

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Институт психологии

Кафедра психологии образования

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С РАС В ДОУ

Выпускная квалификационная работа

Направление подготовки 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование

Направленность «Психолого-педагогическое сопровождение

субъектов образования»

ВКР допущена к защите

зав. кафедрой

_____ Н.Н. Васягина

«14» ноября 2018 г.

Руководитель ОПОП

_____ Е.А.Казаева

(подпись)

Исполнитель

Балицкая Анжелика Сергеевна

студент МПСО – 1601 группы

(подпись)

Научный руководитель:

Герасименко Юлия Алексеевна

Кандидат психологических наук

(подпись)

Екатеринбург 2018

Глава I Теоретические основы понимания феномена тьюторского сопровождения.

1.1 Тьюторское сопровождение в образовательной организации.

Тьютор (англ. tutor – наставник, опекун; лат. tueor – наблюдаю, забочусь, оберегаю) – принципиально новая специальность в российском образовании. В образовательной культуре нашей страны, история которой складывалась своим, особым и отличным от Европы путем, тьюторство, в том содержательном понимании и приоритетной позиции, которые имели место быть со времен основания Европейских университетов, не практиковалось. И если в веках отечественной педагогической практики можно проследить некоторое подобие феномену тьюторской деятельности, то скорее носившее эпизодический характер либо в качестве наставничества.

Тьюторство – это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и сопровождает процесс индивидуального образования.

Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов, средневековой Европы. Понятие тьюторства пришло из Великобритании, где оно появилось в классических английских университетах – Оксфорде и Кембридже в XII в. К концу XVI в. тьютор становится центральной фигурой в организации университетского образования, отвечая прежде всего за воспитание подопечных. В XVII в. сфера деятельности тьютора расширяется — все большее значение начинают приобретать образовательные функции. Тьютор определяет и советует подопечному, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы. Он следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам.

Сегодня в Англии тьютор прикрепляется к каждому ученику сразу после перехода в среднюю школу, а затем помогает ему вести проекты в вузе. В настоящее время тьюторы действуют в ведущих образовательных школах мира (Англия, США, Финляндия, Япония и Франция), опираясь на идею индивидуализации как стержневую, но при этом внося своеобразие в деятельность в зависимости от национального контекста.

В России, воспринявшей германскую модель университетов, тьюторства, как такового, не было. Были отдельные прецеденты тьюторского сопровождения, такие как Царскосельский лицей (1811–1917), примеры наставничества в воспитании царских особ: XVIII век – Ф.Ц.Лагарп, наставник Александра

Павловича; XIX век – В.А.Жуковский, наставник Александра Николаевича. Отечественная педагогическая литература фиксирует яркий культурный феномен начала XX века – вольную высшую школу, в которой реализовывался аналог тьюторского сопровождения (Ильинский И.М. Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации. М.: Издательство Московского гуманитарного университета, 2004).

Лишь к концу XX века отечественное педагогическое сообщество, констатируя проблему низкой учебной мотивации детей, начало поиски способов повышения образовательной мотивации. Тьюторство развернулось как самостоятельное педагогическое движение в 1980-е гг., во время реформирования всей системы отечественного образования.

Так, идеям тьюторского сопровождения близка появившаяся в 80-х годах XX века педагогика сотрудничества и разработанная в 1995 году педагогика поддержки О.С.Газмана. В 1989 году руководитель Школы культурной политики П.Г.Щедровицкий провел в Москве первый конкурс тьюторов. Первые публикации по проблеме тьюторства как особой деятельности были первоначально связаны с анализом опыта в области дистанционного образования. В 1991 году в школе «Эврика-развитие» была развернута экспериментальная работа по внедрению новой системы педагогической поддержки детей в учебном процессе, начала формироваться идеология тьюторства. Именно в школе «Эврика-развитие» 20 лет назад была введена должность тьютора.

В настоящее время в Российской теории и практике образования существует несколько подходов к определению понятия «тьютор» и тьюторское сопровождение, соответствующих этим определениям образовательных систем. Наиболее известны исследования Щедровицкого П.Г., Ковалевой Т.М., Рыбалкиной Н.В.

Так, в работах современного философа П.Г. Щедровицкого тьюторский подход в обучении предполагает консультирование учащихся, направленное на целенаправленное развитие ученика. Интересны статьи автора, где им выдвигаются новые вопросы к современному пониманию психического развития ребенка, где предлагается рассматривать психическое развитие только в системе воздействия воспитания и обучения: «Траектория, по которой идет ее изменение, зависит от задаваемой извне последовательности объективных средств и способов деятельности, а вместе с тем и от

опосредованно определяемых ими механизмов усвоения; ...эта последовательность сама зависит от определенных внешних средств, можно даже сказать, определяется ими; во всяком случае, она существует как необходимая последовательность лишь при определенной системе воспитания—обучения и соответствующего ей развертывания механизмов усвоения.

При этих условиях она не может быть нарушена и заменена иной. Когда мы пытаемся миновать какие-то звенья ее или просто составить новую последовательность формирования, то, как правило, терпим фиаско.

Но значит ли это, что вообще невозможна та новая последовательность формирования, которую мы хотим и пытаемся составить? Нет, не значит. Вполне правомерно допустить, что при иной системе обучения, при ином формировании самих способностей к обучению мы сможем осуществить формирование индивида в новой системе и новой последовательности, существенно отличающейся от прежних.

Таким образом, получается, что существует отнюдь не одна траектория формирования индивида...

Перед педагогом стоит задача определить ту «кратчайшую» или оптимальную траекторию единой системы обучения-формирования, которая в наименьшее время приводила бы индивидов к нужному состоянию. И эту систему нельзя получить, исходя только из телеологически заданных требований или ориентируясь только на существующие системы обучения-воспитания.»

Следовательно, автор четко дает понять о востребованности принципиально новой позиции в образовании – тьюторства.

Тьютор может помочь ребенку выбрать индивидуальную образовательную программу, самоопределился в самом процессе обучения, ответить на вопрос, как использовать результаты обучения и как переложить эту индивидуальную образовательную программу, учебную деятельность в процесс целенаправленного развития ученика.

Исследователь Рыбалкина Н.В. считает, что тьютор – это позиция взрослого, который помогает учащемуся строить индивидуальную образовательную траекторию. «Работа тьютора не логическая, она на переходах, которые алогичны по своей природе, антропотехничны. Индивидуальная образовательная траектория есть некоторая неповторимая траектория, последовательность движения в границах логического цикла».(...) «Задачей тьютора является обеспечение индивидуального образовательного движения, переходов из пространства в пространство, из позиции в позицию». (...) За всеми этими этапно ориентированными локальными задачами тьюторинга стоит одна общая для всех них рабочая онтология тьюторской деятельности –

онтология индивидуальной истории и главная стратегическая задача тьютора – работа с индивидуальной историей человека. Ее отслеживание на каждом этапе - в меру востребованности, а на этапах, следующих за проектным самоопределением, необходима работа с индивидуальной историей как с целым, потому что именно автоисторическое мышление, индивидуальная история, ее промысливание и выстраивание является опорой для деятельности проектировщика, постоянным источником уверенности в меняющейся ситуации в том, что то, что он делает, является именно его делом. Если утверждать необходимость непрерывного образования не только как возможность освоения новой нормы в зависимости от требований ситуации, но и как развитие по отношению к норме (от нормы – к ее проблематизации – и к нормотворчеству), то навыки исторического мышления (вначале элементарные и затем все усложняющиеся формы работы с историей) надо задавать уже на первых этапах образовательного пути».

Идея тьюторства, делает итог автор, это идея педагогического поиска, осуществляемого совместно с подопечным, это не просто поддержка ученика педагогом, но и утверждение деятельностной взаимосвязи между воспитанием и обучением.

Созданная в России в 2007 году Межрегиональная Тьюторская Ассоциация под руководством д. п. н. Т.М.Ковалевой много и плодотворно трудится над институциональным оформлением тьюторства, его продвижением в российское образование. В 2011 году Ассоциация разработала проект Профессионального стандарта «Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы (ИОП)». Президент тьюторской ассоциации Т.М. Ковалева считает, что тьютор – это тот человек, который сопровождает выход учащегося на индивидуальную образовательную программу, избегая формальной педагогической позиции. Тьюторская деятельность – это специально-организованная наставником деятельность по осознанному выбору учащихся различных учебных предложений и составлению своих индивидуальных образовательных программ. А главный принцип – «расширение» образовательного пространства каждого обучающегося до преобразования его в открытое образовательное пространство.[1] Итак, под тьюторством здесь понимается особый тип педагогического сопровождения – сопровождение процесса индивидуализации в ситуации открытого образования.

Все три подхода объединяет в своих идеях определение понятия тьюторства по принципу необходимости индивидуализации, тем не менее третий подход Т.М. Ковалевой на наш взгляд имеет существенные преимущества в

наиболее полном определении понимания тьюторства, где важными акцентами выделены такие важные принципы как: особый тип организации педагогического сопровождения – по принципу индивидуализации, а также принцип открытого образовательного пространства. Принцип открытости сегодня все чаще обсуждается как одна из качественных характеристик современного образования. Он предполагает, что не только традиционные институты, имеют образовательные функции, но и каждый элемент социальной и культурной среды может нести на себе определенный образовательный эффект, если его использовать соответствующим для этого образом. Таким образом, расширение образовательного пространства каждого учащегося здесь понимается как предоставление учащемуся как можно большего разнообразия вариантов движения для самоопределения, а основой открытого образования становится индивидуальная образовательная программа (ИОП), которая не привязана ни к конкретному учебному заведению, ни к стандарту, а привязана к конкретному учащемуся, конкретному человеку. Данный подход Т.М. Ковалевой представляется актуальным еще и тем, что в современном обществе, благодаря принятию Федерального государственного стандарта образования, выдвинуты новые цели образования – воспитание успешной личности, способной эффективной интеграции в общество. В этой связи образование, таким образом, из способа просвещения индивида обязано быть перестроено в механизм развития творческой личности, механизм определения индивидуальной траектории ученика.

Таким образом, тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы.

Понимание различий содержания позиции тьютора и позиций других участников образовательного процесса поможет лучше понять своеобразие тьюторского сопровождения. Со слов Т.М.Ковалевой на Соловейчиковских чтениях: «Тьютор - не учитель. Не психолог. Не классный руководитель». И далее: «Тьютор работает над созданием условий для самоопределения и формирования самостоятельности».

На этом полном определении понимания тьюторства может быть органично представлена модель персонального сопровождения в образовательную среду ребенка с особенностями развития, где основой деятельности тьютора

будет являться разработанная для конкретного ребенка индивидуальная образовательная программа (ИОП).

Здесь уместно будет говорить уже о новом для нашей страны подходе - понимании тьюторства в инклюзивном образовании. В инклюзивном образовании позиция тьютора сохраняет свою основу, но приобретает и новые, особые составляющие. В инклюзивном образовании тьютор – **это** специалист, который организует условия для успешной интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. Цель сопровождения состоит в том, чтобы ребенок добился как можно большего при тех способностях и возможностях, которыми он обладает, несмотря на имеющиеся проблемы и дефициты.

Так, если мы обратимся к зарубежному опыту реализации инклюзивного образования, наиболее интересным на наш взгляд показалось пролонгированное исследование, проведенной в Швеции в период с 1996 по 2006 гг., Е.Н. Mattson и А.М. Hansen в связи с запущенным проектом по подготовке наставников для учителей. Роль этих наставников заключается в супервизии учителей на их рабочем месте с организацией в школах так называемой педагогической команды (teaching team).

Было проведено сравнительное изучение мнений директоров 14 муниципальных общеобразовательных школ Стокгольма об организации и реализации практики специального обучения в 1996-м и 2006 гг. Согласно результатам, в 2006 г. в этих школах оказалось меньше сегрегированных классов, однако возросло количество учащихся в таких классах, которые были общими одновременно для нескольких школ округа. Руководители учреждений, в которых были созданы педагогические команды с наставничеством, оценивают роль педагога - наставника как эффективную и координирующую, в то время как другие отдают предпочтение традиционной системе обучения, в которой дети-инвалиды учатся в специализированных школах со специальными педагогами и дефектологами. Это связано с тем, что в этих школах педагогический коллектив состоит преимущественно из учителей старшего поколения, считающих себя достаточно опытными для того, чтобы без супервизии решать педагогические проблемы, а в случае возникновения трудностей обращаться к экспертному мнению специального педагога. Соответственно, школы с системой наставничества проявляют большую гибкость для перехода к инклюзивному обучению, а последние остаются на пути эксклюзии (exclusion), то есть придерживаются традиционной сегрегированной системы обучения.

Таким образом, представленное исследование показало результаты, позволяющие говорить о том, что значимость наставника (тьютора) в педагогическом процессе, была высоко оценена практикующими такую систему образовательными учреждениями Швеции, практическим путем была подтверждена эффективность наставничества в реализации инклюзивного образования.

В поддержку выстраивания педагогического процесса с включением в него тьютора как его непосредственного участника в случае такой необходимости, выступают масса зарубежных исследователей данной проблематики, в том числе основатель и научный руководитель дистанционного проекта для родителей и специалистов «Академии образования родителей», русскоязычный автор книг и публикаций по прикладному анализу поведения, поведенческий сертифицированный аналитик ВСВА (Board certified Behavior Analyst), магистр поведенческого анализа, член международной ассоциации прикладного анализа поведения (ABAI) – Ольга Шаповалова. Она говорит о том, что вследствие особенностей восприятия, обучение в среде нормативно развивающихся сверстников, не является простым и легким процессом для ребенка с особенностями. Ребенку с отставанием в развитии речи, низкой социальной мотивацией, гипер или гипо-чувствительностью к некоторым раздражителям и другими особенностями развития, сложно установить контакт со сверстниками без помощи взрослого. Однако, при надлежащем индивидуальном подходе, корректно составленной программе и наличии специалиста, реализующего эту программу, ребенок может успешно получать образование в инклюзивной среде, общаться со сверстниками и участвовать в активной жизни общества. Отсюда сопровождение ребенка тьютором может стать основным, если не самым необходимым компонентом, который приведет к успеху в программе инклюзии.

Зачастую, также и у педагога-воспитателя, в группе которого появляется ребенок с ОВЗ, возникают определенные сложности, связанные с пониманием особой ситуации развития такого ребенка. Наиболее часто встречающиеся проблемы педагога, связанные с приходом ребенка с ОВЗ в группу можно кратко осветить:

- Воспитатель не понимает специфики нарушений развития каждого конкретного ребенка.
- Воспитатель не понимает, почему ребенок ведет себя не так, как все.
- Воспитатель воспринимает ребенка как непредсказуемого в своем поведении.

- Некоторые чрезмерно проявленные интересы и привязанности к какой-либо идее ученика с ОВЗ приводят учителя в растерянность.
- Восприятие ребенка как «больного».
- Воспитатель (учитель) не знает, как оценивать ребенка, который не усваивает программу.
- Ориентация педагога в обучении ребенка на результат, а не на процесс.

В данной ситуации, тьютор может выступать как посредник между ребенком с особенностями развития и педагогом, а также другими детьми в группе, он может являться персональным сопровождающим учащегося с особыми образовательными потребностями в целях успешного включения ребенка с особенностями развития в образовательную среду и скорейшего достижения им самостоятельности. По оценкам специалистов по внедрению инклюзии в образовательные учреждения, в настоящее время наиболее реалистичной является картина, когда учитель инклюзивного класса не является специалистом в области нарушения развития детей, а тьютор, напротив, имеет соответствующее специальное образование. В таком случае тьютор берет на себя обязанности специалиста, который тонко и четко выстраивает учебный процесс для подопечного, помогая учителю подстроиться к его особенностям и нуждам, не уменьшая при этом качества образования в общей группе.

1.2 Функции тьютора в сопровождении ребенка с ОВЗ.

В общеобразовательных организациях с каждым годом растет доля учащихся, которым по разным причинам необходим особый подход. Выделение этих «особых» детей происходит по разным основаниям: в эту категорию попадают одаренные дети, дети с проблемами в общении, дети с задержками и отклонениями в развитии, дети с разными нарушениями здоровья и т.д. Задача тьютора – развернуть для них индивидуальное сопровождение в процессе образования.

Введение в образовательную программу учреждения таких ценностей, как детская активность, работа на основе приятия, вариативный характер труда педагога, формирование образовательного опыта, формирование самостоятельности воспитанников, понимание человека как «меры всех вещей» актуальны и для инклюзивной практики. Таким образом, в инклюзивном образовании позиция тьютора сохраняет свою основу, но приобретает и новые, особые составляющие. В инклюзивном образовании тьютор – это специалист, который организует условия для успешного

включения ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательного учреждения.

Перед тьютором в инклюзивном образовании стоит важная задача: помочь детям с ОВЗ стать успешными в обществе. А это значит, что объектом сопровождения становится сама жизнь детей с особенностями в развитии, главным аспектом которой является создание условий для полноценной и качественной жизни человека со специальными нуждами в рамках нового образовательного пространства.

Успешность включенности ребенка в жизнь образовательной организации должна определяться с точки зрения развития

- когнитивной (познавательной) сферы: знаний и навыков;
- коммуникативной сферы: умения общаться;
- эмоциональной сферы: психологической адаптации, возникновения и сохранения положительного эмоционального настроя по отношению к процессу интеграции в образовательное пространство и нахождению в новой среде;
- самостоятельности.

В каждом конкретном случае условия, необходимые для успешного обучения детей с особенностями развития, будут разными. Образовательная среда, в которой находится ребенок, также имеет свои особенности. Здесь необходимо отметить важный момент: тьютор работает в тесном сотрудничестве: тьютор – воспитатель (учитель) – специалисты (педагог-психолог, логопед, дефектолог) – родители. (Из Письма Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 "О введении ФГОС ОВЗ")

На консилиуме, если в образовательном учреждении существует такая практика, для тьютора формируются цели и задачи в работе с ребенком, с опорой на выявленные в ходе диагностики его дефициты и ресурсы. Далее именно тьютор информирует консилиум о ходе работы с ребенком, отслеживает динамику его развития.

Особо необходимо выделить работу тьютора с родителями ребенка. Здесь важно учесть тот факт, что без активного включения родителей в процесс обучения и интеграции ребенка в образовательное и социальное пространство ребенка с ОВЗ, этот путь продвижения ребенка может быть замедлен или вовсе сведен на нет. Причина этому вполне конкретная – работа, проводимая в образовательной организации на основании выявленных ресурсов ребенка, не может быть приостановлена с того момента как ребенок покинул стены организации и погрузился в привычную среду существования, работа эта должна активно продолжаться родителями,

не ограничиваясь рамками образовательной организации. И в этом смысле, в определении индивидуализации образовательного маршрута ребенка, огромную роль играет работа тьютора с ребенком и родителями.

Таким образом, от связки – «тьютор – родитель», активности родителей и понимание ими сути и цели занятий зависит результат эффективности образовательного процесса и процесса социализации ребенка.

Основными направлениями работы с родителями могут стать:

- установление контакта с родителями вновь прибывших детей, объяснение задач, составление плана совместной работы;
- оказание родителям эмоциональной поддержки;
- содействие в получении разносторонней информативной поддержки в части определения круга возможностей открытого образовательного пространства;
- содействие родителям в получении информации об особенностях развития ребенка и прогноза его развития;
- формирование интереса к получению теоретических и практических умений в процессе обучения и социализации ребенка;
- проведение совместного анализа промежуточных результатов, планирование дальнейших этапов работы;
- формирование у родителей адекватного отношения к своему ребенку, умения принять ответственность в процессе анализа проблем ребенка, реализации стратегии помощи.

Безусловно, работа с родителями предусматривает участие психолога, педагога - дефектолога, врача, социального работника и других специалистов.

Иначе говоря, с одной стороны, для тьютора важным будет обучить ребенка приспособиться к социальным правилам, распорядку дня, сенсорным раздражителям, которые находятся в натуральной среде, а с другой стороны, научить окружающих (как взрослых людей, так и сверстников), с пониманием отнестись к особенностям ребенка, и воспринимать его как неотъемлемую часть.

Можно сказать, что повседневная практика специалиста происходит на двух уровнях: на уровне тьютора и на уровне супервизора. На первом уровне тьютора, специалист работает непосредственно с ребенком и применяет особые методы и приемы в процессе интенсивных занятий с ребенком, записывает данные о прогрессе ребенка. На втором уровне как супервизор, специалист оценивает первоначальные навыки ребенка, анализирует комплексное поведение ребенка, выделяет цели и приоритеты для дальнейшей работы, проводит консультации с персоналом и родителями.

Таким образом, под основными функциями тьютора в сопровождении ребенка в образовательный процесс, мы понимаем следующие функции:

- Оказывает помощь в составлении и реализует индивидуальную программу развития ребенка по преодолению дефицитов развития и образованию новых компетенций, исходя из возрастных, индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.
- Проводит занятия с ребенком по направлениям индивидуальной программы в соответствие со своей профессиональной квалификацией.
- В своей деятельности применяет специальные методы обучения и воспитания.
- Проектирует и организует предметно-игровую среду для конкретных игровых и образовательных ситуаций.
- Создает открытые коммуникативные пространства для ребенка в социуме, развивает и поддерживает в ребенке стремление к самостоятельности, планируя таким образом дальнейший выход ребенка к самостоятельному функционированию в образовательной и социальной среде.
- Способствует вовлеченности ребенка в организованную совместную деятельность, как участие в мероприятиях ДООУ, так и в регулярных занятиях, проводимых среди сверстников.
- Создает условия безопасности окружающей среды - оценку и коррекцию организации пространства в помещении, организацию четкого ритма распорядка дня.
- Разрабатывает инструментарий для индивидуального сопровождения ребенка и ведет соответствующую документацию (дневники, таблицы, графики, карты, портфолио и т.д.) на основании постоянных наблюдений в процессе сопровождения ребенка.
- Проводит мониторинг уровней развития ребенка, рефлексия и саморефлексию деятельности, оперативно реагируя на изменения в развитии ребенка и корректируя свою деятельность, практикует супервизии.
- Координирует педагогов и специалистов ДООУ в процессе внедрения и реализации индивидуальной программы развития.
- Кооперирует силы и возможности педагогического коллектива непосредственно участвующего в образовательном и воспитательном процессах, в едином усилии продвижения ребенка к обозначенным целям.
- Организует встречи с родителями, педагогами, врачами и другими специалистами в рамках социального партнерства в интересах ребенка.

Перечисленные функции тьютора по сопровождению ребенка с ОВЗ можно представить выходящими из одной, на наш взгляд главной функции: призванной деятельностью тьютора в сопровождении ребенка с ОВЗ мы видим работу по индивидуальному консультированию родителей ребенка, в процессе которого сам педагог помогает разработать индивидуальную образовательную траекторию как программу собственной деятельности, а также работу, проводимую в сопровождении ее реализации. Это определение основной функции тьюторского сопровождения отражает и классическую модель тьюторства западного образовательного пространства, и не вступает в конфликт с основными подходами в понимании тьюторского сопровождения российских исследователей. Однако такое понимание определения функционала тьютора является достаточно новой в практическом отношении в отечественной практике, поскольку помимо воспитательной функции, преобладающей в классической модели, тьютор становится носителем образовательной, обучающей и развивающей функций. Главное, на наш взгляд, за что ответственен тьютор сегодня – это профессиональное содействие в составлении индивидуальной образовательной траектории и ее реализация на практике.

Так же, важно понимать, что все функции тьюторов обусловлены структурой образовательного процесса.

1.3 Формы и методы тьюторского сопровождения ребенка с ОВЗ.

Выявление образовательного заказа родителей, воспитывающего ребенка с ОВЗ требует от тьютора применение набора форм, технологий, приемов и методов в работе по сопровождению индивидуальной программы обучающегося. В этой связи в арсенале тьютора, работающего в детском образовательном учреждении применяется широкий спектр технологий открытого образования, а также набор техник, используемых в психолого-педагогической практике.

