспитываются необходимые навыки личной гигиены, привычка следить за чистотой помещения, что создает условия для здорового образа жизни. Овладение навыками самообслуживания, важный шаг на пути к самостоятельности и независимости, отражается на самооценке ребенка, также имеет значение действия, направленные на поддержку и выполнение словесных инструкций, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий, чтобы можно было эффективно решать задачи расширяя представления и знания детей об окружающих вещах, сенсорного воспитания, развития речи, тонкой моторики моторику и зрительно-моторной координации.

Решающая роль обучения в социально-бытовой сфере признаётся учёными и педагогами-практиками в области общей педагогики (Р. С. Буре, Г. И Година, Н. И. Петрова и др.).

На этапе дошкольного детства формирование социально-бытовых навыков является приоритетным для всех категорий детей, но дети с расстройствами аутистического спектра, испытывая ограничения в процессе

восприятия, трудности с развитием мелкой моторики, познавательной деятельности, в частности недостаточности предметных и пространственных представлений и др. ограничения и отставания, имеют затруднения в формировании социально бытовых навыков.

Ряд авторов (Е.Р. Баенская, В.М. Башина, А.А. Борисенко, М.Ю. Веденина, М.М. Либлинг, И.А. Костина, О.С. Никольская, О.В. Федорова, M. Rutter, E. Shopler, G.B. Mesibov, Anne M. Donnellan, L. Wing; M.E. Van Bourgondien, Welch M.) говорят о важности подготовки к самостоятельной жизни детей с расстройствами аутистического спектра. У особенных детей значительно затруднен перенос приобретенных ими навыков на другие условия. Поэтому у детей старшего возраста дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра даже самые элементарные навыки повседневной жизни развиваются достаточно поздно и с огромными трудностями. С возрастом аутистические черты могут сглаживаться, но в то же время неспособность ребенка к повседневной жизни становится все более очевидной.

М.Ю. Веденина в своих исследованиях отмечает, что в семьях с артистичным ребенком зачастую возникают стереотипы гиперопеки, препятствующие социальному развитию ребенка. Родителям аутичного ребенка легче осуществлять уход за ним, чем брать на себя тяжелый труд по выработке у него самостоятельных навыков бытовой адаптации. В данном случае возникают стереотипы гиперопеки, препятствующие социальному развитию ребенка.

А.А. Борисенко и О.В. Федорова в своем исследовании описывают следующее: «трудности в адаптации аутичного ребенка к быту, его отказ что-то сделать связаны со страхами и сверхчувствительностью. Он может бояться заходить в ванную из-за звуков в трубах, ходить в туалет из-за шума спускаемой из бачка воды, мыться, если вода однажды попала ему в глаза, одеваться, поскольку ему мешают жесткие швы на рубашке или в прошлом его испугал узкий воротник свитера, идти гулять, потому что ему болезненно

неприятен вид какого-нибудь предмета во дворе или он боится лифта или соседской собаки». Учет данных особенностей поможет родителям и детям преодолеть описанные сложности.

В трудах М.Ю. Ведениной и И.А. Костиной отмечается, что у детей с расстройствами аутистического спектра формирование социально-бытовых навыков самообслуживания не происходит самопроизвольно, для их развития необходимо специально организованное обучение. Только через подражание, усвоение образца навыка у таких детей не формируются, во всяком случае, полностью, вследствие различных нарушений движения, слухового и зрительного восприятия, эмоционально-волевой сферы, интеллектуального развития. Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей, в основе которого лежат специальные программы, учитывающие текущие возможности ребенка и ориентированные на ближайшие задачи.

Следовательно, актуальность нашего исследования обусловлена противоречием между необходимостью использования социально-бытовых навыков в своей жизнедеятельности детьми с расстройствами аутистического спектра и трудностями реализации этой потребности в связи с особенностями психофизического развития, низким уровнем самостоятельности. В связи с этим нами и была определена тема нашего исследования: «Формирование социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра».

Цель исследования – выявление особенностей социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и определение содержания процесса их формирования.

Объект исследования – социально-бытовые навыки у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – процесс формирования социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза исследования заключается в предположение о том, что у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра социально-бытовые навыки обусловлены индивидуальной структурой дефекта, которые возможно преодолеть только в условиях реализации специально разработанной индивидуальной коррекционной программы.

Задачи исследования:

1. Теоретический анализ литературы научного и методического характера по проблеме формирования социально бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

2. Теоретически обосновать критерии оценки уровня сформированности социально-бытовых навыков у старших дошкольников.

3. Подобрать, адаптировать и апробировать методики изучения социально-бытовых навыков и у детей старшего дошкольного возраста

4. Экспериментально выявить особенности социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

5. Разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу по формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

6. Экспериментально проверить эффективность апробированной коррекционно-развивающей программы по формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Теоретико-методологические основы исследования: выступают деятельностный подход, признающий социально-бытовые навыки ведущим условием полноценного развития и саморазвития личности; личностно-ориентированный и субъектный подходы, предполагающие активную помощь

в развитии социально-бытовых навыков и достижения их высшего оптимального уровня; аксиологический подход, основанный на признании личности человека как высшей ценности. При изучении социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра мы опирались на следующие концептуальные подходы:

- положения Л.С. Выготского о единстве закономерностей развития ребенка в норме и при расстройстве аутистического спектра;

- положения о компетентностном и коммуникативно-деятельностном подходах к обучению (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.В.Хуторской, И.С. Якиманская и др.);

- о закреплении усвоенного в повседневной жизни (Д. Альтхауз, Э. Дум);

- теоретические положения о развитии детей с ранним детским аутизмом (Л. Каннер, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг);

- положения о формировании социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (А.А. Борисенко, М.Ю. Веденина, И.А. Костина, О.В Федорова);

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

- теоретические (анализ литературных источников);

- эмпирические (наблюдение, беседа и эксперимент: констатирующий, формирующий и контрольный этапы);

- статистические (количественный и качественный анализ, обработка результатов диагностического материала).

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что они расширяют существующие представления о формировании социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра; содержат положения, раскрывающие содержание методики использования формирования социально-бытовых

навыков у детей с аутизмом. Представленная характеристика в работе особенностей формирования социальных навыков у детей старшего дошкольного возраста позволяет теоретически обосновать стратегию целенаправленного психолого-педагогического воздействия, систему повторения до полного усвоения определенных задач или навыков по формированию социально-бытовых навыков, аффективно-эмоциональной, процептивной сфер детей с аутизмом, воспитывающихся в условиях дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные нами данные позволяют расширить и уточнить представления о специфике формирования социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом, о необходимости коррекции этих нарушений. Результаты исследования и разработанная программа формирующего эксперимента могут использоваться в практической работе специалистами по работе с детьми старшего дошкольного возраста и родителями с детьми старшего дошкольного возраста.

Экспериментальная база: Государственное бюджетное учреждение социального обслуживания «Ставропольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» г. Ставрополь.

В исследовании принимало участие две группы детей: Экспериментальная (3 детей) и контрольная (3 детей). Средний возраст детей 5,5 – 6 лет.

Структура исследования включает введение с обоснованием актуальности, степени разработанности, постановкой проблемы исследования и его категориальным аппаратом; теоретическую главу, содержащую описание анализа и обзора литературы по теме исследования; эмпирическую главу, состоящую из представления результатов экспериментального исследования на констатирующем, формирующем и контрольном этапах; заключения, литературы и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Психолого-педагогические аспекты социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста

Навыки — это полностью автоматические, инстинктивные компоненты навыка, реализуемые на уровне бессознательного контроля. Если под действием понимать часть деятельности, имеющую четко поставленную сознательную цель, то навыком также можно назвать автоматизированный компонент действия[7].

При автоматизации действий и операций, их превращении в навыки в структуре деятельности происходит ряд преобразований.

Во-первых, автоматизированные действия и операции сливаются в единый, целостно протекающий акт, именуемый умением (например, сложная система движений человека, спортивное упражнение, пишущего текст, изготавливающего тонкую деталь предмета, проведение операции, читающего лекцию и т. д.). В этом случае ненужные, лишние движения исчезают, а количество ошибок резко уменьшается.

Во-вторых, управление операцией или действием при ее автоматизации смещается с процесса на конечный результат, сенсорное управление (внешнее) заменяется внутренним, про-приоцептивным. Скорость действия и операции резко возрастает, достигая оптимума или максимума. Все это обычно происходит в результате упражнений и тренировок [3], [4].

Развитие и совершенствование деятельности можно понимать как переход компонентов отдельных действий, навыков и операций на уровень навыков. В качестве навыка могут выступать и операции. Тогда они являются частью более сложного навыка. Деятельность человека может быть

направлена на более сложные задачи путем автоматизации отдельных компонентов, разряженных от регулирования относительно элементарных действий [38].

Важным для понимания процесса формирования навыков является их распространение и использование навыков, которые формируются в результате выполнения одних действий и видов деятельности на другие. Для того чтобы такая передача осуществлялась нормально, необходимо, чтобы навык стал универсальным, совпадающим с другими навыками, обобщенными действиями и действиями, доведенными до автоматизма [36].

Для упрощения жизни как в социуме, так и в быту человек пытается создать более благоприятную обстановку в окружающей среде. Чем больше человек обдумывает и предпринимает попытки для улучшения своей жизни, тем качественнее становится его навык.

Данный вид навыка, включающий в себя подбор действий, направленных на социальные связи и бытовую ориентировку, называется социально-бытовым навыком [11].

Социально-бытовые навыки — это совокупность специфических навыков, которые присваиваются обществу как обязательные в различных ситуациях. Они понимаются как комплекс навыков и знаний, непосредственно связанных с организацией собственного поведения и общения с другими людьми в различных социально-бытовых ситуациях [45].

Подробно рассмотреть социально-бытовые навыки поможет данная классификация Т.М. Бабуновой [3]:

1. Навыки по уходу за собой:

Умение надевать рубашку, брюки, застегивать пуговицы, кнопки, вешать одежду, мыть уши, шею, лицо, чистить зубы, вытирать нос носовым платком, расчесывать волосы, пользоваться уборной.

2. Навыки, относящиеся к питанию:

Умение намазывать хлеб маслом, накрывать стол, наливать чай, убирать со стола, раздавать пищу, пить из чашки, есть ложкой и т. д.

3. Элементарные движения:

Умение вытирать ноги при входе, подниматься по лестнице, садиться на стул и т. д.

4. Навыки, относящиеся к ручному труду:

Умение держать иглу, делать узел, сшить для куклы, пришивать пуговицу, стирать для куклы и т. д.

5. Уход за помещением:

Возможность открыть дверь ключом, открывать окно, постлать постель, вытереть пыль, выключить свет, лампу, зажечь плиту.

Л. А. Порембская установила 4 ступени развития самостоятельности в социально-бытовых навыках[43]:

Первая ступень: ребенка привлекают к выполнению своими руками отдельных операций простейшего самообслуживания при уборке игрушек, раздевании, стирке. Способ исполнения для ребенка безразличен, он с радостью выполняет задание воспитателя, всегда удовлетворенный тем, что он сделал. В случае трудности он легко отступает: «Я не могу!» Стремление к самостоятельности появляется после первых заданий : «Я это сделаю», но устойчивости в этом нет. Это этап первой пробы силы - ребенок убеждается в возможности своими руками делать то, что раньше делали взрослые. Под влиянием воспитательных воздействий эта начальная ступень быстро сменяется другой.

Вторая ступень: неустойчивое «Я сам умею!»

Ребенок приобрел ряд навыков и умений в простой самостоятельности, и круг их расширяется. Он выполняет их сам, но с некоторой помощью взрослых. Способ исполнения становится объектом внимания со стороны ребенка. Однако ребенок по-прежнему увлечен самим процессом, и нет четкой сосредоточенности в работе. Задание выполняется с большим упорством и удовольствием, но легко отвлекается, потому что результат для него изначально безразличен, желание самостоятельности выражается четко: «я сам могу!». «Я сам умею!» Он имеет более прочную основу в виде умений и

навыков, но еще весьма неустойчивых. Отношение к поддержке со-стороны взрослых в процессах, которые ребенок уже освоил, негативное. Формируется привычка к самостоятельности.

Третья ступень: устойчивое «Я сам умею!»

На этой ступени независимость становится привычной. Ребенок обладает рядом навыков и сильных привычек; «как» и «что» делать четко дифференцированы. У ребенка возникает интерес к его результату и качеству работы. Ряд процессов самообслуживания и группового ухода осуществляется ребенком самостоятельно с незначительной помощью взрослых. Навыки и умения используются в различных условиях (при обслуживании товарищей, себя). Есть упрямство и настойчивость в преодолении трудностей в своей деятельности, уверенность в своих силах. Ребенок не ищет помощи и упорно отвергает ее : «Я сам знаю!», но в то же время он ищет поддержки со стороны взрослых в словах: «Я так?», «Я правильно?». У ребенка начинают заглашаться непосредственно личные интересы, у него возникает новый мотив: «сделать для других».

Четвертая ступень: ребенок приобретает «стиль» самостоятельности - в элементарной бытовой работе появляется независимость от взрослых. Он уже обладает рядом прочных навыков, умений и привычек бытового труда, в частности навыками чистоты и аккуратности. Способ деятельности подчинен ее цели. Это создает новую основу для развития трудовой деятельности ребенка; постановка целей побуждает ребенка к точному выбору и применению различных известных ему методов работы.

В норме ребенок, осваивает большинство социальных навыков в повседневной жизни, следит за поведением взрослых, ходит вместе с родителями по улице, находясь рядом со взрослыми в гостях, в магазине, помогает матери или отцу в домашних делах, подражает им и действует методом проб и ошибок. Социально-бытовые навыки начинают развиваться в дошкольном возрасте, так как центральная нервная система ребенка очень пластична, и социально-бытовая деятельность (одевание, мытье, еда и т. д.)

каждый день и неоднократно повторяется. Наиболее успешные социальные и домашние навыки формируются у детей раннего и младшего дошкольного возраста. В будущем приобретенные навыки должны быть закреплены и расширены [11].

Социально-бытовые навыки у дошкольников развиваются в формате трудового воспитания как средства коммуникации с окружающим миром и социумом.

Большое значение имеет развитие социально-бытовых навыков, связанных с самообслуживанием, соблюдением правил гигиены, поддержанием порядка в группе на участке и в помещении. Это умение позволяет воспитывать в детях в желании поддерживать чистоту и порядок, аккуратность. Дети дошкольного возраста, постоянно участвующие в общественной деятельности, как правило, испытывают желание быть включенными в обязанности по собственной инициативе, развивается бережное отношение к вещам, желание навести порядок, помочь товарищу. Эти дети умеют наметить последовательность работы, активно включаются в различные виды бытовой работы, самостоятельно распределяют задания, критически оценивают результаты своего труда и товарищей [18].

В вариативных программах организаций дошкольного образования в разделах, относящихся к бытовому воспитанию, ставятся задачи по формированию санитарно-гигиенических навыков в соответствии с возрастом детей: первая младшая группа (от 2 до 3 лет): продолжать учить детей под контролем взрослого, а затем самостоятельно мыть руки после загрязнения и перед едой, насухо вытирать лицо и руки личным полотенцем; учить с помощью взрослого приводить себя в порядок; формировать навык пользования индивидуальными предметами (носовым платком, салфеткой, полотенцем, расческой, горшком); чтобы облегчить ребенку освоение новых навыков, необходимо делать этот процесс доступным, интересным и увлекательным; вторая младшая группа (от 3 до 4 лет): приучать детей следить за своим внешним видом; напоминать им, как правильно пользоваться мылом;

продолжать учить аккуратно мыть руки, лицо, уши; насухо вытираться после умывания, вешать полотенце на место, пользоваться расческой и носовым платком; к концу года дети должны владеть простейшими навыками поведения во время умывания; учить полоскать рот после еды; средняя группа (от 4 до 5 лет): продолжать воспитывать у детей опрятность, привычку следить за своим внешним видом; следить, чтобы не были утрачены навыки самостоятельно умываться, мыть руки с мылом перед едой, по мере загрязнения, после пользования туалетом; закреплять умение пользоваться расческой, носовым платком; приучать детей при кашле и чихании отворачиваться, прикрывать рот и нос носовым платком; совершенствовать навык полоскать рот после еды; старшая группа (от 5 до 6 лет): воспитывать привычку следить за чистотой тела, опрятностью одежды, прической; воспитывать привычку самостоятельно чистить зубы, следить за чистотой ногтей, при кашле и чихании закрыть рот и нос носовым платком, отворачиваться в сторону; подготовительная к школе группа (от 6 до 7 лет): воспитывать привычку быстро и правильно умываться, насухо вытираться, пользуясь только индивидуальным полотенцем, чистить зубы, полоскать рот утром и после еды, мыть ноги перед сном, правильно пользоваться носовым платком, следить за своим внешним видом, пользоваться расческой, следить за чистотой одежды и обуви[24].

В процессе овладения социально-бытовыми навыками активизируются умственная деятельность и физические силы детей. Воспитатели помогают каждому ребенку пробудить желание работать и интерес к работе, желание участвовать в совместной работе, осознать жизненную необходимость и полезность своего труда для других[54].

Рост и совершенствование личности, выполняющей все более сложные действия, сравнимы с ростом трудовых способностей и навыков ребенка: анатомическим и физиологическим субстратом этого роста является развитие организма ребенка и его функций, главным образом нервно-мышечного

аппарата. Ход этого развития в настоящее время не до конца известен, нуждается в дальнейшем изучении [21].

Изучение развития социально-бытовых навыков у ребенка и соотношение этого развития с полом, возрастом и социального происхождения и т. д. имеют и непосредственный педагогический интерес, так как можно построить правильный план педагогической работы с ним и надлежащую обстановку для дальнейшего воспитания активности ребенка можно лишь зная социально-бытовые умения этого коллектива [49].

Программы, ориентированные на успешное формирование социально-бытовых навыков, придерживаются ряда специальных задач, благодаря которым возникают четкие цели для практической деятельности.

Специальные задачи социально-бытовой ориентации:

1. Обучать детей этике поведения во время приема пищи, при общении с людьми;
2. Учить детей сервировать стол сначала с помощью воспитателя, а затем самостоятельно, убирать посуду после приема пищи;
3. Учить детей мыть посуду под контролем воспитателя;
4. Обучить детей отдельным операциям при уборке помещения (вытирание пыли, чистка ковра пылесосом);
5. Научить пользоваться бытовыми приборами: магнитофоном, пылесосом;
6. Учить детей уходу за комнатными растениями (правильный полив);
7. Развивать гигиенические навыки: умение правильно умываться и мыть руки, чистить зубы, пользоваться салфетками (полотенцем), туалетной бумагой;
8. Содержать в порядке свою одежду и обувь;
9. Развивать умение работать, учить подчиняться общим требованиям, выполнять словесные инструкции педагога;
10. Активизировать познавательный интерес;

11. Обучать детей сюжетно-ролевым играм. Учить детей играть по правилам;

12. Активизировать речь через практическую деятельность, обогащать словарь детей, развивать связную речь;

13. Развивать коммуникативные навыки: учить детей вежливому обращению со сверстниками и со взрослыми в ролевых играх и коммуникативных тренингах и бытовых - ситуациях. Учить детей правильно воспринимать и различать эмоции, мимику, жесты человека: радость, горе, гнев, недовольство, удивление;

14. Совершенствовать мелкую моторику, координацию движений руки и глаза;

15. Развивать внимание, зрительную, слуховую и механическую память (разучивание стихов);

16. Развивать наглядно - действенное мышление;

17. Развивать элементарные математические представления: счет до 5, знание основных цветов, геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник), понятия: много, мало, большие - маленькие, большой - маленький, средний, длинный - короткий. Учить различать и называть времена года, время суток: утро, день, вечер, ночь;

18. Развивать элементарные навыки конструирования из строительного материала и бумаги по подражанию и наглядно-заданному образцу;

19. Развивать общую моторику в подвижных играх и специальных упражнениях с использованием элементов логоритмики.

Самостоятельность в самообслуживании начинают проявлять дети раннего и младшего дошкольного возраста. Внимание, интерес ребенка к повседневным действиям, чувствительность нервной системы дают взрослым возможность быстро научить ребенка определенной последовательности операций, из которых складывается любое действие, приемы, помогающие выполнить задачу рационально, быстро. Если это время упущено,

неправильные действия автоматизируются, ребенок привыкает к неряшливости, небрежности. С самого младшего возраста детей приучают аккуратно есть, использовать столовые приборы, салфетку, убирать на месте игрушки, одежду и т. д [9].

В начале второго года жизни ребенок должен уметь вытирать рот, есть самостоятельно, пользуясь ложкой, есть хлеб с первым блюдом.

В 1,5-2 года ребенок может снять почти все, сложить и большую часть одежды и одеть. В основном дети сами вытираются, умываются.

Дети третьего года жизни все действия выполняют быстрее. Ребенок может не только раздеться самостоятельно, более самостоятельно может раздеваться и т. д., но и знает определенный порядок действий, входящих в каждый процесс, методы их выполнения. За это время нужно доверить им простые задания, которые подготовят их к дежурству, чтобы дети чаще приучались к взаимопомощи.

К четвертому году жизни дети должны уметь правильно чистить зубы, мыть руки, соблюдать правила культурного поведения за столом, пользоваться носовым платком. Дети учатся бережно обращаться с игрушками, содержать их в чистоте и порядке.

Дети 6-7 лет могут самостоятельно проводить бытовые процессы. Для развития социально-бытовых навыков используются пример, показ, поощрение, беседы, упражнения в действиях, объяснение, объяснение. Дети, как правило, контролируют свой внешний вид, чистоту тела, хорошо ведут себя за столом, умеют самостоятельно замечать и устранять неполадки в своем внешнем виде, накрывать на стол, убирать игрушки, поливать цветы и т. д.

К концу младшего школьного возраста дети уже владеют многими бытовыми навыками: (личная гигиена, уборка, надевание одежды, завязывание шнурков, использование столовых приборов, общаются с взрослыми, овладение общением с детьми) [25], [29].

Содержание социально-бытовых навыков осваивается детьми, прежде всего в самостоятельной деятельности, в процессе обучения, в дидактических играх и игровых ситуациях[57].

Таким образом, анализ вышеизложенного позволяет сделать следующий вывод: социально-бытовые навыки — это сложный процесс, который включает все сенсомоторные уровневые системы.

К социально-бытовым навыкам относятся: навыки, относящиеся к питанию; элементарные движения; навыки, относящиеся к ручному труду; уход за помещением; навыки по уходу за собой.

Социально-бытовые навыки детей дошкольного возраста характеризуются отсутствием направленного контроля сознания, оптимальным временем выполнения, качеством[2].

Обычно социально-бытовые навыки начинают формироваться в дошкольном возрасте. Ребенок естественным образом обладает большинством социально-бытовых навыков и наблюдает за поведением родителей в повседневной жизни. Отстаивая свою независимость или стараясь быстро добиться желаемого результата или чужой позиции, ребенок старается все сделать сам, сделать лучше, часто настойчиво просит взрослого показать ему необходимую операцию. Постепенно, несмотря на индивидуальные особенности и возможные трудности, он приспосабливается к требованиям общества. В процессе совершенствования навыка действия бессознательно приобретенных в будущем навыков должны быть закреплены и расширены

Главным условием успешного обучения социально-бытовым навыкам считается четкое структурирование среды, в которой находится ребенок, деление каждого навыка на отдельные шаги, планирование последовательности действий, многократное повторение и закрепление пройденных навыков и зрительная пространственно-временная организация.

1.2 Особенности развития социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Развитие бытового поведения и самообслуживания представляет особую проблему для аутичного ребенка. Сложность его обучения социально-бытовым навыкам в значительной степени связана с нарушениями контакта, трудностью произвольной концентрации и страхами [6].

Отдельные профессиональные описания детей с аутистическими нарушениями психического развития и попытки врачебно-педагогической работы с ними начали появляться еще в прошлом веке. Так, знаменитый Виктор, «дикий мальчик», найденный в начале прошлого века недалеко от французского города Аверона, по ряду признаков был аутичным ребенком. С попыткой его социализации, коррекции обучения, которая была предпринята доктором Э.М. Итаром (E. M. Itard), началось развитие современной специальной педагогики [34].

