

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА - ЮГРЫ**

**БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА - ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**Факультет психологии и педагогики
Кафедра педагогического и специального образования**

На правах рукописи

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ
ЗАНЯТИЯХ**

Выпускная квалификационная работа

Направление подготовки
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность
Дошкольная дефектология

Квалификация
Бакалавр

Исполнитель: Ушакова Светлана Владимировна
обучающаяся группы Б-06111

(подпись)

Научный руководитель: Болгарова М.А., к.п.н.,
доцент _____

(подпись)

Заведующий кафедрой: Ниязова А.А., к.п.н.,
доцент _____

(подпись)

Дата допуска к защите
« ____ » _____ 2021 г.

Оценка _____

Протокол № ____ **от** « ____ » _____ 2021 г.

Председатель ГЭК _____ / _____
(подпись) / (расшифровка подписи)

Сургут 2021

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретическое изучение социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра	Error! Bookmark not defined.
1.1.Значение, определение и классификация социально-бытовых навыков	Error! Bookmark not defined.
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	Error! Bookmark not defined.
1.3. Особенности развития социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	Error! Bookmark not defined.
1.4. Методические приемы работы по развитию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях	Error! Bookmark not defined.
Выводы по первой главе	Error! Bookmark not defined.
Глава II. Эмпирическое исследование особенностей социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	Error! Bookmark not defined.
2.1. Организация и методы исследования особенностей социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	Error! Bookmark not defined.
2.2. Результаты изучения социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	Error! Bookmark not defined.
2.3. Методические рекомендации специалистам по формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	Error! Bookmark not defined.
Выводы по II главе	Error! Bookmark not defined.
Заключение	68
Список использованной литературы.....	70
Приложение 1.....	81

Введение

Актуальность темы. Современная система отечественного образования развивается в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) нового поколения, разработанными на основе деятельностно-компетентного подхода к организации образовательного процесса. Согласно ФГОС, основная задача, стоящая перед школой, – создание оптимальных условий для разностороннего развития личности, в первую очередь, в направлении социальной компетентности каждого ребёнка, призванной обеспечить ему успешную социализацию. Обозначенная задача охватывает детей с разным состоянием здоровья, в том числе и с проблемами интеллектуального развития.

Такое пристальное внимание к детям, имеющих ограничение по состоянию здоровья обусловлено негативной современной тенденцией увеличения из года в год детей-инвалидов: за 5 лет, согласно результатам статистики, инвалидности среди детей составляет 2% от общего количества детского населения страны.

Среди ограничений по здоровью все чаще стали фиксировать расстройства поведения и психики (22,8%), врожденные физические пороки (в том числе и хромосомные) (20,6%), расстройства нервной системы (20%) [54, с.1].

Среди всех психических расстройств отмечается взрывной рост такого диагноза, как расстройства аутистического спектра (далее – РАС). Этот диагноз характеризуется такими признаками, как проблемы во взаимодействии, проблемы коммуникативного плана, не сформированные навыки самообслуживания и иных жизненно важных навыков, страх и неумение находиться в социуме.

Следует отметить, что согласно Концепции в ХМАО-Югре («Концепция комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра»), на 2020 год на медицинском учете стоит 176 детей с диагнозом «синдром Аспергера», 107 несовершеннолетних с РАС, имеющих группу инвалидности и 5 человек с заболеванием «атипичный аутизм». Полученные данные свидетельствуют о том, что в современном обществе (на примере среза картины с заболеваниями РАС в Ханты-Мансийском автономном округе) количество аутичных детей довольно-таки высокое. Это позволяет говорить о том, что эффективность работы с ними в полной мере будет зависеть от того, насколько рано будет поставлен диагноз и начата специальная работа с ними по формированию социально-бытовых навыков, позволяющие в дальнейшем облегчить ребенка с РАС в обществе [55, с.4].

Отличительной особенностью заболевания РАС, по мнению В.В. Лебединского, является противоречивость и отсутствие сформированных социально-бытовых навыков при высоком уровне интеллектуального развития. Такой тип развития исследователь назвал «искаженным развитием» [30]. Таким образом, расстройство аутистического спектра ограничивает детей-аутистов в области социализации и умение использовать жизненно необходимые навыки.

У детей с РАС уже в дошкольном возрасте можно поставить диагноз уже в дошкольный период: по словам исследователей, уже в возрасте до 3 лет у детей можно выявить такие характерные признаки аутизма, как отрешенность, отсутствие социальных и бытовых навыков и т.д. Уже в младшем дошкольном возрасте у ребенка РАС сформированы механизмы аутистической защиты от вмешательства взрослых в его жизнь [29].

Все вышесказанное обуславливает первоочередность рассмотрение проблемы формирования у детей РАС жизненно важных для них социально-бытовых навыков, позволяющих им в дальнейшем самообеспечивать себя.\

Важность решения данной задачи понимается на уровне государства, в связи с чем она включена не только в комплекс задач по совершенствованию современного образовательного процесса в России, но также к область решения проблем демографии и социального развития нашей страны. Согласно Конституции РФ, каждый ребенок, в том числе и с ограничениями по здоровью, имеет право на образование. Однако для ребенка РАС получение образования затруднено тем, что у него несформированы социально-бытовые навыки, отсутствие которых значительно осложняет процесс образования, поскольку много времени занимает помощь взрослых при этом [14].

Из этого следует, что процесс подготовки аутичных детей к обучению должен начинаться с дошкольного возраста как можно ранее и первостепенное значение в этой области приобретает необходимость сформировать жизненные навыки.

Вопросы развития жизненных навыков у детей были в сфере разработок таких ученых, как Е.Р. Баенская, В.М. Башина, Н.И. Григорьева, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, М.Ю. Ведениной и И.А. Костиним A.J. Ayres, St. Greenspan, U. Kiesling, I. Lovaas, E. Schopler, M. Welch [4, 23, 25, 32] и многих других. Несмотря на пристальное внимание к социально-бытовым навыков детей с РАС, данная проблема до сих пор является наиболее актуальной. Спорными моментами среди исследователей являются обоснование эффективности индивидуальных занятий с аутичными детьми, преодаление предубеждений родителей по вопросу важности развития жизненных навыков у детей, а также отношЕНИЕ родителей и самого ребенка к помощи специалистов.

В этой связи тема данной работы «Развитие социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях» представляется актуальной.

Целью выпускной квалификационной работы является теоретически обосновать проблему изучения развития социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и разработать методические рекомендации для педагогов по развитию у детей с расстройствами аутистического спектра социально-бытовых навыков на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях.

Объект исследования – процесс развития социально-бытовых навыков у детей с РАС старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – методика формирования у аутичных детей социально-бытовых навыков.

Задачи исследования:

1. Теоретически изучить особенности развития, значение и роль социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС.

2. Провести экспериментальное изучение уровня сформированности у аутичных детей социально-бытовых навыков.

3. Составить систему методических рекомендаций для работы специалистов по формированию у детей с РАС комплекса жизненных навыков на занятиях коррекционно-развивающего характера.

Степень изученности темы. Вопросы аутизма среди детей рассматриваются отечественными исследователями уже более полувека. Следует отметить, что данная проблема находится в точке пересечения нескольких научных областей: медицины, психологии, педагогики, социологии и т.д. Решение данного вопроса осложнено ростом рождения детей с синдромом детского аутизма, широкий спектр симптомов РАС затрудняет постановку диагноза, вследствие чего теряется драгоценное время.

Также следует отметить, что несмотря на большое количество изданных научных трудов и исследований, посвященных вопросу детского аутизма, до сих пор не прояснены некоторые аспекты патогенеза, лечения аутизма, этиологии. В обществе существует предубеждение и отрицание аутичных детей, негатив к нахождению таких детей на открытых детских площадках.

Тем не менее, отмечается и положительная тенденция в обществе: все больше людей начинают понимать, что аутичные дети – это обычные дети, которым необходима помощь [39, с.1].

В аспекте разработки обозначенной проблемы огромный вклад был внесен отечественными психиатрами М.Ш. Врошо, В.М. Башиной, Д.Н. Исаевым, О.С. Никольской и др. В конце XX века терминосистема понятийной сферы «детский аутизм» пополнился таким понятием, как «расстройство аутистического спектра» [34].

Методологическая основа в данной курсовой работе опирается на результаты исследований в дефектологии, социологии.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования результатов экспериментального исследования и выводов по главам и заключения в качестве рекомендаций, позволяющих организовать работу по формированию социально-бытовых навыков у аутичных детей более эффективно.

Структура курсовой работы представлена такими элементами как введение, основная часть (две главы), заключение, список использованной литературы (72 источник), приложение.

Глава I. Теоретическое изучение социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

1.1. Значение, определение и классификация социально-бытовых навыков

В словаре определений по общей и социальной педагогики социализация – это процедура развития индивидуума. В процессе данной процедуры совершается овладение человеком языка, моральных и социальных норм, установок, ценностей и опыта, культуры, присущих данному обществу, социуму, окружению, и передача им общественных связей. Социализация рассматривается как процесс и показатель. Социализация как процесс – особенности общественного становления личности. Социализация как показатель – характеристика социального усовершенствования человека в согласовании с его возрастными особенностями или уровнем развития.

Под социально-бытовыми навыками понимается совокупность своеобразных возможностей, присваиваемые социумом человеку в разных моментах как общепринятые или же базовые. Следовательно, под социально-бытовыми навыками понимается целая система умений, навыков и знаний, посредством которых человек может организовывать свое существование на бытовом уровне и в умении взаимодействовать с социумом [31].

Несмотря на достаточную изученность вопроса важности формирования у человека социально-бытовых навыков, он все еще остается в поле зрения многих исследователей как зарубежом, так и отечественных. Б.М. Теплом и Б.Ф. Ломов работают над проблемой автоматизации сознательной деятельности человека, что могло бы в дальнейшем помочь педагогу при формировании социально-бытовых навыков при работе с детьми с РАС. В своих трудах С.Л. Рубинштейн описывает, что автоматизация сознательной деятельности человека возможно через системное повторение, выучивание, тренинг. Только в этом случае, компоненты сознательной деятельности переходит на принципиально качественный уровень: от сознательного действия к навыку. Согласимся в выпускной квалификационной работе с С.Л. Рубинштейном в том, что навык формируется только при условии, когда человек не просто сознательно осуществляет какой-либо вид деятельности, но также ставит перед собой цель, определяет задачи, необходимые для достижения этой цели, контролирует отдельные операции в процессе выполнения данной деятельности. Относительно процесса выработки социально-бытовых способностей у детей с Аутизмом можно сказать, что большую роль в этом плане будет иметь сознательный подход как самого ребенка, так и его родителей, что в конечном итоге позволит повысить мотивацию.

Следует отметить, что Л.Б. Ительсон под навыком понимает психическую готовность человека к выполнению определенных действий сознательно. Такое определение позволяет

рассматривать навык с таких его характеристик, как скорость выполнения, выбор наиболее оптимальных способов поведения, рациональности, целесообразности выполнения данного действия.

Ряд исследователей (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Е.В. Гурьянов) подходят к навыку как осознанному, но доведенному до автоматизма способу целенаправленных действий. В.М. Коротков прямо определяет навык как автоматизированное умение. Следовательно, для формирования навыка необходимо вначале сформировать умение, а потом посредством системной методической работы довести его до автоматизации, что позволит умению трансформироваться в навык [30].

Изучив точки зрения отечественных и зарубежных ученых по данной теме целесообразнее опираться на определение В.М. Коротова [30].

По мнению ученых овладение и успешное применение в повседневной жизни социально-бытовых навыков возможно только через автоматизацию таких компонентов как умение, ориентировка, навык. Ниже рассмотрим определение каждого компонента.

Умением считается отработанный субъектом метод выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью знаний и навыков. Формируется вероятность выполнения действия не только в обычных, но и в изменившихся условиях. Склонность к целенаправленной и результативной деятельности (А.В. Усова, Д.Б. Эльконин).

Под ориентированием понимается деятельность человека, которая отвечает на исполнение действия. По характеру такой вид деятельности, как ориентировка определяется как сложный. Поскольку ориентировка предвосхищает автоматизированные навыки, то следует особое внимание обратить на этапы и их последовательность:

1 этап: действия, направленные на сбор имеющейся информации с тем, чтобы человек имел первичные представления о самом предстоящем процессе;

2 этап: анализ необходимых условий для осуществления планируемого действия и сопоставление их с фактически имеющимися условиями;

3 этап: осуществление мыслительной операции по сравнению предполагаемого и фактического результата;

4 этап: при несовпадении желаемого и фактического результата происходит устранение несовпадения [60].

Навык - воздействие, доведенное до автоматизма, формирующееся методом неоднократного повторения [17].

Под социальными навыками понимают способность налаживать отношения с людьми.

Культурно-гигиенические способности - это возможности по обеспечению чистоты тела, поддержания аккуратного облика, правила приема пищи, бережного обращения с вещами [58].

Любое новое действие, которое выполняет человек, на первоначальном своем этапе несет характер самостоятельной деятельности, которое вначале осуществляется посредством только сознательной деятельности (волевой аспект), а уже впоследствии после того, как было осуществлено несколько повторений данного действия, акцент от сознательной деятельности смещается в сторону автоматизации. В этой связи следует отметить, что навык не схож с привычкой, поскольку привычка обуславливается таким фактором, как возникновение при ряде определенных условий, а у навыка такой фактор обусловленности отсутствует.

Если рассматривать классификацию социально-бытовых навыков, то наиболее распространенной из них является следующая [37] :

- 1) пищевые навыки;
- 2) навыки естественного характера;
- 3) навыки пользования обувью и одеждой.

К пищевым навыкам обычно относят непосредственно сам прием пищи, умение использовать в процессе поглощения пищи столовые приборы, умение пользоваться салфеткой, уборка посуды и столовых приборов после себя. Таким образом, пищевые навыки представлены комплексом умений по приему пищи.

К навыкам естественного характера также относят ряд умений: умение мыться, чистить зубы, пользоваться туалетом, умение использовать воду и мыло при гигиенических процедурах, мыть руки после приема пищи, посещения туалета, после улицы или прогулки, умение пользоваться полотенцем, туалетной бумагой, носовым платком.

К третьей группе навыков относят также комплекс умений: умения снимать и одевать обувь и одежду по сезону, умение шнуровать, застегивать и расстегивать молнию, умение завязывать и развязывать, а также застегивать и расстегивать пуговицы. Также в этот комплекс умений 3 группы социально-бытовых навыков следует отнести умение развешивать свою одежду, убирать ее в шкафчик, расставлять обувь в специально отведенные для этого места, умение аккуратно складывать одежду.

Таким образом, выше представленные группы социально-бытовых навыков включают в себя навыки бытового обслуживания и социального характера.