При работе с обучающимися тьютору важно обратить внимание на особенности и потребности детей, степень нарушения в развитии. Постепенно тьютор может составить свой индивидуальный набор методов, форм, приемов, технологий для более качественного и эффективного осуществления тьюторского сопровождения.

Основными формами тьюторского сопровождения являются различного вида индивидуальные и групповые тьюторские консультации.

Тьюторское сопровождение (при реализации его в любой организационной форме) всегда носит индивидуальный адресный характер, поэтому при его осуществлении и выборе соответствующей формы, адекватной взаимодействию с конкретным ребенком, должны обязательно соблюдаться гибкость и вариативность.

Индивидуальная тьюторская консультация является индивидуальной организационной формой тьюторского сопровождения и представляет собой обсуждение с тьютором значимых вопросов, связанных с личным развитием и образованием каждого ребенка.

Цель, задачи и возможности тьюторской консультации.

Индивидуальные тьюторские консультации позволяют организовать процесс сопровождения более целенаправленно, эффективно, повысить активность ребенка. Целью тьюторской консультации является, прежде всего, активизация каждого ребенка, наблюдение за ребенком, выявление именно его особенностей, склонностей и способностей, навыков общения и т.д. для дальнейшего использования этих данных в разработке индивидуальной программы развития ребенка.

Опираясь на вопросы, специально подобранные упражнения для встречи с каждым конкретным ребёнком, тьютор составляет рабочий план, результаты которого лягут в основу разработки определенного шага индивидуальной образовательной программы.

Условия для успешного ведения консультации и достижения ожидаемых от неё результатов

Для того, чтобы тьюторская консультация прошла успешно, необходимо:

1. Установить контакт с ребенком, выстроить диалогичные и эмоционально комфортные отношения.
2. В целом, тьюторская консультация каждый раз должна иметь не только образовательный, но и эмоциональный эффект, чтобы в дальнейшем оказывалось возможным проводить все более глубокий анализ образовательной ситуации каждого ребенка.

Групповая тьюторская консультация.

Цель, задачи, виды работ.

На этих занятиях, как и на индивидуальных тьюторских консультациях, тьютором реализуется тьюторское сопровождение индивидуальных

образовательных программ детей с особенностями развития и нормотипичных детей.

В рамках таких групповых занятий (также как и на индивидуальных тьюторских консультациях) тьютор одновременно осуществляет несколько видов работ: мотивационную, коммуникативную и рефлексивную.

Мотивационная работа тьютора заключается в определении уровня мотивации ребенка или в определении репертуара предпочтений ребенка с особенностями развития, соотнесении различных ожиданий детей, их интересов и приоритетов с целью дальнейшего использования этих данных в групповой работе с wybranнми детьми.

Коммуникативная работа тьютора направлена на обеспечение обратной связи в группе и ее результативности; умения вести диалог, так как для эффективного проведения тьюториала важны как совместная работа каждого конкретного ребенка и тьютора, так и взаимодействие сверстников между собой.

Рефлексивная деятельность тьютора направлена на совместный поиск взаимодействия и обеспечение понимания в группе, своевременную организацию конструктивной критики и поиск коллективного решения. Как правило, рефлексия – это процесс индивидуальный, но возможна и групповая рефлексия. Как раз на таких занятиях рефлексия носит групповой характер и проводится по ходу его проведения. Важно, чтобы рефлексия проводилась на каждом занятии, и в нее уже на первых порах включались все члены группы.

Определение темы предстоящей индивидуальной или групповой тьюторской консультации является одним из наиболее важных моментов подготовки тьютора. Как отмечают разработчики «Тьюторского дневника» для тьюторов, воспитателей и классных руководителей (Л.Н. Антропьянская, Н.В. Муха, Ф.У. Мухамедова, М.А. Подоплека, Д.В. Расколенко, О.Ю. Яновская), тематические и целевые ориентации тьюторских консультаций могут быть разными в зависимости от возрастной ступени, в которой работает тьютор. С одной стороны, это создает атмосферу доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества во время проведения самой консультации, а с другой стороны, побуждает тьюторов и детей к совместному творческому поиску и, тем самым, обеспечивает продуктивность консультации.

Тьюториал представляет собой коллективную деятельность тьютора и обучающегося (тьюторанта) в виде открытого занятия с применением методов интерактивного и интенсивного обучения, направленную на развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей, выработку или отработку умений и навыков в установлении деловых связей, на получение обратной связи, коррекцию мотивации, приобретение и обмен опытом.

Тьюториал имеет своей целью оживить и разнообразить процесс

обучения, активизировать познавательную деятельность слушателей, вызвать проявление творческих способностей, побудить к применению теоретических знаний на практике. Основная задача тьютора – направлять и корректировать ход занятия. Наличие тьюторской позиции позволяет работать с личными дефицитами, ресурсами, фиксировать индивидуальное движение участников. Среди основных форм и методов обучения, используемых в тьюториалах, можно выделить работу в парах, работа не более, чем из трех человек, один из которых может быть нормотипичным ребенком, различные сюжетные, ролевые и активные игры, обсуждение и индивидуальная работа.

При проектировании и проведении тьюториала необходимо учитывать следующие особенности:

- цели занятия (поиск решения проблемной ситуации, отработка практических умений и навыков, выработка модели поведения при определенных условиях и т.д.) в зависимости от содержания и целей занятия;
 - форма занятия (игра, совместная творческая или познавательная деятельность, совместный просмотр, совместное событие).
 - технические средства, которые могут быть использованы при проведении занятия с целью повышения его эффективности, обеспечения наглядности, сокращения времени и т.д. Можно использовать видео, слайды, компьютер в зависимости от цели занятия, технических возможностей учебного заведения, а также свободой владения преподавателем тем или иным техническим средством;
 - методы и приемы создания благоприятного психологического климата на занятии;
 - тема, цели и форма занятия должны быть четко определены и доведены до сведения детей заранее, для того чтобы они могли настроиться на совместную деятельность. Если тьюториал проводится в форме игры, представляется целесообразным обсудить и распределить роли с членами группы, по возможности подбирая для каждого участника такую роль, которая соответствует его индивидуальным интеллектуальным и психологическим особенностям, а также может вызвать интерес ребенка.
- Продолжительность тьюториала зависит от вышеперечисленных особенностей, время его проведения может составлять с детьми с ОВЗ -1 час.

Образовательное мероприятие.

Особенности организации и проведения:

образовательное мероприятие соответствует культурному образцу («праздник», «карнавал», «представление»); имеет развернутый этап подготовки и привлекательную перспективу; включает различные виды деятельности и позиции; в них принимают участие другие привлекательные, успешные взрослые («лидеры», «авторы», «жюри», «зрители»); возможна и уместна коммуникация, импровизация, проба.

Ожидаемые результаты:

- обращение педагогов к проблематике творчества, исследования, самовоспитания и самообучения, к проблематике социального взаимодействия; развития мотивации личностного развития;
- решение индивидуальных задач, формирование индивидуального стиля мышления;
- социализация, успешность.

Основной метод сопровождения ребенка с ОВЗ – это непосредственно индивидуальное сопровождение ребенка (детей) педагогом-тьютором в образовательный процесс в течение дня или приемлемого для конкретного ребенка времени пребывания в детском образовательном учреждении на фронтальных и индивидуальных занятиях, во время отдыха, выполнения тех или иных режимных моментов. Основная задача тьютора – помощь самому ребенку, его родителям, воспитателю и другим участникам образовательного процесса в адаптации в образовательной среде, формировании учебных навыков, навыков адаптивного поведения.

Так, Юлия Михайловна Эрц – Магистр общественных наук, автор и преподаватель курсов по Прикладному Анализу Поведения (АВА) по программе соответствующей стандартам Международной Комиссии по Поведенческому Анализу (ВАСВ), Член Израильской Ассоциации Сертифицированных Аналитиков Поведения (ІАСВА) и Международной Ассоциации Поведенческого Анализа (Affiliate Member of ABAI), автор более 200 статей и книги «Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения», пишет о сопровождении в образовательный процесс детей с РАС (расстройством аутистического спектра):

«Аутичные дети, в силу их особенностей, чаще всего будут испытывать затруднения при инклюзии без специализированной помощи. Отсюда, когда речь идет о полной инклюзии аутичного ребенка в обычную систему образования, то подразумевается, что ребенка будет сопровождать тьютор.» При этом подразумевается, что степень участия тьютора в индивидуальном сопровождении конкретного ребенка зависит от возможностей включения данного ребенка в круг социального взаимодействия.

Когда речь идет о так называемой **полной инклюзии** в обычную систему образования, то подразумевается, что ребенка будет сопровождать тьютор, целью которого является оказание помощи только в тех ситуациях, в которых ребенок испытывает затруднения. Данный вид инклюзии подходит в основном для детей с высокой функциональностью и основная цель данного процесса инклюзии - привести ребенка к полной самостоятельности и функционированию на уровне сверстников. Другими словами, подразумевается, что помощь тьютора со временем будет уже не нужна, и ребенок научится обучаться самостоятельно.

Дополнительный вид инклюзии - это **частичная инклюзия**. В данном случае, коррекционная система образования является основной для ребенка, а в обычной системе ребенок находится несколько часов, в соответствии с

индивидуальной программой обучения. Например, ребенок обучается в коррекционном детском саду или в центре коррекции на постоянной основе, но два раза в неделю, на 1-2 часа приходит в обычный детский сад, в сопровождении тьютора, и обучается там.

Данный вид инклюзии больше подходит для детей с функциональностью среднего уровня, и является возможностью для обучения социальным навыкам в натуральной среде, либо является подготовительным этапом для полной интеграции. Основная цель данного вида инклюзии - это обобщение в натуральной среде тех обученных навыков, которые ребенок приобрел в процессе индивидуального обучения, а также привыкание и приспособление к среде, в которой обучаются нормативные сверстники, и в которой содержатся много раздражающих стимулов, таких как шум, скопленность детей, сложные требования, и т.д.

Рассмотрим основные этапы индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ:

- Сбор информации о ребенке;
- Анализ полученной информации;
- Совместная с другими специалистами выработка рекомендаций;
- Составление СИПРа (специальной индивидуальной программы развития)
- Решение поставленных задач;
- Дальнейший анализ ситуации развития ребенка, выработка дальнейшей стратегии.

Это общие этапы индивидуального сопровождения, они подходят для всех, поступивших в образовательное учреждение, дальнейшая работа ведется в случае выявления проблем в развитии ребенка или способностей. Если говорить о тьюторском сопровождении ребенка с ОВЗ, то стоит остановиться на этапах более подробно.

1.Предварительный этап или этап установления контакта

Предварительный этап включает в себя получение запроса на сопровождение. Решение о необходимости сопровождения может осуществляться по заявлению родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ и/или на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссий (ПМПК). Важным параметром сопровождения является доступность тьюторской помощи, информационная, временная и территориальная доступность. На предварительном этапе тьютор знакомится с результатами диагностики ребенка, проведенной специалистами, с медицинской картой ребенка, утвержденным образовательным маршрутом; знакомится с заключением ПМПК. Получив общие сведения, он знакомится с

самим ребенком и его семьей, узнает об особенностях, интересах, сильных и слабых сторонах своего подопечного. Происходит постепенное установление контакта. На этом этапе часто необходимо заранее познакомить ребенка с помещениями, где он будет заниматься, его рабочим местом, местами общего пользования. Тьютору целесообразно заранее провести встречи с родителями, учащимися, педагогическим коллективом для разъяснения и информирования, подготовки к приходу в учебное заведение ребёнка с ОВЗ, формирование социального интереса к инклюзивному образованию у всех участников. Это могут быть беседы на родительском собрании, показ фильмов о детях с ОВЗ, об инклюзивном образовании. Интересен в этой связи опыт проведения «Уроков доброты», которые разработала и внедряет РООИ «Перспектива».

2. Адаптационный этап

На этом этапе идет повседневная, последовательная работа тьютора и ученика по вхождению в образовательный процесс и социальную жизнь образовательного учреждения, постепенное включение ребёнка в различные учебные и вне учебные ситуации. Сроки адаптации детей очень индивидуальны и зависят от типа особенностей развития. Они варьируются в пределах нескольких месяцев, у детей с аутизмом могут составлять 1-1,5 года. Период адаптации значительно сокращается у детей, которые до образовательного учреждения посещали, центры психо-коррекционной поддержки.

На этом этапе тьютор осознает составляющие и особенности задач, стоящих перед ребенком с ОВЗ, и потенциальные возможности решения, определение позитивных и негативных факторов влияния на ситуацию. Здесь важно не забывать, что помощь должна быть разумно дозирована, носить направляющий характер и побуждать ребенка к самостоятельности.

3. Помощь и оценка первых результатов

Освоившись в новой среде, при условии постоянного получения положительной эмоциональной поддержки, ребенок с ОВЗ переходит на новый этап, который характеризуется снижением тревожности и напряжения. Теперь акцент тьюторства переносится в сферу углубления социализации и коррекционно-развивающего обучения. Здесь важно поддерживать мотивацию ребенка, дать ему возможность почувствовать его успехи. Проводится анализ и оценка первых результатов. На каждом этапе тьютор наблюдает и информирует родителей и всех участников

образовательного процесса о процессе обучения и социализации ребенка, при необходимости организует консультации ребёнка у специалистов, налаживает сотрудничество со специалистами других организаций, занимающихся с ребёнком с ОВЗ, посещающего образовательное учреждение. Последним этапом, если это возможно, должен стать постепенный выход сопровождающего из посреднической роли тьютора, предоставление ребенку максимальной самостоятельности с последующей отсроченной оценкой. Выход тьютора из системы или уменьшение его влияния является критерием его эффективности.

Глава II

Особенности сопровождения ребенка с РАС в ДОУ.

2.1. Психолого-педагогические особенности ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС).

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития средств коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии. Аутизм предстает все более значимой социальной проблемой, касающейся самых разных детей.

По статистике аутизмом в мире страдает более 10 млн человек. Несколько десятков лет назад на 10 000 жителей приходился один аутист. Каждый год их становится на 11–17% больше. На территории Китая эта цифра еще выше – 20%. Сегодня аутизмом страдает каждый сотый житель планеты.

Представленная таблица отображает статистику аутизма в мире. Она позволяет увидеть, насколько сильно возросло количество страдающих этим психическим расстройством людей с 1995 по 2017 год:

Год	Количество аутистов по всему миру
1995	1 из 5000
2000	1 из 2000
2005	1 из 300
2008	1 из 150
2010	1 из 110
2012	1 из 88
2014	1 из 68
2017	1 из 50

Число людей страдающих отклонением в развитии стремительно растет. Как показывает статистика аутизма в мире на 2016 год, больных стало в 10 раз больше, чем было десять лет назад. По прогнозам ученых в 2020 году этим расстройством будет страдать каждый 30 житель планеты. А еще через 5 лет – каждый второй.

По сводным данным Министерства труда и социальной защиты населения РФ в 2015 году в России диагностировано 7,5 тысяч детей с РАС, в среднем приходится 1 ребенок с РАС на 68 нейротипичных сверстников.

Ссылки на исходный материал для статьи –

<http://medmanual.ru/naskolko-rasprostranen-autizm>

http://www.elit-material.ru/referaty_po_medicine/referat_diagnostics_i_upravlenie.html

<http://neinvalid.ru/verdikt-uchenyih-k-2025-godu-odin-iz-dvuh-amerikanskih-detey-budet-autistom/>

<http://www.fl-life.com.ua/wordpress/facts>

<http://autism.invamama.ru/articles/14-autizm-eto-sposob-zaschity-ot-vneshnego-mira.html>

<http://www.myshared.ru/slide/469067/>

http://samlib.ru/o/orlow_a_l/issledovanie_razrabotannostimyaautizma.shtml

До сих пор ученые всего мира не пришли к единому мнению о этиологии развития аутизма. Дискуссии ведутся по сегодняшний день, но большинство современных ученых работающих в этой области склоняются к генетическим факторам развития аутизма.

Современные исследования дают основания полагать, что генетические факторы играют определенную роль в развитии аутизма: риск развития аутизма составляет 60% для ребенка, чей монозиготный близнец имеет диагноз РАС, в то время как в случае гетерозиготных близнецов этот риск составляет почти 0%. Наблюдения за семьями также показывают, что среди родственников людей с диагнозом РАС процент людей с таким же диагнозом выше, чем среди населения в целом. Однако, в развитие аутизма подозревается значительное количество генетических аномалий, но не обнаружено ни одного ключевого гена.

Синдром детского аутизма как самостоятельная клиническая единица был впервые выделен Л. Каннером в 1943 году. Описания подобных состояний и попыток коррекционной работы с такими детьми известны с начала XIX века (J. Haslam, 1809; Е.М. Итард, 1801, 1807); их число выросло к середине XX века

(L.Witmer, 1922; М.О. Гуревич, 1922; Н.И. Озерецкий, 1924; Т. П. Симеон, 1929; Г.Е.Сухарева, 1930; М.С.Певзнер, 1935; L.Despert, 1938; К.А.Новлянская, 1939, и др.).

Почти одновременно с Л. Каннером к постановке сходных клинических проблем пришли N.Asperger (1944) и С.С. Мнухин (1947). Более полувека клинических исследований подтвердили гипотезу Л. Каннера о существовании особого синдрома или особой группы синдромов, связанных с детским аутизмом. Детальное знакомство специалистов с историей клинического изучения детского аутизма и его современными клиническими классификациями возможно благодаря работам В.М. Байтной (1999).

Однако все чаще подчеркивается, что вокруг «чистого» клинического синдрома группируются множественные случаи сходных нарушений в развитии коммуникации и социальной адаптации. Не совсем точно укладываясь в одну клиническую картину, они, тем не менее, требуют аналогичного психолого-педагогического коррекционного подхода. Поэтому наряду с клиническим имеет право на существование и образовательный диагноз.

В клинической картине детского аутизма Л. Каннер отмечал врожденную недостаточность в установлении аффективного контакта с людьми. Среди характерных особенностей детей выделялись следующие: неспособность в младенчестве эмоционально отвечать матери, принимать антиципирующую позу перед взятием на руки; отгороженность от внешнего мира с игнорированием внешних раздражителей и, в то же время, страх звучащих и движущихся объектов; невозможность использования речи для коммуникации, отставленная эхолалия и перверзия местоимений, буквальность в использовании слов; блестящая механическая память и трудности в использовании абстрактных понятий; неспособность к символизации в игре и сообразительность в решении сенсомоторных задач. Выделялось характерное стремление к монотонной активности, стереотипному повторению движений, звуков, действий с определенными объектами. Вместе с тем, подчеркивалось, что в еще большей степени такой ребенок направлен на поддержание жесткого постоянства во внешнем окружении и склонен пугаться или тревожиться в непривычных ситуациях, и это требует от близких людей даже большей ритуальности в поведении, чем он проявляет сам. Подобные тяжелые нарушения поведения и развития сочетаются с характерным серьезным и тонким, «интеллигентным» выражением лица и хорошим физическим здоровьем. В наблюдениях Л.

Каннера родители детей с аутизмом часто характеризовались как высокоинтеллектуальные, эмоционально холодные люди.

В качестве клинических критериев синдрома Л. Каннер в 1943 году выделил:

- глубокую недостаточность способности установления аффективного контакта;
- тревожное навязчивое стремление к сохранению постоянства в обстановке;
- сверхсосредоточенность на определенных объектах и ловкие моторные действия с ними;
- мутизм или речь, не направленную на коммуникацию;
- хороший познавательный потенциал, проявляющийся в блестящей памяти у говорящих детей и в решении сенсомоторных задач у мутичных.

В последующие годы эти критерии значительно развивались и уточнялись. По мере накопления данных был снят тезис об обязательном присутствии у аутичного ребенка хорошего интеллектуального потенциала, было подтверждено значение и уточнена специфика речевых расстройств. Подкреплено мнение о проявлении подобных расстройств у ребенка не позже, чем в возрасте 30 месяцев, что еще больше связало синдром с нарушением психического развития, а не с его регрессом.

Итак, критерии синдрома были значительно уточнены и определены следующим образом (M. Rutter, 1974—1978):

- проявление специфических трудностей до 30-месячного возраста;
- особые глубокие нарушения социального развития, не связанные жестко с уровнем интеллектуального развития;
- задержка и нарушение развития речи вне прямой зависимости от интеллектуального уровня ребенка;
- стремление к постоянству, проявляющееся в стереотипных занятиях, сверхпристрастиях к объектам или сопротивлении изменениям среды.

Е. Ornitz и Е. Ritvo в 1968 году в качестве опорных признаков детского аутизма выделили особенности восприятия и организации моторных действий, в 1978 году Е. Ornitz предложил ввести в ряд основных признаков специфическую реакцию на сенсорный раздражитель, которая может выражаться и в его игнорировании, и в болезненной реакции, и в особой

зачарованности определенными сенсорными впечатлениями. L. Wing (1976) одним из основных признаков аутизма считает трудность символизации, заключающуюся в буквальности, одноплановости понимания происходящего, трудностях переноса сформированных навыков и развития символической игры.

В целом можно сказать, что при общем признании диагностической ценности критериев Каннера и Раттера, и понимании важности других признаков аутизма в ходе диагностики, исследователи опираются не только на жесткие критерии, но и на целостную картину проявлений расстройств. Такая тенденция отражена и в современных диагностических системах, где для постановки диагноза необходимо набрать определенное количество основных признаков, которые могут при этом выступать в несколько разнящихся наборах.

Таким образом, клиническая картина синдрома характеризуется большинством авторов как полиморфная и противоречивая (L. Wing, 1976; М.С. Вроно, 1976; М. Rutter, 1978; В.М. Башина, 1980, 1999; В.Е. Каган, 1981; К.С. Лебединская, И.Д. Лукашова, С.В. Немировская, 1981; К.С. Лебединская, 1987, 1988), что внешне как бы контрастирует с четкостью основных критериев, выделенных Л. Каннером. Представляется, однако, что эта противоречивость сама может рассматриваться как специфическая характеристика синдрома.

Клинические проявления аутизма очень разнообразны, и они включают следующие нарушения.

1. Нарушение общения

Дети с расстройством аутистического спектра испытывают трудности в установлении контакта с другими людьми, болезненная боязнь контакта с ними, отгороженность от внешнего мира. Эти проявления уже заметны с самого рождения, и это проявляется в отсутствие адекватной эмоциональной реакции на мать, тревогой при общении со всем новым, игнорированием общения со сверстниками, стремлением к территориальному уединению, одинаковым отношением к одушевленным и неодушевленным предметам, гиперчувствительностью к физическому воздействию, прикосновению и т. д. Отношения с матерью на первом году жизни ребенка могут иметь следующие особенности: у ребенка отсутствует характерная поза готовности при взятии на руки, при уходе возникает тревога или ребенок не реагирует на отсутствие или присутствие матери. В

отношениях с детьми также прослеживаются некоторые особенности, ребенок либо пытается избежать контакта с ребенком, либо относится к ним равнодушно, как будто не замечает их присутствия. А также он может испытывать страх перед другим ребенком, и начинает проявлять нежелательное поведение в виде агрессии.

2. Нарушения речи

Нарушение речи является базовым нарушением у детей с расстройством аутистического спектра и имеет ряд своих особенностей. На первом году жизни отмечается задержка развития предречевых вокализаций - гуления, лепета, псевдослов, отсутствие интонационной выразительности и специфического сигнального значения крика-плача и других вокализаций. В раннем возрасте отмечается запаздывание сроков появления первых слов и фраз, длительное сохранение эхолалических речевых форм. Нарушения формирования экспрессивной речи проявляются отсутствием ответов на заданные вопросы. Дети не используют по отношению к себе формы и местоимения в первом лице. Отмечаются элементы скандирования, фразы носят отрывочный характер, нередко фразы рифмуются, эпизодически произносятся слова, не имеющие значения в данной ситуации. Высказывания не передают эмоционального тона переживаний, отмечается нарушение интонации, иногда ударение ставится на последних слогах, слоги произносятся с напевом. Нарушается порядок слов. Относительно специфической является автономная речь, разговоры с собой или полный мутизм. Вместе с тем встречаются сложные речевые формы. Общая закономерность выражается в нарушении коммуникативной функции речи. В.М. Башина, Н.В. Симашкова выделяют следующие речевые нарушения при раннем детском аутизме: 1) нарушения речи как следствие задержанного развития (косноязычие, физиологическая эхолалия, бедность словарного запаса и др.); 2) речевые нарушения в связи с задержанным становлением сознания «Я» в виде неправильного употребления местоимений и глагольных форм; 3) речевые нарушения кататонической природы (вербигерации, эхолалии, эгоцентрическая, затухающая, внутренняя речь, мутизм, скандирование, растянутое или ускоренное звукопроизношение, паралингвистические нарушения тональности, темпа, тембра речи и др.); 4) нарушения речи как следствие психического регресса (появление речи довербального фонематического уровня); 5) расстройства речи, связанные с патологией ассоциативного процесса

(нарушения смысловой стороны речи в виде незавершенных, непоследовательных ассоциаций, контаминации и др.).