Доктор Каннер не только описал сам синдром, но также подчеркнул наиболее характерные черты его клинической картины. Это исследование в основном опирается на современные критерии этого синдрома, который позже получил второе название – «синдром Каннера». Необходимость идентификации данного синдрома, видимо созрел настолько, что независимо от Л. Каннера подобные клинические случаи были описаны австрийским ученым г. Аспергера (H. Asperger) и отечественным исследователем С. С. Мнухиным. В 1943 американский врач л. Каннер (L. Каннер), обобщив наблюдения 11 случаев, впервые сделал вывод о существовании особого клинического синдрома с типичным нарушением психического развития, назвав его «синдромом раннего детского аутизма». [22] [10].

Наиболее яркими внешними проявлениями синдрома детского аутизма, обобщенными в клинических критериях, являются:

– аутизм как таковой, то есть снижение способности к установлению

эмоционального контакта, предельное «экстремальное» одиночества ребенка, коммуникации и социальному развитию. Характерны трудности взаимодействия взглядом, установления зрительного контакта, мимики, жеста, интонации. Трудности контакта, установлением эмоциональных связей проявляются и в отношениях с родственниками, но больше всего аутизм мешает развитию отношений со сверстниками. Обычно ребенок затрудняется выразить свои эмоциональные состояния и понять состояния других людей;

– стереотипность в поведении, связанное с напряженным желанием постоянного сохранения, привычных условий жизни; поглощённость однообразными движениями -моторными и речевыми: качание, раскачивание, потряхивание и взмахивание руками, повторение одних и тех же звуков, слов, фраз; сопротивление малейшим изменениям в окружающей обстановке, порядку жизни, боязни их; пристрастие к одним и тем же предметам, те же манипуляции ими трясению, постукиванию, разрыванию, верчению; захваченность стереотипными интересами, одной и той же игрой, одной темой в рисовании, разговоре;

– особая характерная задержка и нарушение речевого развития, прежде всего – ее коммуникативной функции. В трети, а по некоторым источникам даже в половине случаев это может проявляться как мутизм (отсутствие целенаправленного использования языка для общения, что оставляет возможность случайного произношения отдельных слов и даже фраз). По мере развития устойчивых речевых форм они также не используются для общения: так, ребенок может увлеченно декламировать одни и те же стихи, но не обращаться за помощью к родителям даже в самых необходимых случаях. Присущи эхолалии (немедленные или задержанные повторения услышанных слов или фраз), длительное отставание в способности использовать личные местоимения правильно в речи: ребенок может называть себя «ты», «он», с именем, обозначить свои потребности обезличена команды («обложка», «дать пить» и т. д.). Даже если ребенок формально имеет хорошо развитую речь, у него большой словарный запас, развернутое «взрослое» выражение, он также

может носить характер штампованности, «попугайности», «фонографичности». Он не задает вопросов сам и не может отвечать на запросы к нему, т. е. избегает языкового взаимодействия как такового. Характерно, что нарушения речи возникают в связи с более общими нарушениями общения: ребенок практически не использует мимику и жесты. Кроме того, обращают внимание на необычный темп, ритм, мелодику, интонацию речи;

–раннее проявление указанных расстройств (по крайней мере до 2,5 года), что подчеркивал уже доктор Каннер. При этом, по мнению специалистов, речь идет не о регрессе, а об особом раннем нарушении психического развития ребенка [28].

Понятие «расстройства аутистического спектра (далее – РАС) определяет такой дисгармоничный вариант дизонтогенеза, при котором наблюдается наличие стойкого дефицита способностей поддерживать и инициировать социальное взаимодействие, социальные связи, а также ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [43].

Н.Л. Горбачевская дает следующее определение расстройствам аутистического спектра: это пожизненные нарушения развития нервной системы, возникающие на самых ранних этапах онтогенеза. Основные особенности расстройств аутистического спектра включают постоянные трудности в вербальной и невербальной коммуникации, а также ограниченные повторяющиеся модели поведения, интересов или деятельности[15].

Эти расстройства, влияют на важнейшие аспекты человеческого поведения, такие как социальное взаимодействие, коммуникация, выражение сложных идей и эмоций, формирование и поддержание межличностных отношений. Трудности коррекции этих 6 расстройств обусловлены тем, что они нарушают основные врожденные программы человека – социальные и коммуникативные. Изложенное можно представить так:



Возросший в настоящее время интерес к проблеме формирования социально-бытовых навыков у детей с РАС связан с увеличением количества данной категории детей и недостаточным количеством методических пособий, документации и соответствующих образовательных организаций[16], [2].

Необходимость включения детей с РАС в различные формы образовательного взаимодействия определяет потребность в разработке современных технологий, которые бы учитывали особые образовательные потребности, сохранные функции обучающихся и были направлены на развитие их потенциальных возможностей. Детям с РАС, у которых нарушена эмоционально-волевая сфера необходимо научиться жить в социуме и обслуживать себя самостоятельно, и, поскольку данные качества не формируются у них по подражанию или прошедшему опыту, возникает противоречие между ожиданиями семей, в которых есть дети с РАС, и результатами современной образовательной деятельности[24].

Создание социально-бытового навыка затрагивает весь физический и эмоциональный спектр развития человека. Если у нормально развивающегося ребенка процесс протекает плавно под воздействием его окружающей среды и

людей, то у ребенка с расстройствами аутистического спектра есть определенные особенности развития социально бытового навыка. А именно:

1. Навык одевания. Сюда относится умение соотносить верх и низ одежды, самостоятельно надевать её, застёгивать пуговицы, молнию, завязывать и развязывать шнурки, обувать и снимать обувь, самостоятельно раздеваться.

2. Навык гигиены. Она включает комплексное использование ванной комнаты — открывание и закрывание крана, умывание с мылом, мытье рук, вытирание полотенцем.

3. Навык приема пищи. Включает развитие навыков самообслуживания, таких как умелое использование посуды, питье из стакана или через соломинку, тщательное пережевывание пищи с закрытым ртом и др.

4. Навык использования туалета. Умение проситься в туалет, самостоятельно вытираться, не бояться пользоваться общественными уборными комнатами.

5. Нарушение контакта, проблемы в общении с окружающими, выражение своих желаний, поведенческие стереотипы;

6. Также сюда можно отнести плохое абстрактное мышление, трудности с проявлением гибкости в различных ситуациях, недостаточная концентрация внимания и нарушение мотивации к чему-либо, трудности при переходе от одного занятия к другому, проблемы с пониманием чувств и желаний других людей, а также собственных;

7. Проблемы с развитием моторики — это еще одна причина, по которой малышу трудно быть самостоятельным (например, он может прийти с улицы и сидеть в куртке до тех пор, пока его не разденут);

8. Гиперчувствительные и гипочувствительные черты откладывают свой отпечаток: ребенок искаженно воспринимает действительность из-за влияния малейших раздражителей (не хочет кушать сам, потому что боится испачкаться) или нечувствительности к ним (не реагирует на мокроту, не просится в туалет, не жалуется, когда больно);

9. Слабость эмоционального тонуса, которая выражается в истощаемости, неуверенности в своих силах или нежелании тратить лишних усилий;

10. Аутичные дети легко становятся зависимыми от подсказок и поддержки [36].

У детей с эмоционально-волевыми нарушениями формирование социально-бытовых навыков не происходит самостоятельно и произвольно. Таким детям необходима специальная работа в обучении навыкам, учитывающая возможности ребенка. Только через подражание усвоение навыков происходить не будет. Причины могут быть совершенно разными: различные двигательные нарушения, расстройства зрительного и слухового восприятия, снижение интеллекта, особенности эмоционально-волевой сферы[4].

Главной проблемой является особенности развития социально-бытовых навыков для ребенка с РАС особой проблемой. Сложность обучения таким навыкам связана с трудностью произвольного сосредоточения, нарушениями контакта и страхами. Детям с РАС иногда нелегко осваивать новые навыки – пробовать незнакомые виды пищи, одеваться, мыть руки, приучаться к туалету, потому что ребенок не в полном объеме владеет своим телом[9].

Такие педагоги как В. И. Логинова и П. Г. Саморукова утверждают, что для формирования самостоятельности, которая в свою очередь, напрямую связана с самообслуживанием необходимо:

1. Специально организовать жизнь детей, создать условия, побуждающие к использованию имеющихся знаний и умений, стимулирующие активную деятельность;

2. Создать интерес к самостоятельным действиям, ставить несложные интересные задачи, требующие самостоятельного решения; привлекать к оценке выполненных работ;

3. Своевременно развивать волю, умения преодолевать трудности, доводить дело до конца[28].

У детей с расстройством аутистического спектра формирование навыков не происходит самопроизвольно, поэтому, для более целенаправленной работы в коррекции нарушений были приведены критерии уровней сформированности социально-бытовых навыков детей с РАС на основе методики Г.Г. Зак:

1 уровень – социально-бытовые навыки полностью сформированы. Дети самостоятельно выполняют все операции по блокам «личная гигиена», «одежда и обувь», «питание», «жилище»;

2 уровень – социально-бытовые навыки часто сформированы. Дети выполняют действия самостоятельно, но нуждаются в напоминании и подсказке со стороны взрослых при выполнении отдельных операций;

3 уровень - социально-бытовые навыки находятся в стадии формирования, реализация навыка происходит при незначительной помощи взрослого. Дети, у которых формирование навыков находится на этом уровне, могут самостоятельно выполнять некоторые операции (снимать или надевать отдельные части одежды, использовать столовые приборы), но при этом отмечается неаккуратность в выполнении действий.

4 уровень – социально бытовые навыки формируются. Дети нуждаются в значительной помощи взрослого, сотрудничают со взрослым, реализация навыков проходит в партнерстве со взрослым, осуществляется «рука в руку» с ребенком, сопровождается пошаговой инструкцией или комментарием к действию.

5 уровень – социально-бытовые навыки отсутствуют. В эту группу входят дети, которые при выполнении навыка со взрослыми не сотрудничают, не понимают цели задания, могут вести себя неадекватно по отношению к нему, так и дети, которые пытаются сотрудничать со взрослыми при выполнении того или иного навыка, т. е. выполняют действия, незначительно облегчающие уход за собой[18].

Обучение таким навыкам, в основе которого лежит специальная программа, составляет целое направление работы специалистов и родителей,

учитывающая возможности ребенка на данный момент и ориентирующая на ближайшие задачи. Только через усвоение образца, подражание навыки у таких детей не формируются. Причин могут быть такими: различные нарушения движения, слухового и зрительного восприятия, особенности эмоционально-волевой сферы, низкий уровень развития функций контроля, нарушения интеллектуального развития.

Редко, когда ребенок с РАС может научиться при случайных обстоятельствах сложному действию самостоятельно. Однако во всех случаях овладение навыком опосредовано определенной ситуацией, что затрудняет его перенос в другую, даже аналогичную ситуацию. Часто дошкольнику с РАС мешают нарушения мышечного тонуса, мелкой моторики, общая моторная неловкость, проблемы с планированием движений или повышенная чувствительность на внешние раздражители. В связи с нарушениями социального поведения ребенка с РАС трудно организуется ситуация обучения. Ребенок с РАС может убежать от взрослого, не выполнять инструкции, игнорируя их или делая все наоборот[20].

Исследования отечественных ученых показали, что родители, воспитывающие детей с помощью РАС, в большинстве случаев находятся в стрессовых состояниях, связанных с конкретным поведением ребенка. В первые годы жизни может автоматически произойти деструктивная перестройка семейной системы, которая проявляется в уменьшении контактов с окружающим миром и ухудшении эмоционального фона.

С. Гринспен и С. Уидер считают, что нельзя научить чему-то ребенка с РАС, если тот не будет спокоен, собран и настроен на взаимодействие и совместное решение проблем. Страхи негативно влияют на овладение социально-бытовыми навыками, так как ребенок может бояться ходить в туалет из-за шума спускаемой из бачка воды; мыться, если вода однажды попала ему в глаза; заходить в ванную из-за звуков в трубах; одеваться, так как в прошлом испугался узкого воротника свитера; идти гулять, потому что боится соседской собаки, лифта или метрополитена[4].

По мнению О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, негативизм ребенка может быть преодолен, если близкие понимают, что стоит за отказом ребенка; дают ему возможность освоиться в пугающей ситуации; терпеливо ободряют его, подчеркивают, какой он уже большой и смелый. Для того, чтобы преодолеть все проблемы и страхи, нужно дать понять ребенку, что вы готовы помогать ему и готовы к сотрудничеству, чтобы он почувствовал себя спокойно и уверенно[5].

Для формирования уверенности в собственных силах ребенка с РАС необходима помощь взрослого, после чего он легко становится зависимым от поддержки и содействия. Крайне важно создать у него ощущение «ситуации успеха», подчеркивая, как у него хорошо и правильно получается выполнять необходимые действия. Нередки ситуации, когда родители замечают, что их ребенок с РАС выполняет инструкцию только тогда, когда ему хочется, а обычно в ответ на попытку взрослого что-то потребовать начинает капризничать, может ударить, оказать физическое сопротивление, закричать или укусить. Но если взрослый пугается, идет на уступки, ослабляет или отменяет свое требование в ответ на крик, такой способ добиться своего закрепляется в сознании ребенка в виде динамического стереотипа, и тот будет демонстрировать такое поведение значительно чаще.

Формирование социально-бытовых навыков и самостоятельности у детей с РАС крайне необходимо, несмотря на трудности процесса. Сложность приобретения новых навыков заключается в отсутствии потребности взаимодействия с другим человеком, готовности к подражанию, в отличие от ребенка с нормативным развитием[12].

Отечественные специалисты считают о необходимости организовать значимую повседневную ситуацию. С поддержкой обычных и любимых ребенком дел для успешного овладения домашними навыками и их самостоятельного использования.

Таким образом, подведем итог вышесказанному: у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в силу своих

особенностей развития, затруднено формирование социально-бытовых навыков. Наиболее яркими внешними проявлениями РАС являются такие признаки, как стереотипность в поведении, нарушение развития речи и особая характерная задержка, прежде всего – ее коммуникативной функции и раннее проявление указанных расстройств. У таких детей как правило, социально-бытовые навыки находятся на низком уровне, возникают трудности при одевании, шнуровке, возникают трудности приспособляться к самостоятельной практической жизни. Они с трудом усваивают навыки общения, навыки поведения в общественных местах.

Исследования отечественных и зарубежных ученых показали, что формирование социально-бытовых навыков и самостоятельности у детей с РАС крайне необходимо, несмотря на трудности процесса. Анализируя вышеуказанные подходы к развитию навыков социально-бытовой ориентации у детей старшего дошкольного возраста, мы видим, что важнейшим условием успешного обучения является разделение каждого навыка на отдельные этапы, среда, в которой находится ребенок, многократное повторение и закрепление выполняемых навыков и визуальная пространственно-временная организация планирования последовательности действий.

1.3 Педагогические подходы к формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Формирование социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста РАС крайне необходимо, несмотря на трудности процесса. Сложность приобретения новых навыков заключается в отсутствии потребности взаимодействия с другим человеком, готовности к подражанию, в отличие от ребенка с нормативным развитием. Существует ряд методик,

направленных на обучение детей с РАС социально-бытовым навыкам, при правильном применении которых можно достичь положительных результатов. Наиболее известная программа, которая развита в зарубежных странах (США, Великобритания) – «Хайскоуп» (HighScore – мягкий старт) – это методика работы с детьми, в основе которой лежит идея о том, что дети лучше всего приобретают новые навыки во время своей активной деятельности, которую они планируют и осуществляют самостоятельно, что формирует у них ответственность[18], [5].

Согласно данной методике, для успешного развития детей необходимо: предлагать детям разнообразный материал для игр, используя в основном бытовые предметы; предоставлять детям возможность выбора их рода занятий; разговаривать с воспитанниками во время игры; не давать указаний и не решать проблемы за детей в ходе игры, а предлагать свою помощь и поддержку. Основная идея методики «Хайскоуп» заключается в том, что ребенку с РАС проще осуществлять жизнедеятельность в режиме упорядоченности, для чего необходимо ввести ему некоторые подсказки, демонстрирующие привычность и стабильность его жизни. Например, необходимо объяснять ребенку последовательность событий в его повседневной жизни: сначала ты уберешь игрушки, а потом пойдешь кушать. Следует повторять это несколько раз, кратко и одними и теми же словами, так взрослый будет помогать ребенку создавать некую причинно-следственную связь.

Следующая методика формирования социально-бытовых навыков, активно распространяющаяся в России – АВА-терапия (ее американский вариант – «Behavior Modification»). Эффективность данной методики, апробированной в разных странах, подтверждается более чем 600 научными статьями и иными публикациями. При применении данной методики требуются значительные усилия родителей и семьи, включающие многочасовые ежедневные занятия, но при этом необязательно ждать, когда ребенок добровольно пойдет на контакт. Взрослый управляет поведением

ребенка, но это не означает, что ребенка обучают насильно. При обучении ребенка тому или иному навыку необходимо создание ситуаций сотрудничества и руководящего контроля. Отличие от предыдущей методики заключается в том, что нет необходимости ожидания возникновения желания у ребенка научиться надевать штаны. Ребенку не дают возможности свободного выбора произвольной модели поведения, а сразу кладут перед ним предмет для обучения и с помощью пассивных действий его рукой показывают правильные движения для освоения и закрепления навыка, до тех пор, пока он сам не научится выполнять его. При этом закрепленным навык будет считаться тогда, когда ребенок сможет самостоятельно выполнять это действие без ошибок и подсказок не менее чем в 80 % ситуаций. Для того, чтобы обучить его, взрослый создает ситуации, требующие тренировки выполнения данного движения чаще, чем в обыденной жизни. Это не значит, что нужно специально постоянно снимать с ребенка одежду, чтобы научить его одеваться, но можно искусственно моделировать подобные ситуации в процессе игры, или в условиях реальной жизни, например, «случайно» намочить ребенку рукав, для того, чтобы был повод для снятия кофты, или начать обучение, когда ребенок должен переодеваться, например при входе в помещение[21].

Отечественные специалисты (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О. С. Никольская) считают, что для успешного овладения ребенком с РАС социально-бытовыми навыками для самостоятельного использования, необходимо организовывать значимую повседневную ситуацию. Поэтому специалисты рекомендуют родителям соблюдать определенные правила обучения ребенка старшего дошкольного возраста с РАС в сфере самообслуживания, которые помогут организовать процесс максимально комфортно для ребенка и предотвратить нежелательные поведенческие реакции. Например, если в семье еще нет постоянного режима дня, его необходимо установить для всех и соблюдать порядок основных домашних дел (утренний туалет, прием пищи, прогулка, уборка помещения и т. д.). Для

этого ребенку старшего дошкольного возраста с РАС могут помочь фотографии (картинки), которые показывают, как он ест, гуляет, спит и т. п. Данные картинки по мере завершения очередных действий можно последовательно сменять. Также можно оформить «альбом-расписание» с сюжетными фотографиями. Подобная визуальная организация может помочь ребенку структурировать его повседневную жизнь. Для составления образовательной программы, направленной на успешное овладение тем или иным навыком, необходимо учесть все особенности ребенка старшего дошкольного возраста с РАС и тщательно продумать всю последовательность процесса обучения, чтобы все действия, которые он осваивает, повторялись. Отдельные операции, выполнение которых сложно для ребенка, например застегивание пуговиц, по мнению авторов, можно обыграть в форме интересного сюжета. Не стоит обучать всему и сразу, лучше сосредоточиться изначально на чем-то одном, на наиболее доступном для ребенка навыке. Родителям необходимо создать в процессе занятий благоприятную психологическую атмосферу, установить распорядок дня, ритм занятий, а также пространственную организацию жизни ребенка[25], [39].

По мнению А.Л. Венгер, Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой, основным и первым приемом в работе с ребенком с отклоняющимся развитием является создание адекватной для него (коррекционно-развивающей) окружающей среды. Создание особого режима воспитания ребенка предусматривает введение режимных моментов, стимулирование речевой активности, проговаривание и комментирование всех деталей данного режима. Необходимо объяснять ребенку эмоциональный смысл и связи каждого режимного момента его жизни. Так же необходимо обращать внимание на сенсорную организацию пространства. Ведь известно, что ребенок старшего дошкольного возраста с РАС очень зависим от окружающего его сенсорного поля, что может создавать ограничения в его произвольной деятельности. Многие факторы окружающей среды могут отвлекать его, он может надолго погружаться в свои избирательные ощущения, избегать контакта со взрослым,

если в его поле присутствует негативные раздражители, например ребенок испытывает дискомфорт от яркого света, и он не сможет сосредоточиться ни на чем, пока не избавится от этого явного раздражителя, поэтому взрослому придется изменить яркость света в помещении для того, чтобы ребенок расслабился и смог вступить во взаимодействие со взрослым. Для того, чтобы повысить эмоциональный тонус ребенка, необходимо использовать приятные для него сенсорные впечатления, положительные переживания, например игра с водой, лепка из глины, игра в песок и т. д. Подбор таких приемов для моделирования приятных переживаний будет сугубо индивидуален. После того как ребенок вступает во взаимодействие с педагогом, можно начинать процесс обучения[30].

А. Г. Хрипкова, Н. П. Павлова считают, что для более успешного привития навыков самообслуживания рекомендуется использовать ряд педагогических приемов с учетом возраста детей:

- показ;
- прямое обучение;
- упражнения в выполнении действий в процессе дидактических игр;
- систематическое напоминание детям о необходимости соблюдать все правила, для выполнения цепочки навыка[26].

При прямом обучении Н. П. Павлова советует учитывать наличие их собственного опыта. Например, ребенка нельзя начать учить пользоваться вилкой, если он не научился правильно есть ложкой. В обучении важна последовательность, например ребенку будет легче научиться мыть руки, а только после этого лицо. После чего необходимо постепенно усложнять и повышать требования для поддержки интереса ребенка к овладению самообслуживанием с возрастанием самостоятельности[43].

Хаустов А. В. считает, что при обучении детей с расстройствами аутистического спектра социальным навыкам используются различные методы и приемы: игры, упражнения, беседа, чтение по ролям.

Использование игровых методов и приемов позволяет ребенку укрепить социально-коммуникативную мотивацию, благодаря которой он испытывает потребность использовать развивающиеся коммуникативные навыки. В процессе коррекционной работы используются различные виды игр: хороводные, с переходными движениями, симуляции, ролевые игры, игры перед зеркалом и др. Обучение в игровой форме осуществляется на всех этапах и направлениях психолого-педагогической коррекции коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра[26].

Разнообразные упражнения (вербальная имитация, комментирование изображений на картинках, работа с бланками, карточками и т. д.) 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.

По мнению Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, О. С. Никольской чтение по ролям осуществляется в случае формирования диалоговых навыков у детей, владеющих техникой беглого чтения. В ходе психолого-педагогической коррекции используются приемы релаксирования речи, в том числе провокация эхоталий[31].

Применяются поведенческие (бихевиористские) методы и техники:

- моделирование, побуждение, подсказка, помощь, подкрепление (Федоров, 2002; Bandura, 1969, 1971; Lovaas, 1981; Maurice, 1996 и др.);
- использование альтернативных коммуникативных систем (Quill, 2002; Watson, 1989 и др.);
- метод «сопровождающего обучения» (Carr, 1985).

Моделирование дает ребенку возможность слушать, наблюдать, реализовывать и имитировать передачу модели коммуникативного поведения, продемонстрированной взрослым.

Побуждение используется для того, чтобы напомнить, какое коммуникативное действие совершить, и еще раз продемонстрировать модель, чтобы активно вызвать желаемое коммуникативное поведение с помощью инструкций.

С целью формирования коммуникативных навыков в процессе коррекционной работы используются различные коммуникативные системы: вербальная, письменная, пиктографическая, жестовая и т. д. Комбинированное использование речи и различных невербальных альтернативных коммуникационных систем обеспечивает детям дополнительную визуальную поддержку и способствует формированию вербальных и невербальных средств общения [32].

В процессе проведения психолого-педагогической коррекции необходимо учитывать ряд условий, оказывающих существенное влияние на решение данной проблемы.

Одним из важнейших условий является учет личных интересов и потребностей ребенка. В ряде исследований было показано, что несформированность коммуникативных способностей у детей с аутизмом в значительной степени обусловлены отсутствием или отсутствием внутренней коммуникативной мотивации (Koegel, 1995). В связи с этим возникает необходимость стимуляции коммуникативной активности извне. Это достигается путем включения в процесс психолого-педагогической коррекции различных тем, различных видов деятельности и тем разговора, которые интересны ребенку. При изучении умения поддерживать диалог также лучше использовать интересные для ребенка темы разговора.