Интересно, что Л.М. Шипицына в качестве классифицирующего критерия в вопросе классификации социально-бытовых навыков берет место использования приобретенных навыков, в связи с чем классификация выглядит следующим образом:

1) навыки социально-бытового плана используемые ребенком дома (гигиенические навыки, пользование обувью и одеждой, навык приема пищи, выполнение домашних дел);

2) навыки социально-бытового плана, используемые ребенком вне дома (поведение в обществе, на дороге, в общественном транспорте, в социально значимых местах) [20].

Все выше представленные виды и классификации жизненных навыков социально-бытового характера указывают на то, что их нужно рассматривать, как сложный комплекс навыков разного плана, формирование которых достигается по определенной методической работе путем многократного и систематического повторения аутичным ребенком. только специально используемая методика позволит сначала закрепить умения, а потом. после доведения его до автоматизма, трансформировать умение в навык.

В качестве критерия сформированности социально-бытовых навыков необходимо брать отсутствие осознанности в процессе его выполнения (т.е. автоматизация). Значимость социально-бытовых навыков часто недооценивается или они рассматриваются в качестве второстепенных по важности навыков. Такая недооценка может повлечь за собой снижение качества жизни человека с ограничениями по здоровью.

Таким образом, вопрос выработки социально-бытовых способностей у детей с РАС является первостепенным и очень значимым, на базе уже сформированных социально-бытовых навыков происходит дальнейшее развитие ребенка и формирование жизненно необходимых ему умений для дальнейшего самообслуживания [12].

Для того, чтобы аутичный ребенок смог усвоить базу социальных отношений между людьми в современном обществе, необходимо осуществлять грамотную работу психолого-педагогического характера. Данная работа должна дать аутичному ребенку представление о существующих в социуме ролях, особенностях их поведения, а также сформировать жизненно-необходимые навыки. С этой целью работа специалистов должна затрагивать нравственный, эстетический, трудовой, психологический, педагогический, социальный, медицинский аспекты. Эффективность работы с детьми с РАС в равной степени будет зависеть и от грамотности ее организации и реализации, и от систематичности выполнения.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Анализ дефиниции понятия «аутизм» позволил сделать вывод о том, что автором понятия и первым исследователем, который ввел его в научный понятийный аппарат по

психологии, стал психиатр Э. Блейлер, который понимал под аутизмом « игнорирование человеком социума, существующих в нем взаимоотношений и изолированность личного опыта человека от сформированных у него ассоциаций [35].

Изучение научной литературы по вопросу использования термина «аутизм» в науке показало, что уже в 1943 году Л. Каннер стал рассматривать понятие аутизм как синдром [35].

Среди отечественных исследователей следует особо выделить работу С.С. Мнухина, в котором советский психиатр использовал термин «аутизм» для описания тяжелой степени умственной отсталости у несовершеннолетних (1947 г.).

Относительно применения термина «аутизм» к детям следует отметить, что данный вопрос целесообразно рассматривать с позиции не только психологии, но и педагогики. Таким образом, уже в отечественной науке со второй половины XX века вопросами аутичных детей занимались не только психологи, но и педагоги. Это позволило советским исследователям выделить аутичных детей в обособленную группу, поскольку процесс взаимодействия такого ребенка с другими детьми, а также взрослыми обладает своей спецификой: нарушением не только коммуникативного взаимодействия, но также и проблема социального плана. Таким образом, если в трудных случаях ограничения ребенка по здоровью (например, глухота или слепота) психолого-педагогическая помощь строиться все таки на коммуникации между специалистом и ребенком, то в случае взаимодействия аутичного ребенка и специалиста коммуникация как основной вид связи и канала общения искажена, а иногда и вовсе отсутствует [24].

Аутичный ребенок при одновременной социальной неприспособленности может быть высоко развитым интеллектуально в какой-то одной области: например, талантливым шахматистом или одаренным математиком. Также таких детей может отличать и следующая черта: иногда в определенной ситуации ребенок ловок, а бывает при аналогичной ситуации становится неуклюж и рас сосредоточен в движениях. Такую особенность в поведении аутичных детей В.В. Лебединский назвал как психический дизонтогенез или «искаженное развитие» [31].

Также исследователи отмечают, что одним из первых признаков диагноза РАС у ребят в этап до 1 года является в искажении ощущения самосохранения. Данное искаженное имеет возможность проявляться как в сверхосторожности, так и напротив, в отсутствии данного инстинкта вообще. Следует отметить, что эта дуальность (сверхосторожность и отсутствие инстинкта самосохранения) может быть зафиксирована у одного и того же ребенка, что затрудняет работу специалиста с ним [40].

Еще одной отличительной чертой детского аутизма является эмоционально-повышенный (или же аффективный) характер взаимодействия с окружающими людьми. Следует отметить, что аффективность можно выявить уже в раннем детском возрасте [36].

В большинстве случаев аффективность взаимодействия у аутичного ребенка проявляется в отсутствии выражения чувства родства, симпатии или привязанности через положительные эмоции. Также данная эмоциональная искаженность может быть замечена и в процессе коммуникативного взаимодействия, когда аутичный ребенок затрудняется не только в непосредственной коммуникации, но и в передаче эмоций в речи [21].

Выше представленные особенности аутичного ребенка позволили Л. Винг прийти к выводу, что такой ребенок имеет проблемы в распознавании тех сигналов, которые поступают извне через органы чувств. Из этого следует, что сигналы, которые получает ребенок, не складываются в целостную картину, и процесс декодирования не происходит. Внешне это выглядит так, как будто аутичные дети существуют в своем собственном, оторванном от мира пространстве и не желают общаться [34]. Более того, расстройство вызванное неспособностью общаться, нередко делается предпосылкой проблемного, неадекватного поведения. Потому что они живут в мире искаженных восприятий, где ничто не считается тем, чем видится, неудивительно, что это приводит к крепкому беспокойству, боязни, и выражается в тяжёлом поведении [44].

Для расстройств аутистического диапазона свойственен целый комплекс психических и поведенческих расстройств. Особенно ярко аутизм имеет место в следующих областях:

- речь и коммуникация;
- общественное взаимодействие;
- фантазии, эмоциональная сфера.

Следует отметить, что полиморфизм аутичных детей проявляется в широком спектре и вариациях отличий и колебаний в интеллектуальном, эмоциональном, коммуникативном, социальном, двигательном развитии. Также и этап выработки социально-бытовых навыков у них различается настолько, что невозможно говорить о типических изменениях. Это затрудняет систему диагностирования аутичных детей и вызывает сложность в прописании результатов в образовательном Стандарте (Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования – дальше ФГОС ДО), поскольку отсутствуют критерии оценки развития аутичных детей в силу индивидуальных особенностей и специфики диагноза [45].

Внимание. Трудности в сосредоточении внимания можно выявить уже в раннем возрасте в ребенка с РАС. Так, например, аутичный ребенок не может сосредоточить внимание на игрушку в руках взрослого: цвет, размер и звук издаваемой игрушки не привлекают его. Также весьма проблематичным является процесс целенаправленного привлечения внимания ребенка к игрушке, что связано с отсутствием координации внимания, не умение использовать жесты, следить взглядом за предметом в процессе игрового действия, не отзывается на свое имя. Совместное и произвольное внимание у ребенка с РАС также нарушено: ему сложно дается фиксирование внимания, отсутствует интерес к предмету, переключить внимание такого ребенка на необходимый специалисту объект становится весьма проблемным. И. Л. Шпицберг отметил что детям с аутизмом присуще разделенное внимание: ребенок ни на что не указывает пальцем, не привлекает внимания родителей к тому, чем он занимается [69] .

Восприятие. Аутичные дети постоянно испытывают трудности в процессе восприятия информации всеми органами чувств, в их переработке и декодировании. Исследователь Б. Нейсон среди проблем восприятия, с которыми сталкиваются аутичные дети, выделяет следующие:

- 1) восприятие искажено или воспроизводится эпизодически, фрагментарно;
- 2) переработка информации затруднена по причине невозможности совместить в единую картину все сенсорные сигналы;
- 3) высокий уровень чувствительности;
- 4) низкий уровень чувствительности;
- 5) сенсорная перегрузка;
- 6) модулирующая стимуляция (возбуждение) [45].

Помимо таких сложностей в процессе восприятия, как simultaneity и фрагментарность, аутичные дети имеют проблемы с усвоением сукцессивно организованных процессов. Все обозначенные проблемы значительно затрудняют не только восприятие, но и в конечном итоге оказывает негативное влияние на: а) формирование образов и образного мышления; б) на формирование наглядного мышления; в) на развитие наглядно-образного мышления ребенка.

Память. Для ребенка с РАС важным видом памяти является зрительная. Однако сложности с произвольной памятью значительно затрудняют процесс сохранения полученной информации, обедняя тем самым личный опыт. Трудности с произвольной памятью не позволяют уже имеющиеся умения перевести в навыки, что затрудняет и даже тормозит образовательный процесс. Такие исследователи, как О.С. Никольская и К.С.

Лебединская на базе собственных исследований сделали вывод о том, что «аутичные дети могут успешно запоминать и впоследствии воспроизводить однообразные, а не сложные игровые движения только тогда, когда имеют подкрепления через все органы чувств [28].

Следует отметить, что у аутичных детей хорошо развита механическая память, что следует использовать специалисту в своей работе с данной категорией детей. Развитая механическая память является хорошей основой для закрепления положительных эмоций, с которыми аутичные дети испытывают сложности. Таким образом, механическая память, подкрепленная эмоционально окрашенными переживаниями трансформируется в эмоциональную память ребенка с РАС.

Как уже было отмечено, восприятие аутичного ребенка фрагментарно. Это оказывает влияние и на память: полученные через органы чувств сигналы не декодируются, а хранятся в памяти своеобразными блоками, без переработки.

Мышление по сути представляет собой речемыслительный процесс. Следовательно, при нарушении речи мыслительные операции затруднены, что верно и при образном утверждении: нарушения мыслительных операций тормозят речь аутичного ребенка. В связи с этим, возникают трудности в процессе коммуникации, а также в обучении вообще.

Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская в своих исследованиях указывают на то, что аутичный ребенок с трудом осуществляет не только декодирование, но и перевод информации в символы, вследствие чего в процессе его обучения невозможно использовать схемы, графики, символично-буквенные обозначения.

Проблемы мыслительного плана мешают ребенку осуществить такие простейшие на первый взгляд действия, как пересказ прочитанного или услышанного текста, осуществить рассказ по картинке, составить план пересказа, уяснить причинно-следственные связи в тексте, запомнить сюжет и логику повествования [46].

В процессе диагностики трудности в *воображении* являются четким сигналом проявления аутичности. Дети с РАС испытывают проблемы с проведением ролевой игры, сюжетной и сюжетно-ролевой [51]. Интересно, что среди современных исследователей, изучающих вопрос соображения аутичного ребенка, существует расхождение мнений. Согласно первому подходу (Л. Каннер), у аутичных детей воображение развито очень сильно, однако имеет перекося в область фантазий (т.е. своеобразную патологию богатого воображения). Фантазийность представлена причудливым скоплением всей информации, которую ребенок слышал где-то: отрывки фраз, фрагменты телевизионных передач, часть рассказа или увиденного на улице и т.д. При таком подходе следует признать, что фантазии аутичного ребенка отличаются от обычного более яркими образами [47].

Именно развитое воображение по Л. Каннеру, является причиной появления у детей с РАС большого количества необоснованных страхов и высокого уровня тревожности и чувствительности. В обычной жизни это мешает и аутичным детям и их родителям в плане появления страхов, например, из-за попадания капли воды на кожу рук, боязни переходить улицу, говорить с незнакомыми людьми, страх машин, солнца, больших домов, животных и т.д. [19].

Речевые расстройства, как уже было отмечено ранее, взаимосвязаны с мыслительными процессами. Особенно четко нарушения в речи проявляются уже к возрасту 3 лет. Нарушения проявляются в отсутствии умения составлять свое собственное высказывание, также довольно-таки часто дети в РАС могут монотонно повторять одну и ту же фразу. Семантика слов и высказываний не воспринимается аутичным ребенком, поскольку он не в состоянии воспринять языковую игру слов, переносное значение слов, многозначные слова [33]. Все это позволяет выявить специфику речевого общения с аутичным ребенком: высказываться лучше простыми, а не сложными предложениями, по возможности предложение должно быть мало распространенным, не осложнено причастными и деепричастными оборотами, простой синтаксической конструкции, лексика преимущественно используется только с прямым значением (не многозначные слова). Только такой подход в обучении аутичного ребенка речевому взаимодействию позволит осуществить хотя бы базовое коммуникативное развитие, что в дальнейшем облегчит условия нахождения ребенка в социуме [8].

Также специалисты отмечают у аутичных детей нарушения в эмоционально-волевой сфере. У детей с РАС муда в раннем возрасте отмечают нарушение комплекса оживления: аутичный ребенок не останавливает свой взгляд на лице человека, который с ним общается или говорит, нет ответной улыбки или какой-нибудь активности на проявление внимания к себе взрослого человека. Данная проблема эмоционально-волевого характера с течением времени будет только осложняться. По таким проблемам эмоционально-волевой сферы, как вялость, пассивность, нежелание общаться с родителями, иногда страх и неприятие родителей могут быть использованы в качестве симптоматики заболевания РАС.

Следует также отметить такую специфику формирования эмоционально-волевой сферы у ребенка с РАС, как парадоксально низкий уровень эмоциональной привязанности и неспособности ассоциировать общение с близкими людьми с положительными эмоциями с одной стороны и фиксированием и запоминанием отрицательных эмоций, которые становятся основой будущих страхов аутичных детей [30].

Рассматривая вопросы мотивации и поведения аутичного ребенка, нельзя не упомянуть страхи, которые являются большим серьезным препятствием для развития и

обучения ребенка. В процессе работы специалиста с ребенком с РАС может неожиданно выясниться, что страх внушает звуки воды, шум деревьев, какие-то виды игрушек и вообще любые предметы, окружающие ребенка в повседневной жизни. Сформированные и накопленные страхи части мотивируют аутичного ребенка на то, чтобы защититься и спрятаться. Именно страхи могут вызвать резкую негативную (вплоть до отрицательной) эмоцию в процессе изменения привычного режима дня, расположения вещей в комнате, что именуется в науке, как «феномен тождества».

Исследователи О.С. Никольская и К.С. Лебединская все изученные страхи в процессе общения с аутичными детьми разделили на следующие виды:

- 1) страхи, которые характерны для детей (страхи после травмирующей ситуации, страх потерять близкого человека и т.д.);
- 2) страхи, в основе которых лежит гиперчувствительность (страх громких звуков, определенных запахов, ситуации, связанные с повышением уровня стресса и тревожности);
- 3) бесосновательные страхи (не имеющие под собой оснований или бредоподобные страхи) [42].