3. Особенности эмоционального развития

В младенческом возрасте наблюдается задержка сроков появления первой улыбки. Отсутствуют положительные эмоции в ответ на улыбку взрослого, ласковый разговор. Ребенок улыбается, как правило, при виде неодушевленного предмета. «Комплекс оживления» возникает позднее, отмечается рудиментарность его проявления. Может отсутствовать один из компонентов – замирания, движения, вокализаций, улыбки. Впоследствии эмоциональная реакция на появление матери и близких также отсутствует. В раннем возрасте отмечается задержка формирования, слабость, а в некоторых случаях чрезмерная выраженность эмоций. В целом эмоции характеризуются трудностью возникновения, отмечается слабая эмоциональная откликаемость при общении со взрослым. В ряде случаев наблюдаются немотивированные колебания настроения. Ребенка часто беспокоит страх при появлении животных, бытовых шумов (звуки пылесоса, полотера, электробритвы, фена, шума в водопроводных трубах и т. д.), тихих звуков (шелеста бумаги, жужжания насекомых и т. д.). Тревога при изменении яркости света, цвета и формы предметов, прикосновения, влаги. Страхи высоты, лестницы, огня. Отсутствие страха темноты. Основное качество эмоциональных реакций выражается в их несоответствии определенным ситуациям, событиям. Наиболее характерно преобладание тревожного напряжения или выраженной тревоги (капризность, постоянное беспокойство) при попытках изменить сложившийся порядок жизни, игры, расположение предметов в комнате, времени и места прогулки, предложить новый вид пищи, поменять одежду. Последнее представляет собой относительно специфический симптом - феномен «тождества», проявляющийся в потребности сохранения сложившегося порядка, страха перед переменами. Тревожное напряжение возникает при появлении посторонних, при проявлении внимания, особенно при попытках проникнуть во внутренний мир ребенка. Достаточно часто можно наблюдать равнодушное отношение в тех ситуациях, когда, напротив, дети должны обнаруживать недовольство или беспокойство. При играх эпизодически появляется улыбка на лице и выражение удовольствия.

4. Особенности познавательной деятельности

По результатам обследования с помощью методики Векслера выявлено, что общий интеллектуальный показатель ниже, чем у детей с нормальным развитием, но выше, чем при олигофрении. Средний уровень невербальных показателей в одной трети случаев соответствует показателям при олигофрении, и прежде всего таким показателям, как выделение последовательности событий, пространственных отношений, способности переключения внимания на предметном уровне. Отмечается неравномерность показателей вербальноинтеллектуальной функции. Общий объем знаний, понимание общественных норм жизни и способность оперировать числами ниже нормы. Мышление носит конкретный, механический характер. Отмечается неравномерный уровень развития отдельных способностей, например, ребенок может говорить на двух языках, или производить сложные математические вычисления, но при этом не владеют пространственными понятиями и навыками, например, право-лево, при письме неровная строчка с корявыми и прыгающими буквами и зеркальным изображением. Таким образом, структура интеллектуального дефекта у детей с ранним детским аутизмом качественно иная, чем при олигофрении.

5. Нарушение двигательных навыков.

У всех без исключения детей с расстройством аутистического спектра наблюдаются моторные нарушения, которые проявляются в разной степени. В период младенчества обращают на себя внимание различные двигательные стереотипии: раскачивание в колыбели, однообразные повороты головы, ритмичные сгибания и разгибания пальцев рук, упорное длительное раскачивание стенок манежа, на игрушечной лошадке, качалке, кружение вокруг своей оси, машущие движения пальцами либо всей кистью. Также на первом году жизни можно заметить задержку в развитии навыков самостоятельного сидения, ползания, вставания. Характерна «внезапность» перехода к ходьбе и практически одновременное появление навыка бега с навыком ходьбы. С раннего возраста могут отмечаться такие особенности движений, как медлительность, угловатость, порывистость, неуклюжесть, «мешковатость», «марионеточность». В ряде случаев это необычная грациозность, плавность движений, ловкость при лазанье и балансировании. Значительно запаздывает освоение указательных жестов, отрицательно-утвердительных движений головой, жестов «согласие-несогласие», «приветствие-

прощание» (например, помахал рукой, стоя спиной к врачу).

Характерны затруднения в имитации движений и жестов взрослых и сопротивление помощи при обучении двигательным навыкам. К особенностям мимики относятся ее бедность, напряженность, иногда неадекватные гримасы. Часто наблюдается неподвижный, застывший, «испуганный» взгляд. В ряде случаев отмечаются красивые лица с «прорисованными» чертами.

6. Особенности игровой деятельности

С раннего возраста для игровой деятельности характерны элементарные формы. Отмечается либо полное игнорирование игрушек, либо их рассматривание без стремления манипулировать. В основном наблюдаются кратковременные или более длительные стереотипные действия с такими предметами обихода, как веревочки, ключи, гайки, бутылки и т. д. Реже встречается интерес к игрушкам, но и при этом преобладают такие стереотипии, как верчение игрушками перед глазами, перекалывание с места на место, постукивание об пол или касание игрушками лица, обнюхивание, облизывание. Отсутствует сюжетный замысел в игровой деятельности. Характерны игры со струей воды, переливание жидкости из одной посуды в другую. Отмечен интерес к старым ржавым трубам, велосипедным колесам.

7. Особенности восприятия

Зрительное восприятие у детей с РАС может иметь свои особенности. В младенческом возрасте может отсутствовать слежение за движущимся предметом. Длительно не формируется навык узнавания и различения близких родственников. Специфическими являются такие особенности зрительного поведения, как непереносимость взгляда в глаза, преобладание периферического зрения, взгляд мимо или «сквозь людей», «бегающий взгляд», поиск необычных зрительных впечатлений, явление «псевдослепоты», длительная сосредоточенность взгляда на «беспредметном» объекте – световом пятне, блестящей поверхности, узоре обоев, ковра, мелькании теней. Характерна гиперчувствительность к зрительным стимулам, например, испуг при включении света, раздвигании штор. Слуховое восприятие ребенка с аутизмом характеризуется длительным отсутствием реакции на звук, а в может появиться гиперчувствительность. В связи с гиперчувствительностью ребенок может так и не привыкнуть к звукам домашней обстановки (звонку, пылесосу). У ребенка отсутствует реакция на словесные обращения,

отклик ребенка на свое имя, избирательность ответных реакций на речь. Может рано возникнуть интерес к прослушиванию музыки. Тактильная, вкусовая, обонятельная и проприоцептивная чувствительность также нарушена у детей с аутизмом. С раннего возраста наблюдается слабость или отсутствие реакции на мокрые пеленки, холод, голод, прикосновение. В дальнейшем появляется гиперсенситивность к тактильным раздражителям, ребенок противится пеленанию, купанию, причесыванию, стрижке ногтей и волос. Его стесняет одежда, обувь, он стремится раздеться. Характерны необычные вкусовые предпочтения в виде тяги к несъедобному или появляется избирательность в еде. Отмечается гиперсенситивность к запахам и вкусам. Иногда прежде, чем взять новый предмет ребенок начинает, предварительно длительно его ощупывать, обнюхивать или облизывать. Находясь одни, дети часто «стимулируют» себя, напрягая тело и конечности, ударяя себя по ушам, зажимая их при зевании, ударяя головой о коляску, спинку кровати.

8. Пищевое поведение и сон

Отмечаются нарушение ритма «сон-бодрствование», засыпание лишь в определенных условиях, сон может иметь поверхностный и прерывистый характер. В еде такие дети могут демонстрировать избирательность, есть продукты определенного цвета или консистенции. А кормление может быть возможным лишь в особых условиях.

9. Аутостимуляции и стереотипии

Стереотипность у ребенка с аутизмом вызывается необходимостью взять под контроль контакты с миром и оградить себя от дискомфортных впечатлений, от страшного. Другая возможная причина, это ограниченная способность активно и гибко взаимодействовать со средой. Иначе говоря, ребенок опирается на стереотипы потому, что может приспособливаться только к устойчивым формам жизни. В условиях частого дискомфорта, ограниченности активных положительных контактов с миром обязательно развиваются особые патологические формы компенсаторной аутостимуляции, позволяющие такому ребенку поднять свой тонус и заглушить дискомфорт. Существует шесть различных типов аутостимуляции, которые связаны с органами

чувств человека: визуальное (зрительное), аудиторное (слуховое), тактильное, вестибулярное, а также аутостимулирующее поведение, связанное со вкусом и запахом. Примерами визуальной самостимуляции является повторяющееся моргание, размахивание руками перед лицом, длительный взгляд на освещение или потолочные вентиляторы, включение и выключение света, игры с пальцами перед глазами. Аудиторная аутостимуляция может принимать форму щёлканья пальцами, стука по предметам, закрывания и открывания ушей руками, повторение отрывков видеороликов или песен, продуцирование вокальных звуков. Дети, которые вовлечены в самостимуляцию с целью получения тактильных ощущений, могут тереть предметы или кожу руками, чесаться, царапаться, сжимать и разжимать кулаки. Вестибулярная аутостимуляция включает в себя такие действия, как раскачивание из стороны в сторону, вращение вокруг своей оси, прыжки и шагание. Примером поведения самостимуляции, направленного на получение вкусовых ощущений, является облизывание предметов или помещение этих предметов и частей тела. Дети, которые стимулируются от различных запахов, как правило, нюхают людей или различные предметы.

Таким образом, одной из типичнейших особенностей клинической картины детского аутизма, которая может стать одним из ее критериев, является парадоксальность проявлений ребенка.

Именно поэтому, в последнее время всё чаще говорят о «расстройствах аутистического спектра», имея ввиду искажённый вариант асинхронного развития. Данное определение является достаточно широким.

При асинхронном развитии нарушается основной принцип развития, происходит искажение хода психического развития в формировании как отдельных процессов и функций, так и целых функциональных систем.

Одним из вариантов асинхронного развития является искажённое развитие. Для данной подгруппы асинхронного развития характерно наличие искажений в формировании не только аффективной организации, но и других базовых составляющих, которые приводят к искажению пропорций и последовательности развития регуляторно-волевой, когнитивной и аффективной сфер.

При искажённом варианте асинхронного развития наблюдается повреждение механизмов аффективной организации, диспропорциональность и искажения (нарушения) законов формирования всех базовых составляющих развития.

То есть «верхние» уровни психического развития уже не включают в себя сформированные «нижние» (которые и являются дефицитарными), а функционируют изолированно. В результате этого лиц с расстройствами аутистического спектра отличает от других аномалий развития наибольшая сложность и дисгармоничность как клинической картины, так и психологической структуры нарушений.

Так по статистике Всемирной Организации Здравья РАС сочетаны с другими серьезными нарушениями:

В 80% случаев – моторные нарушения

в 50% случаев – нарушения речи

в 45% случаев – нарушения в иммунной системе

в 40-45% гастронологические проблемы

около 50% нарушения интеллекта

В том числе, отмечены вторичные нарушения, такие как нарушение сна, проблемы поведения, высокая тревожность и т.д.

Классификация расстройств аутистического спектра.

Расстройства аутистического спектра – это большой набор разнообразных нарушений от совсем лёгких, незначительных, иногда визуально даже незаметных, до самых тяжёлых, сопровождающихся, например, органическими поражениями центральной нервной системы или генетическими заболеваниями. Несколько лет назад учёные попытались подсчитать все варианты аутизма: выявили около сотни. [13]

В целом, можно сделать вывод: РАС характеризуется чрезвычайной гетерогенностью, что затрудняет диагностику РАС.

Научное и медицинское сообщество сегодня использует две классификации болезней:

- «Диагностическое и статистическое руководство по психиатрическим расстройствам» (DSM-V), разработанное Американской психиатрической ассоциацией, опубликованное в мае 2013года;
 - «Международная классификация болезней» (МКБ) Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ): в 10-ом пересмотре МКБ определяются как «группа расстройств, характеризующихся качественными нарушениями социального взаимодействия и

коммуникативных процессов, а также специфическими, стереотипными интересами и действиями».

Обе классификации включают в спектр расстройств аутистического спектра такие заболевания, как:

- синдром Каннера (собственно, классический аутизм);
- синдром Аспергера;
- синдром Ретта;
- детское дезинтегративное расстройство;
- неспецифическое первазивное расстройство развития (атипичный аутизм).

При синдроме Каннера ребёнок испытывает трудности при установлении эмоционального контакта с внешним миром: в выражении собственных эмоциональных состояний, в понимании других людей. Отмечается задержка и нарушение речевого развития, а именно коммуникативных функций. Речь носит характер «штампованности». Часты явления эхолалии. При синдроме Каннера характерна стереотипичность в поведении. Отмечается раннее (до 2,5 лет) проявление данных расстройств. У лиц с синдромом Каннера интеллект, как правило, снижен.

У лиц с синдромом Аспергера отмечаются также трудности в социальном взаимодействии, ограниченный, стереотипный, повторяющийся репертуар интересов и занятий. От синдрома Каннера данное заболевание отличается относительно сохранными речевыми и когнитивными способностями. У людей с синдромом Аспергера наблюдается выраженная неуклюжесть.

Синдром Ретта встречается почти исключительно у девочек, является причиной тяжёлой умственной отсталости. До 1 – 1,5 лет развитие ребёнка протекает нормально. Потом приобретённые двигательные, речевые, предметно-ролевые навыки начинают распадаться. Для данного состояния характерны стереотипные, однообразные движения рук, их заламывание, потирание. Речь затрудняется, временами совсем пропадает. Отмечается низкий психологический тонус. Лицо постепенно приобретает грустное выражение. Взгляд устремлён в одну точку перед собой или расфокусирован. Возможны приступы насильственного смеха вместе с приступами импульсивного поведения. Появляются судорожные припадки.

Детское дезинтегративное расстройство – расстройство, наблюдаемое у детей, утрачивающих значительную часть ранее приобретенных навыков к возрасту до 10-ти лет. При этом в первые два года жизни отмечается период нормального развития навыков вербальной и невербальной коммуникации, адаптационного поведения, социального взаимодействия, игровых навыков.

Неспецифическое первазивное расстройство развития (атипичный аутизм) является глубоким нарушением социального взаимодействия или вербальной

и невербальной коммуникации. Атипичный аутизм проявляется иначе, позже, или менее выражено, чем другие аутистические расстройства. Социальные навыки и интеллект у людей с неспецифическим первазивным расстройством ближе к норме, чем у людей с другими первазивными расстройствами развития.

Среди вариантов искажённого психического развития условно можно выделить следующие типы:

- искажение преимущественно аффективно-эмоциональной сферы;
- искажение преимущественно когнитивной сферы;
- мозаичные варианты искажённого развития.

Следует отметить, что в реальности каждый из этих типологических вариантов имеет множество различных особенностей.

Искажение преимущественно аффективно-эмоциональной сферы.

В основе искажений преимущественно аффективно-эмоциональной сферы лежит тяжелейшая дефицитарность аффективного тонуса. Она препятствует формированию активных и дифференцированных контактов со средой. Людям с данными нарушениями свойственно выраженное снижение порогов аффективного дискомфорта. У них отмечается господство отрицательных переживаний, состояния тревоги, страха перед окружающим. Поэтому они стремятся стереотипизировать и упрощать эти контакты.

К данному варианту расстройств относится ранний детский аутизм (РДА). О.С. Никольской по характеру и степени нарушений взаимодействия с внешней средой выделены четыре основные группы РДА. У детей этих групп различаются характер и степень первичных расстройств, вторичных и третичных дизонтогенетических образований.

Детей I группы отличает отрешённость от внешней среды с наиболее глубокой агрессивной патологией, с наиболее тяжёлыми нарушениями психического тонуса и произвольной деятельности. Им свойственно полевое поведение. Это значит, что оно определяется не активными внутренними устремлениями, а случайными внешними влияниями. По сути такое поведение – эхо посторонних впечатлений. Пространственная организация объектов внешней среды заставляет ребенка передвигаться в определенном направлении. Ребенок проводит время, бесцельно перемещаясь по комнате. Отмечаются у них и тяжёлые нарушения речи, вплоть до мутизма. Такие дети не откликаются на просьбы и ничего не просят сами, часто не реагируют даже на боль, голод и холод, не проявляют испуга. У этих детей часто нет и стереотипий, заглушающих неприятные впечатления извне. При попытке привлечь внимание ребенка, удержать – такие дети испытывают дискомфорт,

и, как реакция на него – крик, самоагрессия. Однако это останавливается, как только ребенка оставляют в покое. Такие дети почти или совсем не овладевают навыками самообслуживания.

Детям II группы свойственно отвержение окружающего. За счёт аутостимуляции положительных ощущений при помощи многочисленных стереотипий они ведут борьбу с тревогой и многочисленными страхами. Обычна особая избирательность в еде, в одежде, фиксированные маршруты прогулок, пристрастия к определенным занятиям, предметам, особый строгий ритуал в отношениях с близкими. Этих детей отличают также манерность в поведении, причудливые гримасы и позы, походка, особые интонации речи, импульсивность многочисленных движений. Обычно они малодоступны контакту, отвечают односложно или молчат, могут что-то шептать, типичны эхολаличные ответы. По сравнению с детьми других групп эти дети наиболее отягощены страхами, вовлечены в моторные и речевые стереотипии. Но вместе с тем, такой ребенок имеет уже и привычки, предпочтения, отражающие его желания, то есть у него есть основа для выработки жизненных навыков.

Для детей III группы характерны аутистические замещения окружающего мира с большей произвольностью в противостоянии своей аффективной патологии, прежде всего страхам. Их более сложные формы защиты проявляются в компенсаторных фантазиях, в формировании патологических влечений. Хотя внешне они производят более благоприятное впечатление: демонстрируют псевдообращённость к собеседнику, выражение энтузиазма на лице, большой словарный запас. Но речь их специфична: оторвана от ситуации, иногда скандированная. Они используют много книжных цитат, сложных, редко употребляющихся слов. Этих людей отличают и моторная неловкость, и недостаточность координации движений, они могут налетать на предметы, неудачно вписываться в свободное пространство. Это дети интеллектуальные, удивляющие своими знаниями, но в то же время отличающиеся бытовой неприспособленностью. К 6-7- годам они могут не выработать простейших привычек самообслуживания. Это «речевые дети», набирающие большой словарный запас, говорящие сложными фразами. Однако ребенок стремится проговорить прежде всего свой монолог, совершенно не учитывая реального собеседника. Такие дети могут получить очень высокие оценки на стандартном обследовании, однако развитие мышления у них нарушено: выделяя и понимая сложные закономерности, ребенок никак не связывает их с другими предметами, событиями окружающего мира. По МКБ-10 обычно им ставится диагноз F84.5 – синдром Аспергера – «шизоидная психопатия».

Дети IV группы характеризуются сверхтормозимостью. Их отличают чрезвычайная тормозимость, пугливость. В незнакомых, сложных ситуациях возникают стереотипии. Это физически хрупкие, легко утомляющиеся дети. Как правило, речевое развитие таких детей задержанное. Нередко

наблюдаются нарушения звукопроизношения. Речь их бедна, аграмматична. Также их речь замедленна, интонация затухает к концу фразы. Однако, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, эти люди пытаются строить правильные формы поведения в обществе. Они часто обнаруживают парциальную одарённость. Следует помнить, что эти люди отличаются повышенной ранимостью, тревожностью, скрытой за внешней отрешённостью. Формы аутостимуляции здесь не выработаны. По МКБ-10 им нередко ставят диагноз F84.1 – атипичный аутизм.

Важно отметить, что расстройства аутистического спектра (РАС) — это собирательный термин, охватывающий такие расстройства как ранний детский аутизм, детский аутизм, аутизм Каннера, высокофункциональный аутизм, атипичный аутизм, детское дезинтегративное расстройство, и расстройство Аспергера.

Степень нарушений и комбинация симптомов варьируются у разных детей, поэтому используется термин «спектр». Так, например, в развитии речи отмечают полное отсутствие речи при сохранении функций речедвигательного аппарата у одних детей и формально развитую (иногда с опережением возрастных норм) речь других; в уровне интеллекта — широчайший диапазон значений IQ от менее 20 до 150 и более и так далее. То же относится практически к любой функции и самым разным поведенческим проявлениям. Более того, отмеченные и качественно сходные с ними особенности могут встречаться в самых различных сочетаниях, им свойственны разные варианты динамики и неодинаковая восприимчивость к лечебно-коррекционным воздействиям.

Таким образом, становится понятным, что расстройства аутистического спектра могут существенно ограничить способность человека осуществлять повседневную деятельность и участвовать в жизни общества. РАС часто негативно влияют на образовательные и социальные достижения человека. Хотя некоторые лица с РАС способны жить самостоятельно и продуктивно, другие страдают тяжелыми нарушениями и нуждаются в пожизненном уходе и поддержке.

2.2. Технология работы с детьми с РАС в методе Прикладного анализа поведения Applied Behavioral Analysis (ABA).

Эффективность применения АВА в работе с детьми с РАС

Поиск новых путей и методов работы в обучении и воспитании детей с ОВЗ обусловлен спецификой ограничений возможностей здоровья таких детей, неоднородностью состава проблем и особенностей.

В то же время, в концепции ФГОС для обучающихся с ОВЗ выделяют особые по своему характеру потребности, свойственные всем обучающимся с ограниченными возможностями здоровья:

- в максимально раннем начале обучения обеспечении раннего выявления (специально организованное обучение должно начинаться сразу же после выявления отклонения в развитии ребенка);
- в изменении содержания образования (например, как за счет введения в содержание образования специальных разделов, не присутствующих в Программе, адресованной сверстникам без ограничений здоровья, так и за счет сокращения объема содержания);
- в необходимости использования специальных методов, приёмов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий), учитывающих особые образовательные потребности (обеспечение «обходных путей» в обучении);
- в индивидуализации обучения (требуется в большей степени, чем для ребенка без ограничений здоровья);
- в обеспечении особой пространственной и временной организации образовательной среды;
- в максимальном расширении образовательного пространства (выход за пределы образовательного учреждения для расширения сферы жизненной компетенции).

Таким образом, в образовательном процессе очевидна потребность использования специальных методов, приемов и средств, учитывающих особенности детей с ОВЗ.

На сегодняшний день ведущие специалисты в области изучения аутизма признают тот факт, что применяемые традиционные методы коррекции и педагогического воздействия либо не имеют успеха, либо требуют модификации. И вместе с тем, на современном этапе уже практически доказано, что при своевременной и комплексной коррекционно-педагогической помощи у таких детей наблюдается отчетливая положительная динамика, и отсутствие у детей и их семей соответствующей профессиональной помощи является нарушением права ребенка.

В работе с детьми с РАС следует придерживаться единого комплексного подхода, целью которого является общее развитие детей. Комплексное использование медикаментозных и немедикаментозных методов лечения (дефектологическая, психологическая, педагогическая, нейропсихологическая коррекция, психотерапевтическая социальная работа с ребенком и его семьей) является одним из основополагающих принципов коррекции аутистических расстройств у детей.