В случае, если тема навязана ребенку, скорее всего, будет отход от взаимодействия. Например, умение ребенка выражать запросы, нужно использовать его любимые продукты, игрушки, умение отвечать на вопросы и

комментировать картинки, сформированные в картинках с любимой книгой ребенка. В этом случае он исполнит большое желание, и эффективность формирования коммуникативных навыков значительно возрастет [35].

Для детей с расстройством аутистического спектра характера эхололичная речь – автоматическое повторение чужих слов, значение которых ребенок чаще всего не понимает. Поэтому, смотря на формирование социально-бытовых навыков с вспомогательной точки зрения большое значение в процессе коррекционной работы имеет использование подсказок.

При возникновении в общении с ребёнком его эмоциональности как в положительном (он настроен на взаимодействие, но не знает, как привлечь внимание собеседника) так и в отрицательном (ребенок не настроен на взаимодействие и не способен адекватно выразить отказ, тогда он начинает кричать или демонстрирует другие формы дезадаптивного поведения) значении чаще всего возникают ситуации, когда ребенок не знает как привлечь внимание собеседника попросить его о помощи, поиграть в любимую игру и т. д. В этом случае ребенку нужно подсказать слова, подходящие к данной ситуации: «Помоги!», «Давай играть!» и т. д. Стоит отметить, что при негативной реакции ребенка на ситуацию ему так же нужна помощь в виде вербальных подсказок[38].

На начальных этапах коррекционной работы дети обычно повторяют слова взрослого механически, заученно. Многократное повторение одних и тех же эхололичных высказываний в связи с определенной ситуацией дает ребенку возможность понять смысл сказанного и использовать эти слова для самостоятельного общения, без подсказок.

Еще одно важное условие - подкрепление коммуникативных высказываний. Исследования показывают, что усиление любых, даже очень слабых, коммуникативных попыток приводит к повышению мотивации. Это способствует увеличению количества и, следовательно, качества коммуникативных высказываний. Подкрепление может быть двух видов: искусственное и естественное [40].

Естественное подкрепление напрямую связано с контекстом взаимодействия и интегрируется в совместную деятельность ребенка и взрослого. Пример - игра с использованием карточек лото: учитель показывает карту и спрашивает: "Что это?"; если ребенок реагирует правильно, то взрослый дает ему в награду карточку, которую ребенок кладет на соответствующую клетку. В этом случае сама карта выступает в качестве подкрепления, включенного в практическую деятельность. Современные исследователи подчеркивают, что использование «естественного подкрепления» наилучшим образом способствует закреплению коммуникативных навыков.

Искусственным подкреплением может служить использование любимой пищи ребенка (сладостей, фруктов) для поощрения правильного ответа. Это подкрепление чаще всего используется в структурированных упражнениях и учебных задачах, направленных на развитие и закрепление коммуникативных навыков детей с аутизмом. Многие бихевиористские программы, разработанные иностранными исследователями, основаны на использовании этого типа подкрепления [10].

Важнейшим условием является использование повседневных, естественно возникающих ситуаций в системе коррекционной работы [42].

Исследования предыдущих лет показали, что формирование социальных навыков у детей с аутизмом недостаточно эффективно, если процесс обучения основан на строго структурированных упражнениях и задачах и происходит исключительно в рамках терапевтической деятельности. В этом случае развивающиеся навыки оказываются нефункциональными, изолированными от ежедневно возникающих социальных ситуаций и не используются детьми в повседневной жизни [48].

Для решения этих задач в процессе коррекционной работы используется метод "сопутствующего обучения", основанный на использовании естественно возникающих ситуаций, эпизодов с целью формирования коммуникативных навыков. В процессе коррекционной работы выполнение

тренировочных заданий и упражнений сочетается с повседневными ситуациями. Это позволяет ребенку переносить разви

Чтобы выполнить это условие, взрослый, находящийся с ребенком, должен рассматривать любую ситуацию как возможную возможность построения коммуникативного взаимодействия. Если взрослый замечает, что ребенок чем-то заинтересован или готов к взаимодействию, он должен найти возможность наладить коммуникативный процесс. Это требует предельной внимательности по отношению к поведению и эмоциональным реакциям ребенка. [49].

Таким образом, в результате обобщения и систематизации данных отечественных и зарубежных исследований можно констатировать следующее:

- важной задачей педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста с РАС является привитие социально-бытовых навыков, к которым относятся навыки самообслуживания, гигиены и общения с окружающим социумом; своевременное появление у детей данных навыков является отражением их начальной социализации и адекватного развития.

- для успешного формирования социально-бытовых навыков самообслуживания необходимо создание следующих условий: режим дня; коррекционно-развивающая среда; педагогическое руководство жизнедеятельностью ребенка, планомерное общение со детьми так же с нормальным развитием.

- среди основных методов обучения навыкам самообслуживания: личный пример взрослых; показ, объяснение, приведение примера из жизни; упражнения в действиях, дидактические игры, потешки, игровые приемы; постоянный повтор выученных действий; беседы с родителями; поощрение детей во время процесса обучения. Во время формирования навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с РАС необходимо специально организованное, индивидуальное обучение детей, в котором будут сочетаться обучение, воспитание и развитие.

- работа по формированию навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с РАС осуществляется в двух направлениях, которые ведутся параллельно друг другу: с ребенком, а также с его ближайшим окружением.

Выводы по I главе

1. Выработка навыка в онтогенезе осуществляется в результате многократных упражнений и определяется многими факторами: распределение упражнений по времени, понимание, обучающимися основного плана выполнения действий, знание результатов выполненного действия, влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на данный момент научения. Эффективность научения определяется совокупным действием всех этих факторов, вместе взятых, но каждый из них оказывает и автономное влияние.

2. Социально-бытовые навыки детей старшего дошкольного возраста не сводятся только к исполнительной части, они обязательно включает и психические процессы, отражающие действительность, и регулируют деятельность, ее исполнительный этап. Выполняя действия, ребенок должен спланировать их, найти пути и средства реализации плана, предусмотреть необходимые для работы материалы и инструменты, определить пути осуществления контрольных действий.

3. У детей с расстройством аутистического спектра могут отсутствовать знания и умения для формирования социально-бытовых навыков. Дети старшего дошкольного возраста с РАС затрудняются производить последовательные, координированные действия, не могут самостоятельно обслужить себя, не ориентируются в заданных задачах, не умеют программировать свои действия и не могут давать оценку своему результату.

4. В процессе специальных коррекционных занятий по формированию социально-бытовых навыков воспитанники получают знания о разнообразных сферах жизни и деятельности человека, приобретают практические умения, позволяющие им успешно адаптироваться в социальной среде.

Для успешного формирования бытового навыка самообслуживания известны зарубежные методики: «Хайскоуп» («Мягкий старт»), предусматривающая создание режима упорядоченности, наличия повседневных ориентиров – подсказок, которые демонстрируют привычность и периодичность жизни ребенка старшего дошкольного возраста с РАС, подготавливают его к самостоятельному планированию; «поведенческая терапия» («АВА-терапия) – взрослый управляет деятельностью ребенка, не дожидаясь его собственной инициативы, весь обучающий процесс опирается на сочетание стимулирующих методов, способствующих коррекции нежелательного поведения и формирования необходимых навыков; среди отечественных специалистов преобладает когнитивно-поведенческий подход к формированию навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с РАС, опирающийся на необходимость эмоционального контакта с ребенком.

Формирование социально-бытовых навыков – одно из важнейших направлений коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими расстройства аутистического спектра. Обучение умениям выражать просьбы, комментировать окружающие события, задавать вопросы с целью получения информации, выражать эмоции и сообщать о них, а, также, формирование навыков реакции, социального поведения и диалога является необходимым условием для социализации этих детей. Сформированность коммуникативных навыков способствует расширению возможностей их общения, социальной адаптации. В результате дети с расстройством аутистического спектра старшего дошкольного возраста могут интегрироваться в различные дошкольные образовательные учреждения и школы, как специальные, так и общеобразовательные.

Опыт научно-исследовательской и практической работы с аутичными детьми старшего дошкольного возраста, показывает, что работа по данным системам коррекционной работы помогает детям преодолеть многие трудности в процессе их взаимодействия с социальным окружением при условии систематического, последовательного обучения. Занятия по формированию социальных навыков должны проводиться ежедневно в различных социальных ситуациях с разными людьми. Это позволит ребенку использовать навыки при взаимодействии с более широким социальным кругом.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Организация и содержание исследования социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил нам организовать и провести экспериментальное исследование.

Целями нашего исследования являются:

- выявить особенности социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра;
- выявить эффективность разработанной и апробированной коррекционно-развивающей программы по формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Задачи эмпирического исследования являются:

- 1) Подобрать диагностический комплекс по проблеме исследования.
- 2) Апробировать диагностический комплекс, направленный на выявление формирования социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС на практике.
- 3) Провести количественный и качественный анализ полученных результатов и выявить уровни сформированности социально-бытовых навыков у детей.
- 4) Составить коррекционно-развивающую программу по активизации формирования социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС.
- 5) Проанализировать эффективность предложенной программы.

Экспериментальное исследование проходило на базе Государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Ставропольский

реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» г. Ставрополь.

Наше исследование проходило в три этапа:

Констатирующий этап исследования, целью которого стало установить наличие или отсутствие особенностей развития социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с РАС. Нами подбирались и апробировались методы исследования социально-бытовых навыков. Формулировались выводы о наличии об особенностях развития социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с РАС.

В исследовании принимало участие две группы детей: Экспериментальная (3 детей с РАС) и контрольная (3 детей с нормой развития). Средний возраст детей 5,5 – 6 лет.

Обследование проводилось в индивидуальной форме и начиналось с беседы, которая была направлена на установление эмоционального контакта с ребенком. Также собирался анамнез, проводилась беседа с воспитателем и логопедом для составления на испытуемых психолого-педагогической характеристики.

Формирующий этап исследования предполагает выполнение следующего алгоритма действий: определение цели – планирование коррекционно-развивающей программы по формированию социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с РАС – реализация эксперимента – анализ полученных данных – формирование результатов (выводов).

Контрольный этап исследования - миссия контрольного этапа заключается в оценке эффективности апробированной нами коррекционно-развивающей программы по формированию социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с РАС. Для этого нами было организовано повторное исследование с применением тех же методик исследования, что и на констатирующем этапе. Полученные данные на контрольном этапе нами сравнивались с первоначальными данными (результатами констатирующего

эксперимента). Формулировались выводы.

Заключительный этап – формулировались выводы о проведенном исследовании.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил нам определить следующие критерии сформированности социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС:

- знания об окружающем мире;
- двигательная сфера (мелкая моторика);
- социальные навыки (навыки самообслуживания и культурно-гигиенические навыки)
- бытовые навыки (навыки, необходимые в быту: умение вешать одежду на стульчик или убирать одежду в шкаф и т.д.)

Для выявления уровня сформированности социально-бытовых навыков у старших дошкольников с РАС были адаптированы материалы метода наблюдения за повседневной жизнью:

Методика обследования социально-бытовых навыков (Г.Г. Зак).

Методика состоит из трёх блоков.

Первый блок- изучение знаний детей о себе и о предметах окружающего мира.

Осуществляется путём оценки возможности ребёнка соотносить предметы ближайшего окружения с их названиями, выявление занятий по определённым темам.

Детям предлагаются следующие задания (таблица 1)

Таблица 1. Задания первого блока методики «наблюдения за повседневной жизнью» Г.Г. Зак

Тема	Предъявляемое задание
Части тела	Покажи, где руки, ноги, пальчики, нос, рот, уши, глаза (показать различные части тела)
Одежда и обувь	Покажи, где футболка, брюки, ботинки, сандалии (показать различные виды одежды)

Посуда	Покажи, где чашка, ложка, тарелка, салфетка (показать различные столовые приборы)
Мебель	Покажи, где стол, стул, шкаф (показать мебель)
Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей	Покажи, где мыло, полотенце, унитаз.

К критериям оценивания относятся: соотносит, не соотносит предметы ближайшего окружения с их названиями;

Отметим, что авторский вариант методики не предполагает количественного оценивания результатов выполнения детьми этого блока знаний, поэтому, в целях достижения единообразия оценки результатов собственного диагностического обследования, мы ввели количественные оценки: соотнесение каждого предмета с их названием оценивается в 1 балл, отсутствие соотнесения предметов с их названиями оценивается в 0 баллов каждый.

Общее количество предъявляемых заданий – 21, соответственно, каждый ребенок может набрать от 0 до 21 балла за выполнение диагностических проб этого блока.

Второй блок-изучение развития двигательной сферы (мелкой моторики).

Для изучения двигательной области (мелкой моторики) изучаются навыки детей застегивать и расстегивать липучки, молнии, пуговицы.

Ребенку предлагается на специальной ткани застегнуть и расстегнуть сначала «липучку», затем молнию, затем пуговицы. Холст лежит перед ребенком на столе. В процессе выполнения заданий оценивается уровень развития двигательной сферы (мелкой моторики) с учетом следующих причин для анализа:

- Понимание инструкций и выполнение задачи в соответствии с инструкцией;

- уровень самостоятельности выполнения задачи (самостоятельно или с помощью учителя, после демонстрации или во время подражания, выполнения " рука в руке»);

- владение двигательным навыком.

Выполнение заданий оценивается по трёхбалльной шкале:

0 баллов-ребенок не понимает инструкций, задача не ориентирована, сама задача не выполняет, двигательная способность не сформирована

1 балл-ребенок понимает инструкцию, ориентируется в задаче, но не достигает цели (двигательная способность не сформирована, но ребенок знает о предназначении объектов), или двигательные навыки плохо сформированы, ребенок выполняет действия только с помощью взрослого («рука в руке»)

2 балла-ребенок понимает инструкцию, ориентируется на задание, выполняет задание самостоятельно, без помощи взрослого, обладает двигательными навыками.

Третий блок – изучение сформированности социально-бытовых навыков.

Здесь используется метод наблюдения за повседневной жизнью с фиксированием данных о владении детьми доступными для них простейшими социально-бытовыми действиями.

Таблица 2. Социально-бытовые навыки, наблюдаемые в повседневной жизни ребёнка

Группы социально-бытовых навыков	Перечень фиксируемых социально-бытовых навыков
1) Навыки приема пищи	- есть за стол
	-пользоваться ложкой
	-пользоваться чашкой
	-вытирать рот салфеткой
2) Навыки удовлетворения естественных потребностей	-убирать за собой посуду и задвигать стул
	-проситься в туалет
	-сидеть на унитазе
	-ходить в унитаз
	-открывать кран с водой

	-брать мыло и намыливать руки и тереть их друг о друга
	-смывать мыло
	-закрывать кран
	-вытирать руки полотенцем
3) Навыки пользования одеждой и обувью	-надевать брюки
3) Навыки пользования одеждой и обувью	-надевать футболку
	-надевать куртку
	-застёгивать молнию на куртке
	-надевать ботинки
	-снимать брюки
	-снимать футболку
	-снимать куртку
	-расстёгивать молнию на куртке
	-снимать ботинки
	-убирать одежду в шкаф (вешать на стульчик)

Выполнение каждой задачи оценивается в баллы:

0 баллов-нет навыка, все действия выполняются взрослыми;

1 балл – навык отсутствует, но ребенок сотрудничает со взрослым и старается сотрудничать с ним, чтобы продемонстрировать или другие способности, т. е. выполняет действия, несколько облегчающие уход. Например, при кормлении сам открывает рот или пытается открыть, пытается взять ложку; при одевании соскальзывает или пытается засунуть руки в рукава;

2 балла-ребенок сотрудничает со взрослыми, реализация навыка происходит в партнерстве со взрослыми, осуществляется «рука в руке» с ребенком, сопровождается пошаговыми инструкциями или комментариями к действию;

3 балла- навык с небольшой помощью взрослого (например, учитель начинает действие с ребенком, а продолжает и заканчивает своего ребенка независимо от контроля взрослого, или, например, ребенок надевает одежду, а взрослый поправляет его);

4 балла-формируется способность ребенка, но она используется ребенком в зависимости от ситуации, то есть ему нужны постоянные инструкции, где и как использовать навык или другие навыки;

5 баллов-навык формируется до уровня самостоятельного выполнения без напоминания в любой ситуации.

После получения данных по всем трем блокам происходит дифференциация детей по уровням формирования социальных и бытовых навыков:

1 уровень- социально-бытовые навыки полностью сформированы. Дети самостоятельно выполняют все операции по блокам «навык еды», «навыки удовлетворения естественных потребностей», «навыки использования одежды и обуви».

2 уровня- социально-бытовые навыки часто формируются. Дети выполняют какие-либо действия самостоятельно, но взрослому нужно осуществлять контроль при каждой операции (например, руки, полотенце высушить одежду в шкаф класть, рот мокрой салфеткой и т. д.)

3 уровня- социально-бытовые навыки находятся на стадии формирования, реализация навыка происходит с небольшой помощью взрослого (например, учитель начинает действие вместе с ребенком, а продолжает и сам заканчивает своего ребенка при контроле взрослого). Дети, чьи образовательные способности находятся на этом уровне, могут самостоятельно выполнять некоторые операции (снимать или носить личную одежду, пользоваться столовыми приборами), но есть небрежность в выполнении действий (во время еды ребенок может испачкать рот и одежду, во время дефекации – намочить белье).

4 уровня- формируются социальные-бытовые навыки. Дети нуждаются в значительной помощи со стороны взрослых, сотрудничают со взрослыми, реализация навыков происходит в партнерстве со взрослыми, осуществляется «рука в руке» с ребенком, сопровождается пошаговыми инструкциями или комментариями к действию. Также в эту группу входят дети, которые при

осуществлении того или иного навыка пытаются помочь взрослому (например, снять или надеть отдельные части одежды, прилагают усилия, чтобы держать столовые приборы, сидят на унитазе, если на него посадят и т. д.).

5 уровень– социально-бытовые навыки отсутствуют. В эту группу входят дети, которые при выполнении навыка со взрослыми не сотрудничают, не понимают цели задания, могут вести себя неадекватно по отношению к нему, так и дети, которые пытаются сотрудничать со взрослыми при выполнении того или иного навыка, т. е. выполнять действия, которые облегчают легкий уход. Например, если ребенок сам открывает рот или пытается засунуть руки в рукава. Все дети этой группы полностью зависят от посторонней помощи, самостоятельно никаких действий быть не может.

Таким образом, предложенная организация исследования, позволила нам провести экспериментальное исследование.

Этап констатирующего эксперимента включал выявление начального уровня сформированности социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Рассмотрим результаты первичного обследования социально-бытовых навыков у детей разных групп.

Полученные количественные данные на констатирующем этапе исследования мы представили в таблицах 3-4.

Таблица 3. Результаты выполнения заданий первого блока методики «наблюдения за повседневной жизнью» Г.Г. Зак (Экспериментальная группа)

Испытуемый	Количество набранных баллов по темам				
	Части тела	Одежда и обувь	Посуда	Мебель	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей
Ребенок 1	5	3	2	2	1
Ребёнок 2	5	3	3	3	2
Ребенок 3	3	3	4	2	1

Полученные количественные данные в экспериментальной группе, отразим на рисунке 1.



Рисунок 1. Распределение суммарных значений по первому блоку диагностических заданий экспериментальной группы

Таблица 4. Результаты выполнения заданий первого блока методики «наблюдения за повседневной жизнью» Г.Г. Зак (Контрольная группа)

Испытуемый	Количество набранных баллов по темам				
	Части тела	Одежда и обувь	Посуда	Мебель	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей
Ребенок 1	6	3	4	3	3
Ребёнок 2	7	3	4	3	3
Ребенок 3	5	3	4	3	3

Распределение суммарных значений по выполняемой группе заданий, полученных в контрольной группе, представим на рисунке 2:

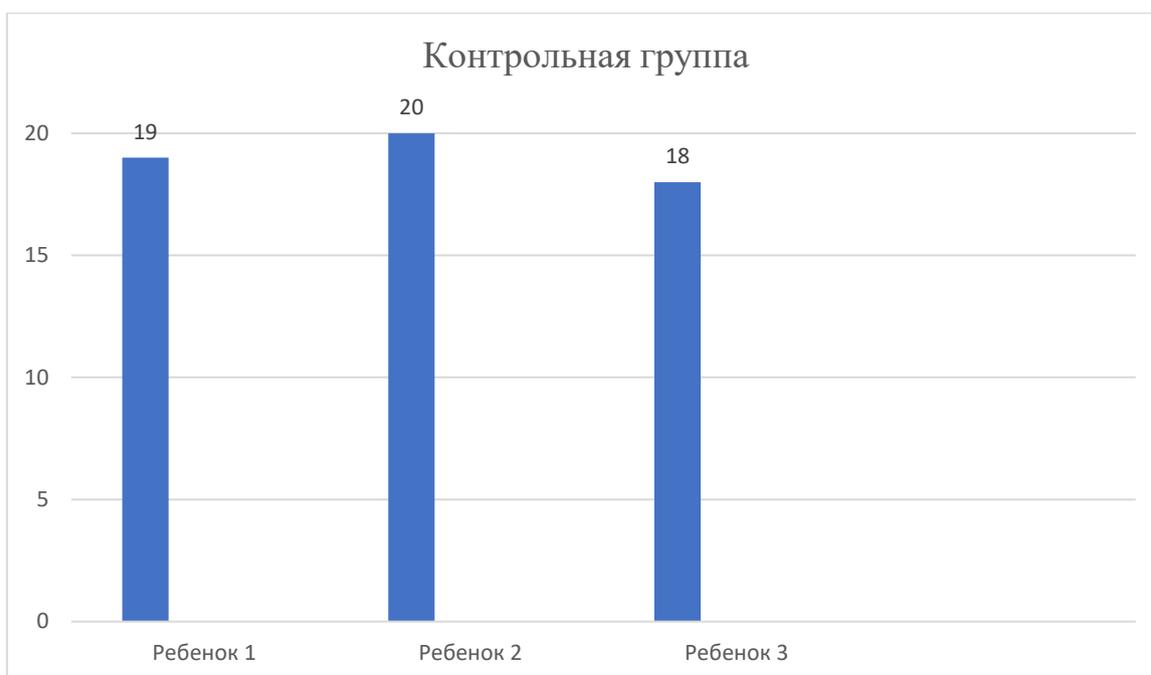


Рисунок 2 – Распределение суммарных значений по первому блоку диагностических заданий контрольной группы

Как видим, суммарное значение у детей экспериментальной группы ниже среднего, в то время как у контрольной группы показатель выше среднего. Вместе с тем, ни один участник контрольной группы не мог набрать максимального количества баллов, у каждого были ошибки.

Типичные, свойственные абсолютному большинству детей, ошибки при выполнении заданий на соотнесение частей тела с их названиями:

- при предъявлении задания на показ пальцев показывают руку;
- при предъявлении задания на показ рта показывают язык, сильно высунув его изо рта.

Часть детей не может показать уши.

Некоторые не реагировали на просьбу показать глаза (по-видимому, у таких детей происходит своеобразный сбой в восприятии и переработке информации – они не могут понять, как показать то, чем смотришь).

Многие дети из экспериментальной группы на просьбу показать нос, уши, глаза или рот указывали в сторону головы, не акцентируя внимание на

части тела. Или при успешном указании на определённую часть головы при дальнейших просьбах показывали только на нее.

При предъявлении заданий на соотнесение предметов одежды с их названиями все, без исключения, дети допустили ошибку, связанную с недостаточной дифференцированностью предметов обуви: вместо того, чтобы показать на ботинки, указывали на сандалии и наоборот.

Ещё одна общая ошибка обнаружилась при выполнении задания на соотнесение предметов посуды с их названиями: не дифференцировали понятия «чашка» и «тарелка», детьми обеих групп они используются как взаимозаменяемые.

Абсолютная правильность всех ответов в контрольной группе сопровождала процесс выполнения участниками исследования занятий на соотнесение предметов мебели и предметов, необходимых для удовлетворения естественных потребностей, с их названиями.

В экспериментальной группе дети на просьбу соотнести предметы с названиями этих двух категорий допускали ошибки и вместо соотнесения предметов с названиями показывали действия с предметами (мыло и полотенце-имитация мытья рук).

