Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Уральский государственный педагогический университет»

Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

Составление индивидуальной программы коррекции нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях частной дошкольной образовательной организации

Выпускная квалификационная работа

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа

Допущена к защите

Зав. кафедрой

_____ _____

дата подпись

Руководитель ОПОП:

К.ф.н., доцент Л.В. Христолюбова

_____ _____

подпись

Исполнитель: Лукина Оксана Александровна

студентка группы БД-41z,

заочного отделения

Научный руководитель:

Кубасов Александр Васильевич,

Д.ф.н., профессор

Екатеринбург 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ..... 4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА..... 8
1.1. Понятие поведения как системы актов..... 8
1.2. Особенности поведения детей в условиях дошкольного учреждения..... 14
1.3. Особенности поведения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного учреждения..... 16
1.4. Обзор диагностического инструментария поведенческих реакций детей..... 23
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА..... 30
2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых... 30
2.2. Обоснование выбора диагностического инструментария..... 34
2.3. Констатирующий эксперимент и его результаты..... 36
ГЛАВА 3. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА..... 46
3.1. Индивидуальная программа коррекции нарушений поведения и её реализация..... 46
3.2. Контрольный эксперимент и его результаты..... 68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... 72
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... 75
ПРИЛОЖЕНИЕ 1..... 81
ПРИЛОЖЕНИЕ 2..... 84
ПРИЛОЖЕНИЕ 3..... 86
ПРИЛОЖЕНИЕ 4..... 89
ПРИЛОЖЕНИЕ 5..... 90
ПРИЛОЖЕНИЕ 6..... 93

ПРИЛОЖЕНИЕ 7..... 94

ВВЕДЕНИЕ

Один из самых интересных, замечательных и особо важных периодов в развитии ребенка – это дошкольное детство, когда фактически складывается личность, самосознание и мироощущение ребенка. Внимание психологов, физиологов, генетиков и других ученых привлечено к дошкольному возрасту, поскольку период от рождения до поступления в школу является, по признанию специалистов всего мира, уникальным. Это возраст наиболее стремительного физического и психического развития ребенка, первоначального формирования физических и психических качеств, необходимых человеку в течение всей последующей жизни, качеств и свойств, делающих его человеком. Педагогический опыт и многочисленные исследования свидетельствуют о том, что у детей в этом возрасте существуют громадные психофизиологические резервы и что в дошкольные годы, при благоприятных условиях жизни и воспитания, интенсивно развиваются различного рода практические, умственные и художественные способности, начинают формироваться первые нравственные представления, чувства и привычки, вырабатываются черты характера [1].

Воспитание – дело очень ответственное. Оно вдвойне ответственно, когда речь идет о воспитании детей в период от рождения до поступления в школу. Чтобы понять маленького ребенка, который не всегда еще может объяснить словом, что он хочет, что его волнует, интересует, заботит, радует. Надо очень многое знать, уметь, понимать, чувствовать сердцем.

Поэтому организация разнообразных видов деятельности, соответствующих возрасту ребенка, руководство ими, забота об их совершенствовании, о приобретении детьми коллективного и (по мере накопления соответствующего опыта) свободного самодеятельного характера должны постоянно находиться в центре внимания педагогов, так как в них содержатся начала общечеловеческого знания (общение и установление

взаимоотношений с окружающими, употребление предметов обихода и простейших орудий, планирование действий, построение и реализация замысла, подчинение поведения образцу и правилу) [21].

Особенностью дошкольного периода, отличающей его от других, последующих этапов развития, является то, что он обеспечивает именно общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков и усвоения различных видов деятельности. Маленький ребенок очень «пластичен», сенсибилен, легко обучаем. Формируются не только качества и свойства психики детей, которые определяют собой общий характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему, но и те, которые представляют собой «заделы» на будущее и выражаются в психологических новообразованиях, достигаемых к концу данного возрастного периода. Воспитание и обучение адресуются ко всему спектру психических качеств ребенка, но адресуются по–разному. Основное значение имеют поддержка и всемерное развитие качеств, специфических для возраста, так как создаваемые им уникальные условия больше не повторятся и то, что будет «недобрано» здесь, наверстать в дальнейшем окажется трудно или вовсе невозможно [2].

Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном было выдвинуто положение о решающей роли в психическом развитии ребенка условий жизни и воспитания, при которых происходит овладение детьми общественным опытом, приводящее не только к накоплению известной совокупности знаний и умений, но и к формированию человеческих душевных качеств и способностей [16].

Исследования, проводившиеся в нашей стране и за рубежом, показали, что дошкольники обладают значительно большими психофизиологическими возможностями, чем это предполагалось до сих пор, и что при определенных условиях они могут усваивать такие знания, овладевать такими способами умственных действий, приобретать такие нравственно–волевые качества, которые раньше считались недоступными детям этого возраста [4].

Вместе с тем полученные исследовательские данные говорят о том, что повышение эффективности дошкольного воспитания требует строгого учета возрастных психофизиологических особенностей ребенка–дошкольника.

Мы имеем дело с растущим детским организмом, с растущим детским мозгом, созревание которого еще не закончилось, функциональные особенности которого еще не сложились и работа которого еще ограничена. При построении педагогического процесса, при совершенствовании воспитательных программ, необходимо предусматривать не только то, чего ребенок данного возраста способен достигнуть при интенсивной тренировке, но и каких физических и нервно–психических затрат будет ему это стоить. Ибо известно, какую опасность представляют перегрузка, переутомление для состояния здоровья и дальнейшего хода детского развития [21].

Обогащение этого опыта путем организации коллективной жизни и деятельности маленького ребенка, побуждающих его сотрудничать с другими детьми и взрослыми, считаться не только со своими узколичными интересами, но и с потребностями и нуждами окружающих, приводит к тому, что эмоции и стремления дошкольника, сохраняя свою специфическую детскую наивность и непосредственность, приобретают новый смысл, перерастая в сочувствие другим людям, в переживание чужих радостей и печалей как своих собственных, что составляет необходимую эффективную подоплеку позднее формирующихся более сложных нравственных отношений [15].

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем сделать вывод, что период дошкольного возраста в развитии человека имеет очень важное значение. Этот период является уникальным. В детском возрасте закладывается фундамент личности, формируются ее основные качества: физическое и психическое здоровье, культурный, нравственный и интеллектуальный потенциал.

Актуальность исследования определяется насущной потребностью в своевременной, грамотной и дифференцированной коррекции нарушений

поведения у детей с РАС, в определении средств своевременной коррекции нарушений поведения, так как нарушения поведения детей дошкольного возраста влияют на становление их личности.

Цель данной работы – изучение особенностей поведения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях частного дошкольного учреждения.

Перед собой мы ставили следующие **задачи**:

- изучить и проанализировать психолого–педагогическую литературу по данной теме;
- в ходе изучения понять насколько особенности поведения влияют на нахождение детей в условиях дошкольного учреждения;
- предложить направления коррекционной работы по преодолению нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольных учреждений.

Объектом исследования работы послужили нарушения поведения у детей с РАС.

Предмет исследования: психолого–педагогическая коррекция этих нарушений с помощью разработки и апробации индивидуальной программы для конкретного ребенка.

Гипотеза исследования: коррекция нарушений поведения детей с РАС даст положительные результаты, если будут подобраны индивидуальные методы и формы коррекции нарушений поведения детей и при этом будут учтены возрастные и психолого–педагогические особенностей детей с РАС.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Понятие поведения как системы актов

Поведение – это наиболее широкое понятие. Оно характеризует взаимодействия живых существ с окружающей средой, опосредованное их внешней двигательной и внутренней психической активностью. Фундаментальной составляющей поведения являются реактивность и активность. Если реактивность дает возможность в основном приспосабливаться к среде, то активность – приспосабливать среду к себе. Чем выше уровень организации живого организма, тем большее значение приобретает активность по сравнению с реактивностью. У человека высшим уровнем активности является активность личности. Она позволяет ему решать сложные задачи, связанные с преобразованием не только предметного материального мира, но и мира идеального, духовного, внутреннего [2].

Элементарные акты поведения отмечают уже у одноклеточных организмов. И хотя их действия складываются в основном из автоматического перемещения в сторону раздражителя или от него, но и здесь наблюдаются элементарные акты обратной связи. Это дает возможность осуществлять выбор, например, между пищевым и непищевым раздражителем. Для растений характерны тропизмы – направленные движения, вызванные воздействием различных факторов среды (света, притяжения, химических веществ и тому подобного). Еще более сложные формы поведения можно наблюдать у животных. Во–первых, оно более активно, хотя в целом носит реактивный приспособительный характер. Во–

вторых, здесь появляется способность к ориентировке причем по отношению к биологически нейтральным воздействиям. В–третьих, наряду с врожденной инстинктивной формой поведения все большую роль начинает играть приобретаемая индивидуально–изменчивая форма поведения. Постепенно это приводит к тому, что у высших животных появляется способность экстраполировать прежний опыт на новые жизненные ситуации. Поведение же человека приобретает сознательный, целенаправленный характер. Это дает ему возможность планировать будущее, широко использовать язык для фиксации этих планов и передачи их будущим поколениям через обучение. Только у человека поведение приобретает форму деятельности, где реализуется наиболее полно его активность, регулируемая сознательно поставленной целью [9].

Поведение – это система сложных актов, регулируемых на различных уровнях. В. А. Лисичкин, Л. А. Шелепин, Б. В. Боев выделяют биохимический, биофизический, информационный, психологический уровни регуляции [34].

В биохимической регуляции принимает участие определенный набор особых веществ, называемых гормонами. Например, у млекопитающих известно более 40 гормонов. Под их контролем протекают все этапы развития организма, все основные процессы жизнедеятельности, многие виды клеточного обмена. На внешнем уровне взаимодействие организмов регулируется набором управляющих веществ, называемых телергонами. В отличие от гормонов они выводятся в окружающую среду, где действуют на особи того же или другого вида. Они могут обеспечивать узнавание особей разного пола, служить сигналом тревоги, обозначать территорию и другое. У человека роль гормонов в регуляции процессов в организме остается достаточно значительной. А вот роль телергонов существенно снижается. Хотя они и продолжают выполнять определенные функции. Хорошо известно, что интенсивная умственная работа сопровождается повышенным потоотделением. Эмоции страха, тревоги также связаны с определенными

химическими изменениями в организме. Поэтому, например, собака по запаху может определить, что ее боятся. Каждый человек имеет свой специфический запах, который может привлекать или отталкивать других людей. Этим широко пользуются парфюмеры, конструирующие запахи. Они, влияя на подсознание, способствуют установлению разных по модальности контактов. Влияют на характер и продуктивность общения.

В биофизической регуляции принимают участие различные физические поля внешние и вырабатываемые самим организмом. К ним относят электрические, магнитные, электромагнитные, акустические поля. В последние годы широко обсуждается проблема существования биологического поля. Такого рода поля используются организмами в процессе жизнедеятельности. Магнитные поля играют значительную роль при ориентации птиц при перелетах. Акустические – в локации у летучих мышей, китов. Известно, что функционирование живой клетки немыслимо без электрической регуляции. Кроме того, для каждого органа имеются свои специфические электрические колебания. Так, для мозга, находящегося в состоянии активности, характерно наличие α–волн, носящих ритмический характер с частотой 9–10 Гц и потенциалом 45 мкВ. Характер волн меняется в состоянии сна и бодрствования, в состоянии предъявления различных раздражителей. Эти факты широко используются в медицине. Например, с помощью электроэнцефалограмм можно диагностировать эпилептические, опухолевые, сосудистые, воспалительные заболевания, определять месторасположение, где протекает патологический процесс [15].

Наряду с биохимической и биофизической регуляцией поведения можно говорить об особом уровне регуляции. Его называют информационным. Мозг живых существ – открытая система, обменивающаяся с окружающей средой информацией. Он также использует химический, биофизический, оптический, акустический и многие другие каналы связи. Однако главная его способность –обнаруживать, перерабатывать информацию. Транслировать ее другим существам или

неодушевленным предметам. Передаваемая информация облегчает поиск пищи и благоприятных условий обитания, защиту от врагов и вредных воздействий. Взаимодействие родителей и потомства, формирование групп и тому подобное. Обработка информации, оценка сигналов у высших животных связана с наличием у них первой сигнальной системы. Она базируется на безусловных и условных рефлексах. У человека информационный обмен поднимается на качественно новую ступень. Где ведущую роль начинает играть вторая сигнальная система. Это система сигналов на значение слова. В основе ее лежит язык. Язык дает возможность обобщать информацию. Появление его связано с возникновением и развитием сознания и мышления. С формированием языка появляется совокупность актов поведения. Совершаемых не с образами реальных предметов, а со знаками, символами, организованными определенным образом. Благодаря этому становятся возможными речь и общение как специфическая деятельность [11].

Психический уровень регуляции является ведущим в поведении человека. Именно он позволяет осуществлять наиболее адекватный информационный обмен. Дает возможность приспосабливаться к жизненной среде, создавать саму эту среду. Психическая регуляция возникает на достаточно позднем этапе эволюционного развития. И главным образом определяет поведение организмов, обладающих нервной системой. Основным признаком появления психики является способность живых организмов реагировать на абиотические факторы. То есть такие факторы, которые не удовлетворяют потребности непосредственно, а сигнализируют, что дальше последует нечто важное. Например, лягушка реагирует не на саму муху, а на движение. Паук – на вибрацию паутины. Согласно А. Н. Леонтьеву, психика в своей эволюции проходит ряд стадий:

- стадию элементарной сенсорной психики. Когда организм реагирует на отдельные раздражители. Сюда относятся, например,

насекомые. Основной формой приспособительного поведения здесь является инстинкт;

- стадию перцептивной психики (перцепция – это восприятие). Здесь животное реагирует на всю совокупность условий (сюда относятся, например, млекопитающие). Основной формой приспособительного поведения является навык, возникающий на базе условных рефлексов;
- стадию интеллекта (например, человекообразные обезьяны, дельфины, слоны и некоторые другие). Она связана с возникновением и функционированием интеллекта со способностью к обобщению, решению так называемых двухфазных задач (фаза приготовления и фаза достижения, удовлетворения потребности);
- стадию сознания, которое присуще только человеку. Данная стадия связана с развитием мышления, языка, речи, способностью к прогнозированию, саморегулированию. Поведение здесь приобретает форму деятельности [8].

Основу сознания составляют не только и не столько безусловные и условные рефлексы, сколько сложные процессы саморегуляции по принципу рефлекторного кольца. Они связаны со способностью выбирать и конструировать альтернативные программы поведения, произвольно влиять на свои рефлексы, даже на безусловные (при специальной тренировке, например, в системе «йога»). Поэтому поведение человека носит очень сложный, вероятностный характер. Это и обеспечивает ему необходимую ориентировку в окружающей среде, активное преобразование и создание этой среды.

Наиболее полно поведение человека может быть описано через характеристику соотношения реактивности и активности. Они выступают в роли системообразующего фактора самого поведения. Поскольку человек – это многоуровневая иерархически организованная структура (биологический индивид, социальный индивид, личность), то и поведение его определяется активностью и реактивностью, которые проявляются на разных уровнях.

Активность и реактивность прежде всего выступают как психо-динамические характеристики поведения человека. Характеристики, определяющие динамику психической деятельности со стороны скорости, интенсивности, направленности. Реактивность здесь выполняет в основном приспособительную, адаптивную функцию. Активность направлена на приспособление ситуации, подчинение ее индивиду. При всем при этом следует отметить, что здесь активность и реактивность чаще всего не зависят от содержания деятельности, ее мотивов и ценностей.

Активность и реактивность выступают, характеризуя уровень социального индивида, как содержательные характеристики поведения человека. Определяются уже в полной мере мотивами, ценностями, смыслами. Тем не менее и здесь реактивность дает возможность адаптироваться к ситуации, а активность – ее преобразовывать [17].

Активность и реактивность могут выступать и показателями ценности вкладов человека в решение общественных задач (уровень личности). Активность в этом случае характеризуется оптимальным сочетанием инициативы и исполнительности. По мере включения личностного фактора в процесс конкретного поведения может проявляться на нормативном, нормативно–личностном, личностно–продуктивном и продуктивно–творческом уровнях. Другими словами, поведение человека как личности определяется многими факторами. Опосредовано его пониманием конкретной задачи, мировоззрением в целом, оценкой всех последствий действия, отношением к этому окружающих.