Среди применяемых психолого-педагогических подходов к помощи ребенку с аутизмом можно выделить два основных направления. Одно из них представляет поведенческие подходы, нацеленные на формирование у ребенка социально приемлемого поведения. Другое направление, нацелено на поиск психологических средств, позволяющих ребенку, при всей исходной биологической дефицитарности, стать более «нормальным» в своем психическом и социальном развитии. Коррекционная помощь при этом должна противостоять искажению становления его психических функций, направлять их развитие для решения реальных жизненных задач, коммуникации и социализации.

В рамках этих подходов ведется разработка средств приспособления среды к адаптационным возможностям ребенка, а также выработка и закрепление форм поведения, навыков коммуникации и социально-бытовой адаптации, приспособляющих самого ребенка к его окружению. И то, и другое, несомненно, способствует организации более качественной и благополучной социальной жизни ребенка.

На сегодняшний день в мире существует много эффективных методов коррекционной работы с детьми с РАС, среди них, Floortime, TEACCH,

методики развития речи; методики психомоторной коррекции, нейрорепологической коррекции; методики сенсорной интеграции, а также игровой, музыкальной терапии и многие другие.

Наиболее эффективным считается комплексный подход к организации коррекционной работы, включающий много правильно подобранных методов коррекции в необходимом сочетании. Методы коррекции подбираются в соответствии с возрастом и актуальным уровнем развития ребенка.

Тем не менее, на сегодняшний день поведенческая терапия признана самым эффективным, обоснованным и надёжным методом в рамках бихевиорального направления, широко используемого для диагностики, обучения и терапии детей с нарушениями аутистического спектра (J.O. Cooper, T.E. Heron, & W.L. Heward; O.I. Lovaas; С. Эстербрук, Р. Эстербрук). Ряд современных научных исследований подтверждает тот факт, что хорошо структурированные и функциональные программы прикладного анализа поведения более эффективны в работе с детьми аутистического спектра нарушений, по сравнению с другими программами и технологиями (Э. Шоплер, М. Лазинд, Л. Ватерс, J.T. Fovell).

Кроме того, сегодня метод АВА является единственным научно-доказанным методом коррекции аутизма. Дело в том, что поведенческий специалист работает именно с поведением, ни с бездействием или субъективными состояниями и диагнозами. Поведение – это какое-то действие или последовательность действий, и именно поэтому поведение может быть объективно измерено и описано в процессе наблюдения. Таким образом, измеряя поведение, мы можем отследить прогресс или прийти к заключению, что рекомендованные меры по изменению того или иного поведения не дают нужного эффекта.

Так, исследования, проведенные доктором Ловаасом о применении АВА метода в раннем возрасте показали, что до 40% детей с аутизмом преодолевают задержки развития и включаются в коллектив сверстников в школьном возрасте, вследствие применения поведенческого вмешательства. Эти результаты подтверждены и в повторных исследованиях.

Широкое же распространение АВА метод получил в начале 90-х годов, после выхода в свет книги Кэтрин Моррис "Услышать голос твой"

Поведенческая терапия, или как еще ее называют прикладной поведенческий анализ (applied behavioral analysis – АВА) предполагает последовательную трансформацию поведения ребенка и его обучение во всех областях, формируя необходимые навыки шаг за шагом. Это пример так называемого «директивного подхода». В АВА терапии также используется и метод случайного обучения, называемый «естественным поведенческим подходом», когда для обучения используют натуральную среду, а стимулы и подкрепления связаны обычной обстановкой ребенка, его занятиями и интересами. Одна из причин успеха поведенческих программ заключается в том, что они используют функциональный подход при анализе поведения индивидуума. При этом любое поведение человека анализируется с точки зрения причин его возникновения и выявления функций, поддерживающих данное поведение. Затем, с помощью специально подобранной системы стимулов-подкрепителей, закрепляются положительные формы поведения и, соответственно, ослабляются негативные проявления поведения (В.Ф. Skinner; J.O. Cooper, T.E. Heron & W.L. Heward). Поскольку аутизм идентифицируется посредством проявления определённого набора поведенческих характеристик, имеет смысл говорить об эффективном использовании методов и техник прикладного анализа поведения с целью замещения негативных (асоциальных) форм поведения у детей с аутистическими нарушениями на позитивные (социально приемлемые) формы.

(O.I. Lovaas; W.D. Frea & G.L. Vittimberga). обмена картинками с целью выражения просьбы или требования; техника подбора по образцу (J.W. Partington & M.L. Sundberg; M.L. Barbera; A.Bondy & L.Frost; V.Carbone; J.E. Carr & A.M.Firth).

Итак, уже десятилетиями АВА является преимущественным вмешательством в случае детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) по той причине, что его эффективность подтверждена многочисленными исследованиями (Lovaas, 1987; Koegel, Koegel, Harrower & Carter, 1999; McGree, Almeida, Sulzer-Azaroff & Feldman, 1992; Pierce & Schreibman, 1995; Weiss, 2005), и в рамках прикладного анализа поведения существует множество различных подходов, которые используют при работе с детьми с РАС обучение методом отдельных попыток (DDT), тренировка ключевого

ответа (PRT), спонтанное обучение (IT) и прикладное речевое поведение (AVB).

Все эти вмешательства основаны на оригинальной работе Байера (Baer), Вольфа (Wolf) и Ризли (Risley) (1968). Именно эти исследователи опубликовали статью о возможностях применения прикладного анализа поведения, предложив, с целью достижения существенных изменений в жизни человека, схему проведения исследований с единственным испытуемым, в которой использовался аналитический подход к поведению. Сегодня эти возможности используются не только в исследовательских целях, но и как основа для интенсивных программ вмешательств для учащихся с РАС.

Эффективность прикладного анализа поведения доказана и для способствования успешной инклюзии, но тем не менее, методики АВА используются не часто как основной подход в целях успешной интеграции ребенка в образовательный процесс в ДОО. Чаще всего, поведенческие методики применяют в домашней обстановке либо в специализированных коррекционных центрах, или «ресурсных» классах школ. Хотя, одним из главных и приоритетных условий успешной компенсации ребенка является раннее коррекционное вмешательство. Такой изолированный подход в предоставлении услуг редко способствует обобщению усвоенных навыков (Lovaas, 1977; Spradlin и Siegel, 1982). Однако если вмешательство не проводится в естественной обстановке, то есть там, где действительно приходится использовать новые навыки, то значимые возможности для обучения организовать довольно сложно. Инклюзия в детскую группу жизненно важна тогда, когда речь идет о развитии навыков общественного взаимодействия, именно поэтому очевидно, что такая инклюзия дает возможность развить эти навыки. Детское дошкольное учреждение имеет все возможности реальной повседневной обстановки, где может также естественным образом происходить генерализация и закрепление навыков. В детских садах такая среда включает в себя игровые и учебные комнаты, игровые площадки, спортивные и зрительные залы, столовые, коридоры, спальни, туалетные комнаты. Такие факторы как возможность обучения и воспитания с типично развивающимися сверстниками, возможности развития навыков общения и взаимодействия, возможности повышения частоты приемлимого поведения, готовят ребенка к жизни как за стенами ДОО, так и к успешному школьному обучению.

Преимущество метода прикладных поведенческих вмешательств в инклюзивной среде состоит в том, что обучение и воспитание ребенка в ДОУ будет:

- индивидуализированным
- систематическим
- спланированным
- нацеленным на подходящие для каждого конкретного ребенка цели
- отслеженным и проанализированным.

Прикладной анализ поведения. Основные принципы работы в методе АВА.

Прикладной анализ поведения - это научная дисциплина, которая изучает поведение и использует ряд основных принципов для изменения поведения в социально приемлемом виде.

Применение прикладного анализа поведения дает специалисту следующие возможности:

- систематически изучать поведение ребенка
- измерить и описать поведение ребенка
- выделить причину проблемного поведения ребенка
- составить обоснованный коррекционный план работы.

В прикладном анализе поведения выделяют три основные направления работы с ребенком:

1. Коррекция социально неприемлемого поведения
2. Структурированное обучение навыкам
3. Анализ и обучение вербальному поведению.

Основная идея прикладного анализа поведения – поиск и определение причины нежелательного поведения. Многие виды поведения служат для достижения определенных целей, то есть представляют определенную функцию. Значит, от того, правильно ли определена функция неприемлемого поведения, зависит эффективность применяемой коррекции. Однако зачастую дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) используют

социально неприемлемые виды поведения как один из способов общения с окружающими. Таким образом, именно виды нежелательного поведения являются приоритетным направлением работы специалиста.

Вторая основная идея прикладного анализа поведения – обучение отсутствующим у ребенка навыкам (в соответствии с определенными правилами и преследующими определенными задачи). Для этого определяется базовый уровень владения ребенком теми или иными навыками и выстраивается индивидуальная программа обучения, которая также учитывает мотивацию, характер затруднений, скорость усвоения материала и другие особенности конкретного ребенка.

И, наконец, третья основная идея прикладного анализа поведения – это метод анализа вербального поведения (Verbal Behavior, VB) – серия обучающих техник, основанных на принципах АВА, для приобретения детьми речевых навыков.

Рассмотрим более подробно основные направления работы в методе АВА, методики и приемы, которые используются в работе специалистом с детьми с РАС.

Коррекция поведения.

Для того, чтобы понять, с чем работает специалист в методе прикладного анализа поведения, нам необходимо дать четкое определение тому, что мы подразумеваем, говоря о поведении человека.

В самом простом понимании поведение – это любое действие, которое выполняет человек. Например, ест, пьет, кричит, спит, рисует, плавает, моет руки, дерется.

В более широком смысле поведение – это любое действие или реакция живого организма, которое можно пронаблюдать и измерить.

При этом в прикладном анализе поведения субъективные состояния, такие как черты характера, эмоции, чувства, мысли, физические состояния или такие как головная боль, повышенное давление в прямом смысле слова поведением не являются. Иначе говоря, поведением признается только то, что можно наблюдать и измерить, и если произошло изменение в окружающей среде, это значит, что произошло какое-то поведение. Таким образом, чтобы какой-либо процесс, действие и состояние были определены как поведение, они должны быть объективно и детально обозначены.

Так, если мы обратимся к Б.Ф. Скиннеру, он считал, что поведение человека надо изучать с позиции того, что его формируют обстоятельства окружения (окружающая среда и люди). Скиннер считал, что человеческий организм – это «черный ящик» и его содержимое (эмоции, мотивы, интрапсихические конфликты, влечения) нельзя объективно измерить, поэтому их следует исключить из сферы эмпирического наблюдения. «Поведение - это движение организма или его частей тела в рамках соотношения с внешними предметами или факторами» (Скиннер, 1938).

Поведение человека можно надежно и объективно измерить. Именно поэтому теория Скиннера из разряда умозрительных переходит в разряд эмпирических (научно-обоснованных). Скиннер предложил в качестве метода исследования поведения – функциональный анализ поведения. Он указывал, что поведение нужно изучать, обращаясь к тому, как поведение соотносится с предшествующими событиями. Функциональный анализ дает возможность установить причинно-следственные отношения между поведением (реакцией, R) и условиями окружающей среды (стимулами, S), которые контролируют поведение.

Таким образом, изменяя переменные окружающей среды (S), можно предсказать и измерять поведение (Behavior, B) человека, а именно зависимую переменную (R), которая и изменяется в результате манипуляции.

Здесь необходимо понимать и то, что мы подразумеваем под окружающей средой. Окружающая среда:

Environment - это совокупность обстоятельств (факторов) или стимулов, которые влияют на наше поведение:

- Окружающая среда содержит множество стимулов
- Стимул — это событие, действие, предмет или их комбинация.
- Стимулом можно назвать любое изменение в окружающей среде, которое может быть воспринято нашими рецепторами. Это может быть свет, вкус, запах, цвет, форма, изменения погодных условий, похвала, реакция родителя на проблемное поведение ребенка, смена воспитателя в группе, смена графика работы родителей, перестановка вещей на полке, еда, вода, сладости или игрушка и так далее.

Некоторые стимулы могут провоцировать возникновение поведения или поддерживать поведение в течение определенного периода времени. Другие

же наоборот привести к ослаблению поведения или свести его появление на нет.

Стимулы или изменения в окружающей среде делятся на две категории:

- 1) стимулы, которые происходят ДО возникновения поведения
- 2) стимулы, которые происходят ПОСЛЕ того, как возникает поведение или последствия поведения.

Таким образом, поведенческий анализ рассматривает поведение, как состоящее из трех частей:

- 1) предшествующее событие (предшествующий стимул) - antecedent,
- 2) собственно поведение (behavior) и
- 3) последствие (consequence).

Стимул-последствие или усиливает, или ослабляет, или гасит поведение.

Такая последовательность «предшествующий фактор – поведение-последствие» - называется «трехкомпонентная поведенческая последовательность».

Функциональный анализ поведения способствует выявлению факторов, которые изменяют поведение или оставляют его прежним. Многие программы, разработанные в рамках прикладного анализа поведения, имеющие своей целью либо коррекцию нежелательного поведения, либо обучения новым навыкам, основываются на анализе предшествующих факторов и последствий поведения.

Таким образом, модифицируя предшествующие поведению факторы, мы можем предотвратить нежелательное поведение ребенка. А изменяя последствия, мы можем ослабить проблемное поведение ребенка и сформировать социально приемлемое поведение. Мы ищем функциональные связи между факторами в окружающей среде и поведением, с помощью систематических манипуляций этими факторами.

Единицы функционального анализа:

Респондентное поведение - это поведение, посредством которого живое существо автоматически реагирует на предложенный стимул. Такое поведение может быть достаточно просто изучено и продемонстрировано.

Оперантное поведение – спонтанно возникшее и в то же время обусловленное поведение. Это означает, что оперантное поведение можно искусственно вызвать, то есть обусловить, и, таким образом, различными способами управлять им.

Предшествующие стимулы – это те стимулы окружающей среды, которые запускают то или иное поведение. Такие стимулы в прикладном анализе поведения называются *различимыми стимулами*. Различимый стимул – это своего рода сигнал, который побуждает нас на определенное поведение. Стимулы приобретают контроль над нашим поведением. Этот процесс впервые был описан И.П. Павловым, знаменитым русским физиологом, еще в начале XX века. Павлов впервые заметил формирование взаимосвязи между нейтральным стимулом, значимым стимулом и поведением, что получило название «парадигма обусловливания». Этот же механизм лежит в основе формирования взаимосвязи между халатом доктора и убегающим от него ребенком.

Однако помимо предшествующих стимулов, существуют другие виды предшествующих факторов: это наши физиологические состояния (например, боль, голод, недосып) и эмоциональные состояния (например, волнение). Такие состояния также влияют на наше поведение, они создают его фон.

В прикладном анализе поведения такие состояния называются мотивационными операциями.

Мотивация – это важнейший стимул, который обуславливает наше поведение каждый день. На фоне «мотивационных операций» поведение ребенка также меняется. Таким образом, зная, какие мотивационные операции влияют на поведение, мы можем менять наши действия таким образом, чтобы во время работы с ребенком не усугубить его поведение.

Последствия поведения – это изменения в окружающей среде, которые начинают происходить как результат своего поведения. Если последствия благоприятные, то вероятность повторения поведения велика. Если последствия неблагоприятные – вероятность повторения поведения мала. Именно так последствия поведения влияют на вероятность возникновения поведения.

В прикладном анализе поведения выделяют два вида последствий:

–Усиление/Подкрепление - Reinforcement

–Ослабление/Наказание - Punishment

У каждого из видов последствий есть две разновидности - положительное и отрицательное:

–Положительное усиление - Positive reinforcement и отрицательное усиление – Negative reinforcement.

–Положительное ослабление - Positive punishment и отрицательное ослабление Negative punishment.

Существуют два дополнительных вида последствий, вернее, процессы, в которых привычные последствия отсутствуют:

–Гашение – Extinction.

–Восстановление после отмены ослабляющего стимула – Recovery from punishment.

Все методы коррекции в прикладном анализе поведения основаны на трех основных принципах поведения: усиления, ослабления и гашения поведения.

Процесс усиления - это изменение в окружающей среде, которое происходит после поведения и усиливает это поведение в будущем (увеличивает частоту появления этого поведения):

- Усиление - это процесс, а не какой-то отдельный предмет.
- Усиление - воздействует на само поведение, но не на ребенка.
- Усиление - определяется его воздействием на увеличение частоты поведения в будущем.

Скиннер выделял первичные, вторичные и обобщенные подкрепления:

Первичные усилители – это стимулы, необходимые нам для жизни – еда, вода, сон, возможность двигаться, прикосновение другого человека.

Вторичные усилители – автономные стимулы, которые приобретают усиливающиеся свойства в результате парного использования с первичным усилителем. Один из самых распространенных вторичных усилителей – это

похвала. Также это могут быть – предоставление внимания, занятия, игрушки.

Обобщенные усилители – могут быть связаны как с первичными, так и вторичными усилителями. Это могут быть награды, деньги, жетоны.

Таким образом, усилители или подкрепления – это любые стимулы, которые следуют за конкретным действием и увеличивают вероятность появления этого действия вновь.

Позитивное подкрепление связано с получением приятного стимула и увеличивают вероятность повторения предшествующего поведения. Так называемое отрицательное подкрепление состоит в устранении какого-либо неприятного стимула и также увеличивает появление предшествующего поведения вновь.

Основные правила использования усилителя или поощрения:

- поощрение должно поощрять
- поощрение должно быть обусловлено выполненным желаемым поведением
- использование различных поощрений
- социальные поощрения должны быть соединены с сильными материальными поощрениями
- развитие и поиск новых поощрений
- использование поощрений, соответствующих возрасту и полу
- непредсказуемость и новизна поощрений
- в начале работы с ребенком поощрение должно предоставляться мгновенно
- следование расписанию подачи
- выбор практических поощрений и избежание выбора экстравагантных
- недопустимость использования поощрения как подкупа.

Большое внимание Скиннер уделял в своих исследованиях режиму подкрепления и выяснил:

- регулярное подкрепление создает стабильное поведение
- постоянное подкрепление увеличивает скорость научения новому типу поведения. Это значит, если подкрепление предопределяет правильную реакцию, то обучение данному поведению упрощается и ускоряется. Более того, подкрепление гораздо эффективнее, нежели наказание, так

как действие подкрепления избирательно направляет поведение на достижение заранее выбранной специалистом цели.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать следующие выводы – АВА принципы формирования поведения:

1. Только поведение, которое было подкреплено будет повторяться.
2. Подкреплением может стать что угодно.
3. Поощрение должно предоставляться только сразу после поведения и в определенном количестве.
4. От наказаний необходимо полностью отказаться.

Режимы усиления поведения:

1. «Фиксированное соотношение»: режим, с помощью которого устанавливается постоянное количество правильных действий, после демонстрации которых ребенок получает усилитель. Можно сказать, это соотношение между количеством реакций и усилителем.
2. «Фиксированный интервал»: режим, с помощью которого устанавливается определенный, фиксированный интервал времени, который должен истечь до того, как ребенок получает усилитель.
3. «Варьирующееся соотношение»: режим, с помощью которого устанавливается переменное количество правильных реакций/действий/ответов, после демонстрации которых ребенок получает усилитель.
4. «Варьирующий интервал»: режим, с помощью которого устанавливается переменное количество времени, которое должно истечь перед тем, как ребенок получает усилитель. В этом режиме длина промежутка времени, через которое предоставляется усилитель, варьируется.

Следовательно, если поведение находится в начале его формирования, следует применять насыщенные режимы фиксированного соотношения. При этом усилитель предоставляется насыщенно – то есть часто. А по мере освоения навыка данный режим следует сделать все менее и менее насыщенным. После этого, можно перейти на режим варьирующего соотношения.

Отчего же следует обратить внимание на понимание сути процесса усиления поведения и уметь применять усилители на практике? Потому

что ребенок с расстройством аутистического спектра прежде всего не мотивирован социальными факторами, он не ориентируется на мнение других людей в той же степени как нейротипичный ребенок. На практике режимы усиления используются для того, чтобы сформировать стабильное поведение и закрепить его в репертуаре ребенка с РАС. При этом надо понимать, что поведение, сформированное под влиянием варьирующихся режимов, изменить гораздо тяжелее, чем поведение сформированное с помощью фиксированных режимов. В ходе коррекции социально приемлемое поведение необходимо усиливать, а также применять усиление поведения в случае, если желаемое поведение уже сформировано, но происходит слишком редко, нерегулярно.

Принцип усиления поведения – это мощный инструмент в руках специалиста как в работе по коррекции поведения, так и при обучении новым навыкам. Однако принцип усиления поведения в некоторых ситуациях становится недостаточно эффективным, поэтому поведенческие специалисты прибегают к методам ослабления проблемного поведения.

Принципы ослабления поведения – это взаимосвязь между поведением и изменениями в окружающей среде, которые происходят как результат этого поведения, и такая взаимосвязь приводит к снижению вероятности появления поведения в будущем.

Положительное ослабление – процесс предоставления стимула после демонстрации поведения, приводящий к снижению вероятности появления поведения в будущем. Условие возникновения: представленный стимул должен быть неприятен для ребенка.

Отрицательное ослабление – процесс удаления (ликвидации) стимула после демонстрации поведения, приводящий к снижению вероятности появления поведения в будущем, то есть привлекательные для ребенка стимулы должны быть удалены или ликвидированы.

Важно знать, что стратегии ослабления поведения применяются не как основные, а только в дополнение к стратегиям усиления поведения.

Примером процедуры отрицательного ослабления может являться способ «тайм аута» или перерыва в доступе к любимому занятию, лишения определенных предметов, внимания других людей или возможность быть

в определенном месте в течение какого-то времени, или способ «штрафа», когда ребенок штрафует за неприемлемое поведение (например, теряет один жетон).

Примерами процедуры положительного ослабления могут являться: инструкция многократно выполнить одно и то же действие, но правильно; способ восстановительной сверхкоррекции, когда ребенок должен не только скорректировать то, что он сделал, но и сверх того, а также способ «условного упражнения», когда ребенок после возникновения нежелательного поведения, обязан выполнить физические упражнения (например, 10 приседаний).

Тем не менее, процедуры ослабления не являются основными в коррекции поведения и каждый случай применения стратегии ослабления поведения должен быть уравновешен поощрением за какое-нибудь желательное поведение. Это значит, что стратегия поощрения – будет являться основной в коррекционном плане, а ослабления – дополнительной к ней.

Характеристики принципа ослабления поведения:

1. Ослабление - это процесс, происходящий во времени.
2. Процесс ослабления воздействует на поведение, а не на ребенка.
3. Ослабление определяется только его воздействием на поведение в будущем.
4. Ослабление – это последствие поведения. Поведение будет эффективно модифицировано только в том случае, если ослабляющий стимул предоставлен сразу же после возникновения поведения.
5. Использование ослабляющего стимула должно быть целенаправленным (виды поведения должны быть четко определены).
6. Применение ослабляющего стимула – запланированный процесс коррекции, а не способ самоутверждения для взрослого и не угроза.
7. Ослабление поведения должно происходить каждый раз, когда произошло поведение. Это значит, что применение стратегии ослабления нельзя применять в переменном режиме.
8. Ослабление поведения – это неприятная для ребенка процедура. Это значит, что применении данных процедур вносятся в коррекционный план лишь тогда, когда стратегии усиления поведения не приносят результатов.
9. Стратегии ослабления должны снизить частоту, длительность или интенсивность проблемного поведения достаточно быстро (1-2 месяца).

10. Стратегии ослабления поведения должны соответствовать когнитивному уровню ребенка (ребенок должен понимать, что он теряет).

Принцип гашения поведения.

Гашение – **Extinction** - это процесс, при котором определенное поведение прекращает происходить, так как после поведения не происходят процессы усиления:

- После реакции НИЧЕГО НЕ ПРОИСХОДИТ.
- Частота поведения уменьшается в будущем.

Процесс угасания поведения состоит из нескольких этапов:

1. Взрыв в процессе гашения. Поведение может приобрести еще большую силу (кратковременный эффект прекращения усилительных процессов - "взрыв" – **Extinction Burst**). "Взрыв" - когда реакция не усиливается, она становится более сильной и частой на краткий период времени. Кроме этого, она может менять форму, и могут проявиться эмоциональные реакции.
2. Угасание поведения: поведение возникает менее часто, его интенсивность уменьшается.
3. Спонтанное возрождение поведения. Этот этап происходит не всегда. Чаще всего спонтанное возрождение поведения происходит, если появляются условия, в которых поведение появлялось раньше. За этим этапом следует окончательное угасание поведения.