О том, насколько сформированы собственно социально-бытовые навыки касающиеся блока развития двигательной сферы, можно судить по данным, представленным нами в таблицах 5-6

Таблица 5. Результаты выполнения заданий второго блока изучения развития двигательной сферы (мелкой моторики) Г.Г. Зак (Контрольная группа)

Испытуемый	Оценка итогов проведения блока изучения двигательной сферы (мелкой моторики)
Ребенок 1	2
Ребенок 2	1
Ребенок 3	2

Таблица 6. Результаты выполнения заданий второго блока изучения развития двигательной сферы (мелкой моторики) Г.Г. Зак (Экспериментальная группа)

Испытуемый	Оценка итогов проведения блока изучения двигательной сферы (мелкой моторики)
Ребенок 1	0
Ребенок 2	1
Ребенок 3	1

В процессе выполнения второго блока изучения развития двигательной сферы (мелкой моторики) обнаружилась недостаточная сформированность у всей выработки навыка застёгивания и расстёгивания молний и пуговиц.

Дети контрольной группы знают предназначение пуговиц и молний, понимают, чего от них требуют, однако двигательные их навыки сформированы слабо: при застегивании и расстёгивании молнии необходима помощь взрослого по соединению и разъединению самого механизма, соединяющего две части молнии; в процессе застегивания и расстёгивания пуговиц наблюдается достаточная сформированность навыка полного продевания пуговицы из петли во время расстёгивания.

С этими заданиями дети справляются при помощи взрослого.

У детей экспериментальной группы при выполнении второго блока изучения развития двигательной сферы (мелкой моторики) в большинстве случаев случалось понимание инструкции слабое. Дошкольники ориентировались в задании, но не достигали цели самостоятельно. Двигательный навык не сформирован, однако дети знали о предназначении предметов. Так же были случаи слабого формирования двигательного навыка – ребенок выполнял действия только с помощью взрослого («рука в руке»).

Таблица 7. Результаты выполнения заданий третьего блока «Социально-бытовые навыки, наблюдаемые в повседневной жизни ребёнка» (Экспериментальная группа)

Группы СБН	Фиксируемые социально-бытовые навыки	Индивидуальные результаты в баллах		
		Ребенок 1	Ребенок 2	Ребенок 3
Навыки приёма пищи	сесть за стол	3	4	4
	навыки пользования столовыми приборами	2	3	2
	вытирать рот салфеткой	1	2	2
	убирать за собой посуду и задвигать стул	0	1	0
Навыки удовлетворения естественных потребностей	Навыки пользования туалетом	4	4	3
	Навыки мытья рук	3	3	3
Навыки пользования одеждой и обувью	Навыки одевания и обувания	3	3	3
	Навыки раздевания и разувания	2	3	3
	Убирать одежду в шкаф (вешать на стульчик)	2	3	2

Таблица 8. Результаты выполнения заданий третьего блока «Социально-бытовые навыки, наблюдаемые в повседневной жизни ребёнка» (Контрольная группа)

Группы СБН	Фиксируемые социально-бытовые навыки	Индивидуальные результаты в баллах		
		Ребенок 1	Ребенок 2	Ребенок 3
Навыки приёма пищи	сесть за стол	5	5	5
	навыки пользования столовыми приборами	4	5	5
	вытирать рот салфеткой	4	4	5

	убирать за собой посуду и задвигать стул	4	4	4
Навыки удовлетворения естественных потребностей	Навыки пользования туалетом	5	5	5
	Навыки мытья рук	5	4	5
Навыки пользования одеждой и обувью	Навыки одевания и обувания	4	4	4
	Навыки раздевания и разувания	5	4	5
	Убирать одежду в шкаф (вешать на стульчик)	4	4	4

Социально-бытовые навыки у контрольной группы сформированы в полном объёме. Это такие навыки, как пользование чашкой и ложкой, пользование унитазом, надевание и снятие брюк, куртки, ботинок.

В некоторых случаях отмечается необходимость в постоянном напоминании о том, когда и как нужно садиться за стол, им же требуется напоминать о том, что нужно проситься в туалет и мыть руки до и после.

У детей имеется необходимость в незначительной помощи взрослого в процессе снятия и одевания одежды.

Аналогичным образом складывается ситуация вокруг действия по уборке вещей в шкаф с обязательным напоминание взрослого.

Надевая футболку, абсолютное большинство детей делает это небрежно, часто – ошибочно (надевают задом- наперёд, наизнанку), но при помощи взрослого, в конечном счете, справляются.

Несформированность моторного навыка застёгивания и расстёгивания молнии приводит к тому, что все дети затрудняются в самостоятельном выполнении этого действия в повседневной жизни, им необходима направляющая и корректирующая помощь со стороны взрослого.

Для того, чтобы дети мыли руки и делали это правильно, а после мытья рук вытирали их полотенцем и закрывали краны, необходимо постоянное напоминание взрослого.

То же самое относится к вытиранию рта салфеткой во время и после приёма пищи, а также к уборке посуды со стола и задвиганию стула под стол.

Социально-бытовые навыки у детей экспериментальной группы формируются не полностью. У детей либо отсутствовала социальная компетентность, либо реализация навыка происходила в сотрудничестве со взрослыми, проводилась «рука в руке», сопровождалась пошаговым руководством или комментарием к действию. Дети этой группы работали вместе со взрослыми, чтобы продемонстрировать те или иные способности, т. е. акты выполнения, которые облегчили уход за ними легко. Например, при кормлении сам открывал рот или пытался его открыть, пытался взять ложку; при одевании или пытался засунуть руки в рукава.

Как показано в итоговых баллах таблицы навык убирать за собой посуду и задвигать стул был слабо освоен участниками группы. Дети не мыли руки без напоминания или помощи взрослого, так же плохой результат показал навык одевания/ снятия одежды и ботинок.

После получения данных по всем трём блокам была проведена дифференциация детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков. Их доленое распределение представлено на рисунке 3 и 4.



Рисунок 3 – долевое распределение детей контрольной группы по уровням сформированности социально-бытовых навыков на этапе констатирующего эксперимента.



Рисунок 4 – долевое распределение детей экспериментальной группы по уровням сформированности социально-бытовых навыков на этапе констатирующего эксперимента.

Большинство детей контрольной группы показали третью степень сформированности социально-бытовых навыков, указывая на то, что эти навыки эти навыки - в стадии формирования; реализация этих способностей

осуществляется при небольшой помощи взрослого (например, действия педагог начинает вместе с ребенком, а и заканчивает ребенок самостоятельно при контроле взрослого). Дети, навыки формирования которых находятся на этом уровне, могут самостоятельно выполнять некоторые операции (снимать или носить отдельные части одежды, использовать столовые приборы), но есть небрежность в выполнении действия (во время еды ребенок может испачкать рот и одежду, во время дефекации – намочить белье).

Остальные участники исследования контрольной группы – это представители второго уровня социально-бытовые навыки которых частично сформированы. Дети выполняют все действия самостоятельно, но нуждаются в напоминании и подсказке со стороны взрослых при выполнении отдельных операций (например, намылить руки, вытереть насухо руки полотенцем, убрать в шкафчик одежду, промокнуть рот салфеткой и т. д.).

Большинство детей экспериментальной группы показали 4 уровня формирования социально-бытовых навыков, что говорит о том, что эти навыки формируются. Дети нуждаются в значительной помощи взрослых, сотрудничают со взрослыми, реализация навыка происходит в партнерстве со взрослыми, осуществляется «рука в руке» с ребенком, сопровождается пошаговыми инструкциями или комментариями к действию. К этой группе относятся дети, которые нуждаются при осуществлении определенной способности в помощи взрослых (например, отдельные предметы одежды раздеться или одеться, держать столовые приборы, сидя на унитазе, если они будут посажены на ней, и т. д.).

Остальные участники исследования экспериментальной группы – представители пятого уровня социально-бытовых навыков, которые отсутствуют. В эту группу входят как дети, которые при выполнении навыка со взрослым не сотрудничают, не понимают цели задания, могут вести себя неадекватно по отношению к нему, так и дети, которые пытаются сотрудничать со взрослым при выполнении того или иного навыка, т. е. выполняют действия, которые облегчают легкий уход. Например, если

ребенок сам открывает рот или пытается его открыть, пытается взять в руки ложку; при надевании застревают или пытаются засунуть руки в рукава. Все дети этой группы полностью зависят от посторонней помощи, самостоятельно никаких действий быть не может.

Вместе с тем, следует отметить, что в экспериментальной группе не оказалось ни одного ребенка с третьим или вторым уровнем сформированности социально-бытовых навыков, что, по большей части обусловлено расстройствами аутистического спектра.

Итак, проведенное исследование позволило нам определить следующие особенности социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с РАС:

- у большинства детей социально-бытовые навыки отсутствуют;
- дети не умеют самостоятельно себя обслуживать: при кормлении ребёнок сам открывает рот или пытается его открыть, пытается взять в руки ложку; при одевании просовывает или пытается просунуть руки в рукава;
- дети данной группы полностью зависят от посторонней помощи, самостоятельно никаких действий выполнить не могут.

Таким образом, проведенная диагностика социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с помощью диагностического комплекса при адаптированном материале метода наблюдения за повседневной жизнью, показала, что необходимо провести коррекционную работу с экспериментальной группой детей с низким и средним показателем уровня сформированности социально-бытовых навыков.

2.2. Коррекционно-развивающая программа по формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Анализ констатирующего эксперимента подтвердил необходимость создания коррекционной программы.

Программа составлена на основе рекомендаций и разработок:

1. Соломахина Е. А., Острейкова И. А. «Обучение детей с аутизмом социально-бытовой ориентировке» [47]

2. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., «Аутичный ребенок. Пути помощи» [37]

3. Самоукина Н. В. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упражнения и коррекционные программы) [46].

Данная программа коррекционно-развивающей работы состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий, составленных с учётом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

Цель: формирование социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Задачи:

- расширение социального опыта;
- приобретение знаний о различных сферах жизни и быта людей;
- накопление практического опыта и его использование;
- развитие навыков культуры общения;
- формирование целостной деятельности
- подчинение нормам поведения;
- развитие спонтанной диалоговой речи;
- формирование привычки анализировать условия, находить верные решения.

Принципы:

1. *Принцип развивающего обучения.* Эта программа реализуется на основе позиции о ведущей роли обучения в развитии ребенка с учетом «зоны его ближайшего развития». Она направлена на обучение навыкам проведения базовых операций с понятиями: анализ, сравнение и объединение по сходным признакам, обобщение и установление различных типов логических отношений. Эти операции, как средство осуществления мыслительной деятельности, составляют основу размышлений и умозаключений, представляющих собой сложные, целенаправленные действия мышления.

2. *Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.* Содержание программы строится с учетом развития основных особенностей психического развития детей, индивидуального подхода к учащимся.

3. *Принцип постепенности.* Плавный переход от простых знаний, операций, навыков к более сложным (по принципу «спирали»). Каждый вид заданий и упражнений служит подготовкой к следующей, более сложной задаче.

4. *Принцип доступности.* Максимальное раскрытие перед ребенком механизмов и операций логического и речевого мышления с целью их полного понимания. Использование в задачах самого различного материала, относящегося к различным специальностям и различным школьным предметам.

5. *Деятельностный принцип.* Занятия проводятся на условиях сотрудничества, взаимопомощи, конкуренции учащихся, что способствует усвоению новых мыслительных операций и интеллектуальных действий, способствует развитию речи, формированию позитивной мотивации к познавательной деятельности. При выполнении заданий контролируется и оценивается правильность их выполнения, поддерживается и стимулируется активность ребенка.

Данная программа основана на иерархическом принципе психологической коррекции «сверху вниз», заключающемся в создании

оптимальных условий для развития высших психических функций путем компенсации нарушенной связи. Коррекционная программа включает задания и упражнения:

- по развитию и коррекции отклонений в когнитивной сфере;
- на работу с эмоционально мотивационной сферой;
- на развитие свойств внимания;
- на развитие объема механической и смысловой памяти;
- ориентацию в пространстве тела;
- отвлечённую ориентировку в пространстве;
- на обучение самоконтролю;
- на развитие произвольности[45].

Организационной основой программы являются следующие положения:

1. Образовательный уровень - дошкольный.
2. Ориентация содержания - практическая.
3. Характер освоения - развивающий.
4. Возраст обучающихся – 5,5-6 лет.
5. Форма организации учебно-воспитательного процесса - занятие.
6. Периодичность - 1 занятие в неделю.
7. Условия вхождения в программу - учебный план.
8. Продолжительность одного урока – 35-40 минут.

Программа предусматривает следующие виды работы с детьми с РАС в подготовительных дошкольных группах.

Результаты достижений, детей старшего дошкольного возраста с РАС в формировании социально-бытовых навыков, являются значимыми для оценки качества образования обучающихся.

При определении подходов к осуществлению оценки результатов целесообразно опираться на следующие принципы:

— дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей детей с РАС;

— динамичности оценки достижений, предполагающей изучение изменений психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей детей;

— единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания адаптированной образовательной программы, что сможет обеспечить объективность оценки в разных образовательных организациях.

Эти принципы, отражая основные закономерности целостного процесса образования детей с РАС, самым тесным образом взаимосвязаны и касаются одновременно разных сторон процесса осуществления оценки результатов их направления работы по формированию социально-бытовых навыков.

Форма реализации программы: индивидуальная. Выявление степени усвоения коррекционно-развивающей программы осуществляется посредством проведения диагностики: первичной и итоговой, обработки и анализа полученных результатов.

Когда мы задавались целью проведения уроков по социально-бытовым навыкам, то учитывали, что целью таких занятий является максимально возможная в условиях образовательного учреждения практическая подготовка детей с расстройством аутистического спектра к самостоятельной жизни и деятельности.

Нашей задачей было показать детям, как правильно поступать в реальной ситуации. Для этого в ходе практических работ, игр, бесед и упражнений моделируются и обсуждаются реальные жизненные ситуации.

При реализации программы используются различные виды помощи:

1. Показ
2. Совместное действие «рука в руке»
3. Действие по инструкции

4. Действие с использованием схем и сценариев.

В работе мы использовали такие формы подачи материала, как беседа, дидактические игры, моделирование ситуаций, упражнения, тестирование.

В начале каждого занятия в организационный момент включаются специальные корригирующие упражнения, предполагающие развитие высших психических функций ребенка: восприятие; различных видов памяти и ее процессов (запоминания, узнавания, воспроизведения); внимания; мышления. Эти упражнения помогают детям сразу включиться в активную познавательную деятельность и создают положительную мотивационную установку[60].

Одним из главных условий достижения положительного результата является опора на чувственное познание детей, на их личный опыт.

Использование развивающих игр и упражнений оказывает благотворное влияние на развитие не только познавательной деятельности, но также носит личностно-ориентированную направленность, которая помогает в дальнейшем адаптироваться детям в социуме.

Сделана подборка игр и заданий на развитие социально-бытовых навыков. Варианты игр позволяют учитывать индивидуальные возможности и особенности обучающихся, направляя процесс обучения в ту сторону, которая требует большей коррекции.

Тематический план занятий представлен в приложении. (см. Приложение 1).

Проанализировав учебно-методическую литературу по теме исследования, мы обнаружили в опыте педагогов-практиков различные варианты применения игровых способов развития у детей с расстройством аутистического спектра социально-бытовых навыков. Обобщив и систематизировав имеющиеся материалы, мы выстроили следующую структуру игрового компонента программы по формированию социально-бытового навыка у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (рисунок 5):



Рисунок 5 – структура игрового компонента программы по формированию социально-бытового навыка у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Включение в образовательный процесс по развитию социально-бытовых навыков игровых ситуаций делает учебный и воспитательный процессы увлекательными, способствует появлению активного познавательного интереса дошкольников.

Игра – наиболее активная форма деятельности ребёнка, в ходе которой моделируется определённая ситуация[54].

Игровые ситуации на занятиях выступают как средство побуждения, стимулирования школьников к учебной деятельности.

Целесообразно, чтобы игры или их элементы, включенные в обучение, придавали учебной задаче конкретный, актуальный смысл, мобилизовали психические, эмоциональные и волевые силы ребенка, ориентировали его на решение поставленных задач [53].

Игра активизирует взаимодействие когнитивного и эмоционального начал в процессе обучения. Он не только побуждает детей думать, выражать свои мысли, но и обеспечивает целенаправленное действие и, следовательно, дисциплинирует ум ребенка.

Игра как тип осмысленной, продуктивной деятельности имеет свои виды. Для нашего исследования рассмотрим категорию дидактических игр[52].

Дидактические игры — это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения [13].

Этот вид игры дополняет, углубляет и расширяет знания, является средством всестороннего развития ребенка, его умственных, интеллектуальных и творческих способностей, коммуникативных способностей, вызывает положительные эмоции, способствует самоутверждению ребенка.

Принципы отбора игр и подбора игровых ситуаций:

- 1) принцип систематичности и последовательности обучения;
- 2) постепенное увеличение уровня сложности игры или задания,
- 3) реалистичность сюжета;
- 4) приоритет в обыгрывании ситуаций из повседневной жизни;
- 5) охват разных сфер жизнедеятельности детей;
- 6) доступность для понимания;
- 7) направленность на закрепление и приобретение новых знаний и умений.

Сюжетные ролевые игры могут использоваться как метод обучения и как форма организации социальной деятельности [10].

Применения этого методического приёма на уроках позволяет решать ряд важных задач:

- расширение социального опыта;
- Приобретение знаний о различных сферах жизни и повседневной жизни;
- Накопление практического опыта и его использование;
- Развитие навыков культуры общения;
- Формирование целенаправленной деятельности;
- Подчинение норм поведения;
- Развитие спонтанного языка диалога;

- формирование привычки анализировать условия, находить верные решения.

Из игровых методов обучения формирования социально-бытовых навыков необходимо отметить метод моделирования реальных ситуаций, который является вариантом сюжетно-ролевых игр.

Моделирование реальных ситуаций позволяет закреплять и расширять знания учащихся о различных сферах жизни и жизни людей, например, Например, о продовольственных и промтоварных магазинах, правилах покупки товаров в них, о приёмных пунктах прачечных, о различных видах городского транспорта, правилах поведения в транспорте, условиях покупки железнодорожных и авиабилетов и т. д., накапливать практический опыт работы [38].

Изучив личные дела воспитанников, мы обнаружили, что у большинства детей дни рождения приходятся на период реализации формирующего эксперимента. В этой связи было принято решение о моделировании ситуации празднования дня рождения Ребенка 1.

На основе этого факта нам удалось провести тематические занятия с воспитанниками (Приложение 2)

Участие детей в игре в ситуации имеет большое значение для развития их навыков социально-бытовой ориентации. Главная особенность общения заключается в том, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. Чтобы переместить одного человека к другому с определенной целью, необходимо иметь первую мотивацию, способность формулировать обращение, просьбу или вопрос.

В ходе сюжета и ролевых игр требуется выполнение роли, определенные правила, правила поведения, которые служат эталоном для игрока. Наличие партнеров увеличивает необходимость следовать этим правилам, следовать определенному предмету игры.

Таким образом, можно считать, что, участвуя в играх со специально подобранным содержанием, дети в определённой мере приобретают навыки

культуры общения в жизни, привычку следовать требованиям, нормам поведения в различных ситуациях. На занятиях с помощью созданных учебно-игровых ситуаций создаются условия, в которых дети учатся диалоговой речи, усваивают обиходные слова, необходимые им на работе и в быту. Благодаря игровой деятельности ученик учится понимать ситуацию и с различных сторон в ней проявляться.

Преимущество игры состоит в том, что ситуацию можно проиграть несколько раз, увидев при этом отрицательные и положительные стороны того или иного разыгранного поступка, совершённого действия или бездействия. Повторение ситуации позволяет отработать её по возможности в совершенстве. В ходе игры возможна постоянная активизация учеников системой поручений и указаний, требующих речевой коммуникации: «Скажи...», «Спроси...», «Ответь...», «Узнай...». Игра способствует познавательной деятельности, социально-бытовой адаптации и ориентировочной деятельности.

Главное условие отбора дидактических игр-соответствие содержания познавательной и нравственной информации, заключенной в тематике игр, цели формирования и развития социально-бытовых навыков [58].

Руководство процессом внедрения комплекса дидактических игр в учебную деятельность учащихся младших классов интерната осуществляется по трем направлениям: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ.

Подготовка к дидактической игре включает в себя:

- Выбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие речи, сенсорных способностей, активизация психических процессов (мышления, внимания, памяти) и др.;

- Определение соответствия выбранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной группы;

- Определение наиболее благоприятного времени для дидактической игры (во время организованного обучения на уроках или в свободное время занятий и других режимных процессов);

- Выберите место для игры, где дети могут играть безопасно, не беспокоя других. Такое место, как правило, отклоняется в групповом пространстве или на участке;

- Определение количества игроков (целая группа, небольшие подгруппы, индивидуальные);

- Подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры (игрушки, различные предметы, картинки, натуральный материал);

- Подготовка к игре самого учителя: он должен изучить и понять весь ход игры, свое место в игре, методы ведения игры;

- Подготовка к игре детей: обогащение их знаний, представлений о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимых для решения игровой задачи.

Проведение дидактических игр включает:

1) Знакомство детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, используемым в игре (изложение предметов, образов короткой разговор, в ходе которого уточняются знания и представления детей о.);

2) объяснение хода и правил игры. При этом педагог обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают);

3) показать игровые действия, в которых учитель учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что иначе игра не приведет к желаемому результату (например, кто-то из ребят подглядывает, когда нужно закрыть глаза);

4) определение роли педагога в игре, его участие в качестве игрока, болельщика или арбитра. Степень непосредственного участия педагога в игре определяется возрастом детей, уровнем их подготовки, сложностью

дидактической задачи, правилами игры. Участвуя в игре, учитель руководит действиями игроков (совет, вопрос, напоминание);

5) резюме игры является решающим моментом в руководстве, так как результаты, которые дети достигают в игре, позволяют оценить их эффективность, будет ли это способствовать достижению конечной цели. Игра заканчивается, если учитель вызывает интерес к ее продолжению[53].

Анализ проводимой игры направлен на выявление приемов подготовки и проведения: какие приемы были эффективны в достижении цели, что не сработало и почему. Это поможет улучшить как подготовку, так и процесс игры, чтобы избежать ошибок позже. Кроме того, анализ позволит выявить индивидуальные особенности в поведении детей и, таким образом, правильно организовать индивидуальную работу с ними. Самокритический анализ использования Игры в соответствии с поставленной целью помогает разнообразить игру, обогатить ее новым материалом в последующей работе.

Для проведения индивидуальной и подгрупповой коррекционно-образовательной деятельности учителю-дефектологу выделяется кабинет, отвечающий санитарно-гигиеническим требованиям. Кабинет оборудуется и оформляется в соответствии с рекомендациями, изложенными в нормативных документах.

Перечень оборудования кабинета учителя-дефектолога

1. Настенное зеркало
2. Зеркала для индивидуальной работы
3. Навесная доска
4. Кассы букв
5. Шкафы для пособий
6. Стол письменный
7. Стул
8. Столы детские
9. Стулья детские
10. Компьютер

11. Учебно-методические пособия, используемые при обследовании и проведении

12. Нормативно-правовые документы, словари, справочники, учебные пособия по специальной педагогике и специальной психологии, специальная литература, аудио- и видео записи для коррекционно-развивающей работы.

Оформление кабинета учителя-дефектолога должно соответствовать его назначению, эстетическим требованиям и обеспечивать комфорт ребенку во время пребывания на коррекционных занятиях.

Для успешной реализации целей нашей работы важна не только грамотно построенная программа и обучение ребёнка, а так же обязательное продолжение обучения особенного ребенка вне стен общеобразовательного учреждения, то есть в его семье, в контакте с его родителями.

Процесс становления полноценной личности ребенка проходит под влиянием различных факторов, первым и важнейшим из которых является семья. Это среда, вбирающая в себя широкий спектр параметров, влияющих на психическое развитие человека, возможности и характер его личностного и социального функционирования, на возможности самореализации. Позитивный опыт отношений в семье обеспечивает гармоничное вхождение ребенка во взаимоотношения иных, более сложных уровней, его успешную социальную адаптацию.