Проблемы в социальном взаимодействии касаются как вербальной, так и невербальной систем. Так, например, М.М. Семаго отмечает, что социальные нарушения касаются:

- неумения использовать мимику, жесты, темп речи, силу и высоту голоса и др. невербальные средства общения;
- неумения эмоционально реагировать на различные переживания;
- отсутствия умения осуществлять речевое взаимодействие в диалоге, озвучивать средствами речи свои желания, цели или просьбы.

Уже с раннего детского возраста трудности коммуникации связаны со сложностью привлечения ребенка к себе внимания, а в более старшем возрасте (среднем и старшем дошкольном возрасте) проблема коммуникации затрагивает сферу использования вербальных и невербальных средств (в частности, дошкольник с РАС не умеет использовать указательный жест) [2].

Трудности общения аутичный ребенок испытывает и в силу неразвитости исследовательских действий, они не могут преодолеть посильную сложность, потенциальные трудности пугают их и формируют необоснованные страхи. Отсутствие контакта в процессе взаимодействия можно проследить по невыразительности речи, нежеланием ребенка прижаться или идти на руки к родителю, аутичный ребенок не испытывает положительных эмоций от общения с близкими, что в конечном итоге приводит к тому, что за утешением или поддержкой ребенок с РАС не обращается в любящим его

людям. Все это в конечном итоге негативно отражается не только на коммуникативном, но и социальном взаимодействии аутичного ребенка [15].

Сфера поведения также страдает и подвержена сильнейшей трансформации вплоть до патологии. Ребенок в силу своей дезориентации и дезадаптации реагирует через уход от ситуации, ухода в собственный мир, углубление в свои страхи, формирование такой модели поведения, как отрицание (или негативизм), агрессия (в том числе и против самого себя), неприятие себя, отчаяние. Со стороны поведение аутичного ребенка выглядит следующим образом: часами ребенок может сидеть в одном и том же месте, действия, совершаемые ребенком с РАС монотонны, однообразны и также могут выполняться им в течение длительного времени, по характеру действия можно охарактеризовать, как односложные и простые (с акцентом к примитивным действиям). Игровые действия в детском возрасте, в котором обычно ведущим видом деятельности является игровая деятельность, не вызывают у аутичного ребенка интереса, детского азарта и желания играть, а в большинстве случаев более комфортно ощущают себя в одиночестве [10] .

Следует отметить, что если каким то образом в игровую деятельность оказываются вовлечены несколько детей с РАС, то они воспринимаются друг другом в качестве предмета, а не объекта [67] . Из этого можно сделать вывод о том, что такая деятельность не может считаться игровой, поскольку по Е.А. Янушко «именно сюжет и роли в игровой деятельности дают основание говорить о высоком уровне развития ребенка» [71, с.44]. Согласимся с такой позицией, поскольку именно в сюжетно-ролевой игре ребенок получает возможность не только примерить на себя разные общественные, коммуникативные и социальные роли, но и сформировать определенные поведенческие стереотипы.

Таким образом, отсутствие связи с окружающей действительностью препятствуют тому, чтобы у ребенка с РАС сформировался какой-либо социальный опыт, он не может уяснить существующие в современном обществе причинно-следственные связи и закономерности появления каких-либо событий. Это осложняет работу специалиста не только по развитию и обучению аутичного ребенка, но также и по формированию у него жизненно важных навыков, поскольку речевая и социальная коммуникация в данном случае являются не только необходимым навыком, но и одновременно и средством обучения, развития, формирования [18] .

Резюмируя все вышесказанное, следует отметить, что развитие аутичного ребенка осложнено искажением взаимодействия жизненного тонуса и психического развития. Отсутствие возможности адекватно воспринимать информацию через органы чувств и каналы связи не позволяет правильно интерпретировать ее, вследствие чего отсутствует возможность правильно отреагировать на внешние раздражители. Существующие проблемы

активизируют у ребенка с РАС избыточную защитную реакцию, проявляющуюся в различных аномалиях поведения, страхах, угасшей психической активностью. Также синдром детского аутизма может быть сопутствующим заболеванием на фоне остальных аномалий (например, слепоте или глухоте). Психическое развитие аутичного ребенка осуществляется настолько скачкообразно и фрагментарно, что при существующих способностях к какому-либо виду деятельности (например, имеющихся математических способностей или таланта к музицированию), аутичный ребенок является абсолютно неприспособленным в области быта, социума.

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

Наиболее важной задачей является подготовка подрастающего поколения к дальнейшей самостоятельной жизни. В особой степени это важно для детей с типичным развитием РАС, в связи с чем первостепенное значение в воспитательном процессе приобретает формирование жизненных навыков.

Под данным термином в науке понимается комплекс умений, знаний и навыков, которые бы обеспечивали самостоятельность человека в области самообеспечения и функционирования [6].

Процесс нахождения ребенка в социуме позволяет ему наблюдать за поведением взрослых или же других детей дома, в гостях, при общении на улице, в различных социальных и бытовых учреждениях, в процессе осуществления домашних дел. Наблюдая за поведением взрослых, дошкольник учится переносить увиденную модель поведения на себя, путем повторения поведения других людей, ребенок совершает ошибки и в процессе их устранения, корректирует свое поведение в дальнейшем. Желание выделиться среди других детей, быть значимым в глазах взрослого человека стимулирует дошкольника на самостоятельные активные действия, в связи с чем он упорно и настойчиво начинает осваивать навыки самообслуживания, а в тех действиях, в которых необходима помощь взрослого, дошкольник просит его показать или научить делать его самостоятельно [41].

Первостепенной задачей в процессе формирования жизненных навыков у детей в РАС является формирование мотивационной установки у ребенка на выполнение небольшой, но конкретной цели. Специфика работы с аутичными детьми заключается в том, чтобы формировать жизненные навыки постепенно, по мере сложности для ребенка сложности, постепенно используя этот навык в социуме с последующим расширением. Данный процесс является очень длительным, и требует от специалиста, родителей и ребенка терпения, целеустремленности. Положительная динамика рассматривается по наличию не количества

социально-бытовых навыков, которые удалось сформировать у аутичного ребенка, а по овладению им хоть каких-то элементарных операций, на базе которых можно в дальнейшем планомерно развивать и другие жизненные навыки.

Все вышеописанное было приведено в качестве примера обычного развития дошкольника. Однако при работе с аутичными дошкольниками есть своя специфика. Такие детки с трудом осваивают операцию подражания, что затрудняет формирование жизненных навыков ребенка и в конечном итоге подготовку к самостоятельному обслуживанию себя. Процесс адаптации аутичных детей к социуму требует систематической работы родных и специалистов, которая к тому же занимает гораздо более длительный период формирования, чем при работе с дошкольниками обычного развития.

Характерно, что трудности бытового самообслуживания не стоят у родителей аутичных детей на первом месте: в данном случае приоритет отдан проблемам психологического характера. Такой подход затрудняет работу специалистов, поскольку аутичный дошкольник ко времени обращения уже привыкает к тому, что все бытовые моменты ложатся на плечи взрослых, которые находятся рядом. Это приводит к тому, что отсутствие сформированных навыков бытового самообслуживания тормозят процесс социализации и адаптации даже тех аутичных детей, у которых отмечен относительно высокий уровень интеллектуального развития [26]. Все вышесказанное обуславливает необходимость в ранних консультациях родителей детей с типичным развитием РАС для того, чтобы в дальнейшем процесс работы с ними специалистов был более продуктивным.

Все вышесказанное позволило выявить важные условия формирования жизненных навыков у детей с РАС:

- а) начинать работу над формированием социально-бытовых навыков нужно как можно раньше;
- б) необходимо осуществить структурирование социальной среды, в которой находится аутичный ребенок;
- в) разделить каждый навык на отдельные этапы;
- г) запланировать систему последовательных действий по формированию каждого жизненного навыка;
- д) осуществить систематическое повторение шагов по закреплению навыков;
- е) закрепить сформированные социально-бытовые навыки.

Ученые (О.С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг) среди сложностей обучения аутичных детей жизненным навыкам отмечают следующие:

- сложность осуществления контакта;

- сложности с таким процессом, как сосредоточение, а также с его продолжительностью;
- сформированные у дошкольника страхи и психологические травмы;
- трудности с развитием мышц мелкой моторики, а также координационные проблемы;
- нестабильность мышечного тонуса;
- отрицательные эмоции в процессе социального взаимодействия;
- пассивная роль во взаимосвязи «взрослый – ребенок»;
- зависимость от помощи извне;
- высокий уровень чувствительности;
- сформированная поведенческая модель, мешающая перенимать социальный опыт;
- сложности с использованием уже имеющегося навыка в иной сфере в качестве образца;
- низкий уровень мотивации к действию;
- неумение позитивно воспринимать первые неудачи и трудности в процессе выполнения определенного действия [8].

Следует отметить, что среди ученых существуют разные подходы к трудностям, с которыми сталкиваются аутичные дошкольники. Так, например, С.С. Морозова вместо видов сложностей акцентирует внимание не на их разновидности, а на группы, среди которых выделяет:

- 1) проблемы, связанные с осуществлением деятельности (планирование, организация, реализация и проверка эффективности);
- 2) эмоциональная зависимость;
- 3) низкий уровень мотивации к действию.

Также В.В. Лебединский в своих исследованиях обращал особое внимание на для аутичных детей среди всех проблем, с которыми они сталкиваются в процессе социализации и формирования базовых жизненных навыков, является сложность перехода от произвольных действий к произвольным [31].

С. Гринспен и С. Уидер в своих работах отмечали тот факт, что для аутичных детей «особым препятствием в осуществлении самообслуживания является невозможность в полной мере координировать и управлять своим телом» [16,с.32]. Данная специфика детей с РАС обусловлена тем, что мышечный тонус организма нарушен, нет точности координации, сила движения хаотична, ребенок с трудом осуществляет равновесие, а также испытывает невероятные трудности при организации единого процесса движения, где каждая часть организма выполняет определенную функцию.

По словам Е. А. Соломахиной и И. А. Острейковой, среди всех проблем и сложностей, с которыми сталкиваются специалисты при работе с аутичными детьми, в первую очередь следует отметить:

«← сложность в коммуникативном взаимодействии дошкольника со взрослыми или другими детьми;

– нарушение конечной цели коммуникации: донесение до собеседника своей мысли или намерения;

– нарушение в установлении причинно-следственных связей;

– слабо развитое логическое мышление;

– нарушенный процесс речи негативным образом сказывается на мыслительных процессах, поскольку речи и мышление являются единым – речемышлительным процессом» [57, с.18].

Помимо вышерассмотренных сложностей и проблем при работе с дошкольниками РАС, в данном исследовании необходимо указать на существование такого препятствия в современных семьях с аутичными детьми, как гиперопека. Казалось бы, увеличение доли самостоятельных действий по отношению к ребенку с РАС позволяет сэкономить время, а также является для многих родителей показателем заботы о ребенке. Однако данный подход является поверхностным, поскольку гиперопека лишает аутичного ребенка возможности проявления самостоятельности и формирования базовых основ и навыков самообслуживания. Следовательно, экономия времени за счет выполнения взрослыми практически всех действий бытового характера вместо аутичного ребенка на перспективу могут оказаться отложенной проблемой, решение которой будет затруднено, если не будет взаимодействия между родителями детей с РАС и специалистами [39].

В этом параграфе рассмотрим более подробно бытовые сложности аутичных детей, выявленные в ходе анализа работ М. Ю. Ведениной, И. А. Костина, С.С. Морозовой. Для наилучшей демонстрации результатов анализа представляем их в табличном виде в соотнесении необходимого навыка и проблем и трудностей, с которыми сталкиваются дети с РАС при его отсутствии (табл. 1):

Таблица 1

Проблемы и причины трудностей в быту

Навык	Проблемы и причины трудностей в быту
-------	--------------------------------------

<p>Самостоятельный прием пищи</p>	<p>На просьбу взрослого о самостоятельном обслуживании себя в быту следует или отсутствие реакции вообще, или же, напротив, расторможенность.</p> <p>Ребенок не может пользоваться столовыми приборами в процессе приема пищи.</p> <p>Привередлив в еде.</p> <p>Движения нарушены (в том числе и мелкая моторика).</p> <p>Предпочитает перекуски полноценному приему пищи.</p> <p>Отмечена брезгливость.</p> <p>Ест в разных местах.</p>
<p>Самостоятельно одеваться</p>	<p>Не знает порядок одевания одежды.</p> <p>Нуждается в руководстве со стороны взрослого.</p> <p>Раздевается в разных местах (нет определенного места).</p> <p>Не умеет осуществлять мелкие операции по типу шнуровки, застегивания пуговиц и т.д.</p>
<p>Навыки личной гигиены</p>	<p>Не умеет и не желает пользоваться средствами личной гигиены.</p> <p>Не умеет чистить зубы, полоскать рот.</p> <p>Нет понимания того, что мыло нужно смывать полностью.</p> <p>Неприятные ощущения в процессе прикосновения воды к коже.</p>
<p>Туалет</p>	<p>Избегание унитаза или горшка может возникнуть из-за сформированного негативного опыта в процессе туалета (например, болевые ощущения во время стула или высаживание ребенка на холодный горшок).</p> <p>Боязнь шумных звуков в процессе пользования унитазом (смывом воды).</p> <p>Отсутствие понимания того, что в унитаз не нужно лезть руками, ногами.</p>
<p>Безопасность</p>	<p>Ребенок не имеет чувства края, не чувствует опасности</p>
<p>Вытирание пыли</p>	<p>Высокая чувствительность.</p> <p>Неприятные ощущения.</p> <p>Не умение выжимать тряпку для пыли.</p>

	Отсутствие координации не позволяют полноценно вытирать ребенку пыль.
Подметание и мытье полов	Несогласованность движений. Нарушение координации.

В работах М.Ю. Ведениной встречаются те же проблемы и сложности в процессе формирования у детей с РАС жизненных навыков, что и у вышерассмотренных исследователей

- специфика коммуникации;
- сложности взаимодействия;
- присутствие гиперопеки со стороны взрослых, и, как следствие, снижение доли самостоятельных действий аутичными детьми;
- высокая чувствительность;
- существующие тревожные состояния и страхи;
- сложность в осуществлении произвольных действий;
- низкий уровень поведенческой мотивации [11].

Следствие гиперопеки для детей с ПАС описал в своих работах И.А. Костин, отмечая, что «уже в подростковом возрасте аутичные дети, несмотря на высокий интеллектуальный уровень развития, остаются очень неприспособленными в быту. Также современная тенденция свидетельствует о том, что полноценная работа специалистов в детьми РАС начинается не с дошкольного, а с подросткового или даже юношеского возраста. Несмотря на это, когда бы не было положено начало работе с аутичными детьми и подростками. данную работу проводить необходимо в любом возрасте, поскольку приобретение новых знаний и навыков не только пополняют запас жизненных навыков, но и являются фактором личностного развития человека с ограничениями по здоровью» [43, с.23].