Таким образом, специалисту необходимо иметь в виду, что при выборе стратегии гашения нежелательного поведения, после применения процедур гашения, нужно ожидать ухудшения данного поведения. Также необходимым условием эффективности гашения будет применения данного метода всем педагогам и воспитателям, работающим с ребенком. В этом случае, выбрав 1 и ту же тактику, можно рассчитывать на то, что нежелательное поведение со временем станет угасать, так как потеряет смысл. Также необходимо знать, что в случае наступления этапа «спонтанное

возрождение поведения», интенсивность поведения будет гораздо ниже, чем в процессе «взрыва». Следует знать и о том, что изменяться может не только интенсивность, но и форма поведения. Не рекомендуется применять стратегию гашения у детей с аутоагрессией и агрессией, так как это, возможно, будет представлять угрозу здоровью ребенка.

Формирование желаемых реакций.

Для того, что бы сформировать реакции, и научить ребенка выполнять желаемую реакцию качественно и самостоятельно, следует установить различия между разного вида усилителями:

1. Для быстрой и самостоятельной реакции использовать самое мотивационное поощрение.
2. Для реакции, которая произошла с помощью подсказки - использовать поощрение среднего уровня.
3. Для неправильной реакции, которую ребенок сделал несмотря на то что старался - использовать словесную поддержку.
4. При отсутствии реакции, и при нежелательном поведении - можно сделать замечание (при условии, что это замечание не произведет усиливающий эффект нежелательного поведения).

Словесные замечания и поощрения лучше использовать в утверждающем виде: "Молодец, ты спокойно сидишь", "Постарайся!", "Сядь спокойно!", а не в отрицающем: "Не прыгай!", "Не балуйся", "Не ошибайся!".

При работе может произойти ошибочное усиление нежелательных поведений - догадок, вместо правильных реакций, медленных реакций, вместо сосредоточения, агрессивность, и так далее.

Что бы этого избежать следует:

1. Избегать повышения голоса после этих нежелательных реакций.
2. Избегать прикосновений и взгляда.
3. Избегать выражений угроз или наказаний.
4. Быстро переключиться на другой вид деятельности, в процессе которого является возможным начать давать подсказки и поощрять желаемое поведение. Когда реакции ребенка возобновятся - вернуться к начальной деятельности.

5. Обдумать ситуацию, и не реагировать поспешно. Сделать паузу. Во время паузы продумать дальнейшие действия. Лучше не отреагировать на нежелательное поведение, чем отреагировать необдуманно и ошибочно усилить это нежелательное поведение.

Функция поведения

Однако для того, чтобы эффективно применять коррекционные методы, нужно знать причину того или иного поведения или его функцию. Известно, что большинство видов нашего поведения служат определенным целям. Функция поведения – это мотив поведения, причина поведения или его цель.

Виды функций поведения.

- Избегание неприятных стимулов и ситуаций
- получение желаемого
- привлечение внимания
- сенсорная аутоstimуляция.

Внутри каждой функциональной категории есть подкатегории. Многие неприемлемые поведения поддаются коррекции. Тем не менее, некоторые виды поведения скорректировать с помощью поведенческих методов невозможно по объективным причинам наличия диагноза. Именно поэтому коррекция поведения обоснована лишь в том случае, когда она опирается на знание причин проблемного поведения. Основной принцип или стратегия поведенческого специалиста в коррекции проблемного поведения ребенка – это выяснение причины поведения и обучение навыку применения приемлемого способа поведения взамен нежелательному.

Специалисту необходимо знать, что одно и то же поведение может служить достижению разных целей.

Сенсорная стимуляция как функция поведения

Данный тип поведения используется для описания поведения, которое не зависит от социальных причин. Сенсорная стимуляция или стереотипичное поведение происходит само по себе, не как форма реакции на определенную ситуацию. Цель такого поведения – аутоstimуляция или получение определенного вида сенсорных ощущений. Это могут быть следующие формы поведения: размахивание руками, сосание пальца или волос, раскачивание тела, повторение одного и того же звука. Поскольку некоторые

специалисты считают, что такая стимуляция создает для ребенка некоторое ощущение комфорта (за счет получения сенсорных ощущений), данный факт необходимо принять во внимание и не запрещать или гасить такое поведение, а направить его в другое русло, то есть найти ему приемлемую альтернативу. Кроме того, при наличии у ребенка моторных и вокальных стереотипов, специалист, работающий с ребенком, должен проконсультироваться с невропатологом.

Основные методы поведенческого анализа.

В работе с ребенком с расстройством аутистического спектра, и испытывающим сложности в развитии данный инструментарий, помогут облегчить процесс обучения новым навыкам, повысить мотивацию у ребенка. Данные методы направлены на преодоление таких распространенных особенностей обучения ребенка с РАС, как: сложность в усвоении информации, недостаток мотивации, недостаток проявления инициативы.

Тестирование предпочтений как метод поиска усилителей.

Цель тестирования предпочтений – выявление тех предметов, лакомств или видов активности, которые будут мотивировать ребенка на выполнение задания.

Наблюдение – универсальный способ определения предпочтений ребенка. По результатам наблюдения родители и педагоги должны составить списки игрушек, событий, лакомств, видов физического контакта, которые являются любимыми для ребенка. Эти предметы или события могут использоваться в качестве поощрений (усилителей) как в процессе обучения ребенка навыкам, так и в процессе коррекции поведения. Однако в виду того, что данный метод недостаточно точен, его рекомендуется подкреплять систематическим тестированием предпочтений ребенка.

Тестирование поощрений – это структурированная форма оценки реакций ребенка по отношению к тому или другому предмету.

Метод «Одиночный стимул».

Данный метод - самый простой метод оценки предпочтений и заключается в том, что ребенку предъявляется одна игрушка или одно лакомство, а затем идет наблюдение за тем, что ребенок будет делать с этим предметом (съест или выкинет лакомство; будет играть некоторое время или даже не дотронется до предмета).

Для данного метода достаточно составить таблицу, где в столбике слева будут отмечаться названия предложенных поощрений, а в столбике справа – отмечаться знаками «+» и «-» - соответственно выбор или отвержение предмета ребенком. При этом если ребенок некоторое время играл с предметом, во втором столбике также необходимо отметить то количество времени, которое ребенок уделил предмету. Существует правило: каждый предмет необходимо предъявить не менее пяти раз. Чем больше плюсов у предмета/лакомства – тем вероятнее, что этот предмет будет работать как усилитель, то же касается и длительности времени.

Попарная оценка или метод Фишера.

Метод Фишера - это критерий, который используется для сравнения двух относительных показателей, характеризующих частоту определенного признака, имеющего два значения. Критерий подходит для сравнения очень малых выборок. Впервые критерий был предложен Рональдом Фишером в его книге «Проектирование экспериментов» в 1935 году.

Данный метод состоит в том, что ребенку предъявляется одновременно два (пара) лакомства или предмета, ребенку необходимо выбрать только один из них.

Рекомендации по проведению теста.

- Не рекомендуется смешивать предметы и лакомства в одном тестировании.
- Когда тестируются пищевые предпочтения, желательно, чтобы это происходило не на полный желудок.

Описание процедуры тестирования

- с помощью наблюдения определяются 8 предметов и заносятся в таблицу под определенным номером.
- раскладываются предметы в контейнере так, чтобы их было легко предъявить ребенку.
- выкладываются на стол два предмета (лакомства) на примерном расстоянии в 20 см друг от друга
- все предметы (лакомства) выставляются в последовательности предварительно составленной таблице, в которой указывается, куда класть (слева или справа).
- привлекается внимание ребенка, если тот не смотрит на стол.

- происходит ожидание выбора ребенком до тех пор, пока ребенок не возьмет 1 из предметов, но не более, чем на 15 секунд.
- если ребенок тянется за двумя предметами сразу, специалист блокирует возможность взять оба предмета сразу.
- в случае, если ребенок не взял ни одного предмета, в таблице ставится NO (нет ответа)
- если ребенок взял одно из лакомств, но не съел, также пишется NO
- если ребенок взял одно из лакомств и съел, нужно обвести в таблице номер этого лакомства.

После завершения тестирования нужно подсчитать, сколько раз был выбран стимул для всех восьми. Первые три получившие самый высокий бал, будут являться предпочтительными для ребенка. Следующие по баллу два стимула будут среднепредпочтительными. А последние три с минимальным баллом выбора будут малопредпочтительными и не будут использованы как усилители.

Метод «Множественный выбор без замещения».

В этом методе ребенок должен выбирать один предмет/лакомство из предъявленного ему комплекта 7 мотивирующих стимулов. Можно предъявить одновременно и предметы, и лакомства.

Во время тестирования должно идти наблюдение за иерархией мотивирующих стимулов (выбор какого предмета идет первым, вторым, третьим и т.д.) и над тем, как долго ребенок играет с данным предметом.

Процедура тестирования

Ребенку предъявляется 7 предметов и/или лакомств в ряд

Составляется таблица с названиями предметов и лакомств

При выборе предмета или съедании лакомства , рядом с названием стимула ставится «+»

После игры с предметом, его следует убрать

После того как ребенок съел лакомство не следует замещать другим или таким же лакомством

Предложить ребенку выбрать следующий предмет/лакомство из оставшихся.

Когда тестирование завершено, нужно проанализировать, какие предметы или лакомства ребенок выбрал первыми. Первые три стимула будут самыми предпочтительными. Следующие два будут среднепредпочтительными, и оставшиеся мотивирующие стимулы будут малопредпочтительными.

Использование поощрений (усилителей).

Все высоко- и среднепредпочтительные лакомства и игрушки стоит иметь всегда под рукой для того, чтобы иметь возможность моментально поощрять ребенка за нужное поведение. Для этого лакомства можно положить в коробочку с ячейками. Любимые игрушки также нужно убрать в отдельную коробку. При этом коробочку с лакомствами нужно носить всегда с собой, а коробку с игрушками стоит поставить в удобное для доступа специалиста место.

В случае, если ребенок продемонстрировал желательное поведение, взрослый может дать ему игрушку или лакомство по своему выбору или предоставить возможность ребенку выбрать самому то, что он хочет в данный момент. Таким образом можно избежать пресыщения ребенком стимулом.

При использовании поощрений продолжительность игры должна быть пропорциональна продолжительности предшествующего занятия. Если ребенок выполнил 3-5 простых инструкций в течение одной минуты, он может поиграть около 15 секунд. Если ребенок прилежно занимался 15 минут заданным заданием, то он может поиграть и 5, и 10 минут. Однако, следует понимать, что ребенку с серьезной задержкой развития усилители следует предоставлять немедленно и очень часто за выполнение даже короткого задания. Таким образом, режим усиления поведения детей с высокой степенью развития навыков не должен быть таким интенсивным.

Обязательно необходимо предлагать ребенку физический контакт (щекотка, подбрасывание или раскачивание ребенка и т.п.), а также социальные поощрения (похвала, песенка), они также могут выступать в роли эффективных усилителей. Кроме того в качестве усилителей для многих детей с РАС хорошо подходят сенсорные стимуляции (звуки, игра с водой, мыльные пузыри, лопание шариков на упаковке и т.п.). Эти виды поощрений также выявляются путем наблюдения за ребенком.

Выявлять тестирование предпочтений необходимо каждые 3 месяца по той причине, что некоторые предпочтения обесцениваются со временем.

Помимо описанных предпочтений, у ребенка также могут быть и другие предпочтения – занятия или события. Это могут быть: игра в планшет, поход в библиотеку, просмотр любимого видео, поездка на метро или лифте. Такие усилители предоставляются в задержанном режиме (например, ребенок не демонстрирует агрессии в течение 3 дней и в конце третьего дня ребенку предоставляется такое поощрение). Тем не менее, этот вид поощрений может быть применен в случае, если ребенок способен понять, за что и когда его поощряют.

Безошибочное обучение с использованием подсказок как метод научения ребенка новым навыкам.

Метод безошибочного обучения позволяет динамично обучать ребенка новым навыкам. Цель метода – снизить отрицательные эмоции ребенка, связанные с совершением ошибок во время выполнения задания.

Поведенческим специалистом используются пять видов подсказок:

1. физическая подсказка
2. указательный жест
3. моделирование правильного ответа
4. речевая подсказка
5. визуальная подсказка

Использование подсказок

- Подсказка - **Prompt** - это стимул, который вызывает определенную реакцию.
- Подсказка - это предшествующий стимул.
- Во время обучения с помощью подсказок происходит перемещение контроля над поведением с одного стимула на другой.
- Подсказка используется сразу после инструкции, или одновременно с ней.
- Подсказки - используются для того, что бы сделать процесс обучения максимально успешным и эффективным - Безошибочное обучение/ Errorless Learning.

- Использование подсказок облегчает учебный процесс, и позволяет найти оптимальный метод обучения на индивидуальной основе.
- Основным методом при использовании подсказок является их применение в подходящее время, и своевременное прекращения их использования

Что важно понимать специалисту о стратегии использования подсказок.

Подсказка:

- Уменьшает вероятность ошибки, и снижает мотивацию к уклонению от занятий.
- Улучшает и увеличивает скорость реакции.
- Улучшает внимание и сосредоточенность на учебном материале.
- Уменьшает неприемлемое поведение

Существует 2 вида подсказок:

1. подсказки для реакции (воздействуют непосредственно на реакцию).
Это могут быть:
 - вокальные (речевые/словесные)
 - визуальные (например, напечатанные инструкции, картинки, пиктограммы)
 - моделинг (демонстрация желаемого поведения)
 - физическое направление (частичное - направлять руку ребенка, полное - делать вместе с рукой ребенка).
2. Подсказки для стимулов (воздействуют непосредственно на предшествующие стимулы).

Могут использоваться:

- жесты (Movement cues) (указывание, постукивание, дотрагивание, направленный взгляд).
- местоположение (Position cues) (придвинуть предмет поближе, постоянное расположение).
- выделение свойств предмета (Redundance) (чрезмерно большой предмет, ярко желтый предмет, и т.д.).

Способы применения подсказок

Выбор подходящей подсказки основывается:

- на основной цели для обучаемого поведения
- на возможности наиболее быстрого прекращения использования подсказки.

Распределение подсказок в определенную иерархию - от наиболее слабой подсказки, до наиболее сильной подсказки - позволяет использовать тот вид подсказки, который является наиболее подходящим для обучения в данный момент. Что подразумевает подобный способ применения подсказок?

Метод использования подсказок от наибольшей до наименьшей (Most –to- Least) заключается в использовании самой сильной подсказки, для того что бы реакция произошла в любом случае. Как только реакция произошла - в следующий раз используется более слабая подсказка. И так далее, пока реакция не начнет происходить самостоятельно. В данном методе использования подсказок, необходимо соблюдать следующую схему перехода от одного вида подсказки к другому:

физическая – моделинг – словесная – натуральный стимул.

Таким образом, мы видим, что начиная обучаться с более интенсивными подсказками, ребенок постепенно переходит на режим снижения уровня интенсивности подсказок, с каждым разом приобретая все большую самостоятельность. Ребенок при этом усиленно тренирует новый навык, однако совершая минимальное количество ошибок.

Метод использования подсказок от наименьшей до наибольшей (Least–to- Most) заключается в использовании самой легкой подсказки, которая может вызвать желаемую реакцию. Если реакция произошла - то эта подсказка убирается в дальнейшем. В том случае, если реакция не было, то в следующий раз используется более сильная подсказка. В данном методе использования подсказок, необходимо соблюдать следующую схему перехода от одного вида подсказки к другому:

Словесная подсказка - визуальная подсказка – моделинг – физическая подсказка.

Визуальная подсказка является эффективным средством коммуникации с ребенком и, что важно, не привлекает дополнительного внимания сверстников к проблемам ребенка.

Такая подсказка помогает ребенку следовать инструкции и правилам без помощи педагога; является дополнительным средством, облегчающим понимание инструкций; помогает самостоятельно перейти от одного задания к другому или от шага задания к другому шагу. Примером визуальной подсказки могут выступать правила поведения на картинках или визуальная пошаговая инструкция мытья рук.

Когда может быть предъявлена подсказка:

перед предъявлением инструкции

во время произнесения инструкции

через 1-5 секунд после предъявления инструкции.

Исследования в прикладном анализе поведения показывают, что систематическое, планомерное увеличение времени между инструкцией и подсказкой повышает эффективность обучения. Данная тактика может быть применена к подсказке любого вида.

Вид используемой подсказки определяется:

- содержанием задания
- способностью ребенка к обучению.

Специалисту, работающему с ребенком, нужно быть на контроле над так называемыми неосознанными подсказками, которые могут научить ребенка использовать данную подсказку в том момент, когда подсказка не требуется или научить зависимости от таких неконтролируемых подсказок. Так, при обучении различными методами могут возникнуть движения и жесты, которые при постоянном использовании могут получить функцию подсказок. Неосознанные подсказки могут увеличить зависимость от их появления, и привести к неточным или непоследовательным реакциям.

Неосознанные подсказки могут выглядеть как:

- направление взгляда
- движение рук
- положение тела
- темп движений или разговора
- размещение предметов в определенной последовательности.
- последовательность действий.

Метод случайного обучения.

Метод случайного обучения или метод обучения в естественной среде является эффективным поведенческим методом формирования навыков. Самое значительное, что дает возможность использования данного метода, это научить ребенка с РАС проявлять инициативу. Метод случайного обучения был разработан Хартом и Ризли (Hart & Risley, 1982) для стимуляции спонтанной речи ребенка. По определению исследователей случайное обучение используется для получения более сложных реакций методом ожидания инициативы со стороны ребенка и последствием, требующим комплексной речевой реакции.

Все дело в том, что инициативность - один из навыков, который очень сложно сформировать у ребенка с РАС. Инициативность возникает вследствие появления привлекательных стимулов в окружающей среде и естественное желание ребенка их получить. В этом процессе инициатива усиливается путем получения этих стимулов.

Существуют 2 вида "Случайного обучения":

1. "Искусственное воссоздание мотивационных условий" - предварительная подготовка обучающей среды таким образом, когда мотивационные стимулы будут появляться чаще и сильнее (все ситуации по обнаружению и получению желаемого предмета планируются и организуются заранее педагогом; Окружающая среда специально обогащается нужными стимулами).
2. "Улавливание" - использование стимулов и событий, происходящих в натуральной среде, без подготовки.

Данный метод состоит из этапов:

1. Подготовка окружающей среды: обогащение стимулами, вызывающими интерес конкретного ребенка (например, стимулы расставляются в пластиковые прозрачные контейнеры на высоких полках, недоступных ребенку без помощи взрослого; обстановка в комнате меняется). Чем больше окружающая среда будет наполнена интересными для ребенка стимулами, тем больше вероятность того, что ребенок обратится с просьбой к взрослому.

При этом педагогом могут быть использованы следующие техники, вызывающие инициативу ребенка без использования словесных подсказок и инструкций:

- начать играть с любимой игрушкой
- вмешаться в стереотипную игру
- спрятать части игры, без которых невозможно играть
- начать любимое занятие, но сразу прекратить
- посмотреть на игрушку, находящуюся от ребенка вне досягаемости, а потом посмотреть на ребенка
- показать интересные ребенку предметы, но не давать
- задать вопрос или сказать фразу, несущую недостаточное количество информации
- дать ребенку слушать музыку в наушниках, но отключить звук
- в хорошо знакомой ребенку сказке называть по-другому имя любимого героя
- достать одежду для прогулки, но не доставать ботинки

При использовании случайного обучения нет необходимости использовать дополнительные мотивационные факторы, они находятся в окружающей среде. Это значит, что обучение происходит с помощью естественных усилителей.

Важно знать, что можно ожидать от каждого конкретного ребенка в качестве проявленной инициативы:

- взгляд по направлению предмета
- указательный жест по направлению предмета
- ребенок берет педагога за руку и ведет к предмету
- ребенок произносит звук, слово или фразу.

2. Ожидание проявления инициативы.

Второй этап в случайном обучении - это ожидание проявления инициативы. Во время ожидания инициативы важно НЕ использовать словесных инструкций или подсказок.

Важно также не подталкивать ребенка к проявлению инициативы, она должна исходить от самого ребенка.

Если ребенок не попросил педагога любым из способов предмета в течение 30 секунд, но продолжает показывать интерес к предмету, педагог должен помочь ребенку и дать подсказку - спросить: «Что ты хочешь?». Затем,

например, можно смоделировать правильный ответ и попросить повторить: «Скажи:».

3. Формирование более сложной коммуникационной реакции.

На третьем этапе случайного обучения происходит требование более сложной реакции ребенка. Эти требования обычно являются словесными подсказками - моделированием. Но иногда можно использовать и другие подсказки, как карточки предметов или написанные слова. Если у ребенка не получается улучшить свою реакцию - следует дать более интенсивную подсказку.

В данном методе педагогу необходимо ориентироваться на общий уровень развития навыков ребенка, на то, что ребенок уже умеет делать, знает. Суть метода состоит в том, что как только ребенок попросил о чем-либо педагога односложно – с помощью простой реакции в 1 слово, педагог использует подсказку – образец более сложной словесной формы в 2 слова и т.д. Это будет являться условием получения желаемого предмета.

Тем не менее, речь аутичного ребенка развивается с большим опозданием и все же дети могут общаться с помощью просьб при помощи альтернативных средств коммуникации – языка жестов или карточек PECS.

4. Получение ребенком испрашиваемого стимула.

На четвертом этапе ребенок получает тот предмет или стимул, который он просил. Если ребенок отреагировал правильно после первой подсказки - он получает предмет немедленно. Если же у ребенка реакция не улучшилась - то следует повторить подсказку, и только после следующей реакции ребенка дать ему этот предмет.

Таким образом становится понятным, что техника используемая методом случайного обучения является незаменимым методом развития инициативы ребенка и возникновения спонтанной речи.

Метод пошагового обучения.

Метод пошагового обучения применяется для обучения разнообразным комплексным навыкам, таким как навыкам гигиены, самообслуживания, социальным и игровым навыкам. Для качественного выполнения комплексного поведения ребенок должен выполнять все его шаги самостоятельно и правильно.

Суть метода состоит в том, что для начала комплексное поведение раскладывается специалистом на простые действия – так называемые звенья поведенческой цепочки. В прикладном анализе поведения процесс разложения поведения на отдельные составляющие называется анализом звеньев поведенческой цепочки, это и есть метод пошагового обучения.

Если какой-то из «шагов» вызывает у ребенка затруднения, специалист начинает давать ребенку подсказку и руководить ребенком на протяжении всех оставшихся шагов задания, а после выполнения задания – специалист выдаст ребенку поощрение. В том случае, если ребенок показал правильное выполнение шага 3 раза подряд, при следующем выполнении задания специалист переведет ребенка на менее интенсивную подсказку.

Такой способ научения ребенка навыкам считается наиболее эффективным для детей с серьезной задержкой в развитии.

Метод обучения отдельными попытками (блоками) DTT.

Обучение методом отдельных попыток (DTT) – это обучающая методика прикладного анализа поведения, которая заключается в разбиении навыков на отдельные задачи и использовании структурного поведенческого подхода к обучению, дабы удостовериться в овладении каждым навыком (Lovaass, 1987). При обучении методом отдельных попыток используется учебный формат А-В-С.

Современный метод обучения с помощью отдельных попыток (блоков) является распространенным способом обучения детей со сложностями развития. Это основной метод обучения «за столом» академическим навыкам и речи. Данный метод делает процесс обучения более интересным, помогает улучшить быстроту реакций и сосредоточенность на занятиях, позволяет качественней производить обобщение обученных навыков, улучшает контроль и закрепляет правильные реакции, и уменьшает вероятность появления нежелательного поведения. Метод отдельных блоков

эффективен по вполне объективным причинам: дети с РАС имеют затруднения при обычном обучении (низкая мотивация, отставание в речевых навыках и навыках социального взаимодействия); около 70% детей с РАС функционируют на уровне умственной отсталости; внимание детей с РАС привлекают особенные стимулы, которые часто безынтересны обычным детям. Именно поэтому при обучении детей с РАС новым академическим навыкам данным методом подача информация от педагога выполняется не обычным путем как поток определенной информации, а состоит из отдельных инструкций.