На основе изученной литературы можно сделать вывод о том, обращаясь к специалистам за помощью, родители ориентированы на получение ребенком образования. Это очень важный аспект, но не меньшее значение имеет получение опыта ориентировки в социально-бытовом мире, который значительным образом влияет на развитие дальнейшей жизни детей.

В данной программе, при работе с родителями, были взяты за основу такие принципы как:

1) принцип комплексного подхода к организации коррекционно-педагогического процесса. В эксплуатации с ребенка участия различных специалистов, таких как психолог, дефект, психолог, массажист не должен, и

т. д. при этом только наблюдение и консультации ребенка у различных специалистов необходимы, но и их совместное обсуждение и "ведение" данной семьи;

2) принцип единства диагностического и коррекционно-педагогического процесса. Обследование ребенка проводится разными специалистами, для выявления его актуальных и потенциальных уровней развития, на соматическое состояние и т. д. и определить пути коррекции педагогической работы в виде составления индивидуальной программы развития ;

3) принцип сотрудничества между родителями и профессионалами, родителями и детьми. Г. А. Мишина пишет: "необходимо подчеркнуть, что родители ищут поддержки и помощи специалиста, слушают его и следуют его советам только в том случае, если специалист видит в родителях не объект его воздействия, а равноправного партнера по процессу коррекции.» Точно так же отношения между специалистом-дефектологом и ребенком, родителем и ребенком должны строиться по известному принципу личностно-ориентированной педагогики-на уровне глаз ребенка, с помощью метода «глаза в глаза»;

4) принцип учета интересов. Иначе это можно было бы назвать иначе-принцип решения проблемы через интерес. Этот принцип применим как при работе с ребенком, так и у родителей. Как правило, родители, которые обращаются за советом, хотят, чтобы ребенок чем-то помог (например, чтобы снять повышенное возбуждение). Здесь нужно подойти к ответу очень тактично и сказать, что это будет соблюдено на уроке, но только немного позже. В дальнейшем коррекционно-педагогической работе родители об этом уже не вспомнят. Но так закладывается первый камень в Мостовую между профессионалом и родителями.

5) принцип ведущей деятельности. Необходимо координировать действия в коррекционной деятельности различных специалистов, сотрудничающих с семьей (дефектолог, психолог и др.

Когда ребенок идет в исправительную школу или реабилитационный центр, педагоги часто сталкиваются с тем, что он не приспособлен к жизни в обществе: дома часто все это выполняют родители. Часто работа родителей ограничивается тем, что ребенку прививают только навыки самообслуживания, в противном случае он остается либо беспомощным, либо несостоятельным.

Родители охотнее будут ездить на личном транспорте, уклоняться от посещения общественных и культурных учреждений, чем подвергаться вероятности испытывать чувство неловкости и стыда за поведение своего ребенка.

Поэтому наша задача заключалась не только в разработке и применении методики, но и разъяснении родителям, насколько важно не только в учебном учреждении, но и дома развивать социально-бытовые навыки и умения.

Для получения более точной информации о запросе со стороны родителей нами был использован опросник и специальная анкета Соломахиной Е. А. и Острейковой И.А. из пособия «Обучение детей социально-бытовой ориентировке» (Приложение 3)

Целью опроса стало выявление знаний, умений и навыков, которые, по мнению родителей, наиболее важны для детей. В первой графе опросника были указаны темы, которые предполагалось изучить на занятиях по социально-бытовой ориентировке, во второй графе родители должны были поставить количество баллов (1 балл – считаю не важным; 2 балла – считаю мало важным; 3 балла – считаю важным; 4 балла – считаю очень важным).

В программе предполагается большое количество тем, но не все и не всегда, по мнению родителей, актуальны для детей с аутизмом. Как показал опрос, широко востребованы со стороны родителей обучение правилам поведения в общественных местах (магазин, транспорт, улица и т. д.) на втором месте – правила приготовления пищи и пользование предметами бытового назначения[33].

Для получения дополнительной информации об уровне развития социально-бытовых навыков детей использовалась специальная анкета для родителей, разработанная Соломахиной Е. А. и Острейковой И. А. (Приложение 4)

Таким образом, получив данные опроса и анкеты, можно было перейти к определению целей, задач и плану обучения работы, заведомо обговорив организационные и практические вопросы с родителями, так же комментируя представленную им программу.

Примерный перспективный план занятий коррекционно-развивающей программы по формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра представлен в приложении 5.

Учитывая особенности работы с детьми с особенностями аутистического спектра важно помнить об индивидуальном подходе к каждому ребенку и акцентировании плана занятий с учётом возможностей каждого ученика. На основе вышесказанного в приложении 6 приведен план индивидуального занятия с ребенком 1.

2.3. Анализ результатов экспериментального исследования по формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

После проведения коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытового навыка у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра мы сравнили результаты экспериментальной группы до и после проведения работы.

Итак, для интерпретации данных, которые получены в процессе исследования первого критерия (изучение знания детей о себе и о предметах окружающего мира), нами была использована оценочная шкала соотнесения

каждого предмета с названием оценивалась в 1 балл, отсутствие соотнесения предметов с их названиями оценивалась в 0 баллов каждый.

Общее количество предъявляемых заданий – 21, соответственно, каждый ребёнок мог набрать от 0 до 21 балла за выполнение диагностических проб первого блока.

В ходе исследования первого критерия были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 8, рис. 5

Таблица 8. Результаты выполнения заданий первого блока методики «наблюдения за повседневной жизнью» Г.Г. Зак после проведения коррекционной работы (экспериментальная группа)

Испытуемый	Количество набранных баллов по темам				
	Части тела	Одежда и обувь	Посуда	Мебель	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей
Ребенок 1	6	3	4	3	3
Ребёнок 2	7	3	4	3	3
Ребенок 3	5	3	4	3	3

Распределение суммарных значений по выполняемой группе заданий на рисунке 5:

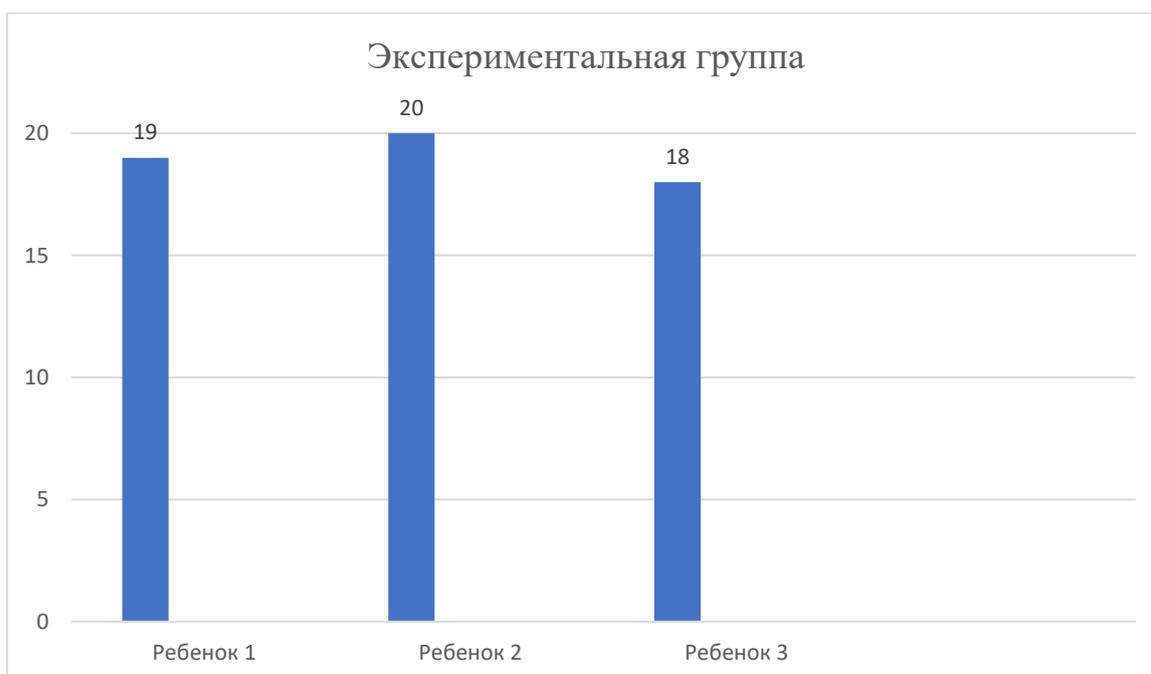


Рис. 5. Распределение суммарных значений по выполняемой группе заданий

Для изучения второго критерия из таблицы диагностического комплекса (изучение развития двигательной сферы (мелкой моторики)), так же использовалась следующая оценочная шкала:

0 – ребёнок инструкции не понимает, в задании не ориентируется, самостоятельно задание не выполняет, двигательный навык не сформирован;

1 – ребёнок инструкцию понимает, ориентируется в задании, но не достигает цели (двигательный навык не сформирован, однако ребёнок знает о предназначении предметов), или двигательные навыки слабо сформированы, ребенок выполняет действия только с помощью взрослого («рука в руке»);

2 – ребёнок инструкцию понимает, ориентируется в задании, задание выполняет самостоятельно, без помощи взрослого, владеет двигательными навыками

По второму критерию мы получили следующие результаты: дети после коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытового навыка понимают предназначение пуговиц и молний, понимают, чего от них требуют, однако двигательные их навыки сформированы слабо: при застегивании и расстёгивании молнии необходима помощь взрослого по соединению и разъединению самого механизма, соединяющего две части молнии; в процессе застегивания и расстёгивания пуговиц наблюдается достаточная сформированность навыка полного продевания пуговицы из петли во время расстёгивания.

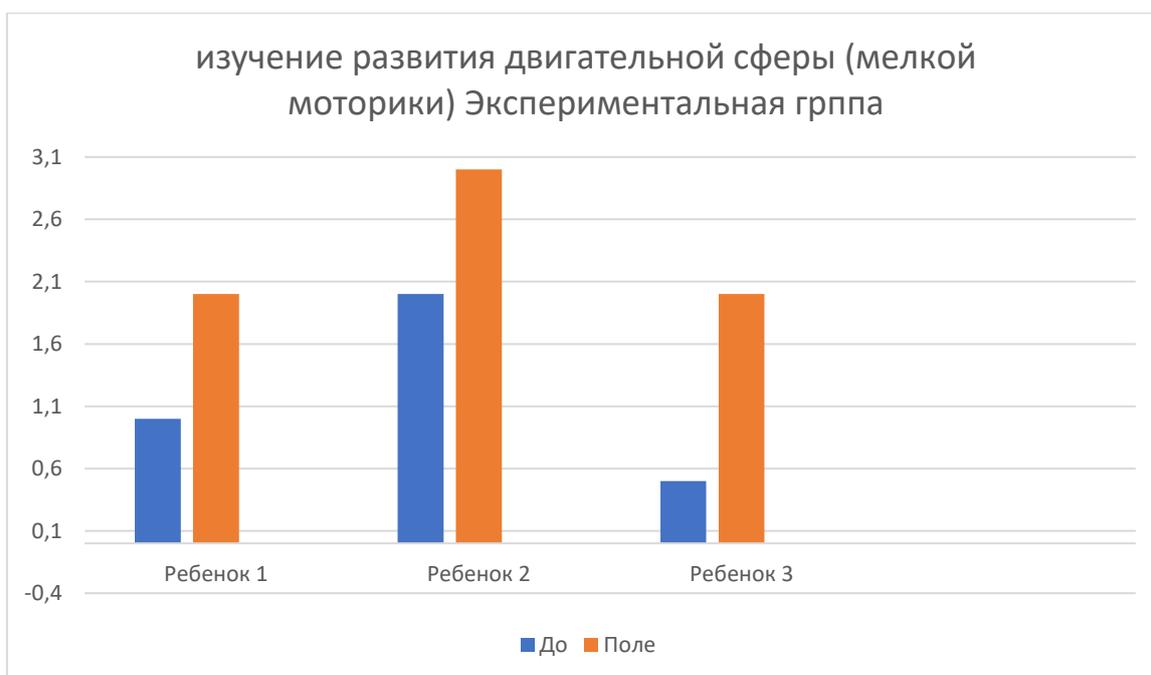


Рисунок 6. Результаты изучения развития двигательной сферы (мелкой моторики)

Исследование показало, что результаты значительно улучшились. Дети от низкого и среднего уровня перешли на средний и высокий по многим показателям из блоков методики.

К концу выполнения блока заданий у детей была отмечена вялость и большая переключаемость внимания на другие действия. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что умение управлять двигательной сферой (мелкой моторикой) у большинства испытуемых улучшилось, но за счет тех детей, которые ранее показывали средние результаты.

Третий блок – изучение сформированности социально-бытовых навыков. Здесь использовался метод наблюдения за повседневной жизнью с фиксированием данных о владении детьми доступными для них простейшими социально-бытовыми действиями.

Выполнение каждого задания оценивается в баллах:

0 баллов – навык отсутствует, все действия выполняются взрослым;

1 балл – навык отсутствует, но при этом ребёнок сотрудничает со взрослым или пытается с ним сотрудничать для демонстрации того или иного умения, т. е. выполняет действия, незначительно облегчающие уход за ним. Например, при кормлении сам открывает рот или пытается его открыть,

пытается взять в руки ложку; при одевании просовывает или пытается просунуть руки в рукава;

2 балла – ребёнок сотрудничает со взрослым, реализация навыка проходит в партнёрстве со взрослым, осуществляется «рука в руку» с ребёнком, сопровождается пошаговой инструкцией или комментарием к действию;

3 балла – выполнение навыка при незначительной помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребёнком, а продолжает и заканчивает его ребёнок самостоятельно при контроле взрослого, или, к примеру, ребёнок надевает одежду, а взрослый её поправляет);

4 балла – навык у ребёнка сформирован, но пользуется им ребёнок в зависимости от ситуации, т. е. ему нужны постоянные указания, где и как использовать тот или иной навык;

5 баллов – навык сформирован до уровня самостоятельного его выполнения без напоминания в любой ситуации.

Таблица 9. Результаты выполнения заданий третьего блока «Социально-бытовые навыки, наблюдаемые в повседневной жизни ребёнка» (Экспериментальная группа)

Группы СБН	Фиксируемые социально-бытовые навыки	Индивидуальные результаты в баллах		
		Ребенок 1	Ребенок 2	Ребенок 3
Навыки приёма пищи	сесть за стол	5	5	5
	навыки пользования столовыми приборами	4	5	5
	вытирать рот салфеткой	4	4	5
	убирать за собой посуду и задвигать стул	4	4	4
Навыки удовлетворения естественных потребностей	Навыки пользования туалетом	5	5	5
	Навыки мытья рук	5	4	5
Навыки пользования одеждой и обувью	Навыки одевания и обувания	4	4	4

	Навыки раздевания и разувания	5	4	5
	Убирать одежду в шкаф (вешать на стульчик)	4	4	4

Исследование умения социально-бытовых навыков в повседневной жизни показало, что дети экспериментальной группы значительно повысили свой уровень.

После получения данных по всем трём блокам была проведена дифференциация детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков. Их доленое распределение приставлено на рисунке 2

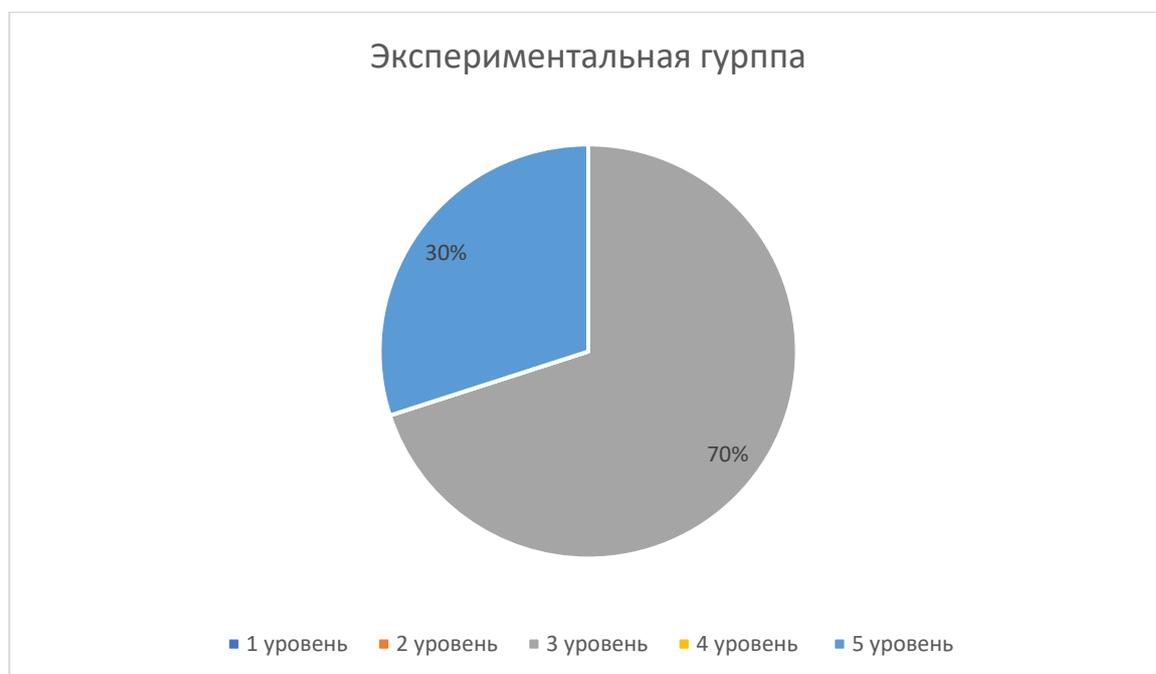


Рисунок 7 – доленое распределение детей контрольной группы по уровням

Дети экспериментальной группы продемонстрировали третий уровень сформированности социально-бытовых навыков, указывая на то, что после прохождения коррекционной методики эти навыки- в стадии формирования; реализация этих навыков происходит при незначительной помощи взрослого (например, педагог начнёт действие вместе с ребёнком, а продолжает и заканчивает его ребенок самостоятельно при контроле взрослого). Дети, у

которых формирование навыков находится на этом уровне, могут самостоятельно выполнять некоторые операции (снимать или надевать отдельные части одежды, использовать столовые приборы), но при этом отмечается неаккуратность в выполнении действия (во время еды ребенок может испачкать рот и одежду, во время испражнения – намочить белье).

В ходе всего исследования отмечалась отвлекаемость и быстрая утомляемость детей обеих групп. К концу выполнения заданий у всех учащихся, в различной степени, отмечалась вялость, расторможенность, невнимательность и апатичность, что было обусловлено функциональной недостаточностью высших психических процессов и повышенной утомляемостью детей с РАС.

Высокий уровень сформированности социально-бытовых навыков был выявлен у 2 учащихся, принимавших участие в повторном исследовании.

Таким образом, проведенная повторная диагностика сформированности социально-бытовых навыков с последующим выявлением его формирования с помощью диагностического комплекса, который направлен на изучение социально-бытовых навыков показала, что проведенная коррекционная работа с группой детей с низким и средним уровнем развития словаря дала свои положительные результаты.

Анализируя полученные результаты, можно констатировать наличие положительной динамики в формировании социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

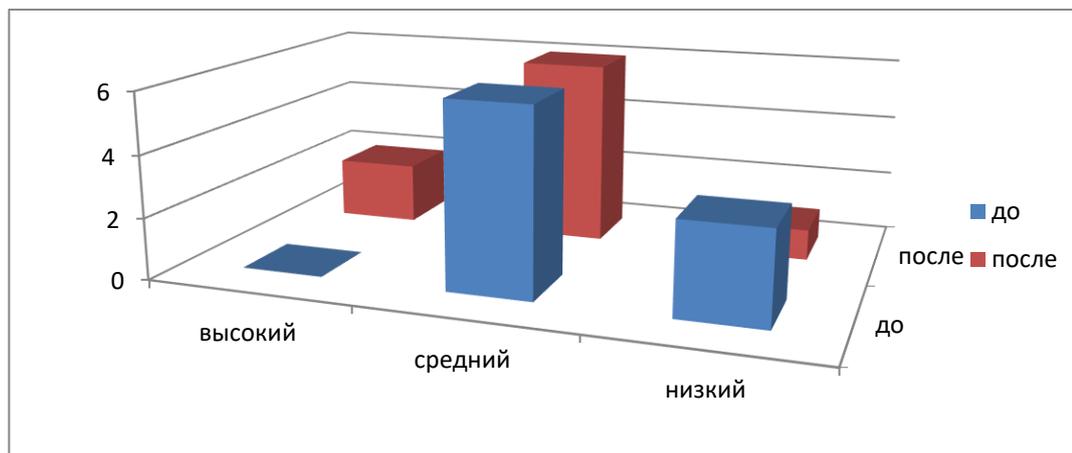


Рис. 8 Сравнительные результаты коррекционной работы по формированию социально-бытовых навыков у экспериментальной группы

Таким образом, эффективность представленной программы была доказана в сравнительном исследовании уровня сформированности социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС до и после применения этой программы на экспериментальной группе.

Выводы по главе 2

Организация проведения нашей работы основана на методике обследования социально-бытовых навыков, разработанной Г.Г. Зак.

Методика состоит из трёх блоков.

Первый блок- изучение знаний детей о себе и о предметах окружающего мира.

Осуществляется путём оценки возможности ребёнка соотносить предметы ближайшего окружения с их названиями, выявление занятий по определённым темам.

Второй блок – изучение развития двигательной сферы (мелкой моторики).

Третий блок – изучение сформированности социально-бытовых навыков.

Здесь используется метод наблюдения за повседневной жизнью с фиксированием данных о владении детьми доступными для них простейшими социально-бытовыми действиями.

После получения данных по всем трём блокам осуществлялась дифференциация детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков:

1 уровень – социально-бытовые навыки полностью сформированы. Дети самостоятельно выполняют все операции по блокам «навык приёма пищи», «навыков удовлетворения естественных потребностей», «навыков пользования одеждой и обувью».

2 уровень – социально-бытовые навыки часто сформированы. Дети выполняют действия самостоятельно, но нуждаются в напоминании и подсказке со стороны взрослых при выполнении отдельных операций (например, намылить руки, вытереть насухо руки полотенцем, убрать в шкафчик одежду, промокнуть рот салфеткой и т. д.)

3 уровень - социально-бытовые навыки находятся в стадии формирования, реализация навыка происходит при незначительной помощи

взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребёнком, а продолжает и заканчивает его ребенок самостоятельно при контроле взрослого). Дети, у которых формирование навыков находится на этом уровне, могут самостоятельно выполнять некоторые операции (снимать или надевать отдельные части одежды, использовать столовые приборы), но при этом отмечается неаккуратность в выполнении действий (во время еды ребенок может испачкать рот и одежду, во время испражнения – намочить белье).

4 уровень – социально бытовые навыки формируются. Дети нуждаются в значительной помощи взрослого, сотрудничают со взрослым, реализация навыков проходит в партнерстве со взрослым, осуществляется «рука в руку» с ребенком, сопровождается пошаговой инструкцией или комментарием к действию. Также в эту группу входят дети, которые при осуществлении того или иного навыка пытаются помочь взрослому (например, снять или надеть отдельные части одежды, прилагают усилия, чтобы держать столовые приборы, сидят на унитазе, если на него посадят и т. д.).

5 уровень – социально-бытовые навыки отсутствуют. В эту группу входят дети, которые при выполнении навыка со взрослыми не сотрудничают, не понимают цели задания, могут вести себя неадекватно по отношению к нему, так и дети, которые пытаются сотрудничать со взрослыми при выполнении того или иного навыка, т. е. выполняют действия, незначительно облегчающие уход за собой. Например, при кормлении ребенок сам открывает рот или пытается просунуть руки в рукава. Все дети данной группы полностью зависят от посторонней помощи, самостоятельно никаких действий выполнить не могут.

При проведении работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра нельзя забывать о том, что такие дети часто испытывают затруднения в обучении, они постоянно нуждаются в помощи взрослых. Как уже отмечалось ранее, затруднения в обучении вызваны нарушением познавательной деятельности, что является следствием пониженной работоспособности, незрелости эмоционально-

волевой сферы, функциональной недостаточности высших психических функций (памяти, внимания и др.). Поэтому работа по формированию социально-бытовых навыков необходимо проводить параллельно работе по развитию высших психических функций и расширению представлений ученика об окружающей действительности.