Таким образом, поведение человека есть продукт эволюции и общественного развития. Особая форма взаимодействия с окружающим миром, где, в отличие от животных, все большее значение приобретают высшие психические формы регуляции. Они носят активный, сознательный, целенаправленный характер и связаны с мышлением, речью, нравственно–этическими нормами и правилами. Все это дает человеку возможность быть существом духовным или бездуховным, этичным или неэтичным,

миролюбивым или агрессивным, созидать или разрушать свою жизненную среду, адаптироваться и адаптировать [3].

1.2. Особенности поведения детей в условиях дошкольного учреждения

Важное значение для психического развития ребенка имеет его общение с другими детьми.

Интерес к сверстнику пробуждается у ребенка генетически несколько позже, чем ко взрослым, – в конце первого года жизни. Однако, постепенно он становится все более настоятельным, особенно в дошкольные годы.

Трудно найти для ребенка 4–5 лет более тяжелое наказание, чем лишение его возможности общения с другими детьми. С того момента, как ребенок попадает в группу детей, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать и изучать вне специфики его взаимоотношений с другими членами «детского общества». Важно учитывать это влияние. Так как в нашей стране детские сады становятся всеобщим средством воспитания дошкольников. Характер взаимоотношений ребенка с теми сверстниками, среди которых он живет, положение ребенка в этой группе, в немалой степени определяют его развитие [34].

«Одним из решающих факторов общественного воспитания детей, – отмечала А. П. Усова, – является само общество детей, внутри которого и формируется человек как общественное существо. Несомненно, речь может идти о каких–то самодеятельных формах, в которых такое общество может складываться и развиваться даже и на ранних ступенях общественного развития детей. Здесь ребенок выступает перед нами, главным образом как субъект, лицо, живущее своей жизнью, как член маленького детского

общества с его интересами, требованиями, связями, завоевывающий какое–то свое место в этом обществе» [47, с.286].

Я. Л. Коломинский рассматривает дошкольную группу как генетически раннюю ступень социальной организации людей. Сменяющуюся затем школьным коллективом, имеющую свою внутреннюю структуру и динамику [22].

Дети тянутся к обществу сверстников. Но не всегда легко удается наладить с ними благоприятные отношения. Одни дети ведут себя в группе очень активно, они самоуверенны, им «легко дышится» в среде сверстников. Другие же не встречают здесь благоприятный «эмоциональный климат», чувствуют себя неуверенно, несколько подавленно, нередко находятся в подчинении у первых. Почему? Благоприятные взаимоотношения со сверстниками рождают у ребенка чувство общности с ними, привязанности к группе. Отсутствие же их ведет к состоянию напряженности и тревожности. Это и создает либо чувство неполноценности и подавленности, либо агрессивность. Это плохо в обоих случаях. Ибо может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, людям вообще, мстительность, враждебность, стремление к уединению.

Важно, чтобы взаимоотношения дошкольников были благоприятными. Характер взаимоотношений детей, их положение в группе определяются и личными качествами ребенка, и теми требованиями к нему, сложившимися в группе (Я. Л. Коломинский, А. Б. Ценципер). Особой любовью, популярностью пользуются, как правило, дети, имеющие придумывать и организовывать игры. Они общительные, дружелюбные, веселые, эмоциональные, развитые в умственном отношении. Они имеют определенные художественные способности, активно участвуют в занятиях, достаточно самодеятельные, имеющие привлекательную внешность, аккуратные, опрятные [26].

В число наименее популярных входят дети, характеризующиеся обычно противоположными свойствами. Это часто замкнутые, крайне

неуверенные в себе, малообщительные дети. Или же, напротив, сверхобщительные, назойливые, озлобленные. Они нередко обижают сверстников, дерутся, толкаются. «Непопулярные» дети зачастую отстают в развитии от своих сверстников, безынициативны, страдают недостатками в речи, во внешнем виде. Таким детям тоже нужен особый подход. Воспитатель должен выявить и развить у них положительные качества, поднять заниженную самооценку, уровень личных притязаний. Это нужно чтобы улучшить их положение в системе личных отношений.

Есть дети – «звезды». Они часто занимают роль лидера. Могут развить в себе такие качества как зазнайство, высокомерие. Еще и желание «командовать во что бы то ни стало», тенденцию унижать других. Не всегда нравственный стержень, ценностные ориентировки «популярных» детей являются положительными. Иногда в роли лидера выступает маленький «деспот». Порой такой лидер принимает в свою игру только за определенную «взятку» и его влияние на других членов группы бывает иногда столь глубоким, что может сохраняться и в его отсутствие.

Итак, в дошкольном учреждении у ребенка возникают довольно сложные и разнообразные виды отношений. Вних его поведение может быть различным и которые в значительной степени определяют становление его личности [23].

1.3 Особенности поведения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного учреждения

Дети с расстройствами аутистического спектра имеют ряд особенностей в поведении. Это, соответственно, будет очень ярко проявляться и в условиях учреждений, тем более детских образовательных.

Самая главная их особенность – это нарушения зрительного контакта. Типичным является отсутствие фиксации взгляда на лице человека, активное избегание взгляда в глаза. Взгляд «мимо», «сквозь», неподвижный, застывший, испуганный.

Ещё в младенческом возрасте уже можно было наблюдать присутствие нарушения комплекса оживления. Отмечались его отставленность, слабость реакции на свет, звук, погремушку. Выпадение двигательного, голосового компонентов. Слабость, редкость улыбки, ее отнесенность не к лицу, а к его части (например, бороде, усам), очкам, детали одежды. Преимущественное возникновение на локальный свет, вестибулярное ощущение, отсутствие заражаемости от улыбки, смеха взрослого [27].

Имеет место и измененное отношение к близким. Оно проявляется в задержке узнавания матери (отсутствия движения навстречу, улыбки), малой потребности в ней, слабости реакции на ее уход, отсутствие позы готовности при взятии на руки. В других же случаях, наоборот – в симбиотической связи с матерью, непереносимости ее отсутствия (возникновение вегетативных, невротических расстройств, негативизма, регресса навыков, психотических явлений). Наблюдается амбивалентность в отношении матери: эпизоды немотивированной враждебности, страха. Иногда отмечается боязнь других членов семьи.

Измененная реакция на нового человека – проявляется в возникновении тревоги, страха, агрессии. Либо, наоборот, – игнорировании. В части случаев обращала внимание «сверхобщительность» с механическим стремлением к физическому контакту, стереотипными вопросами без ожидания ответа [10].

В условиях детского образовательного учреждения на первый план выходят нарушения общения с детьми. Они проявляются в игнорировании (пассивном, активном), негативных импульсивных действиях, игре «рядом». Амбивалентности, страхе детей (сопротивлении, убегании при попытке

вовлечь в игру), агрессии: ограниченности контактов узким кругом детей, родственников [17].

Существует и измененное отношение к физическому контакту. Оно проявляется в его неприязни, гиперсензитивности, переносимости лишь «малых доз». Избирательному стремлению к взаимодействию стимулирует вестибулярные ощущения (кружение, подбрасывание) [19].

Измененное отношение к словесному обращению характеризуется отсутствием отклика на имя, другим обращением (псевдоглухотой). Слабостью, избирательностью реакции. Отсутствием жестов утверждения, отрицания, приветствия, прощания.

Особенности поведения в одиночестве наблюдались как непереносимость одиночества, так и его предпочтение со стремлением к территориальному уединению. Часто – отсутствие реакции [38].

Среди особенностей отношения к неодушевленному отмечались необычность излюбленного объекта внимания (яркое пятно, деталь одежды, орнамент ковра, обоев). Нарушение дифференциации одушевленного и неодушевленного (страхи меха, изображений человека или животных. Механическое использование руки, туловища другого человека; обследование другого ребенка как неодушевленного предмета) [6].

Как и все дети, дети с расстройствами аутистического спектра, подвержены страхам. Сверхценными для них являются страхи одиночества, высоты, лестницы. Чужих, животных. Страх темноты нередко отсутствовал.

Из обусловленных сенсоаффективной гиперестезией отмечались страхи бытовых шумов (пылесоса, электробритвы, фена, звука лифта, шума воды в туалете, трубах). Также и яркого (света, блестящих предметов, резких тонов одежды окружающих). Мокрого (воды, капель дождя, снежинок), горшка. Мельканий света, резких перемен кадра на экране, аффективно насыщенных метафор. Наблюдалась повышенная склонность к фиксации страхов в объективно неблагоприятной обстановке [19].

К неадекватным, бредоподобным страхам можно отнести страхи предметов неопределенного цвета, формы («всего круглого»; в том числе – фруктов; шланга, зонта, подсвечника). Необъяснимую боязнь матери, определенных лиц, стойкое ощущение чьего–то присутствия. Страх своей тени, отверстий вентиляционных решеток, определенной одежды (например, брюк из боязни превратиться в мальчика).

К так называемому «феномену тождества» можно отнести трудности питания ребенка: (сложность введения прикорма, отвергание новых видов еды, ритуальность в ее режиме и атрибутике. Приверженность к привычным деталям окружающего: расположению мебели, игрушек, других предметов, негативизм к новой одежде. Патологические реакции на перемену обстановки: (помещение в ясли, больницу, переезд – в виде нарушения вегетативных функций, невротических расстройств, негативизма, регресса навыков, психотических явлений.

Чувство самосохранения у детей с расстройствами аутистического спектра также нарушено. Характерны «отсутствие чувства края»: опасное свешивание за борт коляски, упорное стремление перелезть за стенку манежа. Часто убежать в чащу леса, выскочить на проезжую часть улицы, спрыгнуть с высоты, войти в глубину воды. Отсутствует закрепление отрицательного опыта ожогов, порезов, ушибов. Отмечается неумение постоять за себя. Защитная агрессия отсутствует [27].

Отдельно стоит сказать о стереотипах, присутствующих у детей с расстройствами аутистического спектра. Они бывают:

- двигательные. Это раскачивания в коляске, манеже, однообразные повороты головы, ритмические сгибания пальцев, упорное, с характером одержимости раскачивание на игрушечной лошадке, качалке. Манежные движения. Машущие движения кистью, предплечьем. Разряды прыжков. Обращал внимание вычурный рисунок двигательных стереотипий.
- сенсорные. Стереотипные зрительные ощущения вызывались верчением перед глазами пальцев, колес игрушки, включением и

выключением света, пересыпанием мозаики. Стереотипные звуковые ощущения – сминанием и разрыванием бумаги, шуршанием целлофановыми пакетами, раскачиванием скрипящих створок двери. Стереотипные обонятельные ощущения – постоянным обнюхиванием одних и тех же предметов. Тактильные – расслоением тканей. Пересыпанием круп, манипуляций с водой. Вкусовые – упорным сосанием тканей, облизыванием предметов. Проприоцептивные – произвольным напряжением конечностей, тела, зажиманием ушей, ударами головой о бортик коляски, спинку кровати.

- речевые. Наиболее типичными были эхолалии. Отмечалась склонность к словам и фразам–цитатам. Стереотипным манипуляциям со звуками, словами, фразами, стереотипному счету.
- поведенческие. Наблюдалась ритуальность в соблюдении режима, выборе еды, одежды, маршрута прогулок, сюжета игры.
- влечение к ритму. Оно проявлялось в стремлении к раскачиванию, верчению, трясению предметов под ритмичную музыку. Скандированию стихотворений. Выкладывании орнаментов из разнообразных рядов игрушек, мелких предметов. Одержимости листанием страниц книги. Безудержному стремлению к качелям.

Речь детей с расстройствами аутистического спектра также имеет свои особенности. Они связаны с нарушениями импрессивной речи. Это проявляется в слабости или отсутствии реакции на речь. Предпочтении тихой, шепотной речи, «непонимании» словесных инструкций.

Нарушения экспрессивной речи – отмечается отсутствие или запаздывание фаз гуления, лепета, их неинтонированность. Запаздывание или опережение появления первых слов, их эхолалический характер. Необращенность к человеку, необычность, малоупотребительность. «Плавающие» слова. В части наблюдений имелся регресс речи на уровне отдельных слов. Наблюдались запаздывание или опережение появления фраз. Их необращенность к человеку. Преобладание фраз эхолалических, комментирующих, аутокоманд, эхолалий–цитат, эхолалий–обращений,

эхолалий–формул, отставленных эхолалии. Характерна склонность к вербализации: игра фонетически сложной, аффективно насыщенной речью. Неологизмы, монологи и аутодиалоги. Слова–отрицания. Наблюдается склонность к декламации, рифмованию, интонационной акцентуации ритма. Наличие хорошей фразовой речи диссоциируетсяс отсутствием местоимения «я». В части наблюдений отмечался регресс уже на уровне фразовой речи.

Особенности познавательной деятельности и интеллекта могут выражаться в отставании. Оно проявляется в интеллектуальной пассивности. Отсутствии, либо значительном отставании формирования речи. Трудностях сосредоточения и резкой пресыщаемости внимания, нарушениях целенаправленности и произвольной деятельности. Одинаковой актуальности временных впечатлений настоящего и прошлого [10].

При этом у части детей с расстройствами аутистического спектра могло наблюдаться и парциальное ускорение Характерным для него были раннее развитие речи, фантазии и сверхценные интересы с накоплением знаний в отдельных и достаточно отвлеченных областях. Любовь к слушанию чтения. Сложность сюжета игры. Обращал внимание интерес к знаку (букве, цифре, географической карте), форме, цвету при игнорировании функциональных свойств предмета. Преобладал интерес к изображаемому предмету над реальным. Часто поражала необычная пространственная (запоминание маршрутов, расположение знаков на листе, географической карте, грампластинке) и слуховая память.

У некоторых детей можно наблюдать такую особенность познавательной деятельности и интеллекта, как распад. Ему обычно предшествовал период ускоренного интеллектуального и речевого развития. Необычная выразительность лица, «осмысленный» взглядом. Распад речи', познавательной деятельности, навыков поведения чаще возникал на втором году жизни.

Игровая деятельность имеет очень существенное значение в воспитании и развитии детей. И у детей с расстройствами аутистического спектра она тоже имеет свои особенности.

Они проявляются в нередком отсутствии игры вообще (игнорировании игрушки, ее рассматривании без стремления к манипуляции). Задержке на стадии элементарных манипуляций, часто лишь с одной игрушкой. Характерно манипулирование с неигровыми предметами. Их одушевление, соединение игрушек и неигровых предметов по признаку цвета, формы, размера, а не функциональным свойствам. В игре с неигровыми предметами также не используются их функциональные свойства. Преобладает игра в одиночку, часто в обособленном месте. Наблюдаются игровые аутодиалоги. Игры–фантазии со стойким перевоплощением в животных, в неодушевленные предметы. Обращает внимание трудности расширения или изменения фабулы извне [19].

У 98% детей с расстройствами аутистического спектра присутствуют следующие особенности витальных функций и аффективной сферы:

- гиповозбудимость. Отмечается как мышечный гипотонус, малоподвижность, необычное «спокойствие». Отсутствие реакции на физический дискомфорт (мокрые пеленки, холод, голод, запоры). Вялость сосания, слабость пищевого рефлекса. Невыраженность реакции на прикосновение; «спокойная бессонница». Индифферентность при взятии на руки («поза мешочка»). Слабость комплекса оживления и эмоциональной реакции на игрушку. Склонность к дистимическим колебаниям настроения.
- гипервозбудимость. Преобладает мышечный гипертонус. Характерны неврозоподобные проявления: пониженный тревожный фон настроения с ухудшением по утрам, крик, плач при пробуждении. Вегетативные расстройства (срыгивания, желудочно–кишечные дискинезии, инверсия сна). Избирательность в еде. Типично усиление этих явлений в период первого возрастного криза (1 год). Обращает внимание неожиданное для возраста тонкое улавливание эмоционального состояния близких. У

части детей преобладают психопатоподобные явления. Двигательная расторможенность, с аффективной возбудимостью, длительным криком и сопротивлением при купании, пеленании, голоде. «Поза столбика» при попытке взятия на руки. В период первого возрастного криза возникало резкое ухудшение состояния с негативизмом, агрессией. А также историформными реакциями. Немотивированные колебания настроения имели оттенок дисфорий [27].