Однако с помощью данного метода можно формировать любые навыки: игровые, гигиены, социального взаимодействия, речевые навыки, навыки крупной и мелкой моторики и т.п.

Схема обучающего блока:

- 1.инструкция
2. реакция
3. последствие

На этапах усвоения нового навыка в блок, обычно, включается подсказка для безошибочного поведения. Один блок отделяется от другого паузой от 2-5 секунд. Во время паузы ребенок может съесть лакомство или получить жетон, а педагог готовится к следующему блоку.

Важно, что подсказка специалистом обдумывается заранее и выдается до поведения и после инструкции.

Процедура обучения блоками:

1. Подача инструкции ребенку.

Вначале обучения мы даем короткую инструкцию. Инструкция должна быть четкой и сказана только 1 раз нейтральным тоном, например: «покажи чашку». В этом случае инструкция – предшествующий фактор или стимул (антецедент). В этом случае стимул (антецедент) дает возможность ученику ответить на определенный стимул. Антецедент может быть вопросом, указанием, фразой, жестом или другим стимулом, требующим ответа.

Разумеется, что у ребенка может отсутствовать навык, которому его обучают и поэтому педагогом ребенку предоставляется помощь в виде подсказки (речевой, жестовой или физической).

2. Последствия верного и неверного ответа.

В случае если ребенок дал правильный ответ, учитель предоставит усилитель (жетон, похвала, кусочек лакомства) – прямое подкрепление.

В случае если ребенок дал ответ не верный или не дал ответа вообще, педагог проводит процедуру коррекции ошибки: повторить инструкцию, моментально указать на правильную карточку или предмет и дожидаться ответа ребенка.

Подробное описание процедуры коррекции ошибки:

1. Быстро прекратить неправильную реакцию
2. Сделать паузу/ Убрать предметы
3. Дать инструкцию
4. Дать подсказку
5. Дать поощрение за правильную реакцию.
6. Снова дать инструкцию и не использовать подсказку.
7. Поощрить за правильную реакцию, или повторить процедуру коррекции ошибки

Важно знать, что педагог не должен выдавать усилитель ребенку после коррекции неправильного ответа, поскольку именно через последствия ребенок учиться отличать правильный ответ от неправильного. Последствие изменяет поведение ребенка. Таким образом, неприятное последствие, а именно отсутствие усилителя говорит ребенку о том, что он должен поменять свое поведение. Поэтому усилитель никогда не выдается после демонстрации неверного ответа ребенком или после коррекции ошибки. В противном случае ребенок не сможет обучаться навыкам.

Уровень используемой подсказки в данном методе также зависит от уровня развития навыков ребенка.

Переход с одного уровня подсказки на другой.

В случае если ребенок правильно выполняет инструкцию в 80% случаев в течение 3 последовательных сессии – педагог принимает решение перехода на менее интенсивный уровень подсказки.

Если ребенок отвечает правильно не более, чем в 70% случаев в течение 2 последовательных сессий, то интенсивность подсказки должна быть увеличена.

В случае, если ребенок сделал три последовательных ошибки в течение одной сессии, то сессию стоит закрыть и начать делать что-то другое.

Вид поощрений при работе с ребенком отдельными блоками выбирается, исходя из цели работы, и должен быть разнообразным.

2.3 Особенности составления индивидуальной программы развития ребенка с РАС и роль тьютора в реализации программы.

Программа, по которой обучается нейротипичный ребенок, может подойти лишь для некоторых детей с аутизмом. Все остальные дети с РАС должны иметь индивидуальные программы, направленные на преодоление тех сложностей развития, которые имеет каждый конкретный ребенок.

Очень важной особенностью для построения образовательного процесса является динамика РАС: она отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определённых временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период. Это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется другой подход к планированию.

Следует учитывать и то обстоятельство, что при аутизме очень часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержка развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата. Эти расстройства могут быть как компонентом сложного нарушения, так и иметь патогенетическую связь с РАС, но в любом случае это осложняет клиническую картину, делает проявления РАС более полиморфными и создаёт ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей.

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Даже при столь тяжёлом нарушении, как слепоглухота, воспитание и обучение опирается на взаимодействие с ребёнком, в то время, как при аутизме сама коммуникация,

потребность в ней искажена, а в тяжёлых случаях фактически отсутствует. Следовательно, решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей, прежде всего социально-коммуникативных и поведенческих. В противном случае достижение целевых ориентиров в определённых Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) дошкольного образования (ДО) образовательных областях становится весьма проблематичным.

Психолого-педагогический полиморфизм детей с РАС проявляется в том, что актуальный уровень развития различается не только по общей оценке разных детей, но у каждого ребёнка уровень развития коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, двигательной сфер, самостоятельности, социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания может очень значительно различаться, и эти различия существенно больше, чем при типичном развитии.

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

- в больших индивидуальных различиях по признаку обучаемости;
- в неодинаковых темпах усвоения материала по различным образовательным областям у одного ребёнка;
- во временной неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса: ребёнок может какое-то время не усваивать материал или усваивать его очень медленно, вслед за чем следует скачок; успешные периоды чередуются с периодами «застоя». В той или иной степени такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих показателей несравнимо больший.

Учитывая большой разброс в степени выраженности особенностей детей с РАС, тем не менее, для составления индивидуальной программы коррекции и развития, должны учитываться общие моменты в психолого-педагогической работе, которым программа не должна противоречить:

- стремиться к обоснованному переходу от примитивного симультирования (на основе одновременности проявления) к формированию сенсорных образов (или предпосылок для их формирования);
- структурирование времени – в целях преодоления трудностей восприятия и

усвоения сукцессивно организованных процессов, временной организации деятельности;

- структурирование пространства – как способ преодоления трудностей выбора в пространственной организации деятельности;
- регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребёнка;
- визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребёнка и перспективам его развития;
- генерализация навыка – освобождение навыка от зависимости от несущественных факторов, препятствующих переносу навыка в другие условия; формирование функциональной значимости навыка как такового;
- недостаточность возможностей имплицитного усвоения смысла происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание); ограниченность возможности (иногда невозможности) усвоения смысла происходящего «из жизни».
- отклонения от типичных представлений о принципе «от простого - к сложному», поскольку в условиях искажённого развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальны;
- использование диссоциированности формальной и содержательной сторон образовательного процесса в методических целях: добиваться сначала формального усвоения навыка, потом – по возможности – насыщения достигнутой формальности содержанием. Особенно в случае жизненных компетенций формально освоенный (но не вполне осознанный) навык смягчает проблемы социального взаимодействия;
- учитывая искажённость (часто в сочетании с недоразвитием) формирования понятий при РАС, предпринимать индивидуализированные меры для оптимизации развития структуры мышления детей с аутизмом от свойственных раннему возрасту примитивных форм, учитывающих исключительно временные связи («после того, следовательно, в силу того»), к свойственной развитому мышлению схеме «индукция – понятие – дедукция». Проблемы могут касаться как формирования понятия, так и реализации понятия в конкретные воплощения, что требует внимания специалиста – и, прежде всего, в дошкольном возрасте;

- переход в мнемических и – особенно важно – в собственно мыслительных процессах от декларативных к процессуальным механизмам с использованием соответствующих методов и технологий;
- без коррекции проблем поведения – какого бы генеза они ни были – содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

Также ко всему вышесказанному нужно добавить, что при составлении индивидуальной программы, необходимо учесть особенности стратегии работы с детьми с РАС, исходя из особенностей возраста ребенка.

Так, выбор методического подхода в *раннем возрасте* определяется, прежде всего, временем выявления аутистической симптоматики и принципом «не навреди». До появления и выявления аутистической симптоматики необходимость ранней помощи у «потенциальных аутистов» может быть обусловлена только коморбидными соматическими или неврологическими расстройствами. После направленного скрининга, на этапе динамической диагностики специальная помощь становится возможной, но психологический профиль ребёнка – то есть спектр его проблем и выраженность каждой из них – установить с достаточной определённости сложно. В связи с этим специалисты самых разных школ направляют усилия на функции, в той или иной степени страдающие при РАС практически всегда: социальное взаимодействие, коммуникацию, речь, произвольное подражание, игровую деятельность. Основной выбор – между развивающими и поведенческими коррекционными подходами – определяется, прежде всего, наличием достаточного уровня собственных ресурсов в коммуникации и социальном взаимодействии, что можно оценить только в ходе динамического наблюдения за поведением ребёнка в различных ситуациях, включая попытки взаимодействия в игре и быту.

В *дошкольном возрасте* начинается или продолжается начатая в раннем возрасте коррекционно-развивающая работа и освоение образовательных областей, входящих в обязательную часть Программы.

И если в начале дошкольного периода коррекция основных проявлений аутизма может быть единственным содержанием сопровождения, то по мере смягчения и (или) преодоления поведенческих, социально-коммуникативных, речевых проблем осуществляется постепенный переход от чисто коррекционных методов к традиционным развивающим методам с использованием необходимых коррекционных приёмов, доля последних

постепенно уменьшается, но может в той или иной форме сохраняться столько времени, сколько это необходимо.

Все эти особенности необходимо учитывать специалистам ДООУ для разработки индивидуальной коррекционно-развивающей программы ребенка с РАС.

Основными направлениями работы с ребенком с РАС по реализации индивидуальной программы сопровождения в ДООУ будут: коррекция неприемлемого поведения и развитие основных сфер:

- эмоционально-личностного развития
- формирование стереотипа учебного поведения
- формирование коммуникативных навыков
- формирование навыков социального взаимодействия со сверстниками
- развитие самообслуживания
- развитие социально-бытовой ориентировки
- формирование представления о себе и о своем социальном окружении
- сенсорно-перцептивного развития
- когнитивного развития
- коррекция нарушений речи
- формирование целостной картины мира
- осмысление, упорядочивание и дифференциация собственного опыта.

Именно поэтому, первое, что нужно сделать команде специалистов ДООУ прежде чем начать обучение ребенка с РАС, необходимо выяснить комплекс поведенческих проблем (через беседу и наблюдение за ребенком) и определиться с тем базовым уровнем развития навыков, которым обладает пришедший в ДООУ ребенок на момент исследования и составления программы.

На основании данных об уровне развития ребенка специалист, отвечающий за составление индивидуальной программы ребенка, может составить такую программу, которая будет направлена на формирование и развитие самых актуальных навыков, важных для повседневной жизни ребенка, ориентируясь в первую очередь на развитие тех навыков, которые могут существенно повысить качество жизни ребенка. Еще одна особенность индивидуальной программы ребенка в том, что она учитывает актуальные способности ребенка.

Роль тьютора в реализации программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС.

Итак, по причине наличия особенностей развития произвольных форм деятельности ребенка с РАС, в частности, произвольного или разделенного внимания (концентрации внимания на совместной деятельности), произвольного сосредоточения, трудности такого процесса как подражание создают необходимость разработки специальных тактик в организации процесса обучения. В учебной ситуации такой ребенок испытывает множество затруднений. В этом случае на первых порах ребенка обязательно должен сопровождать тьютор, а если у него значительные трудности при организации своего поведения, то тьютор сопровождает ребенка на протяжении учебного года (при условии рекомендаций ПМПК).

Деятельность тьютора - организация учебного поведения. Именно тьютор, не «приклеиваясь» к ребенку и не заменяя собой учителя, помогает ему сориентироваться и в пространстве тетради, и в последовательности необходимых действий, он повторяет инструкции педагога, снимая тем самым трудности восприятия фронтальных заданий.

На первых этапах тьютор становится для ребенка своеобразным проводником и переводчиком, помогая в организации учебного поведения и учебного пространства. В то же время, определенными поведенческими методами и приемами, позволяющими структурировать деятельность и тем самым формировать учебные стереотипы, должен владеть и сам педагог. Эти приемы общей организации деятельности должны им четко осознаваться, и именно им следует уделять особое внимание. Для того чтобы аутичный ребенок постепенно мог приспособиться или адаптироваться к ситуации обучения, она должна быть максимально структурирована. Эта структурированность (как основа организации определенных стереотипов) необходима не только на занятиях, но и во время организации отдыха, в столовой, на прогулке.

Также трудно обойтись без помощи тьютора, который, с одной стороны, организует проведение отдыха, совместной деятельности и игры для ребенка и других детей, а, с другой стороны, помогает в формировании у ребенка стереотипов социального поведения. Часто именно в этих ситуациях происходит знакомство с нормами социального взаимодействия, коммуникации со сверстниками и взрослыми, от самых простых: как попросить тот или иной предмет, заинтересовавший ребенка, как ответить на заданный вопрос, самому о чем-то спросить и т.п. Эта работа может проводиться совместно с воспитателем группы, но придерживаясь одной, заранее намеченной тактики.

Отдельная задача в организации любой деятельности ребенка с РАС - это работа над созданием внешних маркеров и правил жизни в группе ДОО. Самый главный внешний маркер изменений последовательности действий и всех занятий – визуальное расписание, специально составленное тьютором. Это чрезвычайно важно, поскольку ребенку с РАС трудно воспринимать всю информацию на слух, а написанное имеет «степень закона». Фронтальные и вербальные инструкции ребенок с РАС воспринимает плохо.

Помочь ребенку тьютор может и на занятиях в группе - разметкой места, закрепленного за ребенком различным стимулом, наглядным указанием направления движения, включением в задание моментов, когда сам материал организует действие ребенка. Последовательность действий и манипуляций при выполнении творческих заданий тоже может быть представлена ребенку наглядно в виде схемы или пиктограммы.

Большие трудности в организации учебного поведения возникают у ребенка с РАС при появлении даже небольших неудач или препятствий, и в этом случае возможные поведенческие проявления ребенка будут характеризовать его возбуждение, тревогу и нежелание дальше работать. Логично, если педагог поможет ребенку в выполнении нового задания, создав у него впечатление успеха и уверенность, что он с заданием справляется. И уже после этого проводится обучение новому навыку, с которым ребенок уже знаком и думает, что это он уже может делать.

Особой специальной работы тьютора и воспитателя требует и развитие способности ребенка с РАС адекватно оценивать смысл происходящего, и организация поведения в соответствии с этим смыслом. Среда, в которой живет и учится аутичный ребенок, должна иметь максимально проработанную смысловую структуру, то есть ребенку необходимо дать понять, для чего делаются определенные вещи. Ребенку с аутизмом, впрочем как и обычному, нужно объяснять происходящее и цели действий.

Именно тьютор принимает участие в непосредственном наблюдении за ребенком, беседах с родителями, оказывает помощь педагогу-психологу ДОО в разработке индивидуальной программы сопровождения ребенка на основании собранных данных и специальной диагностики ребенка, занимается постоянным сбором аналитических данных о движении коррекционной программы и программы развития ребенка, принимает участие на консилиумах ДОО для своевременного обсуждения текущей работы с ребенком и внесении необходимых изменений в программу, координирует деятельность всех специалистов ДОО, задействованных в процессе компенсации ребенка с РАС и интеграции ребенка в образовательное пространство, поддерживает постоянную связь с родителями и проводит для них консультации, занимается поиском эффективных путей наилучшей социализации ребенка в детский коллектив,

знает основные принципы прикладного анализа поведения, владеет необходимыми методами и приемами в работе с ребенком с РАС, следит за поддержанием одной выбранной стратегии в обучении и воспитании ребенка с РАС в педагогическом коллективе ДОУ.

III. Программа тьюторского сопровождения ребенка дошкольника с РАС в условиях ДОУ

3.1. Комплексная диагностика ребенка с РАС

Диагностика и дальнейшее исследование проводились в г. Екатеринбурге на базе дошкольного образовательного учреждения МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 466 в группе для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) от 5 до 7 лет. Для данного исследования был выбран вновь пришедший в группу ребенок, мальчик, возрастом 5 лет, с заключением ТМППМК* - РАС и вторичным тяжелым нарушением речи. Протоколом ТМППМК было рекомендовано: адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с задержкой психического развития с учетом индивидуальных образовательных потребностей и обучением в группе образовательной организации компенсирующей направленности в присутствии законного представителя/родителя или тьютора. Дальнейшая работа с ребенком проводилась в условиях инклюзии в группе детей с ТНР с включением ребенка в обязательные в расписании занятия адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с ТНР от 5-7 лет. Посещение ДОУ ребенком определилось в форме частичной инклюзии на период: с сентября 2017 г. по конец мая 2018г. в периодичности 3 раза в неделю (пн, ср, пт) с посещением ребенком с РАС группы детей с ТНР возраста 6-7 лет с 9-00 до 12-00.

Цель исследования: разработать специальную индивидуальную программу развития ребенка в условиях инклюзии и сопровождения ребенка тьютором в ДОУ, на основе применения технологии прикладного анализа поведения (АВА), и проверить эффективность разработанной программы.

В соответствии с целью были определены следующие задачи:

1. Провести первичный сбор данных о ребенке и комплексную диагностику ребенка с РАС
 2. Разработать специальную индивидуальную программу развития ребенка
 3. Применить разработанную специальную индивидуальную программу развития ребенка, приняв за основу методы прикладного анализа поведения.
 4. Провести контрольное исследование по достигнутому результату.
- Условия, которые были соблюдены, для диагностического исследования ребенка.

Целесообразно организовывать обследование детей с РАС в виде комплексной психолого-педагогической диагностики, которую, особенно на начальном этапе, лучше проводить одному специалисту (как правило, психологу). Обследование ребенка было распределено на несколько встреч. Соблюдение данного условия позволило ребенку привыкнуть к новой ситуации, дало возможность ему немного адаптироваться, сориентироваться и узнавать пространство кабинета, ослабить тревожность и опасения. По мере того как ребенок привыкал к новой обстановке, другой специалист (в нашем случае тьютор) мог постепенно включаться в процедуру обследования. Все инструкции были сопровождены доступной и краткой наглядностью. Для ребенка была создана ситуация успеха – вербально, через похвалу.

В ходе обследования ребенка с РАС нами учитывалось его психоэмоциональная особенность – избегание тактильного и визуального контакта, применены методы руководящего контроля. При выборе количества и объема диагностических методик нами учитывались особенности обработки сенсорной информации и мотивационные условия ребенка.

После нескольких встреч с ребенком в кабинете педагога-психолога, было принято решение ввести ребенка в группу детей ДООУ для возможности дальнейшего наблюдения за ребенком в новых условиях инклюзии.

Методы оценки первичной комплексной диагностики:

1. Анкетный опрос и беседа с родителями.

В выборе данного метода мы ориентировались на идеи, выдвинутые Л.С. Выготским в его труде ««Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства», где великим ученым была высказана мысль о том, что цель требований к системам исследования ребенка не негативная характеристика ребенка, а его позитивная характеристика, которая и может стать основой «воспитательного плана». Именно поэтому, для дальнейшей эффективной работы, специалисту, диагностирующему ребенка, необходимо выявить сильные стороны ребенка и его увлечения.

Данный метод один из самых эффективных способов получить такие данные. Именно данные результатов опроса помогают тьютору и педагогам ДООУ приступать к индивидуальной программе развития ребенка в атмосфере благожелательности и сотрудничества, помогают сосредоточиться в работе с ребенком на положительных сторонах ученика. В таблице № 1 приведены результаты опроса родителя ребенка с РАС.

таблица № 1

Оценка сильных сторон и увлечений ребенка

Дата	Имя ребенка	Лицо, проводящее оценку	Ответчик
04.09.2017	Петр	Балицкая Анжелика Сергеевна	Светлана (мать)

Основной вопрос	Ответ родителя
-----------------	----------------

Расскажите о сильных сторонах и увлечениях ребенка	Пете интересно все, что связано с плаванием в бассейне
Дополнительные уточняющие вопросы	Ответ родителя
Что радует ребенка?	Получение новых сенсорных ощущений
Как он предпочитает проводить время?	Он любит залазить на высокие поверхности – мебель, лестницы и сидеть там, через некоторое время Пете нравится спрыгивать с них вниз.
Какие игрушки и занятия он любит?	Пете нравятся музыкальные игрушки, различные звуковые игрушки, игрушки, бизиборд, зеркало, емкости и коробочки.
В каких областях он отличается?	Петя хорошо плавает, умеет нырять.
За что вы им гордитесь?	Петя добрый, он не ведет себя агрессивно по отношению к другим детям на игровой площадке, не отнимает игрушки. Петя ласков по отношению ко мне и своей бабушке.
С кем ему нравится проводить время?	В основном со мной и бабушкой.
Какое его любимое время суток?	Утро. Именно утром мы идем с Петей на прогулку, в торговый центр, заходим в гости на обед к его бабушке.
Что привлекает его внимание?	Видео, яркие книги, новые предметы.

Где он больше всего любит бывать?	В торговом центре (детская игровая зона), на детской площадке во время прогулки, обедать у бабушки.
С какими вещами он не захотел бы расстаться?	Таких вещей нет.

2. Метод наблюдения за поведением ребенка.

а) Особенности поведения ребенка с РАС в ходе работы специалиста с ребенком учитываются и представляются как часть диагностического исследования (протоколы исследования №1,2).

Протокол № 1 прямого наблюдения за поведением ребенка во время индивидуальных занятий за столом (первичные пробы)

1. Эмоционально-поведенческие особенности:

- Контакт с ребенком возможен при соблюдении условия глубокой заинтересованности ребенком каким-либо новым предметом/игрушкой.
- Активность: ребенок показал избирательную активность (при виде новых интересных предметов ребенок проявляет активность, стереотипно ими манипулирует).
- Эмоциональный тонус и проявления: избирательное отношение к ситуации, но с выраженным проявлением негативизма, аффективные реакции при изменении ситуации.
- Поведение: ребенок реагирует на замечания, но демонстрирует при этом напряженность, страх, двигательное беспокойство, эхолалии с повышением силы голоса.

2. Особенности работоспособности:

- Продуктивность ребенка в процессе занятий: неупорядоченная деятельность, недлительное сосредоточение на инструкции.
- Переключаемость внимания: способен к переключению, но наблюдается фиксация на предыдущих действиях.

3. Особенности познавательной деятельности:

- Ориентировочная деятельность: ослабленная направленность на объекты, примитивные, стереотипные манипуляции с игрушками с использованием обнюхивания, раскачивания игрушек, перебирания в руках.
- Речевая деятельность, экспрессивная речь: имеется набор коротких стереотипных фраз. Наблюдаются эхолалии. Не пересказывает даже короткий текст. Отсутствуют развернутые фразы. Недоступен диалог.
- Целенаправленные действия: с трудом реагирует на инструкцию психолога. Может уйти от задания, но вернуться и повторить действие, если его возвратить. После предъявления нескольких инструкций ребенок может сбросить все предметы со стола.

Выводы: у ребенка наблюдаются нарушения эмоционально-волевой сферы: слабая подражательная способность, частые немотивированные колебания настроения, эмоциональная пресыщаемость, негативизм, склонность к двигательным возбуждениям, моментами отрешенность.

В процессе игровых занятий с новыми предметами ребенок проявляет некоторую активность, эмоциональное оживление, однако в процессе занятия за столом, активность ребенка снижается, ребенок пассивно выполняет инструкции без понимания их содержания либо показывает поведение избегания (стремится встать и уйти). Также было отмечено, что при появлении затруднений с выполнением задания, ребенок эмоционально возбуждается, раздражается, выражает недовольство в виде громких эхолалий. Ребенок показал неспособность регулирования своей деятельности без контроля взрослого.

Протокол №2 прямого наблюдения за поведением ребенка в условиях инклюзии в группу детей ДООУ.