С целью формирования социально-бытовых навыков у указанной категории детей можно рекомендовать к использованию в работе методику формирования социально-бытовой ориентировки авторов Соломахиной Е. А. и Острейковой И. А., где ведущая роль отводится работе с родителями, определение основных целей и задач работе с детьми и с их окружением.

Сложность в обучении социально-бытовым навыкам состояла в том, что для детей с аутизмом характерно:

- своеобразие общения (навязчивое или слишком дистанцированное);
- эгоцентризм;
- трудности словесно-логического мышления;
- трудности в различии сажной и второстепенной информации;
- нарушение конкретного понимания и использования речи.

Использованный нами методический материал, направленный на формирование социально-бытовых навыков дает положительные результаты, поскольку дети в таких условиях обучаются, опираясь на имеющиеся у них представления о бытовом и социальном навыке, углублению знаний о них, так как в подобных заданиях необходимо использовать приобретенные ранее знания в новых обстоятельствах. Дети пытаются держаться заданных рамок в заданиях и поручениях, осуществлять действия более точно и аккуратно, при необходимости не стесняться просить помощи у взрослого. И контактировать с другими детьми в бытовой среде.

Целесообразно включённые в обучение игры или их элементы придают учебной задаче конкретный, актуальный смысл, мобилизуют мыслительные, эмоциональные и волевые силы детей, ориентируют их на решение поставленных задач.

Будучи объективной стороной существования ребёнка и одним из неотъемлемых элементов его социальной жизни, игра повышает интенсивность и разнообразие жизни детей, способствуя освоению ими социально одобряемых способов поведения и являясь средством профилактики негативных эмоциональных состояний.

Игра активизирует взаимодействие когнитивного и эмоционального начала в учебном процессе. Она не только вдохновляет детей мыслить, выражать свои мысли, но и обеспечивает целенаправленность действий, следовательно, дисциплинирует ум ребёнка.

С помощью дидактической игры ученик может приобрести новые знания. Общаясь с учителем, со своими сверстниками, наблюдая за играющими, их высказываниями, ребенок приобретает много новой информации. И это является очень важным для развития представлений ученика об окружающей среде, развития его высших психических функций, развития социально-бытовых навыков, в частности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выработка навыка в онтогенезе осуществляется в результате многократных упражнений и определяется многими факторами: распределение упражнений по времени, понимание, обучающимися основного плана выполнения действий, знание результатов выполненного действия, влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на данный момент научения. Эффективность научения определяется совокупным действием всех этих факторов, вместе взятых, но каждый из них оказывает и автономное влияние.

Социально-бытовые навыки детей старшего дошкольного возраста не сводятся только к исполнительной части, они обязательно включает и психические процессы, отражающие действительность, и регулируют деятельность, ее исполнительный этап. Выполняя действия, ребенок должен спланировать их, найти пути и средства реализации плана, предусмотреть необходимые для работы материалы и инструменты, определить пути осуществления контрольных действий.

У детей с расстройством аутистического спектра могут отсутствовать знания и умения для формирования социально-бытовых навыков. Дети старшего дошкольного возраста с РАС затрудняются производить последовательные, координированные действия, не могут самостоятельно обслужить себя, не ориентируются в заданных задачах, не умеют программировать свои действия и не могут давать оценку своему результату.

В процессе специальных коррекционных занятий по формированию социально-бытовых навыков воспитанники получают знания о разнообразных сферах жизни и деятельности человека, приобретают практические умения, позволяющие им успешно адаптироваться в социальной среде.

Для успешного формирования бытового навыка самообслуживания известны зарубежные методики: «Хайскоуп» («Мягкий старт»), предусматривающая создание режима упорядоченности, наличия повседневных ориентиров – подсказок, которые демонстрируют привычность

и периодичность жизни ребенка старшего дошкольного возраста с РАС, подготавливают его к самостоятельному планированию; «поведенческая терапия» («АВА-терапия) – взрослый управляет деятельностью ребенка, не дожидаясь его собственной инициативы, весь обучающий процесс опирается на сочетание стимулирующих методов, способствующих коррекции нежелательного поведения и формирования необходимых навыков; среди отечественных специалистов преобладает когнитивно-поведенческий подход к формированию навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с РАС, опирающийся на необходимость эмоционального контакта с ребенком.

Формирование социально-бытовых навыков – одно из важнейших направлений коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими расстройства аутистического спектра. Обучение умениям выражать просьбы, комментировать окружающие события, задавать вопросы с целью получения информации, выражать эмоции и сообщать о них, а, также, формирование навыков реакции, социального поведения и диалога является необходимым условием для социализации этих детей. Сформированность коммуникативных навыков способствует расширению возможностей их общения, социальной адаптации. В результате дети с расстройством аутистического спектра старшего дошкольного возраста могут интегрироваться в различные дошкольные образовательные учреждения и школы, как специальные, так и общеобразовательные.

Опыт научно-исследовательской и практической работы с детьми с расстройством аутистического спектра старшего дошкольного возраста, показывает, что работа по данным системам коррекционной работы помогает детям преодолеть многие трудности в процессе их взаимодействия с социальным окружением при условии систематического, последовательного обучения. Занятия по формированию социальных навыков должны проводиться ежедневно в различных социальных ситуациях с разными

людьми. Это позволит ребенку использовать навыки при взаимодействии с более широким социальным кругом.

Дифференциация детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков показала, что у большинства детей – третий уровень сформированности социально-бытовых навыков, который указывает на то, что эти навыки – в стадии формирования; реализация навыка происходит при незначительной помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребёнком, а продолжает и заканчивает его ребёнок самостоятельно при контроле взрослого). Дети, у которых формирование навыков находится на этом уровне, могут самостоятельно выполнять некоторые операции (снимать или надевать отдельные части одежды, использовать столовые приборы), но при этом отмечается неаккуратность в выполнении действия (во время еды ребенок может испачкать рот и одежду, во время испражнения – намочить бельё).

Остальные участники исследования – это представители второго уровня, социально-бытовые навыки которых частично сформированы. Дети выполняют все действия самостоятельно, но нуждаются в напоминании и подсказке со стороны взрослых при выполнении отдельных операций (например, намылить руки, вытереть насухо руки полотенцем, убрать в шкафчик одежду, промокнуть рот салфеткой и т. д.).

При наличии показателей полной сформированности отдельных навыков, по всей совокупности регистрируемых показателей ни один ребёнок не смог выйти на первый уровень.

Вместе с тем, следует отметить, что в группе не оказалось ни одного ребёнка с четвертым и пятым уровнями сформированности социально-бытовых навыков, что, по большей части, обусловлено лёгкой степенью умственной отсталости.

Результаты констатирующего эксперимента со всей очевидностью продемонстрировали тот факт, что для успешной социальной адаптации обследованных детей необходимо более интенсивно, с применением

потенциально эффективных методов, осуществлять работу по развитию у них тех социально-бытовых навыков, которые на момент проведения первичной диагностики оказались сформированными недостаточно.

В этой связи целью формирующего эксперимента стало обогащение содержания программы по формированию социально-бытового навыка игровым компонентом.

Обобщив и систематизировав материалы по теме исследования, мы включили в структуру игрового компонента программы по формированию социально-бытового навыка такие составляющие, как сюжетно-ролевые игры, моделирование реальных ситуаций (как разновидность сюжетно-ролевой игры) и дидактические игры.

При отборе содержания игрового компонента мы руководствовались следующими принципами:

- Сочетание общеразвивающего потенциала с дидактическим;
- Приоритет моделирования и обыгрывания реальных ситуаций;
- Приоритет дидактических игр с сюжетно-ролевой основой;
- Перечень игр достаточен, но не избыточен;
- Повторяемость в целях закрепления формируемых навыков;
- Избегание механического заучивания через многократное повторение;
- Приоритет игровой мотивации над учебной;
- Максимально возможная степень активности детей.

По завершении формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика сформированности социально-бытовых навыков у детей, участвовавших в эксперименте.

Сравнительный анализ результатов первичной и повторной диагностики показал наличие прогрессивной динамики в выполнении большинством детей диагностических проб на соотнесение предметов с их названиями. У подавляющего большинства детей не возникло сложностей при выполнении диагностических проб, сопряжённых с демонстрацией навыков самообслуживания.

Повторная дифференциация детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков показала, что произошло перераспределение долей детей, продемонстрировавших второй и третий уровни сформированности социально-бытовых навыков: доля тех, кто в процессе первичной диагностики показал второй уровень, увеличилась с 30 % до 70 %, а тех, кто демонстрировал ранее третий уровень, соответственно, уменьшилась с 70 % до 30 %.

На основании полученных результатов мы можем сделать вывод о том, что обогащение содержания общеобразовательной программы по формированию социально-бытового навыка, предназначенной для освоения младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра, игровым компонентом, сочетающим сюжетно-ролевые игры, дидактические игры и моделирование реальных ситуаций (как разновидность сюжетно-ролевых игр), способствует прогрессивным изменениям в развитии у детей социально-бытовых навыков.

Таким образом, цель и задачи, заявленные ранее в работе, по нашему мнению, были успешно решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альтхауз Д., Дум Э. Цвет- форма-количество: опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1984 с.
2. Бабунова Т.М., Левшина Н. И. Социально-личностное развитие и воспитание дошкольников// Магнитогорск: МаГУ, 2006 с.
3. Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития: метод. пособие для педагогов, психологов, врачей – М.: Экзамен, 2004. - 125 с.
4. Баенская Е.Р., Никольская О. С., Либлинг М. М., Веденина М. Ю, Аршатский А. В., Аршатская О. С. Дети и подростки с аутизмом // Интермедиатор 2015.
5. Бгажнокова И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: (программно-методические материалы). – М.: ВЛАДОС, 2007. – 239 с.
6. Борисенко А. А., Федорова О. В. Трудности обучения детей с расстройствами аутистического спектра социально-бытовым навыкам. // Проблемы педагогики. 2016. 32-34 с.
7. Буре Р. С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. - 144с
8. Бутусова Т. Ю. Изучение самостоятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в играх с правилами // Дефектология. 2015. № 1. 59-67 с.
9. Бутусова Т. Ю. Коррекционная направленность воспитания самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в процессе игр с правилами // Дефектология. 2015. № 3. 8-17 с.
10. Веженина М. Ю., И. А. Костина Ранняя психодиагностика аутизма посредством психорисунка // Young Scientist №6 2014. 124-126 с.

11. Выготский Л. С. Игра и её значение в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6. 32 с.
12. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. Т. 5.
13. Галле А. Г., Кочетова Л. Л. Программа по обслуживающему труду для детей с умственной отсталостью. – М.: АРКТИ, 2009. – 72 с.
14. Головнева Н. А., Перепелицина Т. И. Теоретический анализ функций игры как средства воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4.
15. Горбачевская Н. Л. «Нейробиология аутизма» // Материалы XIV Международного междисциплинарного конгресса «Нейронаука для медицины и психологии», Судак, 2018.
16. Девяткова Т. А. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: пособие для учителя / под ред. А. М. Щербаковой. – М.: ВЛАДОС, 2008. 302 с.
17. Жданова Л. У., Кульгарина Л. Р. Роль игровой деятельности младших школьников в формировании коммуникативных умений // Science Time. 2015. № 5 (17). 174-175 с.
18. Зак Г. Г., Нгаева О. Г., Шульженко Н. В. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. – Урал: УГПУ 2014
19. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. – М.: 1993.
20. Забрамная С.Д., Исаева Т. Н. Знаете ли вы нас? Методические рекомендации для изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. – М.: 2012.
21. Завражин С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений // М.: Академический проект: Трикста, 2005.

22. Замский К. Х. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времён до середины XX века. – М.: НПО «Образование». 1995.
23. Иванова Е. С. Сущность и специфика профилактики негативных эмоциональных состояний дошкольников средствами игровых технологий // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 11 (057). 178 с.
24. Каннер Л. Аутистические нарушения аффективного контакта// журнал Вопросы психического здоровья детей и подростков №1-2, 2010 (58)
http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.html
25. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания дошкольников. – М.: Просвещение. 1976.
26. Лазуренко С. Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям с нарушением интеллектуального развития в системе комплексной реабилитации // Дефектология. 2012. №5. 26-33 с.
27. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика. 1983.
28. Логинова В. И., П. Г. Саморукова Дошкольная педагогика– М.: Просвещение 1983.
29. Митюрин Л. П. Коррекционная работа во вспомогательной школе: методические рекомендации / под ред. / Челябинский областной институт усовершенствования учителей. 1992.
30. Малер А. Р., Г. В. Цикото Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью – М.: Просвещение 2003.
31. Малер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2000.
32. Малофеев Н. Н. Реабилитация средствами образования должна начинаться с первых месяцев жизни ребенка. Альманах №2. 2000.
33. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992.

34. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: ВЛАДОС, 2003.
35. МКБ-10: Международная классификация болезней 10-го пересмотра [электронный ресурс] Режим доступа: <http://mkb-10.com>
36. Никольская О. С. Игра ребёнка в пространстве культуры, впадающей в детство. Взгляд специального психолога // Дефектология. 2017. № 1. 3-8 с.
37. Никольская О. С., Баенская Е.Р., Либлинг М. М., Веденина М. Ю, Аршатский А. В., Аршатская О. С. Дети и подростки с аутизмом // Интермедиатор 2015.
38. Нурлыгаянов И. Н. Представления о человеке с нарушениями интеллекта в современном российском обществе // Дефектология. 2012. № 5. 77-83 с.
39. Пачурин Г.В., Пачурин Г.В., Шевченко С.М., Горшкова Т.А., Романова М.В. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья / // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 8-3.146-162 с.
40. Порембская Л. А. Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности у детей дошкольного возраста: автореф. Дис. // Л. 1953 23 с.
41. Пискунов А. И. История педагогики. – М.: Сфера. 2001.
42. Раттер М. Помощь трудным детям – М.: ЁЁ Медиа 2012
43. Рогожина Е.А., Иванова В. А. Методы формирования и коррекции социально-бытовых навыков умственно отсталых детей // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 12-2.183-185 с.
44. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009/
45. Самоукина Н.В. Игровые методы в обучении и воспитании (психологические упражнения и коррекционные программы): Методические рекомендации для учителей, школьных психологов, преподавателей и учащихся педагогических классов и воспитательных групп детских садов. – М.: МИПКРО. 1992.

46. Соломахина Е. А., Острейкова И. А. «Обучение детей с аутизмом социально-бытовой ориентировке» – Аутизм и нарушения развития. Том 8 2010, 11-20 с.
47. Смирнова Е. О. Организация предметно-игрового пространства в детском саду – М.: АРКТИ, 2012.
48. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под общей ред. С.Ю. Циркина. – СПб.: Питер, 2001.
49. Стебляк Е.А. Методические подходы к коррекции восприятия и понимания социального мира детьми с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 2016. № 1. 27-34 с.
50. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога. – М.: Владос, 2016.
51. Толстикова О. Н. Задачи и организация коррекционно-развивающей работы по формированию мотивации учебной деятельности у умственно отсталых школьников // Специальное образование. 2012. № 3 (27). 77 с.
52. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе – М.: Смысл. 2004.
53. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. – М.: Просвещение, 1976.
54. Уфимцева Л. П. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями развития // Коррекционная педагогика. 2012. №5.15-17 с.
55. Фатихова Л. Ф. Диагностика и коррекция социального интеллекта детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 2016. № 3.37-47 с.
56. Холодова Н. С. Формирование социально-бытовых знаний, умений и навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью // Первое сентября. Открытый урок. [электронный ресурс]
<http://festival.1september.ru/articles/642565/>
57. Шмаков С. А. Её величество – игра. – М.: 1992.

58. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр Академия, 2012.
59. Rutter M. Helping troubled children – Penguin books London 1984.
60. Kanner L. Autist Disturbances of Affective Contact – Nervous Child 2:217-50, 1943. Ссылка: http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.html

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Тематический план занятий

В магазине

канцелярских принадлежностей Задачи: активизация и закрепление в речи учащихся слов – названий канцелярских предметов, тренировка в правильном употреблении выражений «сколько стоит?», «покажите, пожалуйста», «помогите мне выбрать», «возьмите, пожалуйста»; воспитание навыков социально одобряемого общения и поведения в обществе, взаимопомощи.

Оборудование: разнообразные канцелярские принадлежности с ценниками, чеки, деньги, «прилавок», «касса», таблички (магазин, режим работы, касса).

Введение в игру: педагог предлагает детям внимательно посмотреть вокруг себя и назвать те предметы, которые лежат у них на столах; затем задаёт вопросы:

- Откуда у вас взялись карандаши, ручки, пеналы, тетради?

Ответы выслушиваются и постепенно подводятся к тому, что все эти канцелярские принадлежности мы покупаем в магазине.

Обобщающее понятие «канцелярские принадлежности» акцентируется и повторяется на протяжении всей игры в целях развития операций обобщения и классификации.

Момент формирования заинтересованности (слова учителя): «Ой, а у меня нет ни одной ручки!» (следует заранее убрать все свои ручки для достоверности).

Придётся сходить в магазин. Поможете мне?»

В отдельной части классной комнаты уже оборудован «магазин».

Педагог спрашивает, кто может сходить за ручкой для него.

После определения «гонца» просит остальных внимательно просмотреть свои пеналы, тетради и т.д., подводя к тому, что и всем остальным не мешало бы кое-что приобрести (кому-то – тетрадь, кому-то ластик и т.п.).

В случаях, когда кто-то из детей говорит, что у него всё есть и ничего больше не нужно, педагог может попросить его пойти в «магазин» и купить для всех мел, бумагу для рисования и т.д.

В итоге дети все вместе отправляются в «магазин».

В «магазине» оказывается, что нет продавца. Педагог выясняет, кому интересно попробовать быть продавцом, задавая вопросы о том, что делает продавец в магазине.

Когда продавец выбран и занял своё место, учитель объясняет ученикам: «Посмотрите, сколько здесь канцелярских принадлежностей. Вы сможете их купить. Но чтобы вам их продали, надо правильно спрашивать и отвечать на вопросы.

Во время «продажи» и «покупки» происходит разговор, например:

Покупатель: «Я хочу купить тетрадь. Скажите, пожалуйста, сколько она стоит?». Продавец: «5 рублей». Покупатель: «Возьмите деньги за тетрадь».

Продавец: «Возьмите, пожалуйста, чек и тетрадь».

Объяснение педагог сопровождает показом всех действий покупателя и просьбой повторить фразы продавца того ученика, который взялся исполнять эту роль.

Затем предлагает всем детям купить то, за чем они пришли.

Педагог следит за ведением диалогов. По необходимости, напоминает, когда и что нужно говорить.

При расчёте за товары отрабатываются математические операции сложения и вычитания. Пример: тетрадь стоит 5 рублей, покупатель дал 10 рублей. Сколько сдачи нужно дать покупателю?

На таких же примерах отрабатывается навык пользования деньгами: дети приучаются следить за тем, какая сумма денег у них на руках, как она соотносится с ценой товара, полагается ли сдача или денег, напротив, не хватает на покупку, правильно ли продавец дал сдачу.

Модификации игры:

- «В магазине игрушек»: обыгрывается ситуация сборов на день рождения к другу (подруге), нужно купить игрушку в подарок, предварительная беседа выстраивается в направлении обсуждения того, какие игрушки любят сами дети, какие хотели бы получить в подарок.

-«Магазин закрыт... Почему? Что делать?»: в данном случае дети усваивают факт наличия в повседневной жизни определённых организационных правил, в соответствии с которыми все организации и учреждения имеют определённый режим работы (проводится аналогия с распорядком дня самих детей), узнать об этом режиме можно из информации на вывеске. Дети учатся ориентироваться во времени, усваивают, что бывают ситуации, когда нужно подождать, что значит «позже» и «раньше».

Поход в кинотеатр

Проигрывается перед действительным походом группы в кинотеатр. Задачи: освоение общепринятых стандартов общения в проигрываемой ситуации, навыков взаимодействия с сотрудниками кинотеатра, моделей поведения в общественном месте.

Оборудование: билеты, деньги, «касса», билетёр, номера для обозначения рядов и мест.

Ход игры.

Педагог задает вопросы:

- Кто из вас посещал кинотеатр?
- Как вы узнали, какой будет фильм?
- Для чего в кинотеатре касса?
- Для чего нужен билет?
- Как ведут себя в зале?
- Как найти своё место в зале?

Ситуация: вас позвал в кино друг, как узнать с кем он идет, какой будет фильм, в какое время и сколько стоит билет? Об этом нужно спросить товарища.

Диалоги учащихся:

- Саша, а с кем ты пойдешь в кино?

- Я иду в кино с Лешей!
- А как называется фильм?
- «Зверопой»!
- В какое время начинается фильм?
- В 12 часов.
- А сколько стоит билет?
- Билет стоит 100 рублей.
- И я тоже хочу посмотреть этот фильм.
- Пойдём все вместе?

Далее происходит диалог у кассы.

Подсказка педагога: «Чтобы купить билеты, что нужно узнать у кассира?»

Далее – проигрывание учащимися диалога:

- У вас есть билеты?
- Есть.
- Дайте, пожалуйста, три билета на 12 часов.
- На какой ряд вы хотите взять билеты?
- В первый ряд, пожалуйста!
- Возьмите, пожалуйста!
- Спасибо!

Приложение 2

Тематический план занятий на тему «День рождение»

Педагог объявляет в группе о том, что у Вадима сегодня день рождения и задаёт вопросы, сопутствующие ситуации:

- Что за праздник - день рождение?
- Что делают люди, когда празднуют день рождение?

(Принимают гостей, угощают их чаем с тортом)

- Вспомните дни рождения , в которые к вам приходили в гости. Как вы готовились к приходу гостей?

(Наводили порядок в комнате, умывались, причесывались, надевали праздничную одежду, помогали взрослым украсить комнату)

- А что делали гости, когда приходили к вам на празднование дня рождения?

(поздравляли, дарили подарки, пили чай, играли, веселились)

-Сейчас у вашего товарища день рождения и мы можем его поздравить, но готова ли наша классная (игровая) комната для празднования дня рождения?

(Нет, не хватает порядка)

-Что нам нужно сделать, чтобы подготовиться к празднованию?

Необходимо:

1) прибраться в помещении (дети расставляют стулья по местам, убирают учебные принадлежности и игрушки, вытирают пыль, подметают пол);

2) привести себя в порядок (дети переодеваются (меняют платья и футболки с юбками), причесываются, моют и вытирают насухо руки и лицо);

3) накрыть на стол (дети приносят и расставляют на столе пластмассовую посуду и столовые приборы, расставляют стулья у столов).

-Всё готово к празднованию. Именинник готов встречать гостей. Чего не хватает гостям?

(Подарков. Преподаватель предлагает дарить имениннику открытки, сделанные детьми на занятиях заранее.)

-Именинник, встречай гостей.

(Педагог напоминает, что с каждым нужно поздороваться, гостям следует поздравить Вадима, сказать несколько слов пожеланий и вручить подарок, Вадиму – поблагодарить гостей и предложить пройти к столу).

Дети рассаживаются за столом, пьют чай с тортом.

Педагог спрашивает, как называется посуда, в которой лежат куски торта, налит чай, как называется столовый прибор, которым разрезали торт, которым едят торт, напоминает о необходимости пользоваться салфетками.

После чаепития дети вместе убирают со стола, задвигают стулья и отправляются играть.

После совместных игр – приводят комнату в порядок.

По ходу обсуждения дети, находясь в состоянии эмоционального подъёма и при полном отсутствии какого бы то ни было принуждения, сами осуществляют все вышеперечисленные действия.

В процессе моделирования ситуаций и осуществления сопутствующих действий учитывались те «пробелы» в социально-бытовых навыках, которые были обнаружены в ходе первичной диагностики.

Так, например, в процессе умывания педагогом и детьми комментировались все действия (моем лицо, уши, глаза и т.д.), в процессе приведения в порядок одежды назывались части тела (поправляем брюки на ногах, расправляем рукава на руках, показываем пальцы, которыми застёгиваем пуговицы и т.д.), в процессе чаепития уточнялись названия предметов посуды (это – тарелка, а это – чашка и т.д.).