1.4 Обзор диагностического инструментария поведенческих реакций детей

Изучение эмоциональных и поведенческих проблем детей требует, чтобы мы измерили эти проблемы способами, надежными, валидными и подлежащими статистической проверке. Это нелегкая задача. Проблемы детей должны быть оценены на основании выборок поведения в ситуациях, часто отражающих различные точки зрения взрослых. На эти оценки, скорее всего, повлияют возраст, пол и культурная среда ребенка. А также личные нормы оценивающих. В результате никакое одиночное измерение не способно дать полностью адекватную картину детских проблем. Необходимы множественные замеры и источники информации [33].

Стандартизация, надежность и валидность.

Измерения и методы, используемые для изучения поведения ребенка и семьи, должны пройти тщательное исследование. С тем чтобы можно было определить, насколько точно они оценивают определенные конструкты. Такие как депрессия, тревога или умственная отсталость. Использование хорошо стандартизованных, надежных и валидных единиц измерения и процедур крайне важно для подлинно научного исследования

Стандартизация – это процесс, который определяет набор стандартов или норм для процедуры измерения. С тем чтобы его можно было систематически использовать при различных оценках конструкта. Эти стандарты и нормы относятся к процедурам. Им необходимо следовать во время проведения исследования, сбора и оценки данных. В некоторых случаях измерение может проводиться на больших группах детей. Группы различаются по определенным характеристикам, таким как возраст, пол, раса, социально–экономический статус или диагноз. Эти оценки можно затем использовать в целях сравнения. Например, тестовые оценки 8–летнего мальчика из среды с низким социально–экономическим статусом следует сравнивать оценками других детей, подобных ему, а не с оценками 16–летней девушки из среды с высоким социально–экономическим статусом [2].

Надежность относится к согласованности или повторяемости измерений. Чтобы быть надежными, измерения не должны зависеть от какого–то одного наблюдателя или клинициста. Разные люди должны приходить к согласию в отношении того, что они видят. Это называют согласием между оценивающими (inter rater agreement). Представьте свою реакцию, если вы покажете ребенка трем различным психологам. А они поставят ему три разных диагноза и порекомендуют три разных метода лечения. Как вам определить, какой из диагнозов верен? В этом случае диагнозы не будут надежными. Так как два психолога или более не пришли к согласию. Аналогичным образом различные измерения, такие как тесты или интервью, когда они повторяются в течение короткого интервала времени, должны давать схожие результаты в обоих случаях. Другими словами, результаты должны быть стабильными во времени. Это называют надежностью теста и повторного теста.

Одной надежности недостаточно для определения того, отражает ли метод цели исследователя. Должна быть продемонстрирована и валидность. Валидность метода показывает, в какой степени он действительно измеряет параметр или конструкт, который исследователь собирается измерить.

Валидность можно оценить рядом способов. Во–первых, измерение можно проверить на его лицевую валидность (facevalidity). Или степень, в которой оно, как представляется, оценивает интересующий конструкт. Конструктная валидностъ (constructvalidity) относится к тому, ведут ли себя при измерении оценки так, как предсказывают теория или прошлые исследования. К значению, вкладываемому в оценки. Конвергентная валидность (convergent validity) отражает корреляцию между измерениями, которые, как ожидается, связаны между собой. Показатель степени, в которой два измерения оценивают схожие или связанные конструкты. С этой валидностью контрастирует дискриминантная валидностъ (discriminant validity). Она относится к степени корреляции между измерениями, которые, как ожидается, не связаны друг с другом [33].

Наконец, связанная с критерием валидность (criterion–relatedvalidity) относится к тому, насколько точно измерение предсказывает поведение в условиях. Где, как мы ожидаем, оно должно это делать либо в то же самое время (конкурентная валидность – concurrent validity), либо в будущем (предиктивная валидностъ – predictive validity). Например, высокие показатели ребенка при измерении социальной тревожности должны предсказывать, что ребенок проявит тревогу. А может быть избежание в текущих социальных ситуациях. И, возможно, будет испытывать трудности с установлением дружеских отношений в будущем. Связанная с критерием валидность говорит, можно ли использовать показатели, которые получены при измерении, для той цели, для которой они предназначены. Ообладает или нет измерение практической пригодностью.

Измерения.

Для оценки важных параметров когнитивного, поведенческого и эмоционального функционирования детей существуют самые разные методы измерения (Mash&Terdal, 1997). Эти методы представляют собой подробные планы наблюдения и оценки детей и их окружения способами. Способы выявляют относительно явные связи между интересующими переменными.

Важный вопрос, касающийся методов измерения: кто будет делать выводы относительно поведения – участники с помощью методов самоотчета или исследователь. Используя методы наблюдения?

Среди методов, используемых в детской патопсихологии, – интервью, вопросники, контрольные листы и оценочные шкалы, психофизиологические записи и непосредственные наблюдения за поведением (Bellack&Hersen, 1998; Kamphaus&Frick, 1996; Mash&Terdal, 1997b). Кроме того, используются разнообразные интеллектуальные, академические и нейропсихологические тесты. В этой главе мы сосредоточим внимание главным образом на том, как эти методы используются в исследовании.

Сравнение трех наиболее часто используемых методов сбора данных – интервью, вопросников и наблюдения – демонстрирует, как они различаются между собой по важным параметрам. Поскольку информация, которую мы получаем от детей и семей часто варьирует как функция используемых методов. То исследователи нередко полагаются на подход, включающий несколько методов с целью определения и оценки интересующих конструктов [33].

Сообщения.

Методы, использующие сообщения, оценивают восприятия, мысли, способности, установки, представления, чувства и прошлый опыт ребенка. А также родителей и учителей. Этот инструментарий включает относительно неструктурированные клинические интервью, высокоструктурированные диагностические интервью и вопросники. Проблемой со всеми методами сообщения является то, насколько точно дети и родители рассказывают о собственных мыслях. Чувствах и поступках. Неточность может иметь место из–за неспособности припомнить важные события. Избирательности воспоминания или тенденциозности, а также, в некоторых случаях, из–за намеренных искажений. Например, некоторые информаторы могут попытаться представить себя или других в лучшем или худшем свете. Кроме того, методы сообщения требуют определенного уровня вербальной

способности. Могут неточно оценивать индивидуумов, которым трудно выразить свои мысли. Очевидно, что в эту категорию попадают маленькие дети – до 7–8 лет они обычно не слишком надежные информаторы.

Наблюдение.

«Вы можете многое увидеть, если будете наблюдать.» – Йоги Берра [33,с. 17].

Используя систематические методы наблюдения, исследователь может непосредственно наблюдать поведение ребенка и других людей в некоторых условиях. Условия простираются от неструктурированных наблюдений в естественном окружении ребенка, называемых естественным наблюдением, до высокоструктурированных ситуаций. Они предполагают использование специфических заданий или инструкций, обычно осуществляются в клинике или лаборатории и называются структурированным наблюдением (Mash, 1991). Используя естественное наблюдение, исследователь приходит в дом, класс или детский сад, чтобы пронаблюдать и зафиксировать интересующее его поведение ребенка. А часто и других людей, с которыми ребенок общается, например, родителей, учителей, братьев и сестер, сверстников. Или же исследователь может в естественной обстановке заснять на видеопленку поведение, которое можно впоследствии закодировать.

Исследователь, использующий структурированные наблюдения в лаборатории или клинике, создает ситуацию или разрабатывает инструкции. Чтобы вызвать поведение, представляющее особый интерес. К примеру, многочисленные исследования привязанности оценивают реакции маленьких детей на все более стрессовые эпизоды разлучения их с опекунами и воссоединения с ними в лаборатории, используя «незнакомую ситуацию» Эйнсуорта, (Ainsworth, Blehar, Waters&Wall, 1978). Путем структурирования ситуации, с тем чтобы вызвать специфическое поведение привязанности, «незнакомая ситуация» позволяет исследователям оценить надежность привязанности детей. Они отмечают насколько эффективно они могут

использовать своих опекунов в качестве источника утешения во время дистресса.

Структурированные лабораторные или клинические наблюдения достаточно эффективны. Обладают тем преимуществом, что фокусируют наблюдения на интересующем явлении. Этот метод особенно полезен для изучения поведения ребенка. Которое в повседневной жизни редко имеет место.

Структурированные наблюдения дают исследователю больший контроль над ситуацией, чем естественные наблюдения. Обеспечивают использование других оценочных процедур. Например, когда процесс обсуждения какой–либо проблемы записывается на видеопленку, можно использовать повторные воспроизведения интеракции. Для того, чтобы спросить членов семьи, о чем они думали во время обсуждения (Sanders&Dadds, 1992). Что касается негативной стороны, то возникают вопросы по поводу обеспечивают ли наблюдения в лаборатории или клинике репрезентативную выборку интересующего поведения (Dadds&Sanders, 1992). Когда человека снимают на видеопленку или наблюдают за ним через сквозное зеркало, он чувствует себя в некотором роде, как в аквариуме. Дети и родители могут вести себя в лаборатории не так, как в реальной жизненной обстановке. В целом, выборки поведения, которые получены с использованием методов наблюдения, – независимо от того, проводится ли оно в лаборатории или в условиях реальной жизни, – должны рассматриваться как «поведение в присутствии наблюдателя». На основании всего вышеизложенного можно сделать выводы, о следующем:

- Измерения и методы, используемые для изучения поведения ребенка и семьи, должны быть стандартизированы, надежны и валидны.
- Методы самоотчета включают в себя неструктурированные интервью, вопросники и формальные тесты.
- Методы наблюдения используют для непосредственного наблюдения за поведением ребенка и других людей в неструктурированных

ситуациях. Таких как домашняя обстановка или дошкольное учреждение, и в структурированных ситуациях с заданиями в лаборатории или клинике [33].

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых

Мною для базы исследования было выбрано частное дошкольное учреждение – УРОО «Радуга». Это учреждение, в котором одновременно содержатся до 10 детей, возрастом от 4 до 9 лет, имеющие особенности в развитии и особые образовательные потребности. Учреждение создавалось для помощи таким детям и их родителям. Дети находятся там полный день. С ними проводят групповые и индивидуальные занятия, работают воспитатели с большим педагогическим стажем, логопед и дефектолог. Консультирует врач-психиатр. Два-три раза в неделю детям делают массаж. Занятия представляют собой игровую деятельность, изобразительную, занятия по методике М. Монтессори, с наличием специально оборудованной комнаты. Один или два раза в день, в зависимости от погодных условий, дети гуляют. Прогулки осуществляются под присмотром воспитателей и группами по два-три человека.

Контингентом испытуемых и стали воспитанники этого дошкольного учреждения. В группе все дети имеют множественные дефекты развития, четверо из них (Сева, Алеша, Максим и Дима) – дети с расстройствами аутистического спектра. Им свойственны в разной степени и в зависимости от обстоятельств:

- одиночество, отсутствие стремления к общению, потребности в контактах с окружающими или наоборот навязчивая поведенческая агрессия к какому-то определенному ребенку;
- отгороженность от внешнего мира;

- сопротивление любым переменам обстановки;
- склонность к стереотипиям;
- однообразие интересов и пристрастий;
- слабость эмоционального реагирования по отношению к близким;
- неспособность дифференцировать людей и неодушевленные предметы;
- речевые нарушения;
- повышенная тревожность;
- недостаточная реакция на зрительные и слуховые раздражители;
- наличие сверхпривязанности к некоторым предметам.

Сева (5 лет) бегает, прыгает, машет руками, может валяться на полу. Все движения усиливаются при возбуждении и утомлении. Периоды двигательного беспокойства сочетаются с периодами заторможенности. У него характерный набор штампованных действий на определенные режимные моменты. Очень быстро отвлекается, переключается. Начало занятия воспринимает спокойно, если ему интересно, при малейшей неудаче или попытке вернуть его в русло первоначального задания – крик и попытки наброситься на специалиста. Чрезвычайно сензитивен к перестановке предметов, не дает другим детям брать игрушки, срочно убирает их на свое место. Может увлеченно чем-то заниматься часами, если ему это интересно, причем деятельность не носит характер освоения новым материалом или знаниями, это методичное повторение уже устоявшихся действий.

Алеша (9 лет) целый день или сидит или крадется на цыпочках по кругу, речь не сформирована, произносит только звуки. Обращенную речь понимает, но реагирует на нее не сразу. На занятиях вначале внимательно смотрит на учебный материал, затем берет его в руки, очень пристально и близко рассматривает, крутит и вертит в разные стороны. Может его несколько раз обнюхивать и некоторые, особо понравившиеся, предметы,

даже облизывать. Чувствителен к перемене обстановки. Испытывает большие трудности в копировании движений, путая верх-низ, право-лево, вперед-назад. Испытывает чувство дискомфорта при взаимодействии с другими людьми. Никакая игровая деятельность не сформирована и не развивается, может целый день сидеть в сторонке и раскачиваться, протяжно воя.

Максим (7 с половиной лет) целый день ходит по кругу, не замечая окружающих людей и взрослых. Присутствует эхолалия, набор штампованных фраз. О себе говорит во 2 лице. Хорошо рассказывает стихи и поет песни, но только тогда, когда ему захочется, иногда в самый неподходящий момент. Испытывает избирательность в контактах. Не играет, в руки берет только те игрушки, которые при бросании на пол или поверхность стола могут начать крутиться или дрожать, издавая звуки. В этот момент он принимает определенную позу – тело подается вперед, прямые руки отведены назад и ими производятся подрагивающие движения, имитирующие движение крутящейся или дрожащей игрушки. Сам он наклоняется к ней, практически упираясь в нее носом и неотрывно наблюдает за ней. Как только игрушка прекращает движение, набор действий повторяется снова и снова.

Дима (4 с половиной лет) бегает, прыгает, машет руками, может валяться на полу. Поведение полевое. Присутствует аутоагрессия, контакта с другими детьми нет, деятельность манипулятивная, познавательная деятельность на очень низком уровне, устойчивых интересов нет. Так же отсутствуют навыки самообслуживания, речь. Бытовые инструкции понимает по жестам, требует желаемое криком, очень нуждается в ласке. Периоды двигательного беспокойства сочетаются с периодами заторможенности. Поймать его внимание практически невозможно – очень быстро отвлекается, переключается. Для занятия его не усадить, ненадолго остановить бег помогают лишь какие-то сенсорные стимулы. Абсолютно равнодушен к тому, что вокруг происходит. Весь в себе.

Все эти дети имеют такие особенности поведения, как нарушение зрительного контакта, агрессия и самоагрессия, стереотипии во многих ее проявлениях, и многие другие, присущие детям с расстройствами аутистического спектра.

Поведенческие тенденции, не могут и не должны расцениваться однозначно как отрицательные. Они могут отражать разлаженность поведения ребенка, его расторможенность, проявляться в форме влечений, нести функцию защиты от непереносимых воздействий, исходящих от окружения, но могут свидетельствовать и о положительном росте активности ребенка, представляя собой спонтанные попытки преодоления страха, выхода на контакт. В каждом из этих случаев требуется свой коррекционный подход.

Например, при самоагрессии, как показывает опыт коррекционной работы, наиболее действенным оказывается следующий способ оказание «скорой помощи»: взрослый начинает сопереживать ребенку, «голося» вместе с ним, в унисон его отрицательным переживаниям, обозначая подходящими словами его состояние («ой-ой-ой, какая беда»). В такой ситуации перенасыщения отрицательным аффектом ребенок почти всегда на время успокаивается, и, что особенно ценно – может принять формулировку взрослого и использовать ее другой ситуации острого дискомфорта. Еще можно попытаться обучить ребенка в такой экстремальной ситуации более сложным формам протеста: стукнуть по столу, крикнуть, оттолкнуть руку взрослого, бросить игрушку.

Постоянная эмоциональная поддержка, активация аутичного ребенка необходимы даже при отсутствии явных отрицательных проявлений в его поведении. Такую поддержку необходимо осуществлять в целях профилактики возможного возникновения отклонений в поведении в неблагоприятных условиях.

2.2. Обоснование выбора диагностического инструментария

Для изучения поведения детей с расстройствами аутистического спектра, на примере детей, отобранных из группы сада и описанных мною выше, мною выбран метод наблюдения.