Ребенок не заходит в группу самостоятельно, однако при помощи тьютора, взявшись за руку взрослого – проходит в группу. Сразу после входа в группу ребенок бежит и прячется за большое кресло. Ребенок может сидеть за креслом на корточках продолжительное время, пока тьютор не поможет

ему выйти обратно в группу. Мальчик не начинает игры с детьми, вместо этого подходит и разрушает их башни из кубиков или конструктора, или совершает другие подобные действия.

Однако под контролем взрослого мальчик может просить стимулы, находящиеся в поле зрения и вне поля зрения, отвечает «да» или «нет» на вопросы о предложении стимула или активности.

Кроме того, метод наблюдения за поведением ребенка является основным методом обследования ребенка с РАС в ходе диагностических занятий и именно поэтому данный метод является необходимым шагом в разработке:

б) эффективной поведенческой стратегии в отношении коррекции социально неприемлемых видов поведения:

для данного вида исследования было проведено наблюдение за поведением ребенка в условиях инклюзии в группе ДОО, определены несколько видов нежелательного поведения ребенка, которые впоследствии заносились тьютором в специальные таблицы частоты нежелательного поведения и велась фиксация дальнейшего проявления поведения (протокол исследования № 3)

Протокол № 3.

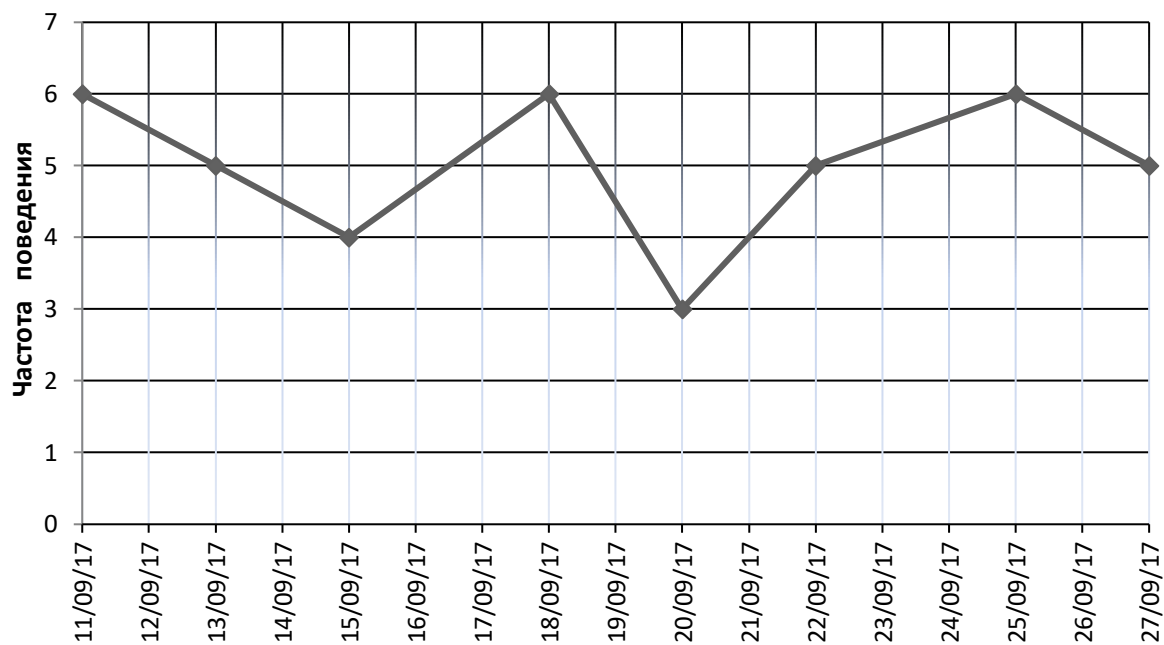
Наблюдение за поведением ребенка в условиях инклюзии в группу детей ДОО с выделением социально-неприемлемых видов поведения методом оценки возникновения поведения и его частоты с применением технологии прикладного анализа поведения.

1. Каждый раз, при просьбе воспитателя или музыкального работника сесть за свои места для проведения развивающего занятия по программе ДОО, ребенок демонстрировал поведение «ложиться на ковер».

Из графика частоты возникновения поведения видно, что поведение каждый раз происходит с регулярными повторениями (График 1).

График 1

Оценка поведения с применением технологии прикладного анализа

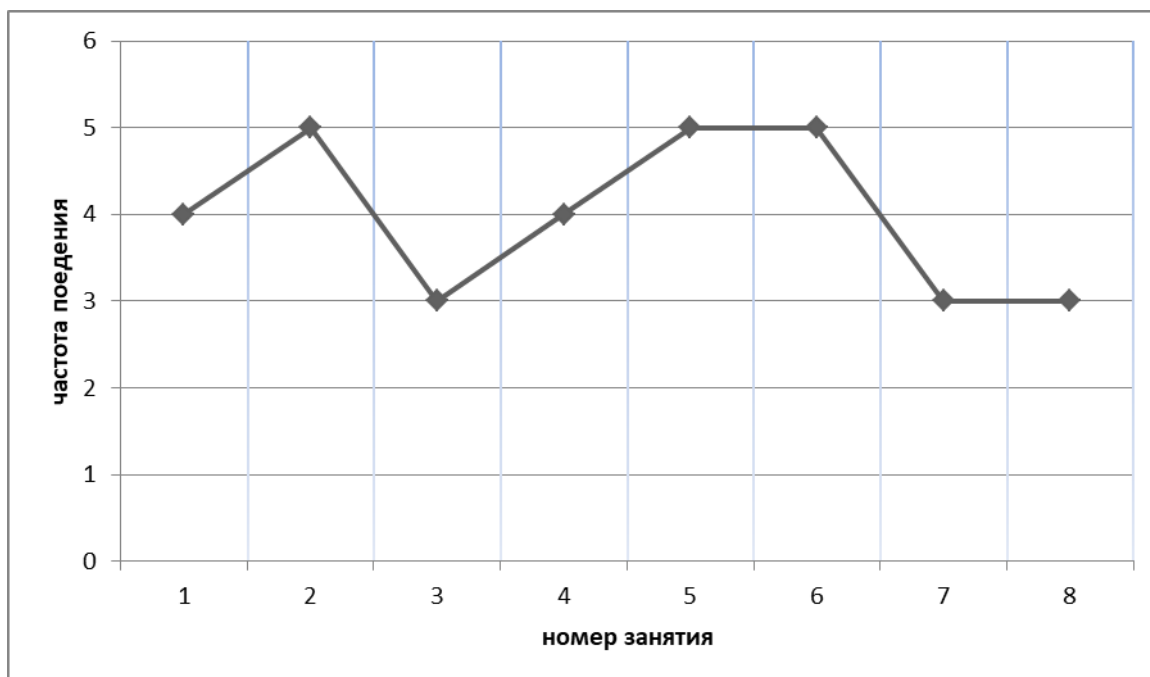


2. Каждый раз, когда специалист предъявляет ребенку третье задание с помощью инструкции, ребенок сбрасывает стимульный материал со стола.

Из графика частоты возникновения поведения «Сбрасывать предметы со стола» видно, что частота данного вида поведения держится на одном и том же высоком уровне.

График 2

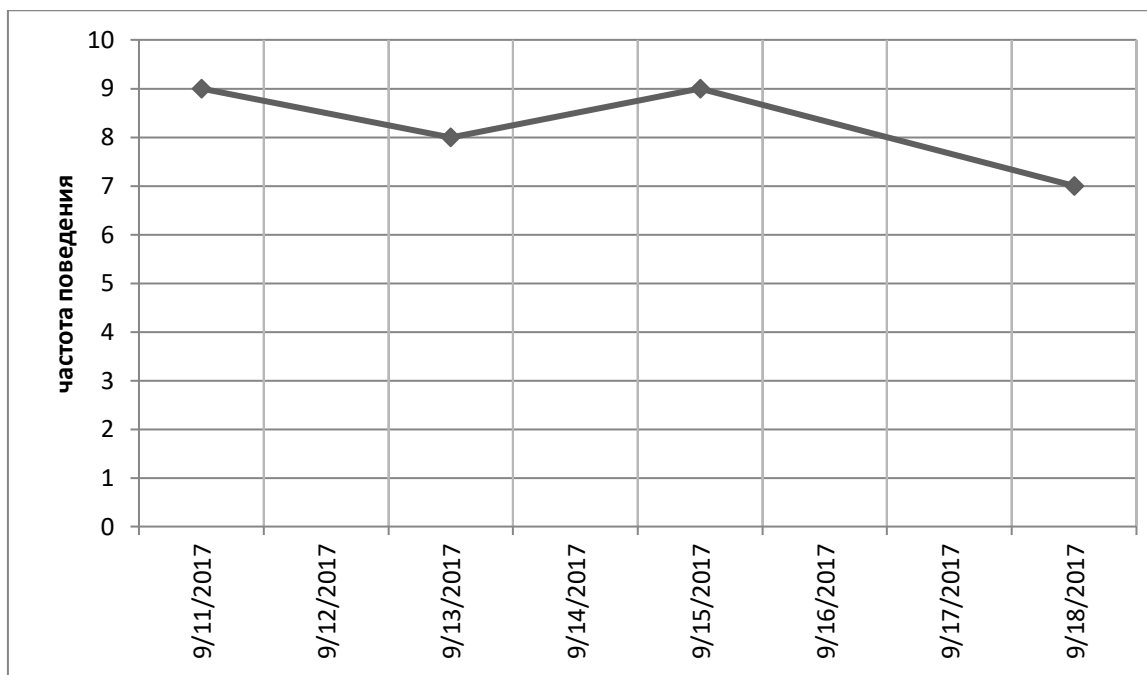
Оценка поведения с применением технологии прикладного анализа



3. Было предположено, что всякий раз при появлении сенсорной перегрузки стимулами окружающей среды (шум детей в группе, яркий свет от электрического освещения, непривычная обстановка), ребенок испытывает усталость и прячется за креслом или убегает в туалет, захлопывая дверь. Из графика частоты данного вида поведения «спрятаться» становится ясным, что данное поведение происходит примерно каждые 20-25 минут.

График 3

Оценка поведения с применением технологии прикладного анализа



в) определение наличия/отсутствия навыков самостоятельности и гигиены в процессе включения ребенка в группу ДОУ (протокол №4)

Протокол № 4.

Диагностика навыков самостоятельности и гигиены методом наблюдения.

1. С помощью наблюдения, тьютором были получены данные о наличии необходимых для нормальной жизнедеятельности ребенка навыков самостоятельности и гигиены:

- навык «мыть руки»: частично сформирован. Ребенок идет мыть руки только с подсказки и сопровождения тьютора. Ребенок открывает кран, берет мыло в руки, мылит руки, смывает пену. Ребенок не закрывает кран самостоятельно. Ребенок не берет полотенце. Выбегает из туалета с мокрыми руками.

№ шага	
подсказка	Базовый уровень

1. Открыть воду	+
2. Взять мыло	+
3. Намылить руки	+
4. Положить мыло	+
5. Смыть пену	+
6.Закрыть кран	-
7.Взять полотенце	-
8.Вытереть руки	-
9.Положить полотенце в бак.	-
Процент самостоятельного выполнения шагов.	55%

- навык «пить жидкость (воду, сок) из стакана» не сформирован. Ребенок берет предлагаемый стакан с водой в руки, нюхает стакан и ставит его на стол.

- навык «одеваться на улицу не сформирован». Ребенок садится рядом со своей одеждой и ожидает, когда его оденет взрослый.

Таким образом, методом наблюдения в процессе ввода ребенка в группу, выявлено: несформированность некоторых навыков самостоятельности и гигиены.

г) измерения тьютором прогресса ребенка в освоении нового навыка:

для данного вида исследования в процессе обучения новому для ребенка навыку с помощью метода «Отдельных блоков», тьютор фиксировал продукт поведения. Данный метод может быть использован как для оценки базовых учебных навыков, так и для обучения им. Таким образом, при применении данного вида измерения, представлялось возможным подсчитать, сколько инструкций, предъявляемых тьютором, ребенок выполнил верно, перевести данные в процентное соотношение. В данном

исследовании процент правильных ответов находится путем деления количества правильных ответов на количество предъявленных ребенку инструкций и результат умножается на 100. (В дальнейшем тьютором велась фиксация прогресса в овладении новыми навыками ребенком). Во время оценки базового уровня овладения навыком исключаются любые подсказки ребенку, поскольку на данном этапе мы предполагаем получить достоверные данные о владении ребенком тем или иным навыком. Для примера в 1 сессию нами были включены 10 блоков (сортировка по инструкции с разными карточками) для определения базового уровня.

Таблица для записи данных об ответах ребенка. Базовый уровень:

Программа «различение по категории предмета»									
Число: 18.09.2018			Определение базового уровня навыка						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
+	+	+	-	-	+	+	-	-	+

Из данной таблицы видно, что уровень развития данного навыка 60%, поэтому считается, что данный навык требует обучения. В протоколе № 5 нами приведен пример записи для обучения навыку «сортировка предмета по инструкции» и приведен пошаговый пример работы с ребенком для обучению данному навыку.

3. Оценка когнитивных навыков по методике «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» под редакцией Е.А. Стребелевой (Подробное описание методики в Приложении №1)

Данная методика направлена на изучение уровня познавательного развития детей, в том числе и дошкольного возраста. В основе психолого-педагогической диагностики детей дошкольного возраста лежит идея

понимания познавательных психических процессов как ориентировочных действий, направленных на обследование предметов и явлений, выяснение и запечатление их свойств и отношений. Именно ориентировочное познавательное действие является основной структурной единицей познания.

Для дошкольного возраста в развитии познавательных действий характерна система показателей умственного развития ребенка, включающая степень сформированности пяти типов познавательных действий: трех типов перцептивных (целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка) и двух типов интеллектуальных (образное и логическое мышление).

Задания, предлагаемые для проведения данного исследования, направлены на выявление: зрительного восприятия ребенка, уровня развития зрительной ориентировки на форму, умения работать по образцу, целостного восприятия сюжетного изображения на предложенной картинке, уровня развития восприятия и наглядно-образного мышления, уровня количественных представлений и логического мышления, умения сравнивать и понимать смысл события, уровня сформированности представлений о временах года, уровня сформированности предметного рисунка.

Основными параметрами оценки познавательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста считаются:

- принятие задания;
- способы выполнения задания;
- обучаемость в процессе обследования;
- отношение к результату своей деятельности.

Способы выполнения задания.

При обследовании детей дошкольного возраста отмечаются: хаотичные действия; метод практической ориентировки (метод проб и ошибок, метод практического примеривания); метод зрительной ориентировки. Под адекватностью действий мы можем понимать соответствие действий ребенка условиям данного задания, диктуемыми характером материала и

требованиями инструкции. Наиболее примитивными считаются действие силой или хаотичные действия без учета свойств предметов. Неадекватное выполнение задания во всех случаях указывает на значительное нарушение умственного развития ребенка.

Обучаемость в процессе обследования производится только в пределах тех заданий, которые рекомендуются для детей данного возраста. Допустимы следующие виды помощи:

- выполнение действия по подражанию;
- выполнение задания по подражанию с использованием указательных жестов;
- выполнение заданий по показу с использованием речевой инструкции.

Количественная оценка. Все указанные выше параметры отражаются в балльной оценке когнитивного развития детей. При анализе результатов обследования прежде всего следует учесть оценку возможностей ребенка в плане принятия помощи, т. е. его обучаемости. Количественная оценка в баллах производится следующим образом:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но не в состоянии самостоятельно выполнить задание; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно

находит способ его выполнения. Суммарное количество баллов, полученных при выполнении десяти заданий, и будет показателем психического развития, который сравнивается с нормальным для данного возраста количеством баллов (34—40) (протокол № 6).

Протокол № 6.

Результаты обследования когнитивных навыков ребенка при помощи «Психолого-педагогической диагностики развития детей раннего и дошкольного возраста» под редакцией Е.А. Стребелевой.

№ п/п	Наименование задания	балл
1	Включение в ряд (методика А. А. Венгер)	2
2	Коробка форм	2
3	Построй из палочек (лесенка)	2
4	Сложи разрезную картинку (из четырех частей)	3
5	Сгруппируй картинки (по цвету и форме)	2
6	Количественные представления и счет	1
7	Сравни (сюжетные картинки «Летом»)	1
8	Найди время года	2
9	Нарисуй целое	1
10	Расскажи (серия сюжетных картинок «Утро мальчика»)	2

Итоговый бал: 18.

Нормальное количество баллов для возраста 5-6 лет: 30-40 баллов, что позволяет нам сделать выводы об отставании обследуемого ребенка в умственном развитии: ребенок идет на контакт со взрослым, проявляет некоторую степень сотрудничества, однако не демонстрирует самостоятельных навыков ориентировки на величину, на форму, на цвет,

действия по образцу. Ребенок показал полное отсутствие количественных представлений и навыка счета, неумение выделить сюжет и сравнить картинки по сюжету. Самый высокий бал (3 из 4баллов) ребенок показал в умении складывать картинку из 4 частей в условиях обучения, но продемонстрировал непонимание двухсоставной инструкции, а также неумение нарисовать не сложные линии карандашом.

4. Подробная оценка моторных, социальных и вербальных умений, как основных учебных навыков с помощью опросника ABLLS-R, Assessment of Basic Learning and Language Skills, Revised («Эйблс», Опросник базовых учебных и вербальных способностей).

В возможности применения данной методики исследования мы также ориентировались на требования к системам исследования ребенка, которые сформулировал в своей работе Л.С. Выготский («Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства»), где одним из требований, предложенным ученым, была максимальная специализация методов исследования отдельных функций ребенка (в отличие от суммарных методов, направленных на исследование всего) и динамическое типологическое толкование добытых при исследовании данных в диагностических целях» (Выготский, с. 274).

Данный опросник имеет шкалы для оценки навыков ребенка в различных областях, и является инструментом оценки навыков детей с РАС и другими особенностями развития, разработанным доктором Джеймсом Партингтоном. Этот инструмент создан также для того, чтобы помочь специалистам установить, какие умения нужны ребенку для того, чтобы эффективно взаимодействовать с окружающими и обучаться в повседневной жизни. Оценка позволяет специалисту определять проблемы, которые мешают формированию функциональной коммуникации и приобретению новых навыков в повседневной жизни. С помощью данной методики появляется возможность оценить потенциал ребенка в части генерализации и спонтанного применения навыков в естественной среде. ABLLS-R дает

возможность оценить навыки ребенка в 25 областях с исследованием от 14 до 40 поднавыков и прогрессии от простого уровня к сложному, однако проводить такое масштабное и дорогостоящее исследование не представляется возможным в условиях ДООУ. Тем не менее, данная методика была использована нами выборочно по некоторым шкалам с целью более скрупулезной оценки и детального уточнения функциональных областей развития ребенка. На основании выполнения/невыполнения предложенных заданий, составляются протоколы исследования (протокол №7, приложение № 2).

Протокол №7			
Ребенок:	Петр		
Оценивающий	Дата	Цветовой код	
Балицкая А.С.	11.09.18		

ОЦЕНКА БАЗОВЫХ РЕЧЕВЫХ И УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ – ПЕРЕСМОТРЕННАЯ ВЕРСИЯ
ТАБЛИЦА МОНИТОРИНГА

Моторная имитация				Вокальная имитация				Просьбы			
D27				E20				F27			
D26				E19				F26			
D25				E18				F25			
D24				E17				F24			
D23				E16				F23			
D22				E15				F22			
D21				E14				F21			
D20				E13				F20			
D19				E12				F19			
D18				E11				F18			
D17				E10				F17			
D16				E9				F16			
D15				E8				F15			
D14				E7				F14			
D13				E6				F13			
D12				E5				F12			
D11				E4				F11			
D10				E3				F10			
D9				E2				F9			
D8				E1				F8			
D7								F7			
D6								F6			
D5								F5			
D4								F4			
D3								F3			
D2								F2			
D1								F1			

Результаты первого тестирования выделены на графике желтым цветом.

D: Моторная имитация.

Мальчик способен повторять за взрослым простые движения и действия с предметами. Однако более сложные навыки - имитация с предметами по памяти, манипуляции с предметами с разной скоростью и т.п. отсутствуют.

E: Вокальная имитация.

Мальчик способен повторять за взрослым звуки, слоги и слова, однако мальчик не использует в своей речи простые предложения даже из 3 слов, не использует в своей речи местоимения, предлоги, наречия, вопросительные слова.

F: Обращение с просьбой.

Ребенок может показать, что какой-то предмет ему интересен, потянуться за ним и может выразить просьбу вербальным способом с помощью существительного или глагола. Ребенок также может выразить свою просьбу вербально в случае, вызванном какой-либо нуждой.

3.2 СПЕЦИАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ

(часть СИПРа, формируемая психологом)

Ответственный за реализацию данной части программы:

Педагог-психолог Балицкая А.С.

1. Общие сведения о ребенке:

СВЕДЕНИЯ О РЕБЕНКЕ

Ф.И.О. Н. Петр

Дата рождения 14.09 2011

Домашний адрес

Сведения о родителях:

Мать Светлана Юрьевна

Отец Вячеслав Петрович

В воспитании принимают активное участие бабушка.

Выписка из анамнеза: РАС

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

по результатам психологического обследования

Ф.И. ребенка Н. Петр возраст 5 лет

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

по результатам психологического обследования

Ф.И. ребенка Н. Петр возраст 5 лет

Психологическое обследование проводилось с целью выявления уровня актуального развития, представления на ПМПк, определения образовательного маршрута, изучения особенностей познавательной / эмоционально-волевой сферы. Психологическая диагностика проводилась с 4 сентября в индивидуальной форме и также в условиях инклюзии в группе.

Имя ребенка Н. Петр

Дата рождения 14.09.2011

Посещает коррекционный детский сад – группу для детей с тяжелыми нарушениями речи первый год. Поступил в группу с заключением: вторичное тяжелое нарушение речи, РАС. В группе находится в сопровождении тьютора.

В настоящее время можно отмечать следующее:

Поведение в группе: В контакт, как с детьми, так и со взрослыми, вступает с трудом, общение кратковременное поверхностное. Тактильного контакта не избегает, зрительный контакт наблюдается, но непродолжительный. Не агрессивен, протест выражает громкими криками, убегает. Игровая деятельность на уровне манипулирования, при совместной игре со взрослым выполняет предметные действия. Трудовые навыки не сформированы соответственно возрасту (самостоятельно не одевается и не раздевается, не пьет из кружки). Самостоятельно может посещать туалет по маленькому и мыть руки (навык до конца не сформирован).

Деятельность на занятиях: ребенка характеризуются следующими показателями:

Трудности с включением в совместную деятельность. Условная результативность только в индивидуальной работе, при множественном повторении инструкции, жестовым направлениям, подкреплении. Не проявляет интерес к выполнению заданий, инструкцию не сохраняет, требуется поэтапное повторение инструкции по ходу выполнения задания, направляющая помощь, использование поощрений в процессе деятельности. Нуждается во всех видах помощи. Простые взаимосвязи устанавливает с трудом – в условиях обучения, не выполняет классификацию обобщающих понятий, пройденных на занятиях недавно. Темп преимущественно быстрый (расторможенность). Речевое сопровождение не относится к выполняемой деятельности.

Особенности развития когнитивной сферы: (способность подражать действиям взрослого, способность повторять речь, делать запросы и способность к диалогу).

Моторная имитация.

Мальчик способен повторять за взрослым простые движения и действия с предметами. Однако более сложные навыки - имитация с предметами/без предметов по памяти, манипуляции с предметами с разной скоростью и т.п. отсутствуют.

Вокальная имитация.

Мальчик способен повторять за взрослым звуки, слоги и слова, однако мальчик не использует в своей речи простые предложения даже из 3 слов, не использует в своей речи местоимения, предлоги, наречия, вопросительные слова.

Обращение с просьбой.

Ребенок может показать, что какой-то предмет ему интересен, потянуться за ним и может выразить просьбу вербальным способом с помощью существительного или глагола. Ребенок также может выразить свою просьбу вербально в случае, вызванном какой-либо нуждой.