Подобным образом моделировались ситуации выхода на прогулку (с игрушками и без них) и возвращения в группу. По завершении формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика сформированности социально-бытовых навыков у детей, участвовавших в эксперименте

Приложение 3

Опросник и специальная анкета Соломахиной Е. А. и Острейковой И.А. из пособия «Обучение детей социально-бытовой ориентировке»

Анкета родителей ребенка 1

ОПРОСНИК ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ
Определите степень важности
социально-бытовых навыков и умений для вашего ребёнка

Социально-бытовые навыки и умения	Баллы
Правила личной гигиены в течение дня (предметы и средства личной гигиены, уход за полостью рта, уход за ушами и др.)	4
Правила охраны зрения	2
Уход за волосами	1
Правила поведения в общественных местах (музее, библиотека, кинотеатре, театре и т.д.)	4
Виды жилых помещений (квартира, дом, гостиница и т.д.)	1
Виды и назначение помещений в жилых домах	1
Почтовый адрес школы, дома (а также написание адреса на почтовой открытке)	2
Гигиенические требования к жилому помещению (правила вытирания пыли, подметания пола, инвентарь и приспособления для уборки, последовательность уборки детской комнаты)	3
Значение продуктов питания для здоровья человека	4
Кухонная посуда, приборы, приспособления, техника и их назначение	4
Правила мытья и чистки посуды	2
Сервировка стола	1
Правила заваривания чая	0
Правила поведения за столом	4
Правила приёма пищи	4
Виды городского транспорта	3
Правила оплаты проезда	1
Правила поведения в транспорте, на улице	4
Проезд в школу (если возможно, дорога пешком)	3
Правила дорожного движения	4
Основные виды магазинов и их назначение	2
Правила поведения в магазине	4
Виды отделов в магазинах и правила покупки товаров	2
Порядок покупки товара в продовольственном магазине	1
Приготовление бутербродов	4
Приготовление блюд из яиц	1
Приготовление салата	3
Виды одежды и головных уборов, их назначение	4
Повседневный уход за одеждой и подготовка её к хранению	4
Виды обуви и их назначение	4
Повседневный уход за обувью из кожи	0
Уход за мокрой обувью	3
Подготовка обуви к хранению	1

Анкета родителей ребенка 2

ОПРОСНИК ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ Определите степень важности социально-бытовых навыков и умений для вашего ребёнка

Социально-бытовые навыки и умения	Баллы
Правила личной гигиены в течение дня (предметы и средства личной гигиены, уход за полостью рта, уход за ушами и др.)	4
Правила охраны зрения	3
Уход за волосами	3
Правила поведения в общественных местах (музее, библиотеке, кинотеатре, театре и т.д.)	4
Виды жилых помещений (квартира, дом, гостиница и т.д.)	2
Виды и назначение помещений в жилых домах	2
Почтовый адрес школы, дома (а также написание адреса на почтовой открытке)	4
Гигиенические требования к жилому помещению (правила вытирания пыли, подметания пола, инвентарь и приспособления для уборки, последовательность уборки детской комнаты)	3
Значение продуктов питания для здоровья человека	4
Кухонная посуда, приборы, приспособления, техника и их назначение	3
Правила мытья и чистки посуды	2
Сервировка стола	3
Правила заваривания чая	3
Правила поведения за столом	4
Правила приёма пищи	4
Виды городского транспорта	3
Правила оплаты проезда	1
Правила поведения в транспорте, на улице	4
Проезд в школу (если возможно, дорога пешком)	3
Правила дорожного движения	4
Основные виды магазинов и их назначение	2
Правила поведения в магазине	4
Виды отделов в магазинах и правила покупки товаров	2
Порядок покупки товара в продовольственном магазине	1
Приготовление бутербродов	4
Приготовление блюд из яиц	1
Приготовление салата	3
Виды одежды и головных уборов, их назначение	4
Повседневный уход за одеждой и подготовка её к хранению	4
Виды обуви и их назначение	4
Повседневный уход за обувью из кожи	0
Уход за мокрой обувью	3
Подготовка обуви к хранению	1

Анкета родителей ребенка 3

ОПРОСНИК ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ Определите степень важности социально-бытовых навыков и умений для вашего ребёнка

Социально-бытовые навыки и умения	Баллы
Правила личной гигиены в течение дня (предметы и средства личной гигиены, уход за полостью рта, уход за ушами и др.)	4
Правила охраны зрения	2
Уход за волосами	1
Правила поведения в общественных местах (музее, библиотеке, кинотеатре, театре и т.д.)	4
Виды жилых помещений (квартира, дом, гостиница и т.д.)	1
Виды и назначение помещений в жилых домах	1
Почтовый адрес школы, дома (а также написание адреса на почтовой открытке)	2
Гигиенические требования к жилому помещению (правила вытирания пыли, подметания пола, инвентарь и приспособления для уборки, последовательность уборки детской комнаты)	3
Значение продуктов питания для здоровья человека	4
Кухонная посуда, приборы, приспособления, техника и их назначение	4
Правила мытья и чистки посуды	2
Сервировка стола	1
Правила заваривания чая	0
Правила поведения за столом	4
Правила приёма пищи	4
Виды городского транспорта	3
Правила оплаты проезда	1
Правила поведения в транспорте, на улице	4
Проезд в школу (если возможно, дорога пешком)	3
Правила дорожного движения	4
Основные виды магазинов и их назначение	2
Правила поведения в магазине	4
Виды отделов в магазинах и правила покупки товаров	2
Порядок покупки товара в продовольственном магазине	1
Приготовление бутербродов	4
Приготовление блюд из яиц	1
Приготовление салата	3
Виды одежды и головных уборов, их назначение	4
Повседневный уход за одеждой и подготовка её к хранению	4
Виды обуви и их назначение	4
Повседневный уход за обувью из кожи	0
Уход за мокрой обувью	3
Подготовка обуви к хранению	1

Анкета для получения дополнительной информации об уровне развития социально-бытовых навыков детей, разработанная Соломахиной Е.

А. и Острейковой И. А.

Анкета ребенка 1

АНКЕТА

для определения уровня сформированности социально-бытовых умений и навыков

Анкета разработана
Е.А. Соломахиной, И.А. Острейковой

Заполнена: педагогом
родителями

Ф.И.О. заполняющего: _____

Дата заполнения: _____

Навык / умение	Уровень помощи		
	с помощью		самостоятельно
	Действует по инструкции	Дозированная помощь	
I. Правила личной гигиены в течение дня			
Умывается			✓
Чистит зубы			✓
Причёсывается		✓	
Моет руки перед едой			✓
Моет руки после туалета		✓	
Принимает душ на ночь	✓		
Меняет нижнее бельё		✓	
II. Использование предметов и средств личной гигиены			
Полотенце для рук			✓
Полотенце для ног	✓		
Банное полотенце	✓		
Мочалка		✓	
Зубная щётка			✓
Расчёска		✓	
Носовой платок			✓
(Для девочек) заколки, ободки			
Туалетное мыло	✓		
Банное мыло / гель для душа	✓		
Зубная паста		✓	
Шампунь	✓		
Крем	✓		

Туалетная бумага		✓	
Ватные палочки	✓		
III. Инвентарь и приспособления для уборки			
Ведро для мытья пола		✓	
Веник			✓
Швабра с тканой насадкой		✓	
Ведро для мусора			✓
Тряпочка для протирания пыли			✓
Тряпка для пола	✓		
Совок		✓	
Средства для мытья посуды		✓	
Губка для мытья посуды			✓
Пылесос			✓
IV. Использование кухонной посуды, приборов, приспособлений, техники			
Кастриля			✓
Сковорода		✓	
Ковш / ситейник			✓
Чайник		✓	
Ложка столовая		✓	
Ложка чайная		✓	
Вилка	✓		
Нож	✓		
Тарелка глубокая			✓
Тарелка мелкая			✓
Блюдец			✓
Чашка			✓
Стакан			✓
Кухонная плита	✓		
Микроволновая печь		✓	
Миксер	✓		
Тёрка	✓		
Половник			✓
Венчик			✓
Подставки под горячее			✓
Разделочная доска			✓
Рукавицы / полотенце			✓
V. Навыки опрятности			
Следит за чистотой одежды		✓	
Следит за чистотой обуви	✓		

Вытирает рот после еды		✓	
При посещении туалета снимает и надевает одежду только в туалете		✓	
При посещении туалета закрывает дверь	✓		
VI. Навыки самообслуживания			
Одевается		✓	
Раздевается	✓		
Расстилает кровать			✓
Застилает кровать		✓	
Может приготовить себе еду, напиток	✓		
Готовит домашние задания	✓		
Собирает портфель		✓	
Готовит одежду на следующий день	✓		
Одевается и обувается по сезону / по погоде			✓
VII. Гигиена жилого помещения			
Вытирает ноги перед входом	✓		
Снимает верхнюю одежду		✓	
Оставляет после себя раковину чистой	✓		
Оставляет после себя унитаз чистым (использует ёршик)	✓		
Пользуется освежителем воздуха			✓
Вытирает пыль		✓	
Поддерживает порядок на рабочем месте			✓
Убирает вещи и игрушки по местам			✓
Моеет полы	✓		
Подметает полы			✓
Пылесосит		✓	
Вытирает обеденный стол			✓
Убирает посуду со стола			✓
Моеет посуду	✓		
Выбрасывает мусор в ведро			✓
Выносит мусор			✓
Ухаживает за домашними животными и растениями		✓	
VIII. Уход за одеждой и обувью			
Моеет обувь	✓		
Протирает обувь тряпочкой		✓	
Ставит обувь на батарею для просушки			✓

Чистит обувь кремом	✓		
Чистит одежду щёткой	✓		
Убирает вещи на полку в шкаф		✓	
Вешает одежду на плечики	✓		
Стирает (носовой платок, трусы)		✓	
Гладит (носовой платок, трусы)	✓		
IX. Навыки приготовления еды			
Нарезает	✓		
Намазывает		✓	
Чистит, очищает	✓		
Размешивает, перемешивает			✓
Готовит по рецепту		✓	
Соблюдает правила техники безопасности			✓
X. Навыки поведения в общественных местах			
Ориентируется в отделах магазина		✓	
Составляет список покупок	✓		
Следует списку покупок	✓		
Пользуется тележкой			✓
Берёт продукты с полок			✓
Оплачивает покупки	✓		
Оплачивает проезд в городском транспорте		✓	
Ориентируется в маршруте		✓	
Пользуется гардеробом (в театре, музее и т.д.)	✓		
Занимает место согласно номеру, указанному на билете			✓

Анкета ребенка 2

АНКЕТА

для определения уровня сформированности социально-бытовых умений и навыков

Анкета разработана
Е.А. Соломахиной, И.А. Острейковой

Заполнена: педагогом
родителями

Ф.И.О. заполняющего: _____

Дата заполнения: _____

Навык / умение	Уровень помощи		
	с помощью		самостоятельно
	Действует по инструкции	Дозированная помощь	
I. Правила личной гигиены в течение дня			
Умывается			—
Чистит зубы			—
Причёсывается		—	
Моет руки перед едой			—
Моет руки после туалета		—	
Принимает душ на ночь			—
Меняет нижнее бельё		—	
II. Использование предметов и средств личной гигиены			
Полотенце для рук			—
Полотенце для ног	—		
Банное полотенце			—
Мочалка			—
Зубная щётка			—
Расчёска	—		
Носовой платок			—
(Для девочек) заколки, ободки			
Туалетное мыло		—	
Банное мыло / гель для душа		—	
Зубная паста	—		
Шампунь	—		
Крем	—		

Туалетная бумага			—
Ватные палочки	—		
III. Инвентарь и приспособления для уборки			
Ведро для мытья пола		—	
Веник	—		
Швабра с тканой насадкой			—
Ведро для мусора			—
Тряпочка для протирания пыли			—
Тряпка для пола			—
Совок		—	
Средства для мытья посуды		—	
Губка для мытья посуды			—
Пылесос			—
IV. Использование кухонной посуды, приборов, приспособлений, техники			
Кастрюля		—	
Сковорода		—	
Ковш / ситейник		—	
Чайник		—	
Ложка столовая		—	
Ложка чайная			—
Вилка		—	
Нож	—		
Тарелка глубокая			—
Тарелка мелкая			—
Блюдце			—
Чашка			—
Стакан			—
Кухонная плита	—		
Микроволновая печь			—
Миксер		—	
Тёрка	—		
Половник			—
Венчик			—
Подставки под горячее			—
Разделочная доска			—
Рукавицы / полотенце			—
V. Навыки опрятности			
Следит за чистотой одежды		—	
Следит за чистотой обуви	—		

Вытирает рот после еды		—	
При посещении туалета снимает и надевает одежду только в туалете			—
При посещении туалета закрывает дверь		—	
VI. Навыки самообслуживания			
Одевается		—	
Раздевается		—	
Расстилает кровать			—
Застилает кровать		—	
Может приготовить себе еду, напиток			—
Готовит домашние задания		—	
Собирает портфель		—	
Готовит одежду на следующий день	—		
Одевается и обувается по сезону / по погоде		—	
VII. Гигиена жилого помещения			
Вытирает ноги перед входом		—	
Снимает верхнюю одежду			—
Оставляет после себя раковину чистой		—	
Оставляет после себя унитаз чистым (использует ёршик)			—
Пользуется освежителем воздуха			—
Вытирает пыль			—
Поддерживает порядок на рабочем месте		—	
Убирает вещи и игрушки по местам	—		
Моеет полы			—
Подметает полы		—	
Пылесосит			—
Вытирает обеденный стол		—	
Убирает посуду со стола			—
Моеет посуду			—
Выбрасывает мусор в ведро			—
Вносит мусор			—
Ухаживает за домашними животными и растениями		—	
VIII. Уход за одеждой и обувью			
Моеет обувь	—		
Протирает обувь тряпочкой			—
Ставит обувь на батарею для просушки			—

Чистит обувь кремом	—		
Чистит одежду щёткой	—		
Убирает вещи на полку в шкаф			—
Вешает одежду на плечики		—	
Стирает (носовой платок, трусы)			—
Гладит (носовой платок, трусы)	—		
IX. Навыки приготовления еды			
Нарезает	—		
Намазывает		—	
Чистит, очищает			—
Размешивает, перемешивает			—
Готовит по рецепту		—	
Соблюдает правила техники безопасности		—	
X. Навыки поведения в общественных местах			
Ориентируется в отделах магазина		—	
Составляет список покупок		—	
Следует списку покупок		—	
Пользуется тележкой			—
Берёт продукты с полки			—
Оплачивает покупки			—
Оплачивает проезд в городском транспорте		—	
Ориентируется в маршруте		—	
Пользуется гардеробом (в театре, музее и т.д.)		—	
Занимает место согласно номеру, указанному на билете		—	

Анкета ребенка 3

АНКЕТА

для определения уровня сформированности социально-бытовых умений и навыков

Анкета разработана
Е.А. Соломахиной, И.А. Острейковой

Заполнена: педагогом
родителями
Ф.И.О. заполняющего: _____
Дата заполнения: _____

Навык / умение	Уровень помощи		
	с помощью		самостоятельно
	Действует по инструкции	Дозированная помощь	
I. Правила личной гигиены в течение дня			
Умывается			✗
Чистит зубы			✗
Причёсывается			✗
Моеет руки перед едой			✗
Моеет руки после туалета		✗	
Принимает душ на ночь		✗	
Меняет нижнее бельё			✗
II. Использование предметов и средств личной гигиены			
Полотенце для рук			✗
Полотенце для ног			✗
Банное полотенце	✗		
Мочалка		✗	
Зубная щётка			✗
Расчёска			✗
Носовой платок			✗
(Для девочек) заколки, ободки	✗		
Туалетное мыло	✗		
Банное мыло / гель для душа			✗
Зубная паста		✗	
Шампунь			✗
Крем			✗

Туалетная бумага			✗
Ватные палочки		✗	
III. Инвентарь и приспособления для уборки			
Ведро для мытья пола			✗
Веник			✗
Швабра с тканой насадкой			✗
Ведро для мусора		✗	
Тряпочка для протирания пыли		✗	
Тряпка для пола			✗
Совок		✗	
Средства для мытья посуды	✗		
Губка для мытья посуды			✗
Пылесос		✗	
IV. Использование кухонной посуды, приборов, приспособлений, техники			
Кастриюла			✗
Сковорода	✗		
Ковш / ситейник		✗	
Чайник	✗		
Ложка столовая			✗
Ложка чайная			✗
Вилка			✗
Нож		✗	
Тарелка глубокая			✗
Тарелка мелкая			✗
Блюдец			✗
Чашка			✗
Стакан			✗
Кухонная плита	✗		
Микроволновая печь			✗
Миксер		✗	
Тёрка	✗		
Половник	✗		
Венчик		✗	
Подставки под горячее		✗	
Разделочная доска		✗	
Рукавицы / полотенце			✗
V. Навыки опрятности			
Следит за чистотой одежды			✗
Следит за чистотой обуви		✗	

Вытирает рот после еды		✗	
При посещении туалета снимает и надевает одежду только в туалете			✗
При посещении туалета закрывает дверь		✗	
VI. Навыки самообслуживания			
Одевается			✗
Раздевается		✗	
Расстилает кровать			✗
Застилает кровать		✗	
Может приготовить себе еду, напиток		✗	
Готовит домашние задания		✗	
Собирает портфель		✗	
Готовит одежду на следующий день		✗	
Одевается и обувается по сезону / по погоде		✗	
VII. Гигиена жилого помещения			
Вытирает ноги перед входом		✗	
Снимает верхнюю одежду	✗		
Оставляет после себя раковину чистой		✗	
Оставляет после себя унитаз чистым (использует ёршик)		✗	
Пользуется освежителем воздуха	✗		
Вытирает пыль		✗	
Поддерживает порядок на рабочем месте		✗	
Убирает вещи и игрушки по местам		✗	
Моеет полы			✗
Подметает полы			✗
Пылесосит		✗	
Вытирает обеденный стол			✗
Убирает посуду со стола			✗
Моеет посуду	✗		
Выбрасывает мусор в ведро		✗	
Вносит мусор			✗
Ухаживает за домашними животными и растениями		✗	
VIII. Уход за одеждой и обувью			
Моеет обувь		✗	
Протирает обувь тряпочкой		✗	
Ставит обувь на батарею для просушки		✗	

Чистит обувь кремом	✗		
Чистит одежду щёткой	✗		
Убирает вещи на полку в шкаф	✗		
Вешает одежду на плечики		✗	
Стирает (носовой платок, трусы)		✗	
Гладит (носовой платок, трусы)	✗		
IX. Навыки приготовления еды			
Нарезает		✗	
Намазывает		✗	
Чистит, очищает		✗	
Размешивает, перемешивает			✗
Готовит по рецепту			✗
Соблюдает правила техники безопасности			✗
X. Навыки поведения в общественных местах			
Ориентируется в отделах магазина		✗	
Составляет список покупок		✗	
Следует списку покупок		✗	
Пользуется тележкой			✗
Берёт продукты с полок			✗
Оплачивает покупки	✗		
Оплачивает проезд в городском транспорте	✗		
Ориентируется в маршруте		✗	
Пользуется гардеробом (в театре, музее и т.д.)		✗	
Занимает место согласно номеру, указанному на билете			✗

Приложение 5

Коррекционно-развивающая программа по формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

1. Раздел гигиена

Обучая ребенка элементарным гигиеническим навыкам, внимательно осмотрите ванную комнату: все ли в ней удобно для ребенка, может ли он достать до крана и самостоятельно включить воду, взять умывальные принадлежности, найти свое полотенце. В случае, если в ванной комнате присутствуют явные неудобства для обучения нужно их исправить и

адаптировать ванную комнату под ребенка. Например, если раковина расположена слишком высоко для ребенка, необходимо подставить широкую устойчивую скамейку и т.д.

При обучении важно сформировать у ребенка четкую схему действия умывания:

1. Вымыть с мылом руки.
2. Почистить зубы, прополоскать рот.
3. Вымыть лицо, шею, уши.
4. Вытереться полотенцем.
5. Привести в порядок умывальные принадлежности: закрыть тюбик с пастой, промыть под струей воды щетку, поставить их в свой стаканчик, повесить на крючок полотенце.

Взрослому необходимо продемонстрировать и обучить детей следующим умениям:

- закатывать рукава,
- смочить руки водой,
- взять в руки мыло,
- намыливать до появления пены,
- смыть мыло так, чтобы руки не были скользкими (чтобы скрипели во время трения ладони о ладонь),
- насухо вытереть руки полотенцем, – повесить полотенце на место.

Схема обучения вытиранию рук.

Прежде чем приступить к мытью рук, ребенок должен научиться вытирать руки.

Возьмите большое полотенце. Повесьте его, перекинув через перекладину, и, чтобы не упало, скрепите его части английской булавкой вблизи перекладины. Убедитесь, что перекладина расположена достаточно низко для того, чтобы ребенок мог легко дотянуться до полотенца. Если это не так, приготовьте широкую табуретку, чтобы он мог на нее встать. Держите наготове вознаграждение.

Программа

1 этап.

Положив свои руки на руки ребенка, пройдите с ним следующие шаги:

1. Поместите одну руку ребенка на противоположную от вас часть полотенца.
2. Вытрите ладонь его другой руки.
3. Поверните эту руку и вытрите тыльную сторону ладони.
4. Поместите сухую руку ребенка за полотенце.
5. Вытрите ладонь другой руки.
6. Поверните эту руку и вытрите тыльную сторону ладони.
7. Скажите: «Молодец! Ты вытер руки!» – и вознаградите за его сотрудничество с вами. Когда ребенок научится как следует вытирать руки с вашей помощью, понемногу переставайте помогать ему.

2 этап.

1. Сначала пройдите с 1 по 5 шаг, держа своими руками ребенка.
2. Уберите свои руки и помогите, если надо, сделать шаг 6, подхватив своей рукой его локоть. Скажите: «Молодец! Ты вытер руки!» Вознаградите его за успех.
3. Когда ребенок успешно справится с шагом 6, уберите свои руки после шага 4 и побудите его самостоятельно выполнить шаги 5 и 6. При необходимости помогайте.
4. Продолжайте упражнения, убирая свои руки каждый раз на шаг раньше того шага, который ребенок усвоил.
5. Занимайтесь так до тех пор, пока он не научится самостоятельно выполнять все задание целиком.

Схема обучения мытью рук

До того, как начать учить ребенка мыть руки, стоит побудить его поиграть с водой. Эта игра поможет ему привыкнуть к ощущению воды, льющейся ему на руки и пробегающей сквозь пальцы.

Поместите несколько маленьких пластмассовых емкостей в пластмассовый тазик, в который налито небольшое количество воды. Помогите ребенку наполнять эти емкости водой и выливать воду ему на руки. Пусть вода будет холодной, так как учиться мыть руки он будет холодной водой. Добавьте кусок мыла такого размера, чтобы он соответствовал величине рук ребенка. Помогите ему вынуть мыло из воды и положить его в емкость. Это даст ему возможность попрактиковаться: он будет учиться брать, держать и выпускать из рук мокрое скользкое мыло.

Когда вы начнете учить его мыть руки, такого рода игровые навыки облегчат задачу и ему, и вам. Кроме того, до начала занятий, когда мыть руки ребенка будете вы, старайтесь следовать шагам, обозначенным в программе. Тогда впоследствии вам легче будет обучать этому ребенка.

Отрежьте от целого куска мыла часть, которая по размеру подойдет ладони ребенка, так как в этом случае мыло легче будет держать. Кроме того, следует иметь в виду, что легче держать в руке новое мыло. Для того чтобы мыло не падало на пол из раковины, воспользуйтесь мыльницей, мокрой тряпкой или мокрым бумажным полотенцем. Пометьте кран с холодной водой яркой цветной липкой лентой или покрасьте лаком для ногтей. (Если вы пользуетесь одним краном и для холодной, и для горячей воды, то до начала занятий вам нужно будет отрегулировать температуру). Держите наготове вознаграждение.

Программа

1 этап

Станьте позади ребенка и, взяв своими руками его руки, сделайте вместе с ним следующие шаги:

1. Включите холодную воду.
2. Подставьте обе руки ребенка под воду и скажите: «Вымой руки!»
3. Помогите ему взять мыло одной или двумя руками, в зависимости от того, как ему удобнее.

4. Потрите мыло между его ладонями. Лучше всего это может быть сделано, если сначала попросить его одной рукой подержать мыло, а другую руку потереть о него. Потом руки можно поменять.