Я остановила свой выбор именно на этом методе, потому, что он имеет для моего исследования следующие преимущества:

- позволяет непосредственно охватить и зафиксировать акты поведения.
- позволяет одновременно охватить поведение ряда лиц по отношению друг к другу или к определённым задачам, предметам.
- позволяет произвести исследование независимо от готовности наблюдаемых субъектов.
- позволяет достичь многомерности охвата, то есть фиксации сразу по нескольким параметрам — например, вербального и невербального поведения

Конечно, в процессе работы, мы столкнулись и с недостатками этого метода, такими как:

- возникающая усталость и наблюдаемого,
- ошибки в оценках,
- необходимость больших ресурсных затрат (временных, людских, материальных).

Наблюдение позволит судить о состоянии тех или иных психических функций в процессе спонтанной деятельности детей при минимальном вмешательстве со стороны наблюдающего. Наблюдение обеспечит естественность психических проявлений ребенка. При этом будет целенаправленным. Степень активности исследователя во время наблюдения может быть различной. Пассивной без всякого вмешательства в деятельность ребенка до наблюдения в процессе систематизированных

занятий. Научное наблюдение отличается тем, что сбор фактов определяется задачей исследования. Он направлен на раскрытие той закономерности, которая изучается исследователем. Ценность различных видов наблюдения неодинакова. Пассивное наблюдение дает сведения о естественном поведении ребенка. В это время исследователь видит ребенка как целостную личность, может зафиксировать особенности взаимоотношений его с детским коллективом и педагогами. Некоторые недостатки этого метода ограничивают сферу его применения. К ним относятся: выжидательная позиция исследователя, отсутствие возможности повторного наблюдения. Также недостатком являются описательная форма фиксации наблюдений и необходимость длительного времени для получения достоверных сведений.

Активное наблюдение (наблюдение в процессе систематизированных занятий) широко применяется в советской и зарубежной психологии и педагогике. Оно представляет собой одну из модификаций метода эксперимента, а именно: психолого-педагогического эксперимента, разработанного А. Ф. Лазурским (1918).

Этот вид наблюдения при психологическом изучении предполагает целенаправленное изучение реакций ребенка при выполнении заданий. Заданий, которые относятся к тем видам деятельности, имеющим непосредственное отношение к развитию и обучению ребенка. Данный вид наблюдения (эксперимента) совмещает изучение ребенка с его обучением и воспитанием. Результаты такого наблюдения позволяют разработать целенаправленную программу обучения ребенка. А также определить темп дальнейшего развития, «зону ближайшего развития». Ценность этого метода состоит в том, что исследователь в течение относительно короткого промежутка времени может изучить особенности и возможности развития ребенка, создавая специальные условия для такого изучения.

Наиболее важными видами наблюдения при психологическом изучении ребенка являются наблюдение за игрой, поведением, общением и состоянием работоспособности. Наблюдение за игрой аномальных детей как

метод изучения может быть применено в различных целях. Наличие игрового материала создает непринужденную обстановку и помогает установить контакт с ребенком. Включить его в деятельность, представляющую для него интерес, проанализировать возможности понимания речи. Начиная обследование с наблюдения за игрой ребенка, можно, расположив его к себе и ситуации. А затем постепенно и незаметно перейти к экспериментальным заданиям. Таким образом, применение метода наблюдения за игрой ребенка подготавливает возможность использования метода эксперимента.

2.3. Констатирующий эксперимент и его результаты

Мною для наблюдения были выбраны два более продолжительные по времени процесса в детском саду: это свободная деятельность и учебные или обучающие занятия. Последние – в индивидуальной форме. Для того, чтобы не быть для детей неким разрушающим привычный уклад их жизни в дошкольном учреждении фактором, мне понадобилось провести некоторые подготовительные мероприятия – знакомство с жизнью дошкольного учреждения и детьми посредством посещения сада в течение полутора недель. Это было сделано с целью, чтобы дети привыкли ко мне, к моему виду, не воспринимали меня как чужака и вели себя как можно более естественно и раскрепощенно.

Используя систематически метод наблюдения, я могла непосредственно наблюдать поведение детей в условиях, которые простираются от неструктурированных наблюдений в естественном окружении ребенка, называемых естественным наблюдением, до структурированных ситуаций, которые предполагают использование специфических условий или инструкций и называются структурированным наблюдением.

Используя естественное наблюдение, я приходила детский сад, чтобы пронаблюдать и зафиксировать интересующее меня поведение детей, а часто и других людей, с которыми они общаются, например, родителей, учителей, братьев и сестер, сверстников. Была возможность в естественной обстановке заснять на видеопленку поведение, которое можно впоследствии закодировать, но это тема отдельного исследования и поэтому сейчас я ее опустила.

Некоторые моменты можно было расценивать и как структурированное исследование. Например, моменты прерывания занятий для того, чтобы дети могли увидеть дожидающихся их родителей, или моменты переключения детей с одной деятельности на другую, на ее прекращение или внезапное начало. Путем структурирования ситуации с родителями, я могла оценивать надежность привязанности детей, отмечая, насколько эффективно они могут использовать своих родителей в качестве источника утешения во время дистресса.

Структурированные лабораторные или клинические наблюдения достаточно эффективны и обладают тем преимуществом, что фокусируют наблюдения на интересующем явлении. Этот метод особенно полезен для изучения поведения ребенка, которое в повседневной жизни редко имеет место.

Структурированные наблюдения дают мне больший контроль над ситуацией, чем естественные наблюдения, а также обеспечивают использование других оценочных процедур. Что касается негативной стороны, то возникали вопросы по поводу того, обеспечивают ли наблюдения в созданных условиях и ситуациях репрезентативную выборку интересующего поведения. Когда человека снимают на видеопленку или наблюдают за ним через сквозное зеркало, или в одной комнате рядом он чувствует себя в некотором роде, как в аквариуме; дети и родители могут вести себя при наблюдающем не так, как в реальной жизненной обстановке. В целом, выборки поведения, которые получены с использованием методов

наблюдения, – независимо от того, проводится ли оно в лаборатории или в условиях реальной жизни, – должны рассматриваться как «поведение в присутствии наблюдателя». На основании всего вышеизложенного можно сделать выводы, о следующем:

- методы наблюдения использовались мною для непосредственного наблюдения за поведением ребенка и других людей в неструктурированных ситуациях, таких как дошкольное учреждение, и в структурированных ситуациях с подстроенными ситуациями.

Ниже мною приведены результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента и выводы, сделанные по ним.

Свободная деятельность.

Сева (5 лет) большую часть времени бегает, прыгает, машет руками, может валяться на полу. Заинтересованности действиями других детей в основном не проявляет. Имеет несколько «любимых» игрушек и мест в комнате для свободной деятельности. Все попытки помешать взять эти игрушки или занять места, воспринимает с агрессией, замахивается, подается всем телом вперед, намереваясь ударить, но в последние секунды может остановиться и упасть на пол, начать кричать. Любое нарушение привычного хода действий может воспринимать крушением всего на своем пути. Все движения усиливаются при возбуждении и утомлении. Периоды двигательного беспокойства сочетаются с периодами заторможенности. Очень «тепло» реагирует на появление родителей, обоего пола. Становится очень ласковым и послушным, что не отменяет при этом одновременной агрессии к другим окружающим. У него характерный набор штампованных действий на определенные режимные моменты. То есть он знает, что и когда нужно в них делать, выполняет это без осложнений и быстро. Очень быстро отвлекается, переключается. Чрезвычайно сензитивен к перестановке предметов, не дает другим детям брать игрушки, срочно убирает их на свое место. Может увлеченно чем-то заниматься часами, если ему это интересно, причем деятельность не носит характер освоения новым материалом или

знаниями, это методичное повторение уже устоявшихся действий. К вечеру сильно утомляется и очень ждет похода домой. На открытых площадках не может себя контролировать и может убежать за пределы уличной игровой площадки.

Алеша (9 лет) целый день или сидит или крадется на цыпочках по кругу, речь не сформирована, произносит только звуки. Обращенную речь понимает, но реагирует на нее не сразу. Если человек ему симпатичен, то он начинает улыбаться, взмахивать руками и пытаться сблизиться. При этом какой-либо визуальный контакт с другими – отсутствует и нет никаких попыток его установить. Испытывает чувство дискомфорта при любом взаимодействии с другими людьми. Никакая игровая деятельность не сформирована и не развивается, может целый день сидеть в сторонке и раскачиваться, протяжно воя. Чувствителен к перемене обстановки. Очень привязан к отцу и деду. При их виде начинает прыгать и издавать звуки, свидетельствующие о радости.

Максим (7 с половиной лет) целый день ходит по кругу, не замечая окружающих людей и взрослых. Присутствует эхолалия, набор штампованных фраз. О себе говорит во 2 лице. Хорошо рассказывает стихи и поет песни, но только тогда, когда ему захочется, иногда в самый неподходящий момент. Испытывает избирательность в контактах. Не играет, в руки повторно берет только те игрушки, которые при бросании на пол или поверхность стола могут начать крутиться или дрожать, издавая звуки, они, впоследствии, становятся самыми любимыми. В момент, когда игрушка начинает издавать дрожащий звук, Максим принимает определенную позу – тело подается вперед, прямые руки отведены назад и ими производятся подрагивающие движения, имитирующие движение крутящейся или дрожащей игрушки. Сам он наклоняется к ней, практически упираясь в нее носом и неотрывно наблюдает за ней. Как только игрушка прекращает движение, набор действий повторяется снова и снова.

Дима (4 с половиной лет) хаотично бегает, подпрыгивает, размахивает руками, может лежать на полу. Поведение полевое. Речь отсутствует полностью. Издаёт только звуки. Присутствует аутоагрессия, на контакт с другими детьми не выходит, их попытки игнорирует, вся деятельность манипулятивная, никаких устойчивых интересов нет. Если что-то вдруг заинтересовывает и он не может взять этот предмет самостоятельно – начинает кричать, привлекая в себе и заинтересовавшему объекту таким образом внимание. Увидев какой-то заинтересовавший объект – резко останавливается, начинает его рассматривать, гладить. Точно так же резко теряя к нему впоследствии интерес. Отдаёт предпочтение гладким круглым шарообразным предметам из разных материалов. Иногда точно так же требует тактильного контакта – поглаживаний, объятий, ласковых взглядов. Периоды двигательного беспокойства могут резко переходить в период заторможенности. Попытки поймать его игнорирует и тактильный контакт в этот момент пресекает криком и попытками вырваться, извивается, падает. Абсолютно равнодушен к тому, что вокруг происходит. Весь в себе. На появление посторонних людей реагирует слабо. Когда слышит, что пришёл дедушка – может сходить посмотреть и уже двигаться около него. Через какое-то время уговоров деда иногда позволяет что-то на себя надеть. Во время абсолютно всех действий присутствует отрешенный взгляд.

Учебные, обучающие занятия.

Сева (5 лет). Начало занятия воспринимает спокойно, если ему интересно, при малейшей неудаче или попытке вернуть его в русло первоначального задания – крик и попытки наброситься на специалиста. Попытки помощи или исправления при неверном выполнении задания, воспринимает криком, попыткой наброситься на педагога, при игнорировании этих действий начинается приступ самоагрессии, выражающийся в биении себя по лицу и рукам, кидании учебного материала. Очень любит складывать пазлы и вообще целое из частей. Не теряет интереса

к уже освоенным картинкам, новые воспринимает гораздо хуже, нужен подготовительный период, адаптация к новому материалу.

Алеша (9 лет). На любые занятия идет с удовольствием, без какого-либо давления или уговоров. Педагога воспринимает доброжелательно. На занятиях вначале внимательно смотрит на учебный материал, затем берет его в руки, очень пристально и близко рассматривает, крутит и вертит в разные стороны. Может его несколько раз обнюхивать и некоторые, особо понравившиеся, предметы, даже облизывать. Испытывает большие трудности в копировании движений, путая верх-низ, право-лево, вперед-назад. Задания не понимает и не выполняет.

Максим (7 с половиной лет) занятия не любит и пытается всячески их избежать. Видит педагога и пытается улизнуть. Все задания повторяет, при этом происходит застревание на каком-либо слове и дальше продолжается фраза с этого слова, но к делу не относящаяся и не несущая в себе смысла задания или занятия. Стихи и песни повторяет к месту и нет. Задания не понимает и не выполняет, помощь не принимает.

Дима (4 с половиной лет). Познавательная деятельность очень низкая. Поведение полевое. Вербальные попытки привлечь внимание игнорирует. Поймать его внимание практически невозможно – очень быстро отвлекается, переключается. Для занятия его не усадить, ненадолго остановить бег помогают лишь какие-то сенсорные стимулы. Погружая ладошки в мешочки с предметами разной формы начинает настороженно пытаться их ощупать, не глядя. Попыток осмотреть невидимый, но осязаемый предмет не предпринимает. Через какие-то время отдергивает руку. Аналогично реагирует на предлагаемые ему для осязания другие материалы, структуры, фактуры. Абсолютно равнодушен к тому, что вокруг происходит. Весь в себе.

По результатам проведенных мною наблюдений, мы можем сделать вывод о том, что у всех детей, подвергнутых исследованию, наблюдались:

- измененная реакция на нового человека – она проявлялась в возникновении тревоги, страха, агрессии.
- нарушения общения с детьми. Проявляются в игнорировании (пассивном, активном), негативных импульсивных действиях, игре «рядом», амбивалентности, страхе детей (сопротивлении, убегании при попытке вовлечь в игру), агрессии.
- особенности поведения в одиночестве наблюдалось как его предпочтение со стремлением к территориальному уединению.
- среди особенностей отношения к неодушевленному отмечались необычность излюбленного объекта внимания (яркое пятно, деталь одежды, орнамент ковра, обоев).
- нарушенное чувство самосохранения, защитная агрессия отсутствует.

Отдельно стоит сказать о стереотипах, выявленных у детей при наблюдении. Они были:

- двигательные. Машущие движения кистью, разряды прыжков. Обращает на себя некая вычурность рисунка двигательных стереотипий.
- сенсорные. Стереотипные зрительные ощущения вызывались верчением перед глазами пальцев, учебного материала; стереотипные обонятельные ощущения – постоянным обнюхиванием одних и тех же предметов; тактильные – общупыванием предметов; вкусовые – упорным облизыванием предметов.
- речевые. Наиболее типичными были эхолалии; отмечалась склонность к словам и фразам-цитатам; стереотипным манипуляциям со звуками.
- поведенческие. Наблюдалась ритуальность в соблюдении режима, выборе еды, одежды, маршрута прогулок, сюжета игры.
- влечение к ритму. Оно проявлялось в стремлении к верчению, трясению предметов.

Речь наблюдаемых также имела свои особенности. Это нарушение импрессивной речи. Оно проявлялось в слабости или отсутствии реакции на речь, «непонимании» словесных инструкций

Особенностями познавательной деятельности и интеллекта было отставание. Оно проявляется в интеллектуальной пассивности, отсутствии, и значительном отставании формирования речи, трудностях сосредоточения, резкой пресыщаемости внимания, нарушениях целенаправленности и произвольной деятельности.

Особо хочется остановиться на игровой деятельности, так как она имеет очень существенное значение в воспитании и развитии детей. И у наблюдаемых мною детей с расстройствами аутистического спектра она тоже имела свои особенности.

Они проявились в отсутствии игры вообще у некоторых из наблюдаемых (игнорировании игрушки, ее рассматривании без стремления к манипуляции), задержке на стадии элементарных манипуляций, часто лишь с одной игрушкой. Характерном манипулировании. В игре с неигровыми предметами также не используются их функциональные свойства. Преобладает игра в одиночку, часто в обособленном месте. Обращала на себя внимание трудность расширения или изменения фабулы извне.