Все специалисты и исследователи сходятся во мнении о том, что эффективность работы по выработке социально-бытовых способностей у детей с аутизмом зависит от того, насколько грамотно будет создана программа для этого. Данный аспект обуславливает индивидуальный подход к каждому аутичному ребенку, а также необходимость в постоянных диагностиках, позволяющих получить более точные и достоверные данные по каждому воспитаннику.

Резюмируем: анализ работ М. Ю. Ведениной, И. А. Костина, С. А. Морозова, Е. А. Соломахиной, И. А. Острейковой, В. В. Лебединского, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, С. С. Морозовой позволили выявить причины и наиболее распространенные проблемы в процессе формирования у аутичных детей жизненных навыков. Особенности когнитивной сферы и состояние здоровья затрудняют процесс социально-бытовой адаптации, однако это не должно стать фактором, полностью отменяющую подобную работу специалистов. Результаты, полученные в ходе исследования в данном параграфе, указывают на необходимость организации более ранней работы с родителями аутичных детей, что актуализирует необходимость в консультационной и пропагандистской работе.

1.4. Методические приемы работы по развитию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях

Навыки самообслуживания закладываются у человека только в детском возрасте. Следовательно, если в дошкольный и школьный период жизненно важные навыки не сформированы, человек в дальнейшем будет испытывать сложности и проблемы социального характера. Это касается как обычных детей, так и детей с РАС. Традиционно дети наблюдают за поведением взрослых и через подражание повторяют те или иные действия, формируя тем самым сначала умения, а потом в процессе многократного повторения и избавления от ошибок и навыков.

Аутичных детей отличает то, что у них не сформировано подражание, вследствие чего процесс формирования навыков самообслуживания социально-бытового плана требует гораздо больших усилий как со стороны ребенка, так и со стороны взрослого и специалиста. Если у обычного ребенка данный процесс происходит как бы естественным путем, то аутичному ребенку мешают большое количество страхов, отсутствие интереса, отсутствие желания показать, что он уже взрослый и все может делать сам [27].

Если проанализировать все сложности и проблемы, которые стоят на пути успешного формирования жизненных навыков у детей с РАС, что можно выделить наиболее часто встречающиеся:

- а) нарушение произвольного сосредоточения;
- б) нарушения коммуникативного плана [50].

Следует особо отметить, что иногда у аутичного ребенка сформированы некоторые жизненно необходимые навыки, однако, как правило, они сформированы случайным образом (например, при благоприятных для этого условиях). Таким образом, в процессе

целенаправленной работы по формированию у детей с РАС подражание отсутствует, что требует использования особой методики обучения.

Многие исследователи и специалисты, которые на практике имели возможность работать с аутичными детьми, отмечают, что процесс овладения навыком является наиболее сложным в психолого-педагогической работе и имеет свое название: кризисный период. В это время аутичный ребенок в силу непонимания того, что от него хотят взрослые и отсутствие физических, морально-волевых и эмоциональных возможностей для его выполнения, перестает совсем слушаться взрослого, могут убежать или же игнорировать все просьбы и замечания взрослого человека или же сознательно все делать наоборот [68].

Таким образом, перед специалистом по работе с аутичными детьми стоит вопрос как можно раньше приступить к осуществлению и без того сложной работы: формировать у детей с РАС социальны-бытовых навыков самообслуживания. И чем позднее данная проблема будет осуществляться, тем все более сложнее будет реализовать данную образовательную задачу. Обозначенная сложность указывает на необходимость в привлечении решения данной учебной задачи целого комплекса специалистов разного плана [22].

Аутичные дети характеризуются стерео типизацией, вследствие чего отсутствие в модели поведения жизненно-важных социально-бытовых навыков могут стать закрепленными стереотипами. Зная такую специфику детей с РАС, стереотипы можно использовать в качестве средства формирования жизненных навыков при правильно организованной работе. Таким образом, для эффективной работы по выработке социально-бытовых способностей у детей с Аутизмом следует:

- 1) тщательным образом изучить особенности аутичных детей;
- 2) проанализировать, как данные особенности могут быть использованы в качестве средства обучения.

На примере стереотипов, к которым склонны аутичные дети, мы видим, как с одной стороны, отсутствие психолого-педагогического вмешательства может усугубить проблему формирования социально-бытовых навыков, а с другой стороны именно через работу со стереотипами (закрепленным положительным опытом и действиями) можно добиться положительного результата [57].

Помимо изучения особенностей проявления у детей признаков аутизма, специалисты должны пристальное внимание уделять изучению индивидуальных и возрастных особенностей детей с РАС. Это в конечном итоге усложняет и делает медленной и длительной по протяженности работу всех специалистов, поскольку диагностика аутичных детей осуществляется не в группе, а преимущественно в индивидуальном порядке, однако

дает объективные результаты исследований. Только такой подход к психолого-педагогической работе с детьми с РАС позволит составить индивидуальные планы работы с ними [64].

Систематизирует работу специалиста по определению индивидуального маршрута действий в каждом аутичным ребенком:

1. Определить базовый уровень развития аутичного ребенка и имеющийся уровень сформированных жизненно важных навыков самообслуживания.

2. На основе полученных диагностических результатов определить потребность ребенка в обучении, определить цель и задачи обучения каждого ребенка с РАС.

3. Наладить контакт с родителями и уточнить особенности организации быта в семье.

4. Определить, какие факторы внешней и внутренней направленности в большей степени оказывают влияние на поведение аутичного ребенка (сюда могут входить работа по изучению фобий, страхов или напротив, факторов, которые оказывают благоприятное воздействие).

5. Используя полученную информацию по диагностике и характеристике самого ребенка, определяется методика его обучения.

Работа специалиста с аутичными детьми должна носить творческий характер, что требует от взрослого профессиональной гибкости. так, например, если обучение происходит в форме занятий, то лучшим стимулом для закрепления полученных результатов будет вознаграждение ребенка с РАС. Аутичный ребенок сам воспринимает процесс обучения как процесс, при котором ему за сделанные усилия необходимо получить положительные эмоции.

В процессе работы по формированию социально-бытовых навыков специалист должен в полной мере понимать, что же входит в содержание навыка и уметь его раскладывать на составные части. Такой синтез позволяет наметить элементарные простейшие шаги по формированию навыка у детей с РАС.

В коррекционной педагогике существуют тактическая (ближайшая) цель обучения и стратегическая (дальняя). Ближайшая цель обучения позволяет сформировать у ребенка определенные навыки социально-бытового плана, которые облегчат ему в дальнейшем процесс самообслуживания. А дальняя цель – научить аутичного ребенка продуктивно использовать полученные навыки в своей жизни. таким образом, можно сказать, что процесс формирования а детей с РАС жизненных навыков является и отдельным процессом, и составной частью еще более крупного процесса по социализации аутичного ребенка в современном обществе.

В упрощенном виде алгоритм обучения выглядит следующим образом:

- диагностика навыков социально-бытового плана;
- определение целей и задач;
- определение действий по сформулированным задачам поэтапно;
- поочередное осуществление всех действий [23].

Таблица 2

Пошаговое овладение навыками самообслуживания

Навык	Этапы овладения навыком
1. Умение пить из чашки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Держит чашечку и употребляет с помощью взрослого в направлении всего процесса. 2. Ставит чашку на стол, впоследствии того как с помощью взрослого выпил из нее и часть расстояния ото рта к столу пронес совместно с ним вместе. 3. Самостоятельно ставит чашку на стол, после того как с помощью взрослого выпил из нее. 4. Пьет из чашки, после того как взрослый помог поднести ее ко рту и самостоятельно ставит ее на стол. 5. Взрослый помогает взять чашку. Ребенок самостоятельно подносит чашку ко рту, пьет и самостоятельно ставит ее на стол. 6. Самостоятельно пьет из чашки. 7. Самостоятельно пьет из разных чашек и стаканов.
2. Умение снимать брюки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стягивает сначала одну штанину , после того как взрослый уже снял штанину с другой. 2. Сидя берет штанины с обеих ног, если они уже спущены до колен. 3. Спуск брюк с середины бедер до колен, садится и снимает их. 4. Спуск брюк с бедер, садится и снимает их. 5. Снимает брюки самостоятельно под присмотром взрослого. 6. Снимает брюки самостоятельно.
3. Умение одевать кофту	<ol style="list-style-type: none"> 1. Берет края обеих половинок переда кофты, соединяя их вместе, после того как взрослый одел кофту. 2. Надевает сначала один рукав, после того как помощник одел другой. 3. Надевает оба рукава, если взрослый удобно держит кофту.

	<p>4. Берет подготовленную кофту и одевает один рукав.</p> <p>5. Берет подготовленную кофту и одевает оба рукава.</p> <p>6. Полностью надевает подготовленную кофту.</p> <p>7. Берет кофту из шкафа и самостоятельно надевает ее.</p>
--	---

Задачи, озвучиваемые ребенку с аутизмом обязаны быть ему по силам (для этого и осуществляется первичная диагностика). Это позволит сделать на упражнениях ситуацию успеха, которая в последующем перейдет в закрепленный стереотип.

Сложность выполнения несомненно должна быть постепенно увеличена, однако не следует забывать о необходимости такого построения заданий, чтобы эту сложность аутичный ребенок смог осилить. Ключевым фактором в данном процессе является количество ситуаций успеха, а не количество решенных ребенком задач или скорость их выполнения. Гонка за скоростью обучения может свести на нет все усилия педагога, если ребенок с РАС не будет получать моральное или эмоциональное удовлетворение от образовательного процесса и своих усилий в нем.

В процессе выполнения аутичным ребенком действий на занятиях целесообразно оказывать ему помощь, однако не явную, а исподволь. Для этого специалист может стоять сзади ребенка и контролировать, а иногда и помогать ему с выполнением. Такое тактичное поведение специалиста имеет весьма высокий образовательный потенциал:

- а) не переносит акцент на самостоятельную деятельность специалиста;
- б) доля самостоятельной деятельности аутичного ребенка в связи с этим увеличивается;
- в) ребенок с РАС чувствует поддержку взрослого;
- г) при этом он чувствует готовность помочь и одновременно с этим возможности для самостоятельной деятельности;
- д) аутичный ребенок видит при таком подходе, что взрослый заинтересован в том, чтобы ребенок смог сам попробовать выполнить задание. [59].

В сложных случаях образовательный процесс осуществляется под полным выполнением педагогом руками воспитанника заданного движения или деятельности, постепенно сводя на нет принцип «рука в руке».

Отметим, что если помощь и поддержку специалист должен оказывать, не мешая ребенку (например, с таком выгодном положении, как за спиной аутичного ребенка), то в процессе формулирования ситуации успеха и отметки положительных результатов, которые достиг на занятии ребенок с РАС, целесообразно, напротив, стать лицом к лицу ребенка, создать зрительный контакт, голос должен быть спокойным, негромким, доброжелательным. Таким образом, специалист на занятиях должен использовать все вербальные и невербальные средства коммуникации [60].

Все вышесказанное позволяют говорить о том, что необходимо не просто оказывать разную помощь аутичному ребенку в зависимости от ситуации, но и дать описание ей и классифицирование, которое в дальнейшем позволит облегчить проведение занятий с аутичными детьми.

Среди уровней помощи взрослого (специалиста) аутичному ребенку исследователи выделяют следующие:

- дублирование ребенком всех движений взрослого по принципу «рука в руке»;
- эпизодическая помощь с комментариями;
- эпизодическая помощь без инструкций и комментариев;
- самостоятельное выполнение действий ребенком с РАС, но под контролем специалиста;
- самостоятельное выполнение действий ребенком с РАС по образцу или наглядной подсказке (например, в процессе одевания одежды с ориентацией на картинки);
- полноценное самостоятельное выполнение ребенком с РАС данного воздействия [66].

Таблица 3

Примерные этапы выработки некоторых навыков
с использованием физической помощи взрослого

Навыки	Этапы
1. Умение пользоваться ложкой	1. Стоя позади ребенка одну руку ребёнка положите сбоку тарелки, а в другую вложите ложку. 2. Собственной рукой придерживайте руку ребенка с ложкой. 3. Зачерпните ложкой еду.

	<p>4. Поднесите ложку ко рту ребенка и дайте ему возможность съесть.</p> <p>5. Опустите ложку в тарелку и дайте ребенку возможность проглотить пищу.</p> <p>Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая любое воздействие словесным объяснением (коротким и четким). Постепенно уменьшайте поддержку. Чаще хвалите ребенка.</p>
2. Умение пользоваться вилкой	<p>1. Стоя сзади ребенка, вложите вилку ему в руку ребенка.</p> <p>2. Своей рукой поддерживайте руку ребенка с вилкой.</p> <p>3. Наколите кусочек еды на вилку.</p> <p>4. Поднесите вилку с кусочком в рот ребенка и дайте ему возможность съесть.</p> <p>5. Опустите вилку в тарелку и дайте ребенку возможность проглотить пищу.</p> <p>Чередовать этапы до окончания процесса, сопровождая каждое действие объяснением (коротким и четким). Постепенно уменьшайте поддержку. Всегда хвалите ребенка.</p>
3. Умение пользоваться ножом	<p>Подобрать подходящий нож (легкий, неострый, удобный для намазывания).</p> <p>1. Поместите то, что будете намазывать на хлеб в удобную посуду (например, мягкое масло).</p> <p>2. Встаньте позади ребенка, возьмите левой рукой ребёнка кусочек хлеба, правой - нож.</p> <p>3. Кончиком ножа зацепить немного количество масла.</p> <p>4. Намазать масло на хлеб.</p> <p>5. Предложите ребенку самостоятельно намазать масло на хлеб.</p> <p>Повторять все этапы до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (коротким и четким). Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.</p>
4. Умение мыть руки	<p>1. Стоя сзади взять своими руками руки ребенка.</p> <p>2. Настройте воду.</p> <p>3. Поднесите руки ребенка под воду.</p> <p>4. Возьмите мыло и подставьте его под воду.</p> <p>5. Намыльте руки ребенка.</p> <p>6. Положите мыло на место.</p>

	<p>7. Потрите обе стороны одной и другой ладони.</p> <p>8. Подставьте под воду обе руки и мойте их, потирая друг друга, пока не смоется вся пена.</p> <p>9. Закройте кран.</p> <p>10. Возьмите полотенце и вытрите руки ребенка.</p> <p>Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (коротким и четким). Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.</p>
--	--

Телесные наставления, например, действия по принципу «рука в руке» являются наиболее действенными среди остальных, однако не всегда их можно использовать. Необходимо помнить, что аутичные дети характеризуются в большинстве случаев высокой сенсорной чувствительностью, вследствие чего непосредственно само физическое прикосновения (например, при обучении застегивания пуговиц по принципу «рука в руке») могут вызвать нежелательную реакцию аутичного ребенка, сформируют у него отрицательные ассоциации и стереотипы и закрепят их. В этом случае, специалист должен использовать комментарии и инструкции [13].