5. Снова положите мыло на раковину.

6. Потрите тыльную сторону одной ладони ребенка о другую, мыльную, ладонь.

7. То же самое сделайте с тыльной стороной другой ладони.

8. Подставьте под воду обе руки и начните споласкивать их, потирая одну о другую, пока не смоется вся пена. Скажите: «Молодец! Ты вымыл руки! Теперь давай закроем кран».

9. Помогите ему выключить воду. Делая шаги 4, 6 и 7, старайтесь мыть правую и левую руки в одной и той же последовательности. Установленный порядок облегчает формирование навыка. Когда ребенок научится мыть руки с вашей помощью, начните шаг за шагом учить его делать это самостоятельно.

2 этап.

После того как ваш ребенок освоит один шаг и сумеет хорошо выполнить все соответствующие действия на четырех или пяти уроках, можно будет отступить назад, то есть перейти к следующему шагу, (прием инверсии).

1. Окажите ребенку физическую помощь в прохождении шагов 1–7, обозначенных в первой части программы.

2. Уберите свои руки и помогите ребенку, если надо, сполоснуть руки (шаг 8). (Ваша помощь на этом этапе будет сводиться к тому, чтобы, взяв ребенка за локти, подвести его руки под льющуюся воду.) Скажите затем: «Молодец! Ты вымыл руки!»

3. Помогите ему, если надо, выключить воду, а затем вручите приз.

4. Когда он усвоит шаг 8, уберите свои руки после выполнения действий шага 6 и при необходимости помогите (положив свою руку на его локоть) потереть тыльную сторону ладони одной его руки о мыльную ладонь другой руки. Скажите при этом: «Вымой руки!»

5. Он может сам завершить процесс, сполоснув свои руки.

6. Если надо, помогите ему выключить воду. После этого скажите: «Молодец! Ты вымыл руки!» – и вручите награду. 7. Продолжайте работать над каждым шагом в соответствии с принципом инверсии.

2. Раздел Одежда и обувь

На первых этапах обучения используйте прием совместных действий, сопровождаемых речевыми комментариями взрослого. Применять данный прием нужно, когда ребенок встретится с новой деталью или видом одежды.

Учите ребенка быть внимательным при одевании. Сначала совместными действиями (рука ребенка в руках взрослого) рассмотрите одежду, аккуратно разложенную на диване или висящую перед ребенком на «плечиках». Обратите внимание ребенка на то, где у платья передняя сторона (какие детали платья расположены спереди), а где задняя; научите определять лицевую и изнаночную сторону одежды по отдельным деталям (карман, пуговицы, вышивка и пр.), по фактуре ткани, по рубчику, образуемому швами с изнаночной стороны. В случае, если изнанку определить трудно (это часто бывает, например, с колготками), можно пришивать метку; яркую пуговку или маленький лоскуток ткани. Так, пуговка, пришитая к колготкам спереди, может быть для ребенка ориентиром, помогающим определить переднюю – заднюю и лицевую-изнаночную стороны колготок. Такая пуговка-подсказка может стать личной меткой одежды вашего ребенка, по которой он сможет отличить свою одежду от чужой. Такая метка должна быть хорошо усвоена ребенком и зрительно, и с помощью осязания. На всей одежде желательно сделать одинаковые метки.

Необходимо сделать метки и на обуви, чтобы ребенок не путал левый и правый башмачки. Так, на всех правых сандаликах, тапках в удобном месте можно наклеить кусочек лейкопластыря. Постепенно ребенок научится определять правый и левый башмачки без использования меток.

Важной задачей раздела «Одежда и обувь» является формирование у детей знаний и умений одевать и носить одежду аккуратно и в соответствии с сезоном, назначением, фасоном, цветом. Из-за глубокого нарушения зрения и

дети с выраженными ментальными нарушениями плохо представляют, как одеты окружающие и без специального обучения у них не формируется желание и умение аккуратно одеваться.

Очень важно приучить детей контролировать заправлена ли рубашка, одернута ли юбка, застегнуты ли пуговицы и т.д. Обучите ребенка приемам контроля за своим внешним видом. Например: застегнувшись, проведи рукой по пуговкам: все ли они застегнуты, каждая ли пуговица нашла именно свою петельку; одерни платье спереди и сзади (нагнувшись, одерни брюки); если есть пояс, посмотри, не болтается ли он» и т. д. Добивайтесь, чтобы такой контроль стал привычкой для ребенка, неизменным действием, сопровождающим и заканчивающим процедуру одевания.

Схема обучения надеванию джемпера или футболки.

Начните с джемпера или футболки с короткими рукавами, так как их надевать легче. Для начала возьмите свободную футболку, возможно даже, на размер больше, чем он обычно носит. Свитер с высоким воротом пока брать рано. Приготовьте футболку, положив ее передней стороной вниз и закатав спинку до проймы.

Для того чтобы лучше познакомиться с программой, прежде чем приступить к обучению ребенка, попробуйте сами проделать предложенные действия. Работайте над каждым из перечисленных ниже шагов, помогая ребенку все меньше и меньше, до тех пор, пока он не сумеет успешно справиться с ним без вашей физической помощи во время четырех или пяти уроков. После этого переходите к следующему шагу. Держите наготове награду.

Программа:

1. Стоя перед ребенком, просуньте обе его руки в джемпер и далее в рукава. Затем поднимите их над его головой так, чтобы вырез для головы оказался прямо на его макушке. Мягко опустите его руки, чтобы они легли «по швам». При этом джемпер пройдет через голову. Скажите: «Надень джемпер!» – и возьмитесь его руками за низ так, чтобы его большие пальцы оказались

внутри закатанной части. Направьте его руки, помогая, если надо, одернуть джемпер, натянув его до талии. Потом скажите: «Молодец! Ты надел джемпер!» – и вознаградите его.

2. Просуньте обе руки ребенка в рукава и поднимите их над головой со словами: «Надень джемпер!» Если надо, помогите ему опустить руки «по швам». Напомните ему, как закончить эту операцию, сказав, что нужно одернуть джемпер. Когда он сделает это, скажите: «Молодец! Ты надел джемпер!» – и вознаградите его.

3. Просуньте обе руки ребенка в рукава. Затем скажите: «Надень джемпер!» Если надо, помогите ему поднять руки над головой. Когда он опустит руки и натянет джемпер до талии, скажите: «Молодец! Ты надел джемпер!» – и вознаградите его.

4. Просуньте одну его руку в рукав. Затем помогите ему этой рукой ухватиться за низ закатанного джемпера и скажите: «Надень джемпер!» Если надо, помогите ему всунуть в рукав другую руку. Когда он самостоятельно закончит надевать джемпер, скажите: «Молодец! Ты надел джемпер!» – и вознаградите его.

5. Дайте ему закатанный джемпер и помогите ухватиться за его низ. Скажите: «Надень джемпер!» Помогите, если надо, продеть в рукав вторую руку. Когда он кончит надевать джемпер, скажите: «Молодец! Ты надел джемпер!» – и вознаградите его.

6. Дайте ему закатанный джемпер и помогите ухватиться за низ со словами: «Надень джем пер!» Помогите, если надо, просунуть руку в рукав. Затем помогите отпустить ту руку, которая держалась за джемпер, и ухватиться за него снова, но уже той рукой, которую он уже просунул в рукав. Теперь он может завершить операцию сам. Скажите: «Молодец!» – и вознаградите его. Научиться делать этот шаг труднее всего, поэтому на его освоение уйдет больше занятий, чем на освоение других шагов.

7. Когда джемпер лежит на кровати передом вниз, скажите: «Надень джемпер!» Положите руки ребенка на низ спинки и помогите завернуть

джерсер вверх до пройма. Тепер он может надеть его сам. Скажите: «Молодец! Ты надел джерсер!» – и вручите ему награду. Когда он научится делать седьмой шаг, это будет означать, что он усвоил навык и теперь, после того как вы выложите для него джерсер должным образом, он сможет надевать его без вашей помощи.

Схема обучения надеванию ботинок

Возьмите для занятий легкие туфли без застежек и шнурков или неглубокие туфли со шнурками (теннисные тапочки слишком плотно облегают ногу и, когда только учишься обувать ботинки, обращаться с ними трудно). Если вы решили воспользоваться туфлями на шнурках, убедитесь, что шнурки распушены как следует и язычок откинут назад. Сядьте рядом с ребенком на кровать, на пол или на стул, в зависимости от того, в каком положении ему легче будет это делать. На каждом уроке отрабатывайте запланированные действия с обоими ботинками не менее одного раза. Держите награду наготове.

Программа:

1 этап.

1. Поставьте ботинок подошвой вниз на ладонь противоположной руки ребенка. Скажите: «Надень ботинок!»

2. Наденьте ботинок на его большие пальцы.

3. Поместите указательный палец другой руки ребенка (левой, если вы надеваете левый ботинок) внутрь ботинка, туда, где задник, и помогите ему натянуть ботинок на пятку.

4. Поставьте его ступню на пол и помогите протолкнуть ногу в ботинок для большей уверенности в том, что нога полностью вошла в него. Это может получиться лучше, если вы побудите ребенка встать. Скажите: «Молодец! Ты надел ботинок!»

2 этап.

Сначала сделайте шаги 1, 2 и 3 первого этапа программы, направляя руки ребенка своими руками. Уберите свои руки и побудите его выполнить

шаг 4 (проталкивает ногу в ботинок); скажите: «Надень ботинок!» При необходимости помогите. Когда ботинок уже будет надет, скажите: «Молодец! Ты надел ботинок!» – и вручите награду за успехи. После того как ребенок продемонстрирует свои успехи в освоении шага 4 (на четырех или пяти уроках), начните убирать свои руки после шага 2. Помогайте ребенку, если надо, выполнять шаг 3 (натягивать ботинок на пятку с помощью указательного пальца). Это самый трудный шаг, поэтому, возможно, он сможет перейти к следующему шагу только после продолжительной отработки этого.

Продолжайте в том же духе, убирая свои руки каждый раз на шаг раньше того шага, который ребенок усвоил, до тех пор, пока он не научится надевать ботинки без вашей помощи. На этом этапе вам, может быть, по-прежнему придется напоминать ребенку перед каждым шагом, что нужно надеть ботинок. Постепенно отказывайтесь от своих указаний, чтобы он научился проделывать все шаги без какой бы то ни было помощи.

Схема обучения застегиванию молнии

Начните с молний, расположенных спереди (куртки, жакеты), так как их застегивать легче, чем молнии, расположенные сбоку (юбки) или в местах, до которых труднее дотянуться (брюки, платья). Если вашему ребенку трудно удержать в руке язычок молнии, прикрепите к ней с помощью шнурочка небольшой предмет (например, брелок). Работайте над каждым из перечисленных ниже шагов, помогая ребенку все меньше и меньше, до тех пор, пока он не сумеет успешно справиться с ним без вашей физической помощи на четырех или пяти уроках. После этого переходите к следующему шагу. Держите наготове награду.

Программа

1. Соедините половинки разъемной молнии и застегните ее до середины груди ребенка. Поместите его левую руку на основание молнии, чтобы он удерживал ее внизу. В правую его руку вложите язычок молнии и скажите: «Потяни молнию вверх!» Возьми те своими руками руки ребенка и помогите

ему застегнуть молнию до конца. Скажите: «Посмотри! Ты застегнул молнию!» – и вручите ему награду.

2. Доведите молнию до середины груди ребенка. После этого скажите: «Потяни молнию вверх!» – и помогите ему левой рукой удерживать основание молнии внизу. Правую свою руку отнимите от руки ребенка и, помогая ему при необходимости, направьте его руку так, чтобы он довел молнию до конца. Скажите: «Молодец! Ты застегнул молнию!» – и вручите награду.

3. Каждый раз, после того как ребенок продемонстрирует умение довести молнию до конца, побуждайте его начать это действие немного раньше – на 4-5 сантиметров ниже. По-прежнему помогайте ему удерживать внизу основание молнии. Хвалите каждый раз, когда он доводит свою работу до конца. Когда он будет в состоянии застегнуть всю молнию от ее основания (при уже соединенных половинках), постепенно перестаньте помогать ему удерживать ее основание (шаг 4).

4. Побудите ребенка правой рукой застегнуть молнию, но, когда она окажется в 8–10 сантиметрах от верха, отнимите свою левую руку от его руки и скажите: «Держи!» Попросите застегнуть молнию до конца и больше не помогайте. Похвалите ребенка и вручите ему награду.

5. Каждый раз отпускайте его левую руку (которая удерживает основание молнии) на несколько сантиметров ниже, пока он не научится самостоятельно, без вашей помощи застегивать молнию от начала до конца при условии, что предварительно вы соединяете ее половинки. Это будет означать, что навыком он овладел! Когда ваш ребенок будет без труда застегивать молнии, расположенные на одежде спереди, начните работать над молниями брюк и юбок.

Удерживать и застегивать молнии меньших размеров труднее, поэтому вам, возможно, снова придется начать с шага 1. В любом случае, всегда давайте ребенку четкие словесные указания, много хвалите и вознаграждайте за каждый усвоенный шаг.

Раздел «Питание»

Приучайте ребенка строго следовать определенному порядку действий при еде:

- 1) Проверь, как сервирован твой стол
- 2) Найди на столе все нужные тебе предметы.
- 3) Разложи все так, как тебе привычно и удобно.
- 4) Определи (с помощью зрения, по запаху), какое блюдо тебе подали.
- 5) Обследуй содержимое тарелки вилкой или ложкой.
- 6) Разверни тарелку так, чтобы было удобно и привычно

Схема обучения еде вилкой

Прежде чем начать учить ребенка есть вилкой, ему нужно научиться есть ложкой. Начните работать, пользуясь не тарелкой, а пластмассовой миской. В ней ребенку легче будет накалывать еду вилкой. Для того чтобы миска не скользила по столу, под нее можно подложить влажное бумажное полотенце. Бывают также миски с «присасывающимся» доньшком.

Еда должна быть такой, чтобы ее можно было нарезать на довольно большие куски. Их легче наколоть на вилку.

Усадите ребенка за стол на стул такой высоты, которая обеспечивала бы ему во время еды надлежащий комфорт. Высоту обычного стула можно увеличить, например, с помощью толстых телефонных справочников. Станьте позади ребенка и вложите в его руку вилку. Сверьте ее положение с положением вилки на рисунке. Это правильное положение. Если ребенку это будет слишком трудно или неудобно, возможно, он сумеет взять ее по-другому и все же начать учиться есть вилкой. Другую его руку положите на край миски так, чтобы он мог удерживать ее на месте.

Программа

1 этап.

1. Обхватите своей рукой его руку и помогите наколоть ею на вилку кусочек пищи.

2. Отпустите свою руку, как только он поднесет вилку ко рту.

3. Когда ребенок положит вилку в миску, снова обхватите своей рукой его руку и помогите наколоть на вилку следующий кусочек пищи. Скажите: «Молодец! Ты ешь вилкой!» Продолжайте в том же духе, пока он все не съест. После того как ребенок научится накалывать на вилку пищу с вашей помощью, начните помогать все меньше и меньше. Переходите ко второй части программы.

2 этап.

Работайте над каждым из перечисленных ниже шагов до тех пор, пока ребенок не продемонстрирует свободное владение им во время четырех или пяти приемов пищи подряд.

1. Помогите ребенку наколоть кусочек пищи на вилку, направляя своей рукой его запястье.

2. Помогите ребенку наколоть кусочек пищи на вилку, направляя своей рукой его предплечье.

3. Помогите ребенку наколоть кусочек пищи на вилку, направляя его локоть.

4. Уберите свою руку совсем и будьте готовы прийти ему на помощь, когда надо. Работайте над этим шагом до тех пор, пока ребенок не научится самостоятельно пользоваться вилкой, а значит, не усвоит этот навык!

Помогите ребенку последовательно пройти все описанные шаги. Теперь, когда ваш ребенок умеет накалывать на вилку кусочки еды, положенной в мисочку, начните класть ему еду в тарелку и при необходимости помогайте.

Радел «Жилище»

Схема обучения подметанию пола.

Данная программа предполагает обучение многим умениям (умению держать веник, подметать лежащие на полу большие клочки бумаги, умению двигать мебель и т.д.). Некоторые вещи ваш ребенок может уже уметь, некоторым ему нужно научиться. Прочитайте программу и решите, какие из ее разделов соответствуют уровню развития навыков вашего ребенка.

Материалы: старые газеты, малярная (маскировочная) лента, совок, швабра, мусорная корзина и веник, достаточно маленький, чтобы ребенку удобно было держать его.

Проводите занятия в маленькой комнате, где нет ковра и мало мебели. Этим условиям обычно удовлетворяют кухни. С помощью малярной ленты обозначьте на полу посередине комнаты большой квадрат, площадью примерно 1,25 x 1,25 м² или 1,5 x 1,5 м². Приготовьте вознаграждение. Программа. Часть 1 Работайте над каждым из перечисленных ниже шагов, помогая ребенку все меньше и меньше, до тех пор, пока он не выполнит этот шаг успешно без вашей физической помощи на трех или четырех занятиях.

Программа:

1 этап.

1. Научите ребенка держать веник. Вам нужно будет продемонстрировать это ему. Скажите: «Возьми веник!» – и, если надо, физически помогите ему расположить его в руках должным образом. Может быть, вам покажется полезным на ручке веника метки в тех местах, где должны быть его руки. Похвалите его: «Молодец! Ты держишь веник!».

2. Разорвите газетный лист на мелкие кусочки, скомкайте их и положите их за пределами квадрата, но близко к нему. (Замечание: для вашей цели особенно хороши разорванные на части стаканчики их полистирола). Медленными, преувеличенно плавными движениями покажите ребенку, как нужно заметать мусор внутрь отмеченного квадрата. Уберите бумажный мусор обратно, за пределы квадрата и скажите: «Подмети пол!» При освоении необходимых движений ребенку на первых порах может потребоваться физическая помощь. Похвалите его: «Молодец! Ты подметаешь пол!» – и вручите награду.

3. Начните по одному добавлять клочки бумаги, которые ему нужно замести в квадрат. Делайте это до тех пор, пока ребенок не сумеет замести в квадрат 6–12 обрывков бумаги.

4. Постепенно увеличивайте расстояние между бумажным мусором и квадратом, пока ребенок не научится заметать в квадрат бумажки, лежащие в углах и у стен комнаты. Так он будет учиться сметать мусор в одну, находящуюся в центре, кучку из всех частей комнаты. Не забывайте хвалить и вознаграждать его.

5. Постепенно уменьшайте площадь квадрата, пока она не достигнет примерно 60х60 см. Отрабатывая этот шаг, ребенок учится делать в центре комнаты кучку из мусора (бумажек). Когда он научится сметать обрывки бумаги со всей комнаты в маленький квадрат в центре, нужно будет начать учить его делать то же самое с обычным мусором. Значит, пора переходить к части 2.

2 этап.

Перейти от скомканных обрывков бумаги к маленьким комочкам мусора – значит сделать настоящий большой прыжок, поэтому мы советуем вам продолжить работу с бумажками, но делать их все меньше и меньше. Уменьшайте размеры клочков бумаги, ориентируясь на скорость освоения ребенком соответствующих навыков, и занимайтесь так до тех пор, пока он не научится собирать в кучку достаточно маленькие обрывки газеты. Перейдите от подметания скомканных бумажек к подметанию обычного сора. Этот шаг может оказаться для ребенка слишком большим, поэтому сначала продемонстрируйте ему эту операцию. (Есть смысл также устраивать занятия тогда, когда на полу достаточно много сора и ребенок может легко увидеть, что он подметает. Возможно, подойдет послеобеденное время.) Скажите: «Подмети пол!» – и побудите его смести мусор в кучку в вашем квадрате. Следите за тем, чтобы он заметал в квадрат большую часть сора. Если нужно, помогите замести часть сора, а закончить дайте ему.

Постепенно увеличивайте объем работы, которую он должен сделать сам. Хвалите и вознаграждайте ребенка за хорошо сделанное дело! Когда ребенок научится сметать весь сор, находящийся на полу, в кучку внутри квадрата, начните учить его пользоваться совком. После того как он соберет

весь сор в кучку, возьмите совок и подержите его сами, а ребенка побудите замести сор в совок щеткой для пыли. Если надо, помогите ему, а по окончании работы не забудьте похвалить. Скажите: «Выброси мусор в корзину!» – и вручите награду. Продемонстрируйте ребенку, как нужно держать совок и заметать в него сор щеткой. Затем дайте ему и то и другое и при необходимости помогите. Попросите его: «Выброси мусор в корзину!» – и, если надо, помогите. Скажите: «Отличная работа!» – и вручите награду. Теперь ваш ребенок может учиться отодвигать стулья и подметать пол под мебелью. Покажите ему, как отодвигать кухонные стулья, как подметать под столом и как ставить стулья на место. Попросите его сделать это. Помогайте, если надо. При необходимости пометьте небольшими кусками малярной ленты места, где должны стоять стулья.

Приложение 6

Конспект индивидуального занятия по формированию навыков самообслуживания на тему: «Научим Катю умываться» для ребенка 1

Оборудование к занятию: кукла, мыло с мыльницей, вешалка, полотенце.

Ход занятия:

Подвижная игра «Зайка серый умывается».

Взрослый: «Дружок, хочешь поиграть? Мы с тобой поиграем в подвижную игру, которая называется «Зайка серый умывается».

Ребенок вместе со взрослым проговаривает слова игры и выполняет движения по тексту.

«Зайка серый умывается,

Видно в гости собирается.

Вымыл носик, вымыл ротик,

Вымыл ухо, вытер сухо».

Стук в дверь, входит кукла Катя.

Итак, сегодня в гости к нам пришла кукла Катя. Давай с ней поздороваемся и помашем рукой.

Ребенок здороваются с куклой.

Взрослый побуждает ребенка назвать куклу по имени.

- Катя испачкалась на прогулке, но не умеет умываться и пришла к вам за помощью, чтобы ты научил ее мыть руки и лицо, вытираться полотенцем.

- Скажи, а ты умеешь умываться?

Ребенок: «Да!»

- А ты каждый день моешь лицо и руки?

Ребенок: «Да!»

Давай возьмем Катю с собой и покажем наши умывальники.

Взрослый сажает куклу и ребенка на стульчик в умывальной комнате.

- Давай покажем Кате, как нужно правильно умываться.

- Перед тем как открыть кран, скажи и покажи, что мы делаем в самом начале?

Ребенок: «Засучиваем рукава!» (возможна подсказка взрослого)

- Правильно, молодец. Давай засучим рукава, можно помочь друг другу.

«Кто рукавчик не засучит, тот водички не получит!»

- Скажи, а зачем мы это делаем?

Ребенок: «Чтобы не замочить одежду!»

- Сейчас ты покажешь кукле, как моешь руки.

- Я сама открою тебе кран, чтобы ты не обжегся горячей водой.

«В кране прячется вода. Выходи, водица! Мы пришли умыться!»

- Катя, посмотри, как наш умница вначале смачивают водой руки, затем берет мыло и намыливает до густой пены, чтобы получились белые перчатки, моет руки круговыми движениями. Нужно всегда руки мыть с мылом.

Покажи, Кате, какие у тебя мыльные, белые перчатки.

Скажи: «Вот!» А теперь подставляем руки под струю воды.

- Смотри, Катя, как мы смываем мыло водой, не оставляя на руках ни капельки мыла.

- Стряхиваем руки над раковиной, сложив ладони в замочек. Покажи, как ты это делаешь!

- А теперь найди свое полотенце и вытри насухо руки.

- Молодец!

- А сейчас покажем кукле Кате, как ты моешь и руки, и лицо.

Ребенок аналогично выполняет мытье рук. При мытье лица по инструкции воспитателя мальчик моет подбородок, рот, нос, щеки, глаза, лоб, называя части лица.

Рассказывание потешки:

«Водичка, водичка, умой моё личико.

Чтобы глазки блестели,

Чтобы щечки краснели,

Чтоб смеялся роток,

Чтоб кусался зубок».

При вытирании рук ребенок находит и берет полотенце в правую руку и вытирает ладонь левой руки, поворачивает руку и вытирает тыльную сторону ладони.

- Вот видишь, Катя, как наш молодец научился умываться и вытираться самостоятельно.

Воспитатель помогает кукле умыться. Обращает внимание, какая она стала чистая и красивая.