Одинаково наблюдались и такие особенности витальных функций и аффективной сферы, как:

- гиповозбудимость.
- гипервозбудимость.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента

Параметр/ Обследуемый	**Дима**	**Сева**	**Максим**	**Алеша**
Реакция на нового человека	негативная	спокойная	отсутствует	отсутствует

Продолжение таблицы 1

Общения с детьми	отсутствует	редко и избирательно	крайне редко	Отсутствует
Особенности поведения в обществе	окружающими не интересуется	редко и избирательно	Окружающи-ми не интересуется	Окружающи-ми не интересуется
Особенности поведения в одиночестве	стремление к уединению	стремление к уединению, очень редкие попытки контакта	стремление к уединению, очень редкие попытки контакта	стремление к уединению
Особенности отношения к неодушевленным предметам	присутствует	присутствует	присутствует	присутствует
Двигательные стереотипы	присутствует	присутствует	присутствует	присутствует
Сенсорные стереотипы	присутствует	присутствует	присутствует	присутствует
Речевые стереотипы	вокализация	отсутствует	эхолалия	вокализация
Поведенческие стереотипы	присутствует	присутствует	присутствует	присутствует
Речь	отсутствует осмысленная, присутствует вокализация	быстрая, неразборчивая	неосознанная, эхоподобная	отсутствует осмысленная, присутствует вокализация
Познавательная деятельность	слабо выражена	слабо выражена	слабо выражена	слабо выражена

Продолжение таблицы 1

Игровая деятельность	отсутствует как таковая, заменена мунипулятив-ной	отсутствует как таковая, заменена мунипулятив-ной	отсутствует как таковая, заменена мунипулятив-ной	отсутствует как таковая, заменена мунипулятив-ной
Гиповозбуди-мость	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует
Гипервозбуди-мость	присутствует	присутствует	присутствует	присутствует
Мотивация к учебной деятельности	Кратковремен-ная и избирательная	Кратковремен-ная и быстро проходящая	отсутствует	отсутствует
Эмоциональ-ный контакт с родственниками	положительно дед, отрицательно – мать	все положительно	равнодушно	выделяет папу и деда

Все полученные результаты наблюдений, описанные мною выше, соответствуют поведению детей с расстройствами аутистического спектра. Подобное поведение, несомненно, нуждается в коррекции. Этим детям нужна качественная и квалифицированная помощь, только с ней и с грамотными педагогами и дефектологами, можно раскрыть способности, имеющиеся у каждого из этих детей, которые в будущем могут помочь ему социализироваться в обществе.

Наиболее эффективные направления коррекционной работы для преодоления нарушений поведения наблюдаемых мною детей описаны в следующей главе.

ГЛАВА 3. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

3.1 Индивидуальная программа коррекции нарушений поведения и её реализация

Современные методы коррекционной работы способны эффективно исправлять ту или иную причину нарушения поведения [41].

На сегодняшний день единственным, научно-доказанным методом коррекции аутизма является АВА – Прикладной Анализ Поведения. При интенсивном применении этой методики в раннем возрасте многим детям с аутизмом (до 40%) удается преодолеть отставание в развитии и включиться в общеобразовательную систему без посторонней помощи. У большей части детей с аутизмом, вследствие применения этого метода развиваются навыки общения и понимания речи, и ребенок может адаптироваться к жизни в социуме на максимально-возможном для него уровне. Также, с помощью применения методов АВА, можно скорректировать поведенческие проблемы и помочь ребенку включиться в коллектив сверстников.

Метод АВА – это интенсивная программа обучения, применять которую могут как родители, так и специалисты. Эта программа включает последовательную работу над развитием целого репертуара навыков у аутичного ребенка, посредством применения поведенческих методик – дробления сложных действий на простые, использования подсказок и поощрений, формирования самостоятельных правильных реакций и адаптивных форм поведения. Помимо этого, в процессе обучения тщательно отслеживается продвижение ребенка, и путем сбора данных анализируется его прогресс.

Также на современном этапе существуют и другие направления коррекционной работы:

- игротерапии,
- арттерапии (изобразительная, сказко-, музыко- и так далее),
- поведенческие терапии (различного вида тренинги, психогимнастика),
- социальные терапии.

Игротерапия – наиболее популярный метод, используемый в работе с детьми, так как ближе всего отвечает задачам развития и применим практически при всех видах нарушений поведения.

Игра для ребенка – это и одна из форм «самотерапии», благодаря которой могут быть отреагированы различные конфликты и проблемы. В относительно безопасной игровой ситуации ребенок позволяет себе опробовать различные способы поведения [20].

Известный отечественный психолог О. А. Карабанова в качестве основных психологических механизмов коррекционного воздействия игры выделяет:

- моделирование системы социальных отношений в наглядно-действенной форме в особых игровых условиях, исследование их ребенком и его ориентировка в этих отношениях;
- изменение позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, благодаря чему происходит осознание собственного Я в игре и возрастает мера социальной компетентности и способности к разрешению проблемных ситуаций;
- формирование наряду с игровыми отношениями реальных отношений, т.е. равноправных партнерских отношений сотрудничества и кооперации между ребенком и сверстниками, обеспечивающих возможность позитивного личностного развития;

- организацию поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки ребенка в проблемных ситуациях, их интериоризация и усвоение;
- организацию ориентировки ребенка на выделение переживаемых им эмоциональных состояний, обеспечение осознания их благодаря вербализации и, соответственно, осознания смысла проблемной ситуации в целом и формирования ее новых значений;
- формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли, и правил, регулирующих поведение в игровой комнате [13].

А. И. Захаров предлагает для лучшей организации игрового процесса придерживаться определенных правил:

- при выборе игровых тем следует учитывать интерес ребенка и их значимость для коррекции его недостатков;
- игра должна строиться таким образом, чтобы способствовать развитию эмоциональности и инициативы ребенка;
- специалист не должен комментировать игру;
- воздействие на ребенка может осуществляться только посредством моделируемой игровой ситуации и характерами персонажей;
- соотношение спонтанных и направленных компонентов игровой терапии должно зависеть от личностных особенностей пациента и его состояния [21].

Игровую терапию как средство коррекции нарушений поведения у детей старшего дошкольного возраста целесообразно проводить по блокам: в форме индивидуальной и групповой терапии, учитывая принципы динамики психического развития.

По мнению А. И. Захарова и Э. Эйдемиллера, индивидуальную игровую терапию целесообразнее начинать со спонтанной игры – на стадии знакомства и диагностики с целью снятия напряжения, улучшения контакта и

повышения интереса к специалисту и коррекционным мероприятиям. Спонтанная игра выполняет диагностическую, коррекционную и обучающую функции [30].

Для игровой терапии специально оборудуется комната и подбираются игрушки. В этой комнате самый значимый человек – ребенок: здесь он командует ситуацией и собой, здесь никто не говорит ему, что делать, никто не критикует то, что он делает, никто не придирается и не даёт советы, не подгоняет, не вмешивается в его личный мир. В опыте игровой терапии ребенку представляется случай изучить самого себя во взаимодействии с игровым терапевтом. Во время игровой терапии дети, получив возможность поверить, что все их действия – порождение их желаний, и что они могут управлять ими, начинают верить в себя, приобретают самоуважение, раскрываются и получают облегчение. Обычно ребенок с нетерпением ожидает следующего занятия. И не удивительно: приятно чувствовать себя свободным, уважаемым человеком, самим собой.

Коллективная игровая терапия проводится с целью получения детьми позитивной обратной связи, развития у них умения бесконфликтно взаимодействовать с окружающими. При правильном ведении игровой терапии в группе детей устанавливается атмосфера доверия, безопасности и откровенности. Можно сказать, что девиз игровой терапии – «не управлять, но понимать» [29].

Одна из индивидуальных методик игротерапии для детей с расстройствами аутистического спектра называется «Son-Rise». Этот метод разработанный Барри и Самарией Кауфман в процессе поиска эффективных путей взаимодействия с собственным сыном. Основная идея – опора на собственную мотивацию ребенка. Основные усилия направлены на постепенное насыщение внешними стимулами жизни аутичного ребенка. Родитель присоединяется к стереотипному поведению ребенка. Если ребенок кричит, то и взрослый кричит, если ребенок хлопает в ладоши, то и родитель делает тоже самое. Родитель начинает общаться на языке ребенка. Таким

образом устанавливается контакт между ними. Создается безопасная среда для ребенка и только после этого взрослый может вводить свои правила. Взрослый расширяет границы понимания ребенка.

Еще один метод игротерапии – «Мифне» (разработан в Израиле в центре «Мифне» в Рош-Пина). Терапия базируется на том, что дети с аутизмом способны понимать, усваивать, поддерживать взаимоотношения в том случае, когда окружающая среда безопасна. У многих детей после прохождения курса этой терапии снимают диагноз «аутизм». Игровое вмешательство начинается в раннем возрасте. Ребенок и родитель обмениваются предметами, игрой. Устанавливаются доверительные отношения. Суть заключается в том, что специалист стремится мобилизировать ребенка без инструкций и требований, устанавливая доверительный контакт, отвечая на проявления ребенка. У малыша постепенно появляется уверенность, храбрость, чтобы отвечать.

Метод «Floortime» (дословный перевод «время, проведенное на полу») разработал американский детский психиатр Стенли Гринспе. Он считает, что ребенок с аутизмом заостряет на одной из шести стадий развития:

- Интерес к миру
- Привязанность
- Двухсторонняя коммуникация
- Осознание себя
- Эмоциональные идеи
- Эмоциональное мышление

Основная задача метода «Floortime» – помочь ребенку пройти через все стадии. Взрослый подхватывает заинтересованность ребенка, стереотипную деятельность, например, если ребенок трет стекло, чтобы оно скрежетало, родитель делает то же самое или закрывает то место рукой. Как результат, ребенок просто вынужден обращать внимание на взрослого. Одна из главных целей – построение двухсторонней коммуникации между ребенком и родителем. Терапевт не предлагает новые идеи в игре, а развивает идеи

ребенка, ставит вопросы, как будто не понимая, что происходит, тем самым развивая у ребенка способности объяснять, уточнять, анализировать. Только в том случае, когда ребенок перерывает общение, терапевт может вмешаться и предложить новые идеи. Даже если ребенок вводит в игру агрессивные мотивы, его не стоит останавливать. Таким образом ребенок проявляет себя, учится не бояться себя и своих эмоций, а игровой терапевт помогает обыграть эти действия и таким образом руководить ими [28].

Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания. Расширение возможностей самовыражения и самопознания в искусстве, по сравнению, например, с игрой, связано с продуктивным характером искусства – созданием эстетических продуктов, объективирующих в себе чувства, переживания и способности ребенка, облегчающих процесс коммуникации с окружающими людьми [52].

Различают следующие виды арттерапии в зависимости от характера творческой деятельности и ее продукта: рисуночная терапия, основанная на изобразительном искусстве, библиотерапия как литературное сочинение и творческое прочтение литературных произведений, драматерапия, музыкотерапия и др.

Различают директивную арттерапию, где задача перед ребенком ставится прямо: задается тема рисунка, производится руководство поиском лучшей формы выражения, оказывается помощь в рисовании. Такая форма арттерапии применяется в случаях страхов, фобий, тревожности. В недирективнойарттерапии ребенку предоставляется свобода как в выборе самой темы, так и в выборе формы ее выражения. Психолог эмоционально поддерживает ребенка, при необходимости технически ему помогает. Эта форма арттерапии применяется в случаях низкой самооценки, негативного искаженного образа [35].

В дошкольном возрасте наиболее часто используется рисуночная терапия, сказкотерапия и музыкальная терапия. Рисование ребенка прямо и

непосредственно связано с игрой, вплетено в игру, являясь развитием сюжета и продолжением самой игры. В сравнении с другими психокоррекционными методами арттерапия имеет свои преимущества при тяжелых эмоциональных нарушениях, при низком уровне развития у ребенка игровой деятельности, несформированности коммуникативной компетентности.

В результате применения арттерапевтических методов в коррекционной работе с детьми можно обеспечить эффективное эмоциональное отреагирование, придать ему даже в случаях агрессивных проявлений социально приемлемые допустимые формы; облегчить процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабо ориентированных на сверстников детей; развивать произвольность и способность к саморегуляции, осознанию ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний [37].

Арт-терапия при аутизме — один из весьма эффективных методов лечения аутичных детей. При ее использовании развиваются коммуникативные навыки у ребенка, страдающего аутизмом. Использование арт-терапии позволяет понять внутренний мир таких детей, понять, что происходит у них в голове, о чем они думают [42].

Рисование способствует снижению эмоционального напряжения и созданию ощущения большего комфорта у ребенка-аутиста. Это в свою очередь приводит к повышению толерантности ребенка к психотерапевтическим отношениям. Благодаря этому снижается тревожность, и ребенок становится более открытым, более раскрепощенным для контакта со специалистом [47].

При помощи арт-терапии ребенок, страдающий аутизмом, может рассказать нам о своих переживаниях, о том, что его интересует и волнует, о своих страхах. Именно эта техника позволяет понять и оценить более глубоко состояние психики такого особенного ребенка. У ребенка развиваются не только коммуникативные навыки, но и воображение [42].

Занятия по арт-терапии могут походить как в индивидуальной форме, так и в групповой. При индивидуальных занятия могут применяться авторские методики. В таком случая авторская методика может быть разработана для каждого ребенка индивидуально с учетом его личных особенностей. Групповые формы занятий арт-терапией позволяют развивать коммуникационные навыки ребенка с другими детьми. Обычно занятия проходят в непринуждённой атмосфере творчества. Такие занятия для ребенка, страдающего аутизмом, возможны только при условии, что степень его аутистического расстройства позволяет ему в них участвовать.

Занятия по арт-терапии могут походить как в индивидуальной форме, так и в групповой. При индивидуальных занятия могут применяться авторские методики. В таком случая авторская методика может быть разработана для каждого ребенка индивидуально с учетом его личных особенностей. Групповые формы занятий арт-терапией позволяют развивать коммуникационные навыки ребенка с другими детьми. Обычно занятия проходят в непринуждённой атмосфере творчества. Такие занятия для ребенка, страдающего аутизмом, возможны только при условии, что степень его аутистического расстройства позволяет ему в них участвовать.

Эти методики направлены, в первую очередь, на развитие воображение, вербальных и социальных навыков, внимания, мелкой моторики, навыков рисования, снятия напряжения. Эти методики направлены, в первую очередь, на развитие воображение, вербальных и социальных навыков, внимания, мелкой моторики, навыков рисования, снятия напряжения

В результате применения комплекса методик арт-терапии наблюдаются позитивные изменения. В частности: установление контакта, более доверительные отношения аутиста с другими детьми, улучшение поведения, расширение и укрепление диапазона способов взаимодействия с предметами, материалами, как известными детям, так и с новыми, которые применяют в изобразительной деятельности. Кроме того, «лечение детского аутизма

творчеством» помогает уменьшить стереотипии и использование схем в рисовании, развить мелкую моторику и координацию рук [50].

Метод поведенческого тренинга направлен на обучение ребенка адекватным формам поведения в проблемных ситуациях, на повышение уровня «исполнительской компетентности» в отношении определенных ситуаций взаимодействия и общения с социальным окружением, предметным миром. Сторонники поведенческого тренинга как метода групповой работы с детьми исходят из предположения о том, что причиной значительной доли трудностей ребенка является отсутствие у него соответствующих навыков [37].

Элементы метода поведенческого тренинга находят широкое применение в коррекционной работе с детьми и их родителями в организации научению новому, более эффективному по сравнению со старым, поведению; в приеме последовательного перехода от игровых ситуаций к условным и реальным жизненным ситуациям в ходе тренинга поведения и, наконец, в приеме «домашних заданий», используемом в основном при работе с родителями [48].

Метод социальной терапии – это метод психологического воздействия, основанный на использовании социального принятия, признания, социального одобрения и положительной оценки ребенка значимым социальным окружением – как взрослыми, так и сверстниками. Метод социальной терапии обеспечивает, во-первых, удовлетворение потребности личности в социальном признании и, во-вторых, формирование адекватных способов социального взаимодействия у детей с низким уровнем коммуникативной компетентности [12].

Метод статусной психотерапии основан на возрастных перемещениях ребенка, позволяющих регулировать статус ребенка в группе и направленно регулировать относительную успешность его деятельности. Например, относительное повышение успешности непопулярного, «изолированного», «пренебрегаемого» ребенка путем перевода его в группу более младших

детей, понижение статуса относительной успешности путем перевода в группу более старших детей может быть рекомендован для коррекции личностного развития детей с эгоистической направленностью, авторитарными тенденциями и проявлениями агрессивности в поведении [45].

При реализации методов социальной и статусной психотерапии необходимо соблюдать следующие правила:

- их применение возможно только тогда, когда другие методы оказались неэффективными или в случаях, когда требуется экстренное психологическое вмешательство.
- необходимо тщательно выяснить причины трудностей ребенка.
- обязательное согласование вопроса о возрастных перемещениях ребенка с администрацией детского учреждения, педагогами и родителями. (обоснование возрастных перемещений для самого ребенка: перевод в младшую группу может стать для ребенка дополнительной психотравмой, поэтому необходимо объяснить ему его так называемый новый статус – «помощник взрослого».