Также в ходе многолетней работы специалистов с аутичными детьми было выявлено, на вначале работы для получения первых положительных эмоций от занятий со специалистом можно использовать любимую сладость аутичного ребенка [46].

Однако целесообразность в использовании любимой еды обоснована только на первичном этапе обучения, когда нет возможности использования других видов поощрения. В дальнейшем в качестве поощрения может быть использована словесная похвала, любимый вид деятельности ребенка, любимая музыка, успокаивающая картина, развлечение [63].

При формировании гигиенических навыков целесообразно будет использовать в качестве подсказок развешанные картинки-иллюстрации [56].

При использовании схем-подсказок или иллюстративных красочных картинок, их следует размещать на уровне глаз ребенка, как напоминание. Можно сделать ряд фотографий самого ребенка, например, когда он умывается, чистит бузы, вытирается полотенцем, намыливает руки и развесить в виде подсказок их [48].

Следует также помнить, что некоторые социально-бытовые навыки следует сформировать раньше других, поскольку они могут являться как самостоятельным навыком,

так и частью иного навыка. Например, прежде, чем учить ребенка пользоваться туалетом, следует сначала сформировать навыки снятия и одевания одежды [7].

В процессе составления распорядка дня нужно принимать во внимание и учитывать степень восприятия детей. Выбор символов очень важен для наилучшего восприятия ребенком с аутизмом информации. В качестве знаков могут быть применены: картинки (нарисованные от руки или типографским способом), фото (ребенок, выполняющий определенное задание, иллюстрация важного элемента, вызывающего интерпретацию с подобным видом деятельности или режимным моментом), комбинированные формы (приклеенные к карточкам различные элементы, предметы совместно с рисунками, подписи под картинками) [28].

Педагог должен иметь высокую профессиональную компетенцию, которая позволит ему использовать личностно-ориентированный подход. Такой подход позволяет работать с аутичным ребенком и быстро перестраивать учебный процесс в зависимости от того, какие результаты получены. Такая «гибкость» дает основание при уже написанном плане действий быстро менять его под новые задачи и цели.

Чуткость педагога позволит ему установить первоначальный эмоциональный контакт с воспитанником, выявить интересы аутичного ребенка, используя которые впоследствии можно повысить мотивацию к приобретению социально-бытовых навыков и подражанию взрослым [55].

Первоначальный успех очень важен для настроения ребенка с РАС. Следовательно, в начале работы необходимо давать задания такой сложности, чтобы аутичный ребенок гарантированно их выполнил. Успех от выполнения задания позволит также повысить мотивацию к дальнейшему обучению по формированию социально-бытовых навыков. При необходимости, педагог может управлять руками воспитанника при невозможности им самостоятельно осуществить заданные действия. Ключевым фактором в данном случае является создание ситуации успеха.

Коррекционная работа строится по педагогической технологии «содружества», сутью которой является совместная деятельность аутичного ребенка и взрослого. Так, например, в продуктивных видах деятельности педагог может закончить элементы лепки после аутичного ребенка. или же наоборот: начать рисунок, а ребенку предложить закончить его. Для каждого ребенка с РАС создается индивидуальная программа, ориентированная именно на его особенности и уровень развития нервной системы [66].

Работа по формированию социально-бытовых навыков в обязательном порядке предусматривает работу с членами семьи аутичного ребенка. очень важно убедить всех

неукоснительно соблюдать режим и распорядок дня, организовывать места для определенного вида деятельности (например, одежда должна храниться в специально отведенном для этого месте с тем, чтобы у аутичного ребенка выработалась привычка). Режим дня и последовательность определенных действий будут являться основой для приобретения им жизненно важных навыков самообслуживания [9].

Все вышесказанное указывает на то, что продуктивность и эффективность работы по формированию социально-бытовых навыков зависят не только от профессиональной компетенции педагога, но и от слаженного взаимодействия специалиста с членами семьи аутичного ребенка. Если же обучение аутичного ребенка по каким-то причинам невозможно в рамках учебного заведения, то необходимо осуществить данный процесс в условиях домашнего обучения. Несмотря на то, что результативность такого обучения будет ниже, чем если бы аутичный ребенок посещал учебное заведение, тем не менее результат все же будет: поведение ребенка станет более ровнее, у него может проявиться интерес к какому-то виду деятельности, что предупреждает бесцельное времяпрепровождение его, аутичный ребенок приобретает эмоциональный опыт, что развивает и обогащает его личность [1].

В работе с детьми с РАС необходимо акцент делать не на скорость обучения (поскольку в соответствии со спецификой аутичного синдрома данный процесс все равно будет длительным), а на закрепление ситуации успеха даже в малых результатах формирования социально-бытовых навыков. Иными словами, критериями оценки в данном случае является не быстрота формирования жизненных навыков воспитанников, а количество достигнутых результатов, которые в общей сложности позволяют достичь поставленной цели. При этом целесообразно даже разбить процесс формирования социально-бытовых навыков на большее количество этапов с тем, чтобы аутичный ребенок смог путем достижения небольших результатов поверить в свои силы и мотивироваться на приобретение жизненно важных для него навыков самообслуживания.

Резюмируем: основополагающим условием для продуктивной работы специалиста с аутичным ребенком в процессе формирования социально-бытовых навыков является четкое следования алгоритму действий, структурирование жизненных навыков на их составляющие, система работы по закреплению умения вплоть до его перехода в навык путем постепенного увеличения доли самостоятельной деятельности аутичным ребенком.

Выводы по первой главе

Исследование в теоретической части работы было посвящено рассмотрению вопроса развития социально-бытовых способностей у детей с Аутизмом. Результаты исследования позволили сделать следующие выводы. К наиболее актуальным и злободневным проблемам процесса формирования у детей с расстройствами аутического спектра в данном исследовании было отнесено: эмоциональная нестабильность, низкий уровень мотивации, сформированные страхи и состояния тревожности, гиперопека, слабые навыки коммуницирования, пассивная роль во взаимодействии со взрослыми, сформированная модель поведения с низкой долей самостоятельности, низкий мышечный тонус, отсутствие скоординированных действий. Все перечисленные проблемы поддаются коррекции специалиста при должном внимании и помощи родителей.

Указанные проблемы не позволяют спрогнозировать процесс развития социально-бытовых навыков на длительное время, поскольку скорость развития при работе с каждым аутичным ребенком будет различной. Отсутствие навыков самостоятельного обслуживания в быту затрудняют даже развитие тех детей с РАС, у которых отмечены высокие интеллектуальные способности, что обуславливает важность к обозначенной теме исследования.

В теоретической части были проанализированы наиболее современные и эффективные методики, позволяющие сформировать у аутичных детей навыки социального и бытового характера. Были также определены уровни помощи, которые взрослый оказывает ребенку с РАС.

В теоретической части было обоснована важность развития у аутичных детей социально-бытовых навыков и необходимость работы в данном направлении в любой жизненный период воспитанника.

Полученные результаты лягут в основу описания практической части формирования жизненных навыков у детей с РАС.

Глава II. Эмпирическое исследование особенностей социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

2.1. Организация и методы исследования особенностей социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Осуществление процесса развития социально-бытового познания у детей с Аутизмом 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 выявление у детей с РАС сформированности социально-бытовых навыков.

Основная задача диагностического обследования – определение зоны ближайшего развития ребенка. Согласно ФГОС ДО целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного детства в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в блоке «Навыки самообслуживания и действия с бытовыми предметами» определили :

- освоил главные культурно-гигиенические способности (быстро и верно умывается, насухо вытирается, использует только личное полотенце, ухаживает за зубами, поласкает рот после еды, моет ноги перед сном);
- по назначению использует носовой платок и расческу, контролирует свой внешний вид;
- быстро раздевается и одевается, вешает одежду в нужном порядке, контролирует чистоту одежды и обуви;
- по назначению использует столовые приборы (ложка, вилка, нож), верно их держит, взаимодействует приборами легко и свободно;
- сам ухаживает за одеждой, устраняет беспорядок в своем облике;
- добросовестно совершает задания взрослого, функции дежурного по столовой, в живом уголке [52].

Для изучения социально-бытовых навыков нами был проведен эмпирическое исследование, целью которого являлось выявление уровня сформированности социально-бытовых способностей у детей с аутизмом старшего дошкольного возраста .

Исходя из поставленной цели, на констатирующем этапе эксперимента решались следующие задачи:

1. Подобрать методики для исследования социально-бытовой выучки у детей старшего дошкольного возраста с РАС.
2. Прodelать констатирующий опыт.

3. Разработать количественный и качественный анализ результатов испытания.

В таблице приведены диагностические методики для выявления сформированности социально-бытовых навыков.

Таблица 4

Диагностические методики для выявления сформированности социально-бытовых навыков

Навык	Методика исследования сформированности СБН
Навыки приема пищи: умение пользоваться столовыми приборами и посудой, использовать салфетку после принятия пищи, убирать за собой использованную посуду, задвигать стул.	Методика обследования социально-бытовых навыков Г. Г. Зак, блок 1,3.
Навыки удовлетворения личных потребностей: проситься в санузел, настраивать воду в кране, пользоваться мылом, мылить руки, использовать полотенцем.	Методика обследования социально-бытовых навыков Г. Г. Зак, блок 1,3.
Навыки пользования одеждой и обувью: надевать и снимать, застегивать и расстегивать молнию и липучки, тщательно складывать одежду.	Методика обследования социально-бытовых навыков Г. Г. Зак, блок 2,3.
Навыки опрятности	Методика обследования социально-бытовых навыков Г. Г. Зак, блок 3. Анкета для выявления уровня развития социально-бытовых навыков Е. А. Соломахиной и И. А. Острейковой.
Гигиена жилого помещения: протирание пыли, подметает и моет пол, выбрасывает мусор в ведро, убирает посуду со стола, убирает игрушки	Анкета для выявления уровня развития социально-бытовых навыков Е. А. Соломахиной и И. А. Острейковой.

<p>Применение предметов и средств собственной гигиены: полотенце, щётка для волос, носовой платок, зажимы и обручи для волос, туалетная бумага.</p>	<p>Методика обследования социально-бытовых навыков Г. Г. Зак, блок 3. Анкета для выявления уровня развития социально-бытовых навыков Е. А. Соломахиной и И. А. Острейковой.</p>
<p>Использование кухонной посуды и приборов по назначению.</p>	<p>Методика обследования социально-бытовых навыков Г. Г. Зак, блок 1,3. Анкета для выявления уровня развития социально-бытовых навыков Е. А. Соломахиной и И. А. Острейковой.</p>

Эксперимент на узнавание сформированности социально-бытовых навыков проводилось на базе ООО «Аудиофон», ДЦКиР «Кеша». Численность участников изучения – три ребёнка. Существенным для ребят экспериментальной группы это наличие расстройств аутистического спектра, подтверждённое специалистом-психиатром .

В таблице, приведённой ниже, представлены диагнозы детей (по МКБ-10), которые были определены по выпискам из медкарт.

Таблица 5

Медицинские заключения изучаемой группы детей (по классификации МКБ-10)

Имя Обследуемого	Возраст на начало учебного года 01.09.2019	Заключение врача-психиатра (особенности диагноза определяются шифром)
Михаил К.	5 лет 10 месяцев	Детский аутизм (F84.0)
София П.	6 лет	Детский аутизм (F84.0)
Таисия К.	6 лет 1 месяц	Детский аутизм (F84.0)

Для определения уровня сформированности социально-бытовых способностей у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом использовались нижеприведённые методики: методы обследования социально-бытовых навыков, разработанной Г.Г. Зак., анкета для выявления уровня развития социально-бытовых навыков.

1. Методики обследования социально-бытовых навыков [3].

Автор: Г.Г. Зак.

Цель: определение особенностей социально-бытовых способностей у детей старшего дошкольного возраста с Аутизмом.

Возраст: с 5 лет.

Стимульный материал: карточки с изображением предметов по следующим тематикам «Одежда и обувь», «Посуда», «Мебель», «Предметы, необходимые для удовлетворения личных потребностей».

Ход проведения

Блок I. Исследование когнитивного аспекта (или знаний) испытуемых об окружающем мире и о себе.

Для того, чтобы изучить когнитивный или знаниевый компонент, целесообразно у испытуемых выяснить наличие сформированных умений по соотнесению предметов окружающего мира с их номинацией. В качестве тематических областей были выбраны следующие:

- тема «Мебель»;
- тема «Посуда»;
- тема «Одежда и обувь человека»;
- тема «Предметы гигиены»;
- тема «Части тела человека».

Выбор представленных тем обусловлен их значимостью для формирования социально-бытовых навыков.

Полученные результаты заносятся в таблицу сырых баллов, посредством которой в дальнейшем происходит подсчет и определение уровня когнитивного аспекта (см. Приложение 1).

Блок II. Изучение двигательного аспекта.

Двигательная сфера аутичных детей будет исследована посредством изучения мелкой моторики. В качестве ключевых умений, направленных на изучение мелкой моторики, будут взяты следующие:

- умение застегивать / расстегивать пуговицы;
- умение застегивать / расстегивать молнию;
- умение застегивать / расстегивать липучки.

Предложенные липучки, молнии и пуговицы специалист располагает на специально для этого отведенном полотне. Аутичному ребенку в ходе диагностики предлагается такое полотно. Задание выполняется, когда ребенок сидит за столом, а полотно лежит на столе.

В качестве критерий оценки выполнения данного задания нужно использовать:

- а) понимание испытуемым задания или инструкции;
- б) доля самостоятельности в процессе выполнения задания;
- в) степень развитости мелкой моторики.

В качестве дополнительных критерий оценки можно взять:

- а) тесты на праксис позы пальцев;
- б) тесты на динамический праксис [3].

Коротко дадим обоснование дополнительным критериям оценки мелкой моторики аутичных детей.

Тестирование на праксис позы пальцев: испытуемому предлагается поручение на повтор движений несколькими пальцами в одно и тоже время (вторым и 5-м пальцами, вторым и 3-м пальцами, по отдельности вторым, а затем пятым). В качестве фигур возможное применение сложение пальцев в кольцо, положение «один палец сверху другого» и похожие. Можно обозначить, что если специалист использует диагностику на праксис позы пальцев, то должен будет исследовать две руки.

Тесты на динамический праксис представляет собой комбинации с ладонью ребенка с аутизмом. Задания также направлены на повтор ребенком движений кистью, которые показывает ему взрослый (кулак – ладонь, кулак – ребро, ладонь – ребро).

Блок III. Изучение показателя сформированности социально-бытовых способностей.