Особенности эмоционально-волевой, личностной сферы

Ребенок активный, не агрессивный, в контакт со взрослыми и детьми вступает с трудом, есть предпочитаемый ребенок в группе ДООУ, с которым вступает в непродолжительный невербальный контакт.

Оценка собственной деятельности не сформирована, не заинтересован в конечном результате.

Сформированность социально - бытовой ориентировки

Активный словарный запас ограничен. Указывает на предметные картинки, называет предметы, действия; понимает значение некоторых простых задаваемых вопросов. Называет свое имя, не говорит сколько ему лет, знает имена близких родственников. Представление об окружающем и точность этих представлений недостаточна. Простые взаимосвязи устанавливает с трудом – в условиях обучения, не выполняет классификацию обобщающих понятий, пройденных на занятиях недавно.

Особенности восприятия времени

Правильно показывает и называет 2 времени года (лето и зима) при условии обучения. Понятие «часть суток» не сформировано.

Особенности зрительного восприятия

Основные цвета выделяет и называет с подсказкой взрослого. Зашумленные предметы не выделяет. Показывает круг, треугольник, квадрат и прямоугольник путает. Возникают сложности с заданием по соотносению форм.

Восприятие пространства

Путает правую, левую руки, ориентировка на листе бумаги не сформирована (даже верх – низ). Понимание пространственных предлогов на недостаточном уровне. Собирает картинки из 4 частей с обучающей помощью.

Исследование внимания

Произвольное внимание кратковременное. Быстро утомляется. Низкая устойчивость.

Исследование памяти

Может показать по памяти не более 2 предметов подряд.

Слухоречевая память воспроизвел 6 из 10 слов.

Зрительная память «Чего не стало» - из 6 предметов не смог назвать 1 (это может быть связано не только с вниманием и памятью, но и с не включением в деятельность), по памяти из 4 палочек построить не смог.

Исследование мышления

Способность к целостному восприятию объекта: ребенок принимает и понимает задание, но самостоятельно выполнить его не может; после обучения самостоятельно складывает картинку. Последовательность событий в сериях сюжетных картин не устанавливает, не понимает скрытый смысл, не обобщает по знакомым темам. Объединяет фигуры по цвету с подсказкой, по форме не объединяет.

Манипулятивная функция рук несколько ограничена.

В результате наблюдений на занятиях можно отметить, что операции синтез, анализ значительно ниже возрастной нормы.

Заключение Нарушения в развитии эмоционально-коммуникативной сферы (симптомы РАС). Значительное отставание в развитии когнитивной сферы: внимания, произвольной памяти, наглядно-действенного мышления. Речи. Слабо развита крупная и мелкая моторика, зрительно-моторная координация.

Рекомендации:

- развитие эмоциональной сферы, коммуникативных навыков,
- развитие концентрации, переключаемости внимания,
- развитие зрительного восприятия цвета, формы, величины,
- развитие крупной и мелкой моторики,
- развитие речи,
- развитие навыков самообслуживания,
- научение навыкам социально - приемлемого поведения.

Подгрупповые занятия по развитию эмоциональной, когнитивной сферы, индивидуальные занятия - развитие психических процессов.

Рекомендовать наблюдение у невролога, психиатра.

Дата 18.09.2017

ФИО, подпись психолога Балицкая А.С. _____ -

2. Пояснительная записка

Специальная индивидуальная программа развития (далее СИПР) предназначена для проведения коррекционно-педагогической работы с обучающейся с выраженной задержкой психического развития и особенностями в развитии эмоционально-волевой сферы.

СИПР составлена на основе «Адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ (для детей с ЗПР)», автор Г.А. Шевченко, с включением специальных методов и приемов работы с детьми с РАС, подобранных из технологии прикладного анализа поведения.

Программа разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. Целью реализации СИПР является формирование общей культуры ребенка, обеспечивающей разностороннее развитие личности ребенка с нарушением интеллекта (нравственное, эстетическое, социально личностное, интеллектуальное, физическое) в соответствии с принятыми в семье и обществе нравственными и социокультурными ценностями; овладения учебной деятельностью; повышения уровня качества жизнедеятельности ребенка.

Диагностический блок задач направлен: на системное, комплексное изучение личностных психофизических особенностей ребенка, способствующее накоплению количественных и качественных показателей; на систематическую регистрацию результатов обследования динамического развития ребенка, позволяющую проследить эффективность коррекционно-развивающего воздействия на него, помогающую определить перспективу его развития и выработать рекомендации по дальнейшему коррекционному воспитанию и обучению; на интеграцию полученных в результате обследования данных в различные образовательные занятия.

Коррекционно-развивающий блок задач направлен: на решение вопросов приобретения базовых учебных навыков, развития речи, социализации, повышения самостоятельности и автономии ребенка; на

становление нравственных ориентиров в деятельности и коррекцию социально-неприемлемых видов поведения, формирование новых видов поведения дошкольника.

Ожидаемый результат: становление целостной системы знаний, умений и навыков ребенка, появления психологических новообразований.

Особенность разработанной программы. Данная программа с учетом индивидуальных особенностей обследуемого ребенка с РАС разработана для конкретного ребенка, и не может быть использована в этом же виде для других детей с подобным комплексом нарушений. Каждая программа составляется с учетом выявленных нарушений индивидуально. В разработке данной программы мы ориентировались на сильные стороны ребенка, для подбора поощрений по закреплению новых видов поведения/навыков ребенка мы использовали анкету сильных сторон и предпочтений ребенка, заполненную родителем ребенка во время опроса, а также метод оценки предпочтений. Таким образом, нами был выявлен достаточно широкий спектр предпочтений ребенка, с помощью которых тьютором и педагогами заранее создавались мотивационные ситуации, актуальные для этого ребенка.

Учебное поведение ребенка мы формировали неотрывно от развития его эмоциональной сферы. Каждое встреча и занятие с ребенком начинались с эмоционально положительного посыла ребенку. В процессе сотрудничества с ребенком создавались ситуации успеха, так необходимые для ребенка с особенностями развития.

В процессе инклюзии ребенка в группу ДООУ, нами была подключена девочка из группы детей, которая заинтересовалась новым мальчиком с РАС в группе, отнеслась к мальчику дружелюбно. Для девочки было увлекательно показать что-то новое ребенку, сопровождать показ рассказом, объяснением. Нами была использована такая возможность общения детей для обучения коммуникативным навыкам ребенка с РАС, научения игре и общению.

Развитие когнитивной сферы и эмоционально-волевой сферы, предусмотренное данной программой, осуществляется кроме индивидуальных занятий также и на подгрупповых в условиях включения ребенка в группу ДОО детей с ТНР с 5-7 лет. Ребенок находится в ДОО в режиме частичной инклюзии: на период: с сентября 2017 г. по конец мая 2018г. в периодичности 3 раза в неделю (пн, ср, пт) с посещением ребенком с РАС группы детей с ТНР возраста 6-7 лет с 9-00 до 12-00.

Принципы и подходы к реализации программы.

При разработке образовательной программы учтены принципы как общей, так и коррекционной педагогики:

- единство воспитательного и образовательного процесса
- научность содержания обучения
- учет индивидуальных и возрастных возможностей ребенка
доступность материала
- повторяемость материала
- концентричность материала
- деятельностный принцип, определяющий подходы к содержанию и построению обучения, с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой вызревают психологические новообразования, определяющие личностное развитие ребенка.
- структурно-системный принцип, подразумевающий системный анализ того или иного нарушения и организацию коррекционно-педагогической работы с учетом структуры дефекта (Л. С. Выготский)
- принцип развивающего обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании "зоны ближайшего развития"

- принцип коррекции и компенсации, требующий гибкого соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к характеру нарушений у ребенка, их структуре и выраженности
- принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания включение в группу детей с особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т. е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность педагога использовать разнообразные методы и средства работы, как по общей, так и специальной педагогике

Таблица 2

Индивидуальный учебный план

№	Раздел специальной индивидуальной образовательной программы	Количество занятий
1.	Диагностическое обследование.	7
2.	Развитие эмоционально-коммуникативной сферы «Мир эмоций»	22 занятия в подгруппе (по 25 минут)
3.	Развитие графо-моторных навыков	20 индивидуальных занятий (30 минут)
4.	Развитие базовых учебных навыков	108 индивидуальных занятий (по 60 минут)
5.	Развитие речевых навыков	20 индивидуальных занятий (по 30 минут)
6.	Развитие навыков игры	20 встреч
7.	Развитие навыков самообслуживания	108 встреч
8.	Обучение новым видам поведения	20 индивидуальных занятий (по 30 минут)
9.	Развивающие занятия по АОП	108 занятий в группе

Таблица 3

Содержание программы

Сфера развития	Цель, содержание	Методика
1. Эмоционально-коммуникативная сфера	Развитие эмоциональной сферы ребенка	Программа по эмоциональному развитию «Мир эмоций» (приложение 3)
2. Развитие когнитивной сферы	Формирование поисковых способов ориентировки - пробы при решении игровых и практических задач. Создание условий для восприятия свойств и качеств предметов в разнообразной деятельности.	Методы комплексного использования подсказки и отдельных блоков.
2.1. Имитация	Выполнение за взрослым различных видов имитации частями тела, головы, лица, губ и языка; имитация мелкой моторики; имитация прикосновений к предметам, имитация движения «дуть», имитация под музыку, имитация простейших элементов танца, имитация с народными инструментами.	
2.2. Визуальное восприятие, внимание и концентра	Соотнесение идентичных стимулов, соотнесение букв по образцу, нахождение отличия между картинками, сборка игрушек/моделей, сборка пазлов.	

ция 2.3. Генерализация по категории предмета	Обучение обобщению по категориям необходимо ребенку для развития кругозора. Обучить ребенка обобщать по категориям с использованием методики комплексного использования подсказки и шейпинг. Материалы: карточки, макеты, предметы, которые можно использовать для обучения обобщению по категориям. Например, фигурки животных или игрушечные машинки. 1) Сортировка по образцу - до 5 категорий 2) Сортировка по инструкции – до 5 категорий 3) Ответ на вопрос "Какие фрукты (транспорт, обувь, мебель) ты знаешь?" – до 5 категорий Критерий наученности - 80% и выше правильно выполненных проб. 4) Ответ на вопрос по принадлежности предмета к категории. Например, Критерий наученности - 80% и выше правильно выполненных проб. Рекомендовано использовать по возможности различные материалы, изображения, макеты и проводить занятия в разных местах (в кабинете, за отдельным столом в уголке группы). 5) Обобщение по функции – до 10 функций Критерий наученности - 80% и выше правильно выполненных проб. Занятия на обобщение: а) Куда кладут? К чему относится?	
--	--	--

2.4.Моделирование по образцу 2.5.Рисование и графо-моторные навыки 2.6.Речевые навыки	б) Найди лишнее в) Что пропало? г) Обобщение по цветам Моделирование с использованием различного материала (аппликации, кубики, блоки, пластилин, клей, ножницы, пластиковый нож, формы, карандаши, бумага, мел). Владение карандашом а) Поведение слушателя б) Называние предметов в) Обучение навыку задавать вопросы Что это? Где? Какой? д) Обучение навыку запроса с помощью предложения их 3 слов.	
3. Игра	Научение совершать простые действия с игровыми материалами, играть по очереди. Научение игре с выбранным сверстником.	
4. Развитие навыков самообслуживания	Обучение навыкам мыть руки. Обучение навыку одеваться на улицу. Обучение поведению пить из кружки/стакана.	Методика прямого способа пошагового обучения с применением физической подсказки. Метод создания мотивационных условий. Метод визуального расписания. Метод создания мотивационного условия. Метод пошагового обучения. Моделинг.
5. Обучение	Поведение ложиться на ковер во	Метод

ребенка новым видам поведения, замещающим нежелательные виды поведения.	время развивающих занятий будет замещаться поведением сидеть на своем стуле в группе детей. Поведение сбрасывать стимульный материал со стола будет замещаться учебным поведением. Поведение прятаться за креслом или в туалете будет замещаться поведением просить отдыха в помещении спальни.	руководящего контроля Метод своевременной выдачи подсказок. Предупредительная методика.
---	--	--

Показатели развития к концу года обучения.

Эмоционально-коммуникативная сфера:

- ребенок с желанием посещает группу ДООУ;
- ребенок умеет переводить взгляд на взрослого и приветствовать его, прощаться вербально и жестом,
- демонстрировать эмоциональную, мимическую реакцию на ласковое обращение знакомого взрослого,
- демонстрировать готовность к совместным действиям с тьютором и воспитателем: принимать помощь взрослого, разрешать дотрагиваться до своих рук, принимать поглаживание по голове, выполнять со взрослым совместные действия (мытьё рук, пользование ложкой, рисование карандашом, раскатывание пластилина и т. д.),
- называть свое имя,
- положительно реагировать на приход в группу воспитателя и взаимодействовать с ним,
- положительно реагировать на одного из сверстников (друга, подругу) выделять его среди других детей, находиться рядом, не причиняя друг другу вреда и не создавая дискомфорта,
- выполнять предметно-игровые действия с игрушками и предметами из ближайшего окружения.

Познавательное развитие:

- Ребенок идентифицирует предметы из общего фона по просьбе педагога,

- знает функцию и основные характеристики предмета;
- соотносит по цвету и форме,
- повторяет по просьбе взрослого различные движения, в том числе крупной и мелкой моторики, с предметом и без предмета, с помощью головы, лица, губ и языка, в том числе с разной скоростью, в разной последовательности.
- находит отличия в картинках,
- раскладывает картинки по сюжету,
- способен назвать времена года по картинкам, на иллюстрациях,
- собирает предметы по образцу,
- складывает целую картинку из 8 частей,
- собирает крупные пазлы.

Речевые навыки:

- Ребенок демонстрирует поведение слушателя – выполняет инструкции знакомого взрослого,
- называет разные предметы,
- использует в речи вопросительные слова: Что это? Где? Какой?
- использует в речи некоторые предлоги: на, под, в
- может сформировать вербальный запрос с помощью простого предложения из 3 слов.

Развитие графо - моторных навыков:

ребенок умеет рисовать прямые линии сверху вниз, снизу вверх, круг, элементы предметов в виде палочек и кружков.

Развитие навыков самообслуживания и гигиены:

- ребенок моет руки сам и пользуется полотенцем,
- умеет одеваться на улицу, снимать и одевать сандалии и чешки,
- умеет пить из чашки/стакана.

Навыки социально-приемлемого поведения:

- ребенок умеет просить перерыв социально приемлемым способом,
- ребенок проходит на занятия и садится на свое место по инструкции педагога,
- ребенок спокойно выполняет задания педагога во время учебной сессии за столом, демонстрируя, таким образом, учебное поведение.

Игра:

- ребенок умеет играть с тьютором, со значимым ребенком в группе в несколько видов игр,
- умеет играть по очереди,
- предлагает поиграть сам.

Рекомендации родителям.

Обобщение навыков, формирующихся при реализации СИПРа в ДОУ затем и в натуральной среде: узнавание и называние предметов, вопрос и обращение внимания на категории предметов, их функций и характеристики; имитация с предметом и без предмета; выполнение запросов родителя (поведение слушателя); побуждение к использованию в речи вопросов, предлогов, простых предложений); использование поощрений, в том числе отложенных поощрений (поход в торговый центр на детскую площадку, бассейн и т.д.).

Примером могут послужить ситуации в повседневной жизни в моменты,

1. когда ребенку требуется какой-то предмет или любимая еда:

дождитесь момента, пока ребенок отправится на кухню или к буфету с едой во время обеда. Когда ребенок продемонстрирует, что хочет определенной пищи, подскажите ему название этого продукта и побудите назвать его. Если он уже может сказать название продукта, дайте ему подсказку к использованию полного предложения, чтобы попросить о

нем, или к использованию имени человека, к которому он обращается с просьбой.

Таким образом, при помощи создания обогащенной окружающей среды, давая ребенку время на ее изучение, а также держа в памяти предметы и деятельность, которые обычно интересны для ребенка, можно использовать мотивацию ребенка для обучения его новым навыкам.

2. Искусственно созданные ситуации, например:

- заметьте за ребенком его предпочтения в совершении некоторой последовательности действий, удалите одиночные элементы такой последовательности из набора так, чтобы ребенку пришлось спросить: «Где...?», тем самым побудив родителя отправиться на поиски недостающих частей для завершения привычной процедуры.
- скройте те предметы, в которых ребенок нуждается на протяжении дня (например, можно спрятать курточку или обувь ребенка перед тем, как выходить с ним на улицу, или спрятать столовые приборы, когда приходит время приема пищи, и т.д.), тем самым побуждая ребенка к запросу о недостающем предмете. Дождитесь, пока ребенок попросит о предмете или игре. Когда он сделает это, возьмите необходимые ему предметы, но затем, уже по пути к ребенку, остановитесь или начните убегать от него. Используйте данную возможность, чтобы научить его исправить такую ситуацию путем повторения своего запроса, или обучите его новым фразам, таким как «Вернись», «Поторопись» и т.д. Исследования показали, что при создании специальных ситуаций, построенных на индивидуальных интересах ребенка, дети не только могут научиться набору новых навыков, но также зачастую их обобщение происходит намного легче.

3. Создайте наглядное расписание того дня, когда ребенок посещает группу ДООУ и повесьте его в комнате ребенка. Наклейте на лист плотной бумаги серию фотографий или карточек, иллюстрирующих последовательность событий, происходящих в течение дня. Вечером, накануне следующего дня, напомните ребенку, что завтра он пойдет в детский сад играть и заниматься. Утром, после пробуждения – укажите ребенку на данное расписание, обсудив все этапы, которые ему предстоит пройти сегодня.
4. Организуйте ребенку упорядоченный режим дня, к которому ребенок постепенно привыкнет, это является важным для ребенка, поскольку снижает его тревожность и следовательно, влияет на поведение ребенка.
5. Терпеливо обучайте ребенка новым видам поведения, формирующим самостоятельность ребенка: самостоятельно одеваться на улицу, пить из чашки, есть ложкой без помощи взрослого, мыть свою посуду и т.п., используя похвалу и различные виды поощрений.
6. Обсуждайте с ребенком самые разные моменты повседневной жизни, даже в те минуты, когда ребенок, казалось бы, не слышит вас. Например, когда за окном начинается дождь, скажите: « Смотри, какая гроза! Тучи набежали, дождь сейчас пойдет!» и привлечите ребенка к окну. Каждый раз находите новые моменты и ситуации для начала спонтанной коммуникации.

3.3. Эффективность разработанной программы

Результаты повторной диагностики

Анализ эффективности разработанного СИПРа для ребенка с расстройством аутистического спектра представляется возможным при условии анализа показателей динамики развития и учебных достижений ребенка.

Важно подчеркнуть, что педагог-психолог не может оценивать достигнутый результат ребенком с РАС посредством сравнения с результатами других детей с РАС в группе ДООУ в силу различия как индивидуальных особенностей таких детей, так и их уникальных возможностей.

Динамику уровня когнитивного развития ребенка мы смогли проследить по предъявленным ребенку заданиям из психолого-педагогической диагностики развития детей дошкольного возраста по Е.А.Стребелевой.

Результаты обследования когнитивных навыков ребенка при помощи «Психолого-педагогической диагностики развития детей раннего и дошкольного возраста» под редакцией Е.А. Стребелевой.

№ п/п	Наименование задания	балл
1	Включение в ряд (методика А. А. Венгер)	4
2	Коробка форм	4
3	Построй из палочек (лесенка)	3
4	Сложи разрезную картинку (из четырех частей)	4
5	Сгруппируй картинки (по цвету и форме)	3
6	Количественные представления и счет	2
7	Сравни (сюжетные картинки «Летом»)	3
8	Найди время года	3
9	Нарисуй целое	2
10	Расскажи (серия сюжетных картинок)	3

	«Утро мальчика»)	
--	------------------	--

Итоговый бал: 31.

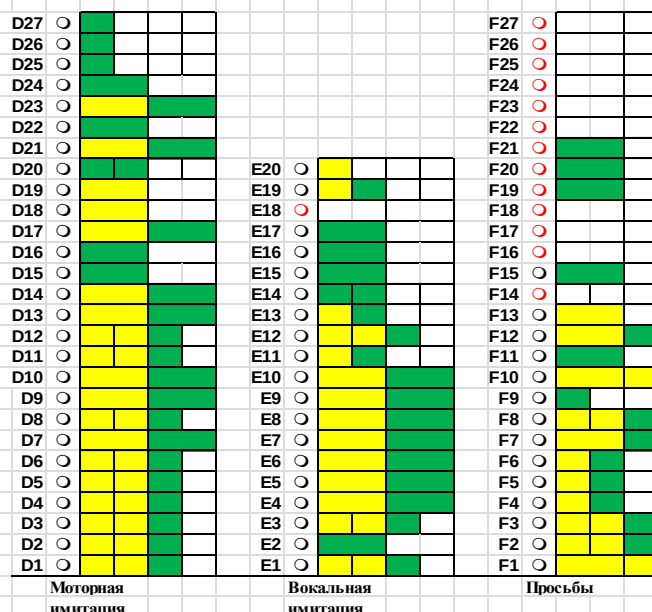
Нормальное количество баллов для возраста 5-6 лет: 30-40 баллов, что позволяет нам сделать выводы, что после обучения по индивидуальной программе развития с сопровождением тьютора в условиях инклюзии в ДООУ в период с сентября 2017года по конец мая 2018 года, показатели познавательного развития ребенка значительно повысились с общего балла 18 до балла 31. При проведении данного вида диагностики ребенок охотно идет на контакт со взрослым, демонстрирует высокую степень сотрудничества, способен сориентироваться на величину и на форму, соотносит стимульный материал по форме и по цвету, демонстрирует навык действия по образцу, однако собрать предлагаемую конструкцию по памяти затрудняется. Ребенок показал, что может выделить количество предметов только в пределах трех из множества и при условии открытого предъявления задания; счетные операции по представлению выполняет только в пределах трех; устные задачи не решает. Ребенок продемонстрировал умение выделить сюжет и сравнить картинки по сюжету при предоставлении подсказки в виде наводящих вопросов, может дать краткий ответ в виде 1-2 слов на вопросы педагога по сюжету. Было отмечено, что ребенку по прежнему достаточно сложно изобразить предмет по образцу разрезной картинки, однако при складывании картинки ребенок старается нарисовать предмет в виде похожих элементов. Также нами было высоко оценен показанный ребенком навык выполнения двухсоставных инструкций, что показывает о значительном скачке в развитии умственных операций ребенка по пониманию, запоминанию и усвоению предъявляемой речи взрослого.

Шкалы опросника ABBLIS-R, Assessment of Basic Learning and Language Skills, Revised («Эйблс», Опросник базовых учебных и вербальных способностей) на имитацию и вербальные навыки показал динамику развития навыков моторной имитации и речевых навыков после проведения коррекционного вмешательства.

Протокол №7

Ребенок:	Петр	
Оценивающий	Дата	Цветовой код
Балицкая А.С.	11.09.17	
	04.06.18	

ОЦЕНКА БАЗОВЫХ РЕЧЕВЫХ И УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ – ПЕРЕСМОТРЕННАЯ ВЕРСИЯ ТАБЛИЦА МОНИТОРИНГА



Результаты первого тестирования выделены на графике желтым цветом. Результаты контрольного - зеленым.
D: Моторная имитация.

Навыки моторной имитации усложняются, прослеживается динамика развития моторных навыков и действий с предметами.

E: Вокальная имитация.

Мальчик способен повторять за взрослым звуки, слоги и слова, комбинации и последовательности из них, ребенок показал обученность навыкам повторения звуков и слов с различными требованиями по скорости, громкости, с учетом тона; учащийся продемонстрировал обученность навыкам повторения спонтанных слов и фраз; мальчик начал использование вопросительных слов "что это?", "Кто это?", "Где?" при обучении с использованием подсказки. Однако мальчик не использует в своей речи другие вопросительные слова, местоимения, предлоги, наречия.

Ребенок начал использовать в своих запросах предложение из 3 слов: "Петя хочет ... (предмет)", показал поведение смотреть в глаза при запросе желаемого у взрослого в большинстве случаев.