Таким образом становится очевидно, что несоблюдение условий психического и личностного развития детей дошкольного возраста ведет к нарушениям в поведении и требует коррекции этих условий, с учетом основных принципов психологической коррекции. При всем разнообразии поведенческих нарушений, большинство из них имеет четко выделяемые особенности: недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков, сниженный уровень саморегуляции, неразвитость игровой деятельности, сниженную самооценку, нарушения в отношениях со сверстниками. Современные методы коррекционной работы способны эффективно устранять ту или иную причину нарушения поведения.

На современном этапе существуют несколько направлений коррекционной работы с дошкольниками: игротерапия, арттерапия (изобразительная, сказко-, музыко- и так далее), поведенческая терапия

(различного вида тренинги, психогимнастика), психологические механизмы коррекционного воздействия на личность ребенка [37].

Руководствуясь результатами обследования детей и всеми вышеизложенными коррекционными методиками мною была выбрана в качестве цели – коррекция поведения обследуемых детей для дальнейшего вовлечения их в учебно-воспитательный процесс и овладение ими недостающих или неполностью сформированных социально-бытовых, коммуникативных и учебных навыков.

Коррекционная работа с аутичным ребенком будет более успешной, если ее проводить комплексно, группой специалистов: психиатром, невропатологом, психологом, логопедом, музыкальным работником и родителями. Но только при одном условии – работа специалистов должна проходить с работой родителей по одной программе. Вместе мы выбрали индивидуальную программу развития ребенка. Педагог ставил конкретные образовательные задачи, а я, опираясь на общие закономерности развития, помогала решать возникающие проблемы. Дневное расписание детей представляло собой вертикальный ряд карточек, на которых прикреплены небольшие объекты, обозначающие соответствующую деятельность.

Главной моей задачей являлось вовлечь ребенка в индивидуальную и совместную деятельность для дальнейшей его адаптации в обществе. В первую очередь я решила поближе познакомиться с мальчиками. Стереотипная игра детей в данном случае стала поводом для более близкого знакомства.

Трудности в работе могут возникнуть при первом же знакомстве. Обычно ребенок не обращает внимания на присутствие нового взрослого, либо становится напряженным и агрессивным. К такой реакции нужно быть готовым заранее. При этом следует четко представлять психологические причины подобного поведения. А причина в том, что появление нового незнакомого человека привносит в жизнь аутичного ребенка элемент неизвестности, который вызывает у него чувство дискомфорта и страха. Ему

потребуется время, чтобы освоиться в новых условиях, привыкнуть к новому человеку, то есть ко мне. У аутичного ребенка есть любимые игры, одна или несколько. В таких играх он может часами манипулировать предметами, совершая странные действия. Главные особенности таких стереотипных игр:

- цель и логика игры, смысл производимых действий часто непонятны для окружающих;
- в этой игре подразумевается единственный участник – сам ребенок;
- ребенок раз за разом один и тот же набор действий и манипуляций;
- неизменность: раз установившись, игра остается одинаковой на протяжении длительного времени;
- ребенок может играть в такую игру годами.

Наличие стереотипной игры ставит аутичного ребенка в особый ряд, сразу же выделяет его среди других детей. Так и я во время знакомства наблюдала за стереотипной игрой. Целью моего наблюдения было вникнуть в структуру стереотипной игры, выделить цикл повторяющихся действий; выделить конкретные звукосочетания, слова в бормотании во время игры. Мои наблюдения и выводы помогли в дальнейшем понять, каким образом я могу принять участие в играх. Для начала я приседала на небольшом расстоянии от ребенка. Как правило ребенок сразу же отворачивался от меня и это уже хорошо. Если даже ребенок отодвинется дальше ни в коем случае не находитесь от него далеко и продолжайте наблюдать. Когда же мальчики привыкали к моему присутствию я постепенно начала включаться в игру. Здесь важно мало говорить и не совершать активных действий. Негромко можно повторять за ним его слова. Нужно дать ему понять, что вы не помешаете ему играть. Эта ситуация требует времени и терпения, до тех пор пока он не поймет, что вы тот человек, который его понимает и помогает и

однажды примет ваше предложение поиграть, как и случилось в дальнейшем в моей ситуации.

Аутичные дети видят смысл деятельности только тогда, когда она четко запрограммирована. С этой целью для организации какой-либо деятельности или режимных моментов я использовала пооперационные карты (Приложение 1). Образцами подобных карт являются, к примеру, инструкции по сбору игрушек из серии «Киндер-сюрприз». Однако не достаточно их просто составить, необходимо как можно чаще «путешествовать» с ребенком по ним, узнавая и называя предметы (на первых этапах, если ребенок не захочет повторять названия, педагог может делать это сам).

Аутичные дети плохо осознают свое тело. У них может быть нарушена пространственная ориентация. Поэтому полезно разместить в групповой комнате несколько зеркал на уровне глаз ребенка. Время от времени я старалась привлекать внимание ребенка к его отражению в зеркале. Этот прием также дает положительный результат. Не нужно забывать о том, что аутичному ребенку нужна физическая помощь в организации действия: взрослый в буквальном смысле «работает» руками ребенка, пишет, рисует и так далее.

Снижению уровня тревожности способствовали: телесные контакты, релаксационные игры, также можно использовать здесь и пальчиковые игры.

Очень важна частая смена деятельности, так как дети с синдромом раннего детского аутизма психически пресыщаемы, они быстро истощаются физически. Каждый вид деятельности должен занимать по времени не более 10 минут.

Всем участвующим в коррекционной программе детям были свойственны бесцельные монотонные движения, раскачивания. И чтобы отвлечь их от этого занятия, я успешно использовала эмоционально

насыщенные ритмические игры, танцевальные движения. Благодаря этому в дальнейшем дети могут посещать музыкальные занятия, несмотря на то, что ранее они даже боялись заходить туда. Такого рода регулярные занятия способствуют уменьшению двигательных расстройств.

Детям очень нравится рисовать красками (кисточками, тряпочкой и особенно пальцами), что помогает снятию излишнего мышечного напряжения и развивает мелкую моторику пальцев. С этой целью полезна так же работа с песком, глиной, пшеном, водой.

Все вышеперечисленные приемы относятся к сенсорным играм, дающим возможность установления контакта с аутичным ребенком. Сенсорный компонент мира приобретает для такого ребенка особую значимость. Поэтому проведение сенсорных игр является своеобразным «соблазнением» ребенка. А если удастся приятное переживание при получении нового сенсорного ощущения, то ребенок проникается доверием, и именно в этом случае можно говорить об установлении эмоционального контакта. Виды сенсорных игр разнообразны. Как я уже называла, это игры с красками «Цветная вода» (Приложение 2).

Игры с водой. Возня с водой, переливание ее особенно нравится детям, эти игры имеют и терапевтический эффект (Приложение 3).

Игры с мыльными пузырями. Сене и Максиму нравилось наблюдать за кружением в воздухе мыльных пузырей, с криками восторга они носились по комнате, тут же требовали повторения, но сами выдуть пузыри часто отказывались. Для этого предварительно нужно научить их дуть, сформировывать сильный поток воздуха, но быть осторожным и следить за тем, чтобы ребенок не вдувал воду в себя (Приложение 4).

Игры со льдом. Заранее приготовили лед, выдавили вместе ребенком лед из формочки в мисочку: «Смотри, как водичка замерзла: стала холодная и твердая». Затем погреть его в ладошках, она холодная и тает. Зимой на

прогулке можно обращать внимание ребенка на сосульки, лужи и так далее. Они будут в восторге от таких изменений в природе.

Не менее интересны и игры с крупами. Высыпать гречку в глубокую миску, опустить в нее руки и пошевелить пальцами. Выражая удовольствие улыбкой и словами, предложить детям присоединиться. На следующих занятиях можно использовать другие крупы.

При выборе игр с пластичным материалом (пластилином, глиной, тестом) дело может быть осложнено повышенной брезгливостью, присутствующей у части испытуемых. И все же опыт показывает, что если пробовать, предлагая ребенку различные материалы и разные виды одного и того же материала, удается найти такой, который ему понравится. Всем очень нравился пластилин, мы лепили угощения для кукол, предметы быта и так далее.

В заключение об играх хочется сказать следующее:

- если ребенок не включается в игру, не нужно настаивать, но обязательно попробовать в следующий раз;
- помнить, что ребенка могут испугать новые яркие впечатления, следует при признаках страха немедленно прекратить игру;
- понравившаяся игра потребует некоторого количества повторений;
- не затягивать сюжетную линию, так как произвольное внимание ребенка кратковременно;
- во время игры ребенок может начать говорить, заглядывая вам в лицо, и наша реакция даст ему подтверждение того, что вы его понимаете. Это важно!

Учитывая все эти правила, можно добиться хороших результатов, и расположения ребенка.

Установив эмоциональный контакт с аутичным ребенком, уже можно работать над его поведением. Можно комментировать каждый его шаг. Если же он все делал правильно, то обязательно хвалить его. Положительное воздействие производит материальное поощрение. Например, разноцветные кружочки, наклейки, мелкие игрушки. Аналогично можно научиться навыкам самообслуживания: одеваться, умываться и так далее.

Наиболее трудным может явиться, как и во всех сферах деятельности, самостоятельное переключение от действия к действию. Для этого проводится очередной пооперационный анализ данной деятельности

Исследуем последовательность действий, которые необходимо выполнить, доступна ли ему данная операция, т.е. способен ли он сам перейти к следующему действию, отмечается вид помощи, в котором нуждается. Физическая помощь может предоставляться в виде управления руками, при этом можно находиться за спиной или с боку; помощь может так же предоставляться в виде указательного жеста или словесной подсказки.

В то же время сохранилось и своеобразное поведение мальчика: он может долго молчать или бурно демонстрировать свои эмоции, у него возможно появления повышенной утомляемости расторможенности в заданных ему поручениях. Но все же я надеюсь, что в дальнейшей работе мы добьемся еще более качественных результатов.

После установления эмоционального контакта с детьми, нужно переходить к следующему этапу – формировать у них привычку правильно и уместно реагировать на учебные занятия.

Первичный акцент делается на формировании способности ребенка оставаться на своем месте и сосредоточиваться на задании.

Подобное поведение называется рабочим, так как является необходимой предпосылкой для самостоятельной деятельности аутичного ребенка. Здесь велика опасность зависимости от организованной ситуации.

Попадая в такую среду, аутичный ребенок может оказаться беспомощным. Но все же в рамках этой программы как и при оперантном обучении ребенок может социально адаптироваться.

В данной работе я хочу привести конкретные примеры форм использования методов оперантного обучения в сочетании с традиционными приемами организации социально – бытового поведения аутичных детей.

Общая организация поведения.

Первыми шагами в процессе обучения служит установление контакта с ребенком, исследование его возможностей, особенностей интересов и работа по общей организации его поведения. При формировании установки у ребенка на выполнение требований взрослого и заинтересованности ребенка в этом выполнении в начале часто приходится использовать простейшие естественные потребности ребенка; на что я первым делом обращала внимание. Так например, если он захотел пить, я просила его для начала сесть на стул. Часто же на попытку что-либо потребовать от него, он начинал капризничать, мог закричать и ударить. И ни в коем случае при таком его поведении нельзя отменять свое требование, так как такой способ добиться своего может закрепиться в сознании ребенка. И, конечно же, нужно делать предварительный анализ того, что ребенок сможет выполнить, прежде чем что-либо требовать от него. Мои наблюдения показывают, что лучше всего закрепляется поведение, которое награждается не каждый раз, а время от времени. Это, кстати, касается и нежелательного поведения. Например, если в ответ на каприз ребенок после долгих отказов все-таки получал то, что требовал, очень вероятно, что в дальнейшем он будет использовать тот же способ достижения желаемого.

По моим наблюдениям, трудности в адаптации аутичного ребенка в быту семьи, его отказ что – то сделать часто связаны со страхами. Дима боялся ходить в туалет из – за шума воды, мыться (так как вода попадала ему

в глаза), идти гулять, потому что боялся соседской собаки и людей. Проблема может решиться, если близкие будут понимать, что стоит за отказом ребенка, терпеливо одобрять его, давать возможность освоиться в пугающей ситуации, почувствовать себя хозяином.

Организация стереотипов бытового поведения.

Стереотипность, свойственную аутистам, можно использовать для формирования бытовых стереотипов. При это речь взрослого должна быть четкой и краткой, следует продумать фразы, сопровождающие действия, которые будут повторяться раз за разом. Необходимо сначала подключать ребенка к самым легким операциям, подчеркивая, как у него хорошо получается, какой он молодец, как быстро одевается и как аккуратно ест. Прежде чем начать обучение, нужно тщательно продумать действия, выбрать наиболее удобную и простую последовательность для конкретно имеющейся ситуации. Например, при умывании найти удобное место для мыла, какой рукой лучше брать щетку, а какой пасту. Этот прием был использован в моей практике и оказался очень эффективным при нескольких повторениях. Известно, что такой же пооперационный анализ используется при работе со слепыми и умственно отсталыми детьми.

Пространственная и временная организация занятия и распорядка дня аутичного ребенка.

Во-первых, очень важно подобрать удобные, подходящие по росту стол и стул, стол нужно расположить так, чтобы ничего не отвлекало внимания ребенка, а наоборот, выделялись предметы, на которые хотелось бы обратить его внимание. Приятные и легкие задания, чередования заданий с развлечениями помогут ослабить негативизм ребенка к учебной ситуации.

Во-вторых, важен ритм занятия. Аутичный ребенок способен очень недолго оставаться в ситуации, когда от него требуется произвольное внимание и выполнения произвольных действий. Тренировки в первое время

могут быть очень короткими (3-5 минут), но при это необходимо, чтобы ребенок сразу испытал успех. Оперантный и особенно эмоционально – коррекционный подходы рекомендуют эмоционально обыгрывать удачу.

Уменьшению тревожности, упорядочиванию поведения аутичного ребенка способствует и временная организация его жизни. Существование четкого распорядка дня, семейных привычек и традиций, если последовательность событий предсказуема, они неукоснительно должны соблюдаться, повторяясь изо дня в день (прогулка, еда, сон, занятия и так далее).

Некоторые операции, которые особенно трудны для ребенка, можно вставлять в игровой сюжет, интересный ребенку, чтобы дать ему возможность попрактиковаться вне учебной ситуации. Сочетание четкой пространственной организации, расписаний и игровых моментов может заметно облегчить обучение аутичного ребенка навыкам бытового поведения.

Все вышеперечисленные методики были использованы мною на практике. И благодаря именно поведенческой терапии достигли хороших результатов в адаптации ребенка, хотя бы на уровне группы, среди остальных детей.

И делая краткий вывод из всей проделанной мной коррекционной работы, с аутичными детьми, следует выделить ряд положений:

- На этапе налаживания контакта с ребенком не рекомендуется настаивать на проведении конкретных игр, выполнении определенных заданий. Быть более чутким к реакциям ребенка, действовать в зависимости от ситуации, его желаний и настроения. Часто он сам предлагает ту форму взаимодействия, которая в данный момент для него наиболее комфортна. Иногда, особенно на начальных этапах работы, стоит принять такое предложение ребенка (не забывая конечно о целях работы).

- Все, что происходит на занятиях должно сопровождаться эмоциональным комментарием, в ходе которого взрослый проговаривает все действия и ситуации.
- Не забывать, что поведение ребенка во время занятия может быть самым разным. Если он вышел из состояния равновесия, следует сохранять спокойствие, не ругать, а понять, чего ребенок хочет в данный момент и постараться помочь выйти ему из состояния дискомфорта.
- Нужно быть готовым к тому, что реакция на одну и ту же игру, ситуацию у разных детей с диагнозом аутизм может быть различной: на что один отреагировал вполне дружелюбно, у другого может вызвать резко отрицательную реакцию. Мало того, один и тот же ребенок может вести себя совершенно по разному в сходных положениях. В случае, если ребенок принял предложенное, постараться развивать ситуацию, если же возникла реакция отторжения, следует оставить игру. Безусловно это потребует от педагога и психолога гибкости, позволяющей действовать в зависимости от развития событий.

На основании всего вышеизложенного мною была составлена программа коррекции нарушений поведения. В реализации программы принимал участие Дима.