Поскольку в качестве объекта изучения берутся жизненные навыки, то целесообразно будет использовать такой метод, как наблюдение за испытуемыми в повседневной для них жизни.

В качестве базовых навыков, которые будут взяты для диагностирования, были выбраны:

а) пищевые навыки;

б) гигиенические навыки (к ним же включены способности удовлетворения естественных потребностей);

в) способность одеваться и обуваться (раздеваться и разуваться).

Все полученные результаты по всем трем блокам заносятся в таблицу, расположенную в приложении 1.

Далее полученные результаты суммируются и соотносятся с уровнями. Для этого определим уровня сформированности жизненных (социально-бытовых) навыков:

– высокий (I) уровень определяется, когда аутичный ребенок показывает владение всеми социально-бытовыми навыками по всем трем блокам, рассмотренные выше; задания ребенок понимает полностью, а доля самостоятельных действий при их выполнении отмечается, как высокая;

– средний (II) уровень присваивается тем детям, у которых выявлена частичная сформированность жизненных навыков; испытуемые понимают инструкцию к выполнению, доля самостоятельных действий при этом велика, однако они нуждаются в постоянном наблюдении и подсказках со стороны специалиста в области очередности выполнения гигиенических процедур при умывании, например;

– низкий (III) уровень фиксируется при отсутствии изучаемых навыков, при высокой доли помощи взрослого в процессе их выполнения, при использовании принципа «рука в руке», при непонимании инструкций к выполнению заданий.

Методика 2. Анкета для выявления степени развития социально-бытовых навыков [57].

Авторы: Е.А. Соломахина, И.А. Острейкова.

Цель: выявление показателя сформированности социально-бытовых способностей детей.

Оборудование: бланк анкеты, ручка или карандаш.

Инструкция: родители или педагоги посредством метода наблюдения заполняют бланк анкеты.

Ответы фиксируются в бланке анкеты. (Приложение 2)

В данном параграфе подробно были описаны все блоки методик, которые применялись в констатирующем эксперименте для выявления коэффициент овладением социально-бытовых способностей у детей старшего дошкольного возраста ,имеющие подтвержденный диагноз РАС. Определили критерии оценивания, которые заносятся в таблицу для удобства системы оценивания.

2.2. Результаты изучения социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Рассмотрим итоги обследования социально-бытовых способностей у предоставленной категории испытуемых по методам диагностики социально-бытовых навыков, разработанной Г.Г. Зак.

Результаты выполнения заданий первого блока.

Система оценивания :

I уровень (96 – 65 балла)

II уровень (64 - 33 балла)

III уровень (32- 0 баллов)

Таблица 6

Результаты исследования первого блока

Испытуемый	Количество набранных баллов по тематикам					Общее количество набранных баллов
	Части тела	Одежда и обувь	Посуда	Мебель	Предметы, необходимые для удовлетворения личных потребностей	
Михаил	13	13	15	9	12	62
София	10	11	13	9	10	53
Таисия	12	11	16	9	12	60

Распределение суммарных значений по первому блоку диагностических заданий:

Михаил – 62 балла.

София – 53 балла.

Таисия – 60 баллов.

По результатам первой методики у Михаила К. обнаружались ошибки при выполнении заданий на соотнесение частей тела с их названиями: путается в показе левая и правая рука, затруднение вызывает инструкция «показать уши». Задания на соотнесение предметов одежды с их названиями тоже вызвали затруднения: Михаил К. допустил ошибку, которая заключалась в дифференциации предметов обуви: вместо того, чтобы показать сандалии, указал на ботинки, и наоборот. Так же ошибка обнаружилась при выполнении задания на соотнесение предметов посуды с их названиями: сложности в дифференциации понятия «блюдец» и «тарелка».

У Софии П. по результатам первой методики выявилось следующие ошибки при выполнении заданий на соотнесение частей тела с их названиями: так же путается в показе левая и правая рука, при предъявлении задания на показ рта показывает язык, сильно высунув его изо рта. Задания на соотнесение предметов одежды с их названиями тоже вызвали затруднения: София П. допустила ошибку, при выполнении задания на соотнесение предметов посуды с их названиями: сложности в дифференциации понятия «блюдец» и «тарелка». В наборе предметов, важных для удовлетворения естественных стремлений помощь взрослого понадобилась при открытии крана и закрытии крана, и при использовании полотенца по назначению. Процесс выполнения заданий на соотнесение предметов мебели трудностей не вызвало – ответы были соотнесены верно.

Таисия К. по результатам первой методики при выполнении заданий на соотнесение частей тела с их названиями так же путается в показе левая и правая рука, затруднение вызвало задание показать уши. В блоке одежда и обувь у Таисии К. сложности были в дифференциации обуви. В блоке элементов, важных для компенсации личных потребностей помощь взрослого понадобилась при открытии крана и закрытии крана, и при использовании полотенца по назначению.

Суммарные значения у всех детей показали II уровень, что свидетельствует о достаточно хорошей сформированности социально-бытовых навыков и способности соотносить предметы с их наименованиями, но требуются наставления помощника при выполнении определённых мероприятий. Вместе с тем, ни один из участников исследования не смог набрать максимального количества баллов, у каждого были ошибки. Ошибки при выполнении заданий на соотнесение частей тела с их названиями обнаружались в следующем: путаются в показе левая и правая рука; при предъявлении задания на показ рта показывают язык, сильно высунув его изо рта.

Задания на соотнесение предметов одежды с их названиями тоже вызвали затруднения: дети допустили ошибку, которая заключалась в дифференциации предметов обуви: вместо того, чтобы показать сандалии, указывают на ботинки, и наоборот.

Так же ошибка обнаружилась при выполнении задания на соотнесение предметов посуды с их названиями: сложности в дифференциации понятия «блюдец» и «тарелка».

Процесс выполнения участниками исследования заданий на соотнесение предметов мебели трудностей не вызвало – ответы были соотнесены верно. В блоке элементов, важных для удовлетворения естественных потребностей помощь взрослого понадобилась при открытии крана и закрытии крана, брать мыло и намыливать руки, смывать мыло и при использовании полотенца по назначению .

Анализ результатов выполнения заданий второго блока.

Система оценивания:

I уровень (39 - 27 балла)

II уровень (26 - 14 балла)

III уровень (13-0 балла)

Таблица 7

Результаты исследования второго блока

Испытуемый	Количество набранных баллов по теме			Общее количество баллов
	Изучение мелкой моторики	Ловкие пальчики	Ловкие ручки	
Михаил	10	8	7	25
София	8	6	6	20
Таисия	10	7	5	22

Распределение суммарных значений по второму блоку диагностических заданий:

Михаил – 25 баллов

София – 20 баллов

Таисия – 22 балла.

В процессе выполнения заданий второго блока у всех детей обнаружилось сложности в сформированности навыка застёгивания и расстёгивания молний и пуговиц.

Дети 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 застёгивания и расстёгивания пуговиц наблюдается недостаточная сформированность навыка полного продевания пуговицы в петлю во время застёгивания и полного вытаскивания пуговицы из петли во время расстёгивания. С этими заданиями дети справляются при помощи взрослого. Результаты обследования второго блока заданий выявило у всех детей II уровень сформированности социально-бытовых навыков.

Анализ результатов выполнения заданий третьего блока.

Система оценивания:

I уровень (78 - 53 балла)

II уровень (52 - 27 балла)

III уровень (26 - 0 баллов)

Таблица 8

Результаты исследования третьего блока

Испытуемый	Количество набранных баллов по теме			Общее количество баллов
	Навыки приема пищи	Навыки удовлетворения личных потребностей	Навыки использования одежды и обувью	
Михаил	12	18	20	50
София	14	16	18	48
Таисия	11	18	16	45

Распределение суммарных значений по второму блоку диагностических заданий:

Михаил – 50 баллов

София – 48 баллов

Таисия – 45 баллов.

По третьему блоку такие навыки, как пользование чашкой и ложкой, надевание и снятие брюк, куртки, ботинок у Михаила К. сформированы в полном объёме. Сложности отмечаются в необходимости постоянном напоминании о том, когда и как нужно садиться за стол, так же требуется напоминать о том, что нужно проситься в туалет и мыть руки с мылом, не забывать пользоваться полотенцем (часто Михаил выходил с мокрыми руками).

У Софии П. такие навыки, как пользование чашкой и ложкой, надевание и снятие куртки, ботинок и уборка одежды в шкаф сформированы в полном объёме, а сложности отмечались в необходимости постоянном напоминании о том, когда и как нужно пользоваться салфеткой, уносить использованную посуду, так же требуется напоминание о необходимости пользования мылом, не забывать пользоваться полотенцем и закрывать кран.

По третьему блоку навыки пользования чашкой и ложкой, надевание и снятие одежды и обуви у Таисии К. сформированы в полном объёме. Имеется необходимость в незначительной помощи взрослого в процессе снятия футболки, так как самостоятельно данный навык выполнить не может. Надевая футболку, девочка делала это ошибочно (надевает задом – наперёд или наизнанку), но при помощи взрослого, в конечном счёте, справлялась. Постоянные напоминания взрослого понадобилось для того чтобы Таисия К. мыла руки и делала это правильно, а после мытья рук вытирала их полотенцем и закрывала краны. 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.

Такие навыки, как пользование чашкой и ложкой, надевание и снятие брюк, куртки, ботинок сформированы у обследуемых детей в полном объёме.

Сложности отмечаются в необходимости постоянном напоминании о том, когда и как нужно садиться за стол, так же требуется напоминать о том, что нужно проситься в туалет и мыть руки с мылом, не забывать пользоваться полотенцем (некоторые дети так и выходят с мокрыми руками).

Имеется необходимость в незначительной помощи взрослого в процессе снятия футболки, так как самостоятельно данный навык выполнить не могут. Надевая футболку, все дети делают это небрежно, часто – ошибочно (надевают задом – наперёд или наизнанку), но при помощи взрослого, в конечном счёте, справляются.

Подводя итог можно сделать вывод, что по данной методике дети показали 2 этап формирования бытовых способностей, который указывает на то, что они – отчасти

сформированы; выработка навыка происходит при малозначительной поддержке наставника (например, воздействие начинается совместно с ребёнком, и в дальнейшем завершается ребёнком самостоятельно, но всё ещё под контролем взрослого).

2. Обобщая данные анкетирования по сформированности социально-бытовых навыков, разработанной Е. А. Соломахиной и И. А. Острейковой можно сделать следующие выводы:

Михаил нуждается в словесной подсказки, он может выполнять некоторые вещи только после напоминания или инструкции взрослого.

Правила личной гигиены: Михаил самостоятельно умывается, но нуждается в напоминании, что перед едой и после туалета необходимо мыть руки, что нужно чистить зубы, бельё он меняет так же после напоминания.

Применение предметов и средств собственной гигиены: самостоятельно пользуется полотенцем, мылом, туалетной бумагой. При использовании зубной щётки, зубной пасты, шампуня и носового платка нуждается в инструкции и напоминании.

Использует посуду самостоятельно и по назначению, ножом не пользуется.

Навыки опрятности: за опрятностью не следит, снимает и надевает одежду лишь в туалетной комнате, только при напоминании закрывает там дверь, правильно сам протирает рот после принятия пищи.

Способности самообслуживания: Михаил правильно и верно одевается и раздевается, готовит кровать ко сну. Ухаживает за кроватью после напоминания педагога, посещает туалет при напоминании, не в состоянии готовить себе пищу или напиток.

Гигиена жилого помещения: Михаил снимает верхнюю одежду сам, без напоминания, вытирает ноги перед входом посредством напоминания.

Инвентарь и приспособления для уборки: вызывают трудности. Родители отметили, что действия с веником, совком и пылесосом не выполняет. И ведро для мусора также не используется по назначению.

Анкетирование родителей Софии дало следующие результаты. У Софии достаточно сформированы бытовые навыки. Без подсказки и инструкции она соблюдает личную гигиену: умывается, очищает ротовую полость, очищает руки перед едой и после туалета, ей требуется подсказка для смены нижнего белья, в остальном она справляется сам.

Предметы и средства личной гигиены не составляют неудобства Софии, но шампунем она не пользуется самостоятельно, потому что она не может закрывать глаза и намыливать голову одновременно. Может надеть ободок и самостоятельно использовать заколки.

Навыки опрятности, навыки самообслуживания сформированы, инструкция требуется для отслеживания чистоты одежды и застилания кровати. Еду или напиток приготовить сама себе не сможет.

София испытывает проблемы с использованием кухонной посуды: она владеет ложкой, но ей требуется инструкция по её использованию, не пользуется ни вилкой, ни ножом. Тарелки и чашки использует без проблем.

Инвентарь и приспособления для уборки : действия с веником и совком на высоком уровне, пылесосом пользуется с помощью взрослого.

Анкетирование родителей Таисии. У Таисии достаточно сформированы бытовые навыки. Личную гигиену соблюдает без подсказки и наставления: умывается, очищает зубы, оmyвает руки перед принятием пищи и после туалета.

Предметы и средства личной гигиены: сама использует полотенцем, мылом, туалетной бумагой, зубной щеткой и зубной пастой. При использовании шампуня и носового платка нуждается в инструкции и напоминании.

Навыки опрятности, навыки самообслуживания сформированы, инструкция требуется для отслеживания чистоты одежды и застилания кровати. Еду или напиток приготовить сама себе не сможет.

Таисия не испытывает проблемы с использованием кухонной посуды: она владеет ложкой, вилкой, ножом не пользуется. Тарелки и чашки использует без проблем.

Инвентарь и приспособления для уборки: действия с веником и совком сформированы. Пылесосом пользуется с помощью взрослого.

Делая вывод по результатам всего констатирующего эксперимента можно заметить, что у всех исследуемых детей выявился второй этап овладения социально-бытовых навыков. Им требуется помощь или подсказка взрослого в каждом блоке методики.

Процесс установления контакта с аутичным ребенком очень важен, поэтому важен занять длительное время. Усложнение работы должно быть только после того, как у аутичного ребенка сформируется ассоциации «занятие – труд – положительные эмоции». Нельзя допускать эмоциональную загруженность ребенка с РАС. Необходимо помнить о пользе чередования видов деятельности и избегания эмоционального перенапряжения.

Если был установлен второй (средний) уровень, то это понимается, как наличие у аутичного ребенка сформированных навыков социально-бытового характера, однако ребенок не всегда их может использовать самостоятельно, требуется координация со стороны

специалиста, часто при уже сформированном навыке ребенку с РАС требуется использования принципа «рука в руке», постоянное повторение инструкций. Доля самостоятельности в процессе осуществления операций социально-бытового плана высока, однако дети при этом могут неаккуратно сложить одежду, отбросить снятую обувь, мыть руки без использования мыла, забыть использовать полотенце и т.д.