Цели программы:

- преодоление негативизма при общении и установлении контакта с аутичным ребенком;
- развитие познавательных навыков;
- смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;
- повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
- преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

Задачи программы:

- ориентация аутичного ребенка во внешнем мире;
- обучение его простым навыкам контакта;
- обучение ребенка более сложным формам поведения;
- развитие самосознания и личности аутичного ребенка;
- развитие внимания;
- развитие памяти, мышления.

Первый этап программы коррекции: диагностический, методом наблюдения, сбор данных.

Второй этап: установление контакта с ребенком.

Третий этап: усиление психологической активности в нужном русле.

Четвертый этап: организация целенаправленного поведения ребенка.

Эффективность программы: реализация коррекционной программы – основа эффективной адаптации ребенка к миру. Ребенок настраивается активно взаимодействовать с миром. Благодаря этому он будет чувствовать безопасность и эмоциональный комфорт, таким образом будет происходить коррекция поведения.

Таблица 2

Программа коррекции нарушений поведения

Этап	**Преследуемая цель**	**Содержание работы (проводимые мероприятия)**	**Сроки**
Первый этап (диагностический)	Получение наиболее полного представления обо всех свойственных наблюдаемым детям нарушениях поведения	Беседы с родителями, педагогами, воспитателями, наблюдение.	01.12.2015–11.12.2015

Продолжение таблицы 2

Второй этап (установление контакта с аутичным ребенком)	Установление эмоционального контакта	1 занятие: игра «Ручки» 2 занятие: игра «Птички», «Догонялки» (Приложение 5).	14.12.2015–18.12.2015
	Развитие контактности	3 занятие: игра «Погладь кошку», «Поиграй с куклой» (Приложение 5).	21.12.2015–29.12.2015
	Усиление психологической активности. Развитие восприятия	4 занятие: Развитие восприятия «зашумленных» объектов. Формирование активности ребенка с помощью игровых моментов на развитие восприятия (Приложение 5)	11.01.2016–22.01.2016
	Психотехнические игры	5 занятие: игра «Найди место для игрушки» Игра «Собери фигурки». Продолжи ряд (Приложение 5)	25.01.2016–05.02.2016

Продолжение таблицы 2

Третий этап (усиление психологической активности в нужном русле)	Развитие внимания	6 занятие: Корректурные пробы (Приложение 6)	08.02.2016–16.02.2016
	Развитие памяти	7 занятие: Запомни слова, картинки, игра «Найди отличия» (Приложение 6)	17.02.2016–29.02.2016
	Развитие речевого общения	8 занятие: Позови мячом (Приложение 6)	01.03.2016–04.03.2016
Четвертый этап (организация целенаправленного поведения ребенка)	Развитие сюжетной игры	9 занятие: игра «Пришел Мурзик поиграть» (Приложение 7)	09.03.2016–18.03.2016
	Развитие подвижно – ролевой игры	10 занятие: игра «Обезьянка-озорница» (Приложение 7)	21.03.2016-31.03.2016

3.2. Контрольный эксперимент и его результаты

Используя в своей работе с выбранными детьми все вышеперечисленные приемы, я добилась следующих результатов:

Таблица 3

Результаты контрольного эксперимента

Параметр/ эксперимент	**Констати-рующий**	**Обучающий**	**Контроль-ный**
Реакция на нового человека	негативная	динамика очень слабовыражена	негативная, с перспективой на уменьшение
Общения с детьми	отсутствует	динамика очень слабовыражена	появляется вспышкообразный, но очень редкий и кратковременный, быстроугасающий интерес
Особенности поведения в обществе	окружающими не интересуется	динамики нет	окружающие люди по-прежнему не интересуют совсем
Особенности поведения в одиночестве	стремление к уединению	динамики нет	стремление к уединению сохранилось в полном объеме
Особенности отношения к неодушевленным предметам	присутствует	динамики нет	особенность отношения к неодушевленным предметам сохранилась в полном объеме
Двигательные стереотипы	присутствует	динамика очень слабовыражена	очень редко, но удается на какое-то время переключить
Сенсорные стереотипы	присутствует	минимальная динамика	попытки замещения успешны

Продолжение таблицы 3

Речевые стереотипы	вокализация	минимальная динамика	попытки замещения успешны
Поведенческие стереотипы	присутствует	динамика очень слабовыражена	очень редко, но удается на какое-то время переключить
Речь	отсутствует осмысленная, присутствует вокализация	динамика очень слабовыражена	осмысленная речь отсутствует, появляются редкие моменты уместной вокализации
Познавательная деятельность	слабо выражена	динамика очень слабовыражена	слабо выражена, но с элементами расширения диапазона
Игровая деятельность	отсутствует как таковая, заменена мунипулятивной	динамика очень слабовыражена	манипулятивная занимает львиную долю, но появляются зачатки и
Гиповозбудимость	отсутствует	динамики нет	отсутствует
Гипервозбудимость	присутствует	динамики нет	присутствует
Мотивация к учебной деятельности	кратковременная и избирательная	динамика очень слабовыражена	кратковременная, но с увеличивающимся диапазоном интересов

Продолжение таблицы 3

Эмоциональный контакт с родственниками	положительно дед, отрицательно – мать	динамика очень слабовыражена	появились редкие моменты отсутствия негативной реакции на маму

В нашем конкретном случае аутические расстройства были глубокие, и за такой короткий срок мы добились, по моему мнению, хороших результатов:

– установили эмоциональной контакт с ребенком с негативной реакцией на нового человека ;

– психический тонус ребенка повысился, пусть незначительно, но и это говорит о положительной динамике;

– появился минимальный, но интерес к выполнению пусть не всех, но хотя бы части заданий;

– увеличился набор выражаемых чувств;

– увеличился диапазон издаваемых звуков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленное в работе исследование особенностей поведения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях частного дошкольного учреждения, проведенное на базе УРОО «Радуга» и предложенные методы работы по преодолению нарушений были продемонстрированы мною лишь с одной целью – показать, что работа с детьми с расстройствами аутистического спектра обширна, перспективна и крайне необходима.

В результате исследования была дана развернутая теоретическая информация, продемонстрирована практическая работа.

Проблема аутизма в мире становится все более и более серьезной. Количество детей с аутизмом постоянно растет, причины развития этого заболевания по-прежнему неизвестны, лекарства, излечивающие этот недуг, не найдены, государственная поддержка отсутствует, и нет толерантности в обществе. В такой ситуации воспитание и образование аутичного ребенка полностью ложится на плечи родителей и близких. При отсутствии специализированных школ и коррекционных садов, инклюзивных программ и малом количестве реабилитационных центров, большая часть родителей пытается помочь ребенку своими силами.

Увеличение количества детей с аутизмом также отражается и на работе специалистов. Конвенциональные коррекционные подходы к развитию речи и коррекции поведения, которым обучались специалисты, получая профильное образование, не доказывают себя на практике с детьми с аутизмом. Логопедические массажи, категоризации и цвета не приводят к развитию речи в большинстве случаев, и не обладая другими, более эффективными методиками обучения, специалист оказывается безоружен и не может помочь ребенку.

Коррекционно-педагогическая помощь детям при аутизме – это сложное психофизиологическое и социально-педагогическое явление,

охватывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающий как единая педагогическая система, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. Основной задачей коррекционно-педагогической помощи детям при аутизме является вовлечение их в разные виды индивидуальной и совместной деятельности, формирование произвольной, волевой регуляции поведения. Необходимо проводить занятия с жесткой последовательностью игровых действий с их многократным проигрыванием. Освоение системы игровых штампов способствует формированию у детей с аутизмом познавательных процессов. При разработке психокоррекционной программы для детей с аутизмом нужно обязательно учитывать степень тяжести аффективной и интеллектуальной патологии, время возникновения заболевания, особенности социальной ситуации развития аутичного ребенка. Коррекционно-педагогическая помощь детям при аутизме поможет: организовать поведение; развить способности к коммуникативному взаимодействию; обучить навыкам самообслуживания; сгладить негативные проявления аутизма; усилить психическую активность ребенка; научить проводить свободное время; подготовить к обучению.

Целью моей работы, да и вообще, конечной целью методики поведенческой терапии для аутистов является возможность дать деткам наиболее полноценную жизнь по возможности. Что такое эта самая полноценная жизнь, каждый по-своему понимает, но для большинства здоровых и не очень людей, жизнь становится полноценной, с наличием в ней работы и друзей. Возможность иметь друзей у аутистов поражена в большей степени – это факт. По результатам исследования проведенного в США, 96% взрослых высокофункционирующих аутистов друзей не имеют, а 86% – вообще ни с кем, кроме своих родственников, не общаются. Что касается наличия работы у аутистов, то многие из них обладают, подчас даже выдающимися способностями в какой-то области, однако неумение

общаться, неспособность к нормальной коммуникации резко ограничивает возможности получить работу, а главное удержать ее. По данным опроса, проведенного в Англии, у взрослых аутистов с синдромом Аспергера, свыше 50% получают высшее образование, однако всего 12% имеют работу на полной ставке. Тот же опрос высокофункционирующих аутистов в Америке показал, что всего 10% имеют нормальную работу при достаточном уровне образования. При этом совершенно неверно думать, что аутистам безразлично или они не замечают этого. Все те же исследования показывают, что порядка 40% людей с аутизмом впадают в депрессию от жизни в изоляции, сами аутисты свидетельствуют, что тяжело переживают одиночество и невозможность осознать, что движет окружающими их людьми.

Главная ценность практический любой коррекционной поведенческой методики то, что они позволяют улучшить положение, уменьшить изоляцию: научить понимать аутиста, как и зачем люди общаются, предоставить возможность аутисту самому общаться с другими людьми. И этого можно добиться, если начинать коррекцию в наиболее благоприятном для этого возрасте – дошкольном.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова – М.: Международная педагогическая академия, 1996. – 224 с.

2. Алмазова, О. В. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие Гриф ФГБОУ ВПО/ О. В. Алмазова.- 2-е изд., перераб. и доп.- Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т.; Ин-т спец.образования УрГПУ, – 2014. – 305 с.

3. Алмазова, О. В. Педагогические технологии в коррекции частных функциональных расстройств у детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование – 2014. – №1 – с.14-23.

4. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Прогресс, 1996. – 376 с.

5. Берон, Р. Агрессия / Р. Берон, Д. Ричардсон. – СПб., 2001. – 352 с.

6. Беттельхейм, Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я [электронный ресурс] // Куб – библиотека. URL: http://www.koob.ru/bettelheim/empty_fortress (дата обращения: 20.01.2016).

7. Битянова, М. Р. Психолог в школе: Содержание и организация работы / М. Р. Битянова– М.: Ок, 2008. – 298 с.

8. Бодалев, Л. А. Восприятие человека человеком / Л. А. Бодалев. – М.: Изд-во ЛГУ, 1965. – 123 с.

9. Божович, Л. И. Психология формирования личности / Л. И. Божович – М., 1995. – 205 с.

10. Братусь, Б. С. Психологические проблемы изучения и коррекции аномалии личности / Б. С. Братусь, И. Я. Разовский, В. Н. Цапкин. – М.: МГУ, 1988. – 329 с.

11. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г. М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1995. – 156 с.

12. Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер. – М., 1991.– 142 с.

13. Ватова, Л. Как снизить агрессивность детей // Дошкольное воспитание – 2003. – №8 – с.55-58.

14. Вейс, Т. Й. Как помочь ребенку? Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах / Т. Й. Вейс – М.: Моск. центр вальдорфской педагогики., 1992. – 168 с.

15. Волков, Б. С. Дошкольная психология: Психологическое развитие от рождения до школы: Учеб. пособие для вузов—изд. 5-е, перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2007. –288 с.

16. Выготский, Л. С. Собр. соч. / Л. С. Выготский. В 6 т. – М., 1983 – Т. 5. –368 с.

17. Гурьева, В. А. Психогенные расстройства у детей и подростков / В. А. Гурьева — М.: Крон-пресс, 1996. – 283 с.

18. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей./ С. Д. Забрамная – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 112 с.

19. Каган, В. Е. Аутизм у детей./ В. Е. Каган – Л.: Ленинград, 1981. – 206 с.

20. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция / В. П. Кащенко – М.: Центр, 1994. – 223 с.

21.Козлова, С.А., Куликова, Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. Пособие для студ. сред.пед. учеб. заведений. – М: Издательский центр «Академия»,1998. – 432 с.

22.Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива / Я. Л. Коломинский. – Мн., 1984. – 239 с.

23.Коломинский, Я. Л. Детская психология: Учеб.пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, А. Н. Белоус и др.; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Мн.: Университетское, 1988. – 399 с.

24. Колосова, С. Л. Детская агрессия / С. Л. Колосова. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.

25. Кон, И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

26. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

27. Лебединская, К. С. Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская – М.:Теревинф, 2005. — 95 с.

28. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей / В. В. Лебединский – М., МГУ, 1985. – 168 с.

29. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Монина. – М.: Генезис, 2000.– 136 с.

30. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук– СПб.,2003. – 400 с.

31. Мирский, Э. М. О предмете междисциплинарного исследования // Системные исследования: Ежегодник. – М., 1980. – с. 70.

32. Мухина, В. С. Психология детства и отрочества. Учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов / В. С. Мухина. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 488 с.

33. Мэш, Э., Вольф, Д. Детская патопсихология / Э. Мэш, Д. Вольф. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.

34. Назарова, Н. М. Специальная педагогика. / Под ред. Н. М. Назаровой. – М., АКАДЕМИЯ, 2000. – 400 с.

35. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М..М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2000. – 335 с.

36.Овчарова, Р. В. Технологии практического психолога в образовании / Р. В. Овчарова. – М., 2001. – 448 с.

37. Платонова, Н. М. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. – СПб.: Речь, 2004.– 336 с.

38. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс– М.: ВЛАДОС, 2003. – 192 с.

39.Раншбург, Й., Поппер, П. Секреты личности / Й. Раншбург, П. Поппер. – М. Педагогика, 1983. – с. 125-135.

40. Раттер, М. Помощь трудным детям / Перевод с английского Е. Алексеевой, С. Нуровой; общ. редакция Р. Римской. – М.: Апрель Пресс: Эксмо Пресс, 1999. – 432 с.

41. Самоукина, Н. В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н. В. Самоукина. – М., 1993. – 138 с.

42. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго – М., 2000. – 208 с.

43. Симонов, П. В. Потребностно-информационная теория эмоций // Вопр. психологии, №6, – 1982. – с. 44-56.

44. Слюсарев, Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности / Ю. В. Слюсарев – С.-Пб.: Питер, 2002. – 129 с.

45. Смирнова, Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей : учебник / Т. П. Смирнова – Ростов н/Д: Изд. «Феникс», 2005. – 320 с.

46. Соколова, Е. В., Гуляева, К. Ю. Предупреждение и коррекция поведенческих расстройств у детей / Е. В. Соколова, К. Ю. Гуляева. – Новосибирск: Изд. НГИ, 2003. – 211 с.

47.Усова, А. П. Воспитание общественных качеств у детей в игре // Психология и педагогика игры дошкольников, №1, – М., 1966. – с. 67-70.

48. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Мн.: Ильин, 1996. – 192 с.

49. Шибатаева, Л. В. Программы психологической реабилитации аутичных школьников / Л. В. Шибатаева. – М.: Роспедагенство, 1996. – 143 с.

50. Шипицына, Л. М. Социальная реабилитация детей с аутизмом / Л. М. Шипицына, И. Л. Первова – М.: Ок, 1997. – 366 с.

51. Хямяляйнен, Ю. Воспитание родителей / Ю. Хямяляйнен. – М., 1993. – 93 с.

52. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия [электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. URL: http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2015/11/07/yanushko-e-a-igry-s-autichnym-rebenkom-ustanovlenie (дата обращения: 17.03.2016).

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Уральский государственный педагогический университет»

Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными

возможностями здоровья

Составление индивидуальной программы коррекции нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях частной дошкольной образовательной организации

Приложения к выпускной квалификационной работе

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Исполнитель:

Лукина Оксана Александровна,

студентка группы БД-41z,

заочное отделение

Научный руководитель:

Кубасов Александр Васильевич,

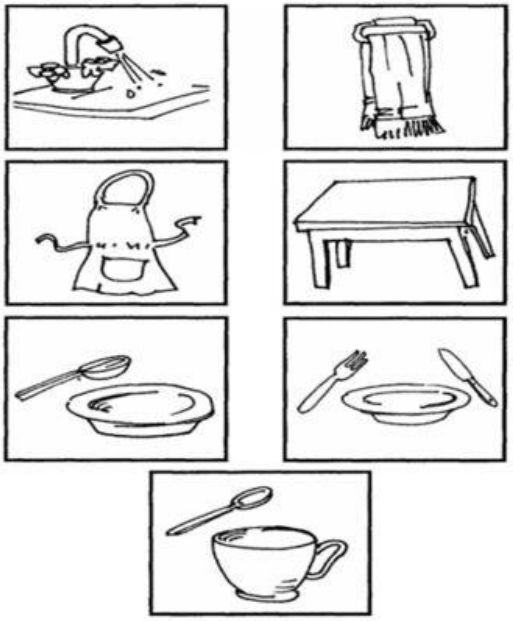
д. ф. н., профессор,

Екатеринбург 2016

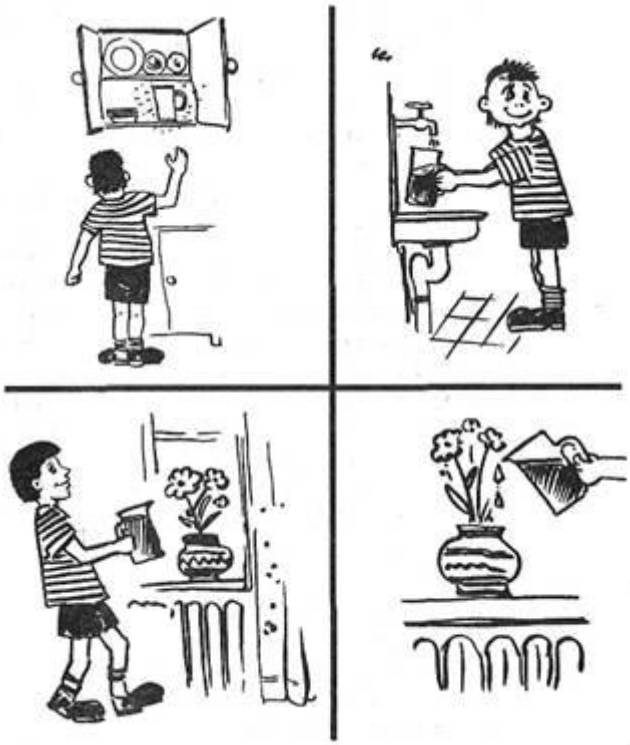
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Пооперационная карта «Идём гулять»

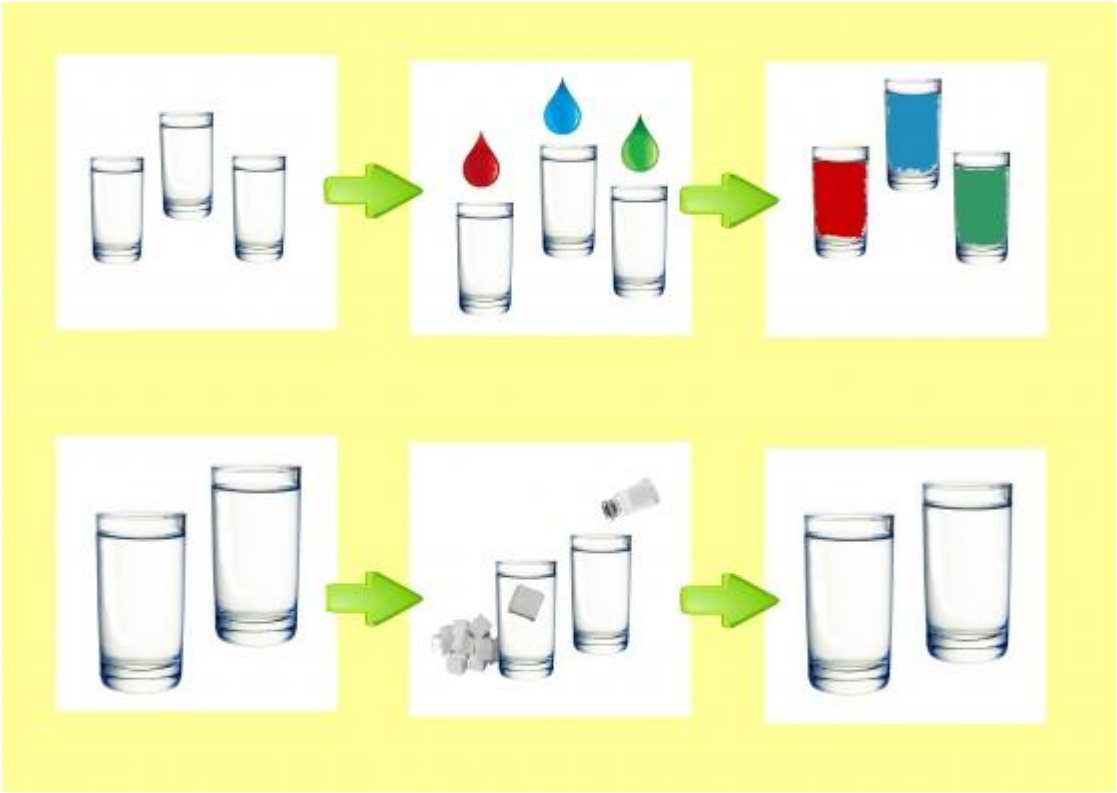
Пооперационная карта «Обед»



Пооперационна карта «Помоги маме»



Пооперационна карта занятия «Опыты с водой»



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Сенсорная игра «Цветная вода»

Потребуются акварельные краски, кисточки, 5 прозрачных пластиковых стаканов (в дальнейшем количество стаканов может быть любым). Расставляем стаканы в ряд на столе и наполняем водой. Возьмем на кисточку краску одного из основных цветов – красный, желтый, синий, зеленый (можно начинать с любимого цвета ребенка, если такой есть, это поможет вовлечь ребенка в игру) – и разводим в одном из стаканов. Комментируя свои действия, стараемся привлечь внимание ребенка, внесем элемент «волшебства»: «Сейчас возьмем на кисточку твою любимую желтую краску, вот так. А теперь... опустим в стакан с водой. Интересно, что получится? Смотри, как красиво!» Обычно ребенок завороженно следит за тем, как облачко краски постепенно растворяется в воде. Можно разнообразить эффект и в следующем стакане развести краску быстро, помешивая воду кисточкой – ребенок же своей реакцией даст вам понять, какой из способов ему больше нравится.

В этой игре ребенок быстро может проявить желание более активно участвовать в происходящем – «заказывая» следующую краску или выхватывая кисточку и начиная действовать самостоятельно. После первой демонстрации ребенок играет в «Цветную воду» не только на занятии с психологом или педагогом, но может затеять игру в любой момент, когда захочет, в этом случае на помощь приходит кто-нибудь из близких. Если же позволяет уровень развития бытовых навыков ребенка, он вполне может действовать самостоятельно.

Когда увлеченность чистым сенсорным эффектом станет ослабевать (разным детям требуется для этого разное время и число повторений), можно

приступать к расширению игры. Возможный вариант развития игры – организация активного участия ребенка в ней и развитие бытовых навыков.

Так, если ребенку нравится игра, скорее всего он согласится выполнить просьбу-инструкцию –открыть кран, налить воду в пластиковую бутылку, затем наполнить водой стаканы. Если пролили воду на стол или на пол, попросим ребенка вытереть лужицу тряпкой. Инструкции должны быть четкими. В начале такой работы действуем вместе с ребенком: «Давай откроем кран. А где наша бутылка? Вот она, нальем в нее водичку – ух какая тяжелая теперь бутылка, понесем ее вместе. Теперь разольем воду по стаканам. Буль-буль-буль – течет водичка. Ой! Пролили воду на стол! Какая получилась лужа! Возьмем тряпку и вытрем стол. Вот теперь стало хорошо» и так далее. Когда же ребенок достаточно освоится в этой игре и четко усвоит некоторые несложные действия, предоставляем ему все больше самостоятельности при выполнении заданий.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Игры с водой.

Чтобы ребенку было удобнее достать до крана, пододвиньте к раковине стул. Возьмите пластиковые бутылки, пузырьки, стаканчики, мисочки различных размеров. Теперь наполняйте их водой: «Буль-буль, потекла водичка. Вот пустая бутылочка, а теперь – полная». Можно переливать воду из одной посуды в другую.

Открывай! – закрывай!

Переверните наполненную водой пластиковую бутылку. Затем подставьте ладонь под вытекающую из горлышка струю. Прокомментируйте свое действие словами: «Закрыли водичку! Как ты попросишь открыть воду? Скажи: «Оксана (побуждайте ребенка использовать обращения), открывай!» Вот, открыл – снова потекла водичка, буль-буль-буль!» следующий раз действуйте ладонью ребенка, побуждая его закрыть и открыть воду.

Фонтан

Если подставить под струю воды ложку либо пузырек с узким горлышком, получится «фонтан». Обычно этот эффект приводит детей в восторг: «Пш-ш-ш! Какой фонтан получился – ура!» Подставьте пальчик под струю «фонтана», побудите ребенка повторить действие за вами.

Бассейн

Наполнив таз водой, организуйте игру в «бассейн», где учатся плавать игрушки. Проведение такой игры рекомендуется, если ребенок уже посещал бассейн и у него есть реальное представление о нем. Сопровождайте ход игры словесным комментарием: «Вот наши куколки пришли в бассейн. Какой большой бассейн! В бассейне учатся плавать – вот так. Поплыли!»

Озеро

Наполните большой таз водой: теперь это «озеро», в котором плавают рыбки или уточки: «Вот какое глубокое озеро – много воды! В озере плавают уточки. Вот мама утка. А вот ее детки – маленькие утята. «Кря-кря-кря! – говорит утка. – Дети, плывите за мной!» Вот уточки вышли на бережок и греются на солнышке» и так далее.

Море

На следующем занятии этот же таз с водой может превратиться в «море», по которому плывут кораблики: «Поплыл по морю кораблик и гудит: у-у-у! А кто хочет поплавать на корабле? Зайка хочет! (можно использовать фигурки, вылепленные из пластилина, которые прочно устанавливаются на палубе) Вот поднялся ветер! Какие сильные волны! Перевернулся наш кораблик – давай скорее спасать пассажиров! А теперь починим кораблик и можно плыть дальше» и так далее.

Купание кукол

Искупайте кукол-голышей в теплой водичке, потрите их мочалкой и мылом, заверните в полотенце: «А сейчас будем кукол купать. Нальем в ванночку теплой водички – попробуй ручкой водичку, теплая? Отлично. А вот наши куколки. Как их зовут? Это Катя, а это Миша. Кто первый будет купаться? Катя? Хорошо. Давай спросим у Кати, нравится ей водичка? Не горячо?» и так далее.

Мытье посуды

Вымойте посуду после кукольного «обеда», используя губку и средство для мытья посуды: «Будем мыть посуду. Открывай кран! Здесь какая вода? Горячая. А здесь? Холодная. Давай откроем и холодную воду, и горячую –

тогда получится теплая вода. от так потрем губкой тарелочку. Теперь сполоснем. Чистая стала посуда!»

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.

Игры с мыльными пузырями.

Предварительно нужно подготовить ребенка к игре с мыльными пузырями. Для этого нужно научить его сильно дуть, направлять струю воздуха в нужном направлении. Это возможно с играми:

– **«Снег пошел»** – дуть на кусочек ватки в воздухе, чтобы она не упала.

– **«Плыви, кораблик!»** – дуть на маленький легкий кораблик на воде (например, во время купания).

– **«Вертушка»** – дуть на игрушку-вертушку.

– **«Катись, шарик!»** – дуть на маленький шарик (например, для пинг-понга), можно дуть через трубочку.

– **«Бульки»** – дуть через трубочку в стакан, наполовину наполненный водой.

Игра покажет, сформирован ли у ребенка целенаправленный выдох и сильно ли он дует.

Играя с мыльными пузырями, соблюдайте меры предосторожности. Следите, чтобы ребенок не втягивал жидкость в рот. Он может сделать это по инерции, если привык пить сок из пакетиков через трубочку, или захочет попробовать жидкость для мыльных пузырей на вкус. Поэтому используйте безвредные вещества и понемногу.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Игра «Ручки».

Ход игры. Ребенок располагается перед педагогом. Педагог берет ребенка за руку и ритмично похлопывает своей рукой по руке ребенка, повторяя «Рука моя, рука твоя…». Если ребенок активно сопротивляется, отнимает свою руку, тогда педагог продолжает похлопывание себе. При согласии ребенка на контакт с помощью рук продолжается похлопывание руки педагога по руке ребенка по типу Игра «Ладушки», четверостишье:

Ручки наши ручки поиграйте вы за нас,
Постучите, да пожмите вы покрепче прям сейчас
Будем с вами мы дружить и за руки всех ловить.

Игра «Птички».

Ход игры: Педагог говорит, что сейчас мы превращаемся в маленьких птичек и приглашает полетать вместе с ними, взмахивая руками, как крыльями. После «птички» собираются в круг и вместе «клюют зернышки», стуча пальцами по полу.

Игра «Догонялки».

Ход игры: педагог предлагает убегать, прятаться от него. Догнав ребенка, педагог обнимает его, пытается заглянуть в глаза и предлагает ему догнать педагога.

Игра «Погладь кошку».

Подбираем ласковые и нежные слова для игрушки «Кошка Мурка», при этом можно ее гладить, можно взять на руки, прижаться к ней.

Игра «Поиграй с куклой».

Ход игры: проведение сюжетно–ролевой игры на различные темы, например: «Идем за покупками», «В гостях».

Кукла в этом случае является помощником в развитии социальных ролей ребенка.

Развитие восприятия «зашумленных» объектов. Формирование активности ребенка с помощью игровых моментов на развитие восприятия.

Ход занятия: перед ребенком изображение «зашумленных» картинок, его задача распознать эти картинки. Далее идет складывание узора по образцу (количество элементов в мозаике постепенно увеличивается). Упражнение на развитие пространственной координации (понятия слева, справа, перед, за и так далее) проходит в виде игры.

Мы сейчас пойдем направо! Раз, два, три!
А теперь пойдем налево! Раз, два, три!
Быстро за руки возьмемся! Раз, два, три!
Так же быстро разомкнемся! Раз, два, три!
Мы тихонечко присядем! Раз, два, три!
И легонечко привстанем! Раз, два, три!
Руки спрячем мы за спину! Раз, два, три!
Повертим над головой!! Раз, два, три!
И потопаем ногой! Раз, два, три!

Игра «Найди место для игрушки».

Ход игры: педагог предлагает поочередно положить кегли или мячи в нужную по цвету коробку и в соответствующее вырезанное в коробке отверстие. Можно организовать соревнование.

Игра «Собери фигурки».

Ход игры: Ребенок по команде собирает и разбирает доски.

Продолжи ряд

Ход занятия: на основе заданных фигур провести анализ, найти закономерность и следовать ей при продолжении данного ряда.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6.

Корректурные пробы.

Ход занятия: ребенком выделяет на листе бумаги по определенному признаку сначала один вид предметов, а потом другой.

Запомни слова, картинки

Ход занятия: детям поочередно предлагается несколько картинок, которые они по памяти проговаривают или показывают при назывании педагогом.

Игра «Найди отличия».

Ход занятия: ребятам предлагаются две картинки, отличающиеся некоторыми деталями. Необходимо найти все различающиеся детали.

Позови мячом.

Ход занятия: педагог кидает мяч, называя ребенка по имени. Ребенок ловит мяч и кидает дальше со своим именем, далее слова меняются.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7.

Игра «Пришел Мурзик поиграть».

Ход игры: педагог показывает Кота Мурзика, надетого на руку. Кот Мурзик здоровается с ребенком. Затем Мурзик показывает прозрачный полиэтиленовый мешок с предметами, которые он принес, и предлагает взять любое количество фигурок и расставить их на столе. Из предложенных кубиков Мурзик строит домик для куклы или гараж для машины. Педагог стимулирует общение с Мурзиком.

Игра «Обезьянка-озорница».

Ход игры: Педагог показывает обезьянку и рассказывает, как она любит подражать. Поднимает руку, потом делает это же движение с обезьянкой, потом предлагает выполнить это движение самим или на обезьянке. Затем движения усложняются: взмах рукой, хлопанье в ладоши, постукивание и так далее.