2.3. Методические рекомендации специалистам по формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Работа специалистов с аутичными детьми имеет свою специфику и отличие от работы с детьми, имеющих типичное развитие. Специфичные особенности включают большой спектр, однако базовыми особенностями работы с детьми с РАС являются:

- а) искаженная коммуникация;
- б) сложности социального взаимодействия.

Это обуславливает высокий уровень профессиональной компетенции специалиста, который будет работать с аутичными детьми [70]. Под высоким уровнем профессиональной компетенции в данном случае понимается хорошее знание специфических черт и особенностей аутичного ребенка. так, например, ребенок с РАС лучше будет усваивать визуальный тип информации, по сравнению, например, со слуховой. Знание этой особенности позволяет специалисту использовать наглядность для лучшего понимания ребенком инструкций к заданию, для повышения качества сформированных социально-бытовых навыков [61].

Первоначальный этап (этап установления контакта с аутичным ребенком) является определяющим для эффективности всей работы. Из этого следует, что к установлению положительного взаимодействия с ребенком с РАС необходимо уделить большое внимание: пусть лучше он займет больше времени, чем поспешить. Усложнение работы по формированию жизненно важных навыков должно опираться на сформированные ассоциации по типу: «задание – самостоятельная деятельность ребенка или приложением им посильных усилий в процессе выполнения заданий – положительные эмоции».

Если специалист пропустит последний элемент триады (закрепление положительными эмоциями), то выполненные действия не закрепятся в личном и социальном опыте аутичного ребенка, а также может возникнуть эмоциональное переутомление.

Тот же принцип используется и в процессе инструктажа на занятиях: специалист должен в полной мере владеть вербальными и невербальными средствами общения, уметь создать на занятии благоприятный психологический климат, используя спокойный тембр голоса, низкую и средне-низкую силу голоса, выразительность интонации в данном случае может привести к тому, что аутичный ребенок не сможет расшифровать полученную информацию и замкнуться.

Коммуникация должна быть лаконичной и максимально простой с тем, чтобы ребенка с РАС не отвлекали выразительные и изобразительные образные языковые средства, а все свое внимание он сосредоточил на семантике слова [54].

Специалист по работе с детьми с РАС должен помнить, что в ряде случаев проблемное поведение ребенка может свидетельствовать о желании что-то сообщить или дать понять в силу нарушения коммуникативного процесса. Это обуславливает, что специалист при проблемном поведении аутичного ребенка должен:

- а) сохранять спокойствие и самообладание;
- б) не показывать своей негативной или отрицательной реакции. Эмоций;
- в) давать желаемое или выполнять просьбу ребенка, который таким образом (проблемным поведением) ее выражает.

Если взрослый в случае неадекватного поведения ребенка, которое тот использует в качестве средства достижения желаемого пойдет ребенку на уступку, то у ребенка с РАС тут же произойдет закрепление полученного опыта в модели поведения. В дальнейшем это приведет к тому, что аутичный ребенок будет использовать только проблемное поведение для достижения желаемого. Все вышесказанное позволяет определить принцип поведения взрослого при проблемном поведении аутичного ребенка: «спокойно и четко выразить свою позицию, а действия специалиста должны быть понятными и логическими».

Для того, чтобы ребенок с РАС смог установить социальную коммуникацию, необходимо также работать над тем, чтобы он мог правильно оценивать и реагировать на поведение и слова других людей. Данная задача является сверхсложной, поскольку аутичные дети не могут обрабатывать и верно интерпретировать получаемое органами чувств информацию. Следовательно, в первостепенную задачу специалиста входит (помимо формирования социально-бытовых навыков) и расширение социального пространства, в котором находится аутичный ребенок.

Эффективность проводимой работы будет выше при предварительном изучении индивидуальных особенностей ребенка с РАС, спектра его контактов, его интересов и фактором негативной реакции, характерные стереотипии.

Все вышеназванные особенности работы организации занятий с аутичным ребенком позволили сформулировать систему следующих правил [62].

1. В процессе установления контакта с ребенком с РАС лучше избегать физического контакта по принципу «рука в руке».

2. Первый контакт следует закрепить положительными эмоциями (похвалой или лакомством).

3. В дальнейшем нужно расширить виды поощрений, отказавшись от любимых сладостей ребенка.

4. Необходимо понимать, что процесс установления контакта с аутичным ребенком очень важен, поэтому важен занять длительное время.

5. Усложнение работы должно быть только после того, как у аутичного ребенка сформируется ассоциации «занятие – труд – положительные эмоции».

6. Нельзя допускать эмоциональную загруженность ребенка с РАС.

7. Первичный результат – это установление контакта и ситуации успеха.

8. Задания ребенку с РАС следует давать спокойным голосом, четко и ясно сформулированным, простыми предложениями без использования многозначных слов, слов с переносным значением, языковой игры слов и сложными синтаксическими конструкциями.

9. Нужно с первых занятий установить определенный распорядок дня, определенный порядок в комнате, где непосредственно проходят занятия с аутичным ребенком.

10. Необходимо помнить о пользе чередования видов деятельности и избегания эмоционального перенапряжения.

11. Необходимо проведение консультаций с родителями о том, что навык требует длительного времени.

Специфика построения коррекционной работы [57].

1. Педагог должен иметь высокую профессиональную компетенцию, которая позволит ему использовать лично-ориентированный подход. Такой подход позволяет работать с аутичным ребенком и быстро перестраивать учебный процесс в зависимости от

того, какие результаты получены. Такая «гибкость» дает основание при уже написанном плане действий быстро менять его под новые задачи и цели.

2. Чуткость педагога позволит ему установить первоначальный эмоциональный контакт с воспитанником, выявить интересы аутичного ребенка, используя которые впоследствии можно повысить мотивацию к приобретению социально-бытовых навыков и подражанию взрослым.

3. Первоначальный успех очень важен для настроения ребенка с РАС. Следовательно, в начале работы необходимо давать задания такой сложности, чтобы аутичный ребенок гарантированно их выполнил. Успех от выполнения задания позволит также повысить мотивацию к дальнейшему обучению по формированию социально-бытовых навыков. При необходимости, педагог может управлять руками воспитанника при невозможности им самостоятельно осуществить заданные действия. Ключевым фактором в данном случае является создание ситуации успеха.

4. Коррекционная работа строится по педагогической технологии «содружества», сутью которой является совместная деятельность аутичного ребенка и взрослого. Так, например, в продуктивных видах деятельности педагог может закончить элементы лепки после аутичного ребенка. или же наоборот: начать рисунок, а ребенку предложить закончить его. Для каждого ребенка с РАС создается индивидуальная программа, ориентированная именно на его особенности и уровень развития нервной системы.

5. Работа по формированию социально-бытовых навыков в обязательном порядке предусматривает работу с членами семьи аутичного ребенка. очень важно убедить всех неукоснительно соблюдать режим и распорядок дня, организовывать места для определенного вида деятельности. Например, одежда должна храниться в специально отведенном для этого месте с тем, чтобы у аутичного ребенка выработалась привычка. Режим дня и последовательность определенных действий будут являться основой для приобретения им жизненно важных навыков самообслуживания.

Все вышесказанное указывает на то, что продуктивность и эффективность работы по формированию социально-бытовых навыков зависят не только от профессиональной компетенции педагога, но и от слаженного взаимодействия специалиста с членами семьи аутичного ребенка.

Если же обучение аутичного ребенка по каким-то причинам невозможно в рамках учебного заведения, то необходимо осуществить данный процесс в условиях домашнего обучения. Несмотря на то, что результативность такого обучения будет ниже, чем если бы аутичный ребенок посещал учебное заведение, тем не менее результат все же будет: поведение ребенка станет более ровнее, у него может проявиться интерес к какому-то виду

деятельности, что предупреждает бесцельное времяпрепровождение его, аутичный ребенок приобретает эмоциональный опыт, что развивает и обогащает его личность.

В работе с детьми с РАС необходимо акцент делать не на скорость обучения (поскольку в соответствии со спецификой аутичного синдрома данный процесс все равно будет длительным), а на закрепление ситуации успеха даже в малых результатах формирования социально-бытовых навыков. Иными словами, критериями оценки в данном случае является не быстрота формирования жизненных навыков воспитанников, а количество достигнутых результатов, которые в общей сложности позволяют достичь поставленной цели. При этом целесообразно даже разбить процесс формирования социально-бытовых навыков на большее количество этапов с тем, чтобы аутичный ребенок смог путем достижения небольших результатов поверить в свои силы и мотивироваться на приобретение жизненно важных для него навыков самообслуживания.

Выводы по II главе

Исследование в практической части выпускной квалификационной работы было направлено на анализ особенностей процесса формирования у аутичных детей социально-бытовых навыков. С этой целью был запланирован, осуществлен и описан педагогический эксперимент, в котором приняли участие трое испытуемых с РАС.

К наиболее актуальным и злободневным проблемам процесса формирования у детей с расстройствами аутистического спектра в данном исследовании было отнесено: эмоциональная нестабильность, низкий уровень мотивации, сформированные страхи и состояния тревожности, гиперопека, слабые навыки коммуницирования, пассивная роль во взаимодействии со взрослыми, сформированная модель поведения с низкой долей самостоятельности, низкий мышечный тонус, отсутствие скоординированных действий. Все перечисленные проблемы поддаются коррекции специалиста при должном внимании и помощи родителей.

В качестве диагностического инструментария в ходе проведения эксперимента были использованы:

а) методика Г.Г. Зак, позволяющая выявить текущий уровень результативности овладения социально-бытовых навыков;

б) опросник для выявления уровня развития социально-бытовых способностей.

Полученные результаты по методике и анкетированию позволили составить индивидуальные характеристики испытуемых. Сформированные характеристики позволили определить, что у испытуемых второй уровень жизненных навыков. Полученные результаты говорят о том, что:

1) процесс формирования социально-бытовых навыков осуществляется во взаимодействии со взрослым («рука в руку»);

2) действия аутичный ребенок выполняет с помощью инструкции от взрослого;

3) у испытуемых сформированы навыки социально-бытового характера, однако они пользуются ими не на постоянной основе, а эпизодически: в зависимости от ситуации).

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости продолжения работы по закреплению жизненных навыков.

Также в практической части выпускной квалификационной работы на основании полученных результатов были составлены методологические указания по эффективному

формированию социально-бытовых способностей у детей с аутизмом, которые можно использовать в своей работе педагогам, а также специалистам для работы с детьми с РАС.

Заключение

В ходе исследования были сделаны следующие выводы. Вопрос изучения расстройства аутистического спектра затрагивает сферы многих научных дисциплин, что свидетельствует о сложности рассматриваемого понятия. Это дает основание говорить о том, что к проблеме изучения детского аутизма должны быть подключены специалисты различных областей медицины, психологии, педагогики. Иными словами, помощь специалистов аутичным детям должна быть комплексной. Только такой подход позволит организовать помощь детям РАС таким образом, чтобы они максимально эффективно смогли адаптироваться к жизни в социуме.

Тенденция роста рождения детей с таким диагнозом, которую фиксирует Всемирная Организация Здравоохранения, указывает на необходимость более пристального внимания к проблеме детского аутизма, в том числе и эффективным методов коррекции.

Трудность в подражании мешает аутичным детям усваивать необходимые и базовые социально-бытовые навыки. Также задерживающим фактором исследователи называют детские страхи, гиперопеку и низкую мотивацию к подражанию у детей с РАС.

Все вышесказанное позволило выявить важные условия формирования жизненных навыков у детей с РАС:

- а) начинать работу над формированием социально-бытовых навыков нужно как можно раньше;
- б) необходимо осуществить структурирование социальной среды, в которой находится аутичный ребенок;
- в) разделить каждый навык на отдельные этапы;
- г) запланировать систему последовательных действий по формированию каждого жизненного навыка;
- д) осуществить систематическое повторение шагов по закреплению навыков;
- е) закрепить сформированные социально-бытовые навыки.

Первостепенной задачей в процессе формирования жизненных навыков у детей в РАС является формирование мотивационной установки у ребенка на выполнение небольшой, но конкретной цели. Специфика работы с аутичными детьми заключается в том, чтобы формировать жизненные навыки постепенно, по посылной для ребенка сложности, постепенно используя этот навык в социуме с последующим расширением. Данный процесс является очень длительным, и требует от специалиста, родителей и ребенка терпения, целеустремленности. Положительная динамика рассматривается по наличию не количества социально-бытовых навыков, которые удалось сформировать у аутичного ребенка, а по

овладению им хоть каких-то элементарных операций, на базе которых можно в дальнейшем планомерно развивать и другие жизненные навыки.

Список литературы

1. Аршатская, О.А. О психологической помощи детям раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: взаимодействие специалистов и родителей / О.А. Аршатская // Дошкольное воспитание : науч.-метод. журн. – Москва : ИД «Воспитание дошкольника», 2006. - №8. — С. 63-70. – ISSN 0012-561X. - Текст: непосредственный.
2. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма [Электронный ресурс] / Франческа Аппе ; пер. с англ. Д. В. Ермолаева – Эл. изд. – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf : 217 с.). – М. : Теревинф, 2016. – Систем. требования: Adobe Reader XI ; экран 10". ISBN 978-5-4212-0351-3 - Текст: непосредственный
3. Аутизм и нарушения развития. : науч.-метод. журн. - Екатеринбург: ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет 2010. - № 28. - 11 с. - ISSN (печатная версия): 1994 -1617. - Текст: непосредственный.
4. Афонькина Ю.А., Технология комплексного сопровождения детей. ФГОС ДО/ Афонькина Ю.А., Филатова О.В., Усанова И.И. Издательство: Учитель, 2018. – 67 с. ISBN: 978-5-7057-3046-9 - Текст: непосредственный
5. Бардышевская, М.К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей / М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский. — М.: УМК «Психология», 2003. — 315 с. - ISBN:978-5-89353-556-3. - Текст: непосредственный.
6. Bennetto Loisa, Kuschner Emily S., Hyman Susan L. Olfaction and Taste Processing in Autism – Biol Psychiatry. 2007 November 1; 62(9): 1015–1021. - Текст: электронный.
7. Богачева О.И., Иванов М.В., Симашкова Н.В. Осведомленность родителей о заболевании детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2019. Том 17. № 4. С. 3–11. doi:10.17759/autdd.2019170401
8. Богдашина, О. Аутизм: определение и диагностика / [Электронный ре-сурс] О. Богдашина. — Донецк: Лебедь, 1999. — 112 с. - Режим доступа: <http://sdo.mgaps.ru/books/K3/M7/file/3.pdf>.-Текст: электронный.
9. Борисенко А.А. Трудности обучения детей с расстройствами аутистического спектра социально-бытовым навыкам / А.А. Борисенко, О.В. Федорова // Проблемы педагогики 2016, № 3 (14) – 32 с. - ISSN 2410-2881- Текст: непосредственный.
10. Брин, И.Л. К медико-психолого-педагогическому обследованию детей с аутизмом / И.Л. Брин и др. — М.: СигналЪ, 2002. — 190 с. - Текст: непосредственный.
11. Веденина, М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации/ М.Ю. Веденина // Дефектология. — 1997. — №2. — С. 31-40. - ISBN:978-5-91327-547-9. - Текст: непосредственный.

12. Волкмар, Ф. Р., Аутизм : Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1 / Фред Р. Волкмар, Лиза А. Вайзнер ; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. — 224 с. ISBN 978-5-91743-049-2 - Текст: непосредственный
13. Глебова Е.Е. . Формирование социально-бытовых навыков у учащихся с РАС как фактор, способствующий их инклюзии в общеобразовательный класс / Е.Е. Глебова, О.Н. Первушина, И.Г. Путинцева, Ю.В. Федорова, А.Н. Трубицына - Текст: непосредственный//Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов III Всероссийской научнопрактической конференции, 28–30 ноября 2018 г., Москва / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018 - 122 с. - Текст: непосредственный.
14. Гончаренко М.С., Социально-бытовая адаптация детей с расстройствами аутистического спектра/ Гончаренко М.С., Малетина Н.Л.//Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14–16 декабря 2016 г., Москва / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016 - 54 с. - Текст: непосредственный.
15. Гринспен С., На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления/ Гринспен С., Уидер С.: Издательство: Теревинф, 2017 г. – 512 с. ISBN: 978-5-4212-0148-9- Текст: непосредственный
16. Гусева Н.Ю. "Применение визуального расписания для детей с РАС в Центре длительной реабилитации детей «Добрый сад» - «Аутизм и нарушения развития» №3 (60), 2018 [Электронный ресурс]: [сайт]. – Электрон. дан. – Режим доступа : <https://psyjournals.ru/autism/2018/n3/>– Загл. с экрана. - Текст: электронный.
17. Давыдова, Н.И. Специфика коррекционной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра / Н.И. Давыдова // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 3. – С. 68-71. – ISSN 1997-9657- Текст: непосредственный.
18. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми; [пер. с англ. В. Дектяревой; науч.ред. С.Анисимова]. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016 - 272 с. - Текст: непосредственный.
19. Детский аутизм: хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед., псих. и мед. учеб. заведений / Ин-т спец. педагогики и психологии, Междунар. ун-т семьи и ребенка им. Рауля Валленберга; сост. Л. М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. идоп. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 366 с. - Текст: непосредственный

20. Дорманд, Л. Инклюзия в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / Л. Дорманд, Е.Ф. Шведовский // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – № 3. – С. 69-72. doi:10.17759/autdd.2016140304. - Текст: непосредственный.
21. Ерофеева Ю.И. Формирование и генерализация навыка самостоятельного приема пищи у ребенка с РАС / Ерофеева Ю.И. // Аутизм и нарушения развития. — 2014. — №3. — С. 18–21. ISSN 1994-1617 — Текст: непосредственный
22. Жигорева, М.В. В помощь дефектологу дошкольной образовательной организации: методические подходы к проектированию адаптированной основной образовательной программы для детей раннего возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2018. – № 4. – С. 23-28. ISSN 2074 – 4986 - Текст: непосредственный.
23. Зюмалла, Р. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе ТЕАССН. Перевод с нем: А. Ладисов, О. Игольников / Р. Зюмалла. — Минск: БелАДПИиМИ, 2005. - 55 с. - Текст: непосредственный
24. Каращук Л.Н. Проблема аутизма в современном мире / Каращук Л.Н., Разживина М.И., Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие» www.humjournal.rzgmu.ru / 2014 - № 1. ISSN 2307-9886 - Текст: электронный
25. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг [пер. с нем. К.А. Шарп]. Москва: Теревинф, 2015 - 240 с. — ISBN: 978-5-4212-0003-1. - Текст: непосредственный.
26. Кислякова Ю.Н. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями развития. Путешествие в мир окружающих предметов. Для дошкольного и младшего школьного возраста : пособие для учителя-дефектолога/Ю.Н. Кислякова. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 48 с. : ил. — (Коррекционная педагогика). ISBN 5-691-01345-9. - Текст: непосредственный.
27. Ковалец, И.В. Основные направления работы с аутичными детьми / И.В. Ковалец // Дефектология. — 1998. — №2. — С. 63-73. - ISBN:978-5-91327-547-9. - Текст: непосредственный.
28. Коэн Марлен, Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности / Коэн Марлен, Герхардт Питер — Рама Паблишинг— 2018— 280 с. — ISBN 978-5-91743-079-9. - Текст: непосредственный.

29. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления. / К.С.Лебединская, О.С.Никольская. - М: Просвещение. 1991 – 96с. — ISBN 5-09-003454-0. - Текст: непосредственный.
30. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст]: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / В. В. Лебединский. - 5-е изд., стер. - М.: Академия, 2008. - 144 с. - ISBN 978-5-7695-8071-0. - Текст: непосредственный.
31. Либлинг, М. М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом / М.М. Либлинг // Дефектология. — 1997. — №4. — С. 7-12. - ISBN:978-5-91327-547-9. - Текст: непосредственный.
32. Мальтинская Н. А. История развития учения об аутизме // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. –№ S11. – 0,6 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470137.htm>. . - Текст: электронный.
33. Мамохина, У.А. Особенности речи при расстройстве аутистического спектра / У.А. Мамохина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – № 3. – С. 24-33. doi:10.17759/autdd.2016140304. - Текст: непосредственный.
34. Манелис Н.Г., Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Под общ. ред. Хаустова А.В. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 57 с. ISBN 978-5-94051-111-3. - Текст: непосредственный.
35. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. — М.: Просвещение, 1992. - 95 с. — ISBN 978-5-91928-348-5. - Текст: непосредственный.
36. Михайлова, Л. Индивидуальный подход к детям с аутистическими чертами / Л. Михайлова, С. Лепкович, Л. Коптева // Дошкольное воспитание.: науч.-метод. журн. – Москва : ИД «Воспитание дошкольника», 2018. - №5. — С. 57-61. – ISSN 0012-561X. - Текст: непосредственный.
37. Моржина Е. В. . Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Е.В. Моржина. — М.: Теревинф, 2018. — 40 с. — ISBN: 978-5-4212-0492-3. - Текст: непосредственный.
38. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра / С.А. Морозов — М. — ISBN 978-5-904818-05-0 - Текст: непосредственный.

39. Морозов С.А. К вопросу о коморбидности при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2018. Том 16. № 2. С. 3–8. doi:10.17759/autdd.2018160201
40. Морозов, С.А. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра / С.А. Морозов, С.С. Морозов, Т.И. Морозова // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – № 2. – С. 19-31. doi:10.17759/autdd.2018160201
41. Морозов, С.А. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / С.А. Морозов, Т.И. Морозова // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2018. – № 3. – С. 5-10. – ISSN 2074 – 4986 - Текст: непосредственный.
42. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. — М.: ВЛАДОС, 2007. — 176 с. — ISBN: 978-5-691-01630-1. - Текст: непосредственный.
43. Морозова С. А. Аутичный ребенок - проблемы в быту: методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков / под ред. С.А. Морозова. — М.: Общество помощи аутичным детям «Добро», 1998. — 73 с.
44. Нагель, Б. Инклюзивное образование в Германии / Б.Нагель // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2018. – № 5.– С. 22-28. – ISSN 2074 – 4986 - Текст: непосредственный.
45. Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма. Сенсорные проблемы аутизма // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14, № 3(52). – С. 42–48. doi:10.17759/autdd.2016140304. - Текст: непосредственный.
46. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг . М: Теревинф, 2005 – 288с. ISBN: 978-5-4212-0186-1. - Текст: непосредственный.
47. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение./ Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. — М.: Теревинф, 2005.— (Особый ребенок).— 224 с. ISBN 5-901599-28-4- Текст: непосредственный
48. Овсянникова Т.М. Пример обучения ребенка с РАС навыку продолжения простой последовательности элементов / Т.М. Овсянникова // Аутизм и нарушения развития. — 2014. — №3. — С. 37 – 43. ISSN 1994-1617 — Текст: непосредственный
49. Пальчик, А.А. Рекомендации для родителей, имеющих детей с расстройством аутистического спектра: Пособие для родителей / составитель: А.А. Пальчик. – Иркутск: Издательство ГАУ ЦППМиСП, 2018. – 34 с. - Текст: непосредственный

50. Переверзева, М.В. О влиянии специального обучения на формирование навыков самообслуживания у детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития / М.В. Переверзева // *Коррекционная педагогика: теория и практика.* – 2018. – № 1. – С. 61-68.- ISSN 2411-3638.
51. Петренко, С. Игры с аутичным ребёнком / С. Петренко, Е. Сорокина // *Дошкольное воспитание.* – ИД «Воспитание дошкольника», 2018. - №5. — С. 62-70. – ISSN 0012-561X. - Текст: непосредственный.
52. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" от 17 октября 2013 года, № 1155. - ISSN 2226-9339. - Текст: электронный.
53. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Федеральный ресурсный центр [Электронный ресурс]: [сайт]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://autism-frc.ru/autism/library/341>. – Загл. с экрана. - Текст: электронный.
54. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-р «Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года». // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / СПС «Консультант Плюс». - Текст: электронный.
55. Распоряжение Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 5 мая 2017 года № 261-рп «О Концепции комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре до 2020 года» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / СПС «Консультант Плюс». - Текст: электронный.
56. Рахманина, И.Н. Оказание ранней комплексной помощи детям с РАС: проблемы и пути их решения / И.Н. Рахманина // *Аутизм и нарушения развития.* – 2017. – № 2. – С. 45-54. doi:10.17759/autdd.2017150101- Текст: электронный
57. Семаго, Н.Я., Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // *Аутизм и нарушения развития.* 2017. Том 15. № 1. С. 4–14. doi:10.17759/autdd.2017150101- Текст: электронный
58. Слостенин, В.А. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.:

- Издательский центр "Академия", 2013. - 576 с.- ISBN 5-7695-0878-7- Текст: непосредственный
59. Соломахина Е.А. Обучение детей с аутизмом социально-бытовой ориентировке / Е.А. Соломахина, И.А. Острейкова // Аутизм и нарушения развития. – 2018 – №1. – С.11-21. - doi:10.17759/autdd.2017150101- Текст: электронный
 60. Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО С71 «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2014. — № 1. — 105 с. ISSN 1999-6993. - Текст: непосредственный.
 61. Стребелева, Е.А. Поиск педагогических оснований для индивидуализации обучения первоклассников с выраженными интеллектуальными нарушениями (умеренная и тяжелая умственная отсталость) / Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина // Дефектология. – 2018. – №2. – С. 65-75. - ISBN:978-5-91327-547-9. - Текст: непосредственный.
 62. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. для студ. сред. учеб. заведений / Н.Ф.Талызина. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 288 с. ISBN 978-5-7695-7747-5.- Текст: непосредственный
 63. Тогулева В.К. Особенности пищевого поведения у детей с расстройствами аутистического спектра //Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научнопрактической конференции, 14–16 декабря 2016 г., Москва / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016 - 220 с.
 64. Ульяновская, Р.К. Развитие навыков самообслуживания у детей с ранним аутизмом / Р.К. Ульяновская // Дефектология. – 1989. – №3. – С. 34-41. -ISBN:978-5-91327-547-9. - Текст: непосредственный.
 65. Федеральный ресурсный центр [Электронный ресурс]: [сайт]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://autism-frc.ru/autism/library/341>. – Загл. с экрана. - Текст: электронный.
 66. Формирование социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации/ Авт.-сост. О.Ф. Богатая, 2019. – Сургут. С – 67.
 67. Хаустов А.В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. - 2004. -№3. - С. 18 - 24doi:10.17759/autdd.2017150101- Текст: электронный
 68. Шинкаренко, В.А. Диагностика и формирование навыков самообслуживания, хозяйственно-бытового и ручного труда у умственно ограниченных детей: методические материалы в помощь педагогам специальных учреждений и родителям/

- В.А. Шинкаренко. — Минск: Издательство БелАПДИ - «Открытые двери», 1997. — 10 с. - Текст: непосредственный.
69. Шпицберг И.Л. Разговор с учёным. Аутизм как защита от мира, интервью, Harvard Business Review Ноябрь 2014. – Текст электронный.
70. Яковлева, Г.В. Научно-методическое сопровождение инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Г.В. Яковлева // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2018. – № 2. – С. 53-58. – ISSN 2074 – 4986 - Текст: непосредственный
71. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия М. – : Теревинф, 2004. - 136 с. - ISBN: 978-5-4212-0012-3 - Текст: непосредственный.

Приложение 1

Таблица оценивания

Фамилия имя ребенка

Дата

СБН		Самостоятельно выполняет 3 балла	Дозированная помощь, инструкция взрослого 2 балла	Не выполняет 1 балл
Части тела	Левая рука			
	Правая рука			
	Нос			
	Рот			
	Уши			
	Ноги			
Одежда и обувь	Футболка			
	Брюки/ Шорты			
	Шапка			
	Куртка			
	Сандалии			
	Ботинки			
Посуда	Чашка			
	Блюдце			
	Тарелка			
	Ложка			
	Вилка			
	Нож			
Мебель	Стул			
	Стол			
	Шкаф			
Предметы, необходимые для удовлетворения личных потребностей	Мыло			
	Полотенце			
	Раковина и кран			
	Унитаз/горшок			
Изучение мелкой	Молния			

моторики рук	расстегивает			
	Молния застегивает			
	Пуговицы расстегивает			
	Пуговицы застегивает			
	Липучка расстегивает			
	Липучка застегивает			
Ловкие пальчики	Покажи 1 палец			
	Покажи 2 палец			
	Покажи второй и 5 палец			
	Сложи пальцы в кольцо			
Ловкие ручки	Покажи кулак			
	Покажи ладонь			
	Покажи ребро руки			
Навыки приема пищи	Сесть за стол			
	пользоваться ложкой			
	пользоваться чашкой			
	вытирать рот салфеткой			
	убирать за собой посуду			
	задвигать стул			
Навыки удовлетворения личных потребностей	проситься в туалет			
	сидеть на горшке			
	ходить в горшок			
	открывать кран с водой;			
	брать мыло и намыливать руки			
	тереть руки друг о друга			
	смывать мыло			
	закрывать кран;			
	вытирать руки полотенцем			

Навыки пользования одеждой и обувью	надевать брюки			
	надевать футболку			
	надевать куртку			
	застегивать молнию на куртке			
	надевать ботинки			
	снимать брюки			
	снимать футболку			
	снимать куртку			
	расстегивать молнию на куртке;			
	снимать ботинки			
	убирать одежду в шкаф			
	вешать на стульчик			

