

## ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Евтушенко И.В., Ильина К.Д.**

*Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия (119992, Москва, ул. Малая Пироговская, 1-1, МПГУ), e-mail: [evtivl@rambler.ru](mailto:evtivl@rambler.ru)*

Расстройства аутистического спектра – нарушения, связанные с недоразвитием эмоционально-личностной сферы детей, негативно влияют на процесс формирования социальных навыков и искажают весь ход психического развития ребенка. Важной задачей любого реабилитационного центра и образовательного учреждения является оказание помощи детям в приобретении трудовых и социально-бытовых навыков, к которым относятся соблюдение чистоты тела и окружающего пространства, правильного приема пищи, готовности самостоятельно раздеваться и одеваться и многие другие. Формирование навыков самообслуживания является неотъемлемой частью культурно-гигиенического воспитания детей с расстройствами аутистического спектра. Своевременное развитие подобных навыков способствует успешной социализации и социальной адаптации детей. Существует ряд методик, наиболее популярных в зарубежной и отечественной практике, такие как программа «Мягкий старт», в основе которой лежит идея о том, что обучение детей лучше проводить во время их активной деятельности, которую они планируют и осуществляют самостоятельно; методика «Поведенческая терапия» и когнитивно-поведенческий подход, представленные в данном исследовании, опирающиеся на эмоционально-личностное взаимодействие взрослого с ребенком, предусматривают системность и комплексность, совместное использование различных методик, взаимодополняющих друг друга. Авторская технология, разработанная в ходе бакалаврского исследования, предусматривает создание таких специальных условий для формирования навыков самообслуживания у детей с расстройствами аутистического спектра, как: четкий режим дня, организация коррекционно-развивающей среды, постоянное педагогическое руководство жизнедеятельностью детей, личный пример взрослого, развивающее обучение.

Ключевые слова: навыки самообслуживания, дошкольники с расстройствами аутистического спектра, специальное обучение, АВА-терапия.

## TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT SELF-SERVICE SKILLS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES OF AUTIST SPECTRUM

**Evtushenko I.V., Ilyina K.D.**

*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia (119991, Moscow, M. Pirogovskaya, st., 1-1, MSPU), e-mail: [evtivl@rambler.ru](mailto:evtivl@rambler.ru)*

Disorders of the autism spectrum – violations associated with the underdevelopment of the emotional and personal sphere of children, negatively affect the process of forming social skills and distort the entire course of the child's mental development. An important task of any rehabilitation center and educational institution is to help children acquire work and social skills, including observance of cleanliness of the body and surrounding space, proper food intake, willingness to undress and dress themselves, and many others. Formation of self-service skills is an integral part of cultural and hygienic education of children with autism spectrum disorders. Timely development of such skills contributes to the successful socialization and social adaptation of children. There are a number of methods that are most popular in foreign and domestic practice, such as the High-Scope program, which is based on the idea that children should be better educated during their active work, which they plan and implement independently; the methods of “Behavioral Therapy” and the cognitive-behavioral approach presented in this study, based on the emotional-personal interaction of an adult with a child, provide for a systematic and integrated approach, the joint use of various techniques complementary to each other. The author's technology, developed during the bachelor's research, provides for the creation of special conditions for the formation of self-care skills in children with autism spectrum disorders, such as: a clear day regime, the organization of a corrective-developing education, constant pedagogical management of children's activities, a personal example of an adult developing education.

Keywords: self-service skills, children with autism spectrum disorders, special education, ABA-therapy.

Исследование, посвященное разработке и апробации оптимальных условий, способствующих формированию навыков самообслуживания для дошкольников с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) было организовано в детском клубе

«Чудеса бывают» города Люберцы в два этапа в период с сентября 2015 года по июнь 2017 года. Участниками исследования стали пятеро дошкольников с РАС. Первый этап (начало 2015/2016 учебного года) был посвящен анализу психолого-педагогических исследований [2-5; 18; 19; 21-26; 28-31; 33; 34], установлению гипотезы, цели и задач исследования; разработке программы исследования, проведению констатирующего эксперимента, направленного на изучение уровня сформированности навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с РАС, обобщению и анализу полученных данных. Второй этап (с 2015/2016 по 2016/2017 учебные годы) предусматривал организацию и проведение формирующего эксперимента; контрольного эксперимента; обработку и анализ результатов исследования, установление и описание выводов исследования.

В соответствии с полученными данными диагностического исследования, был определен план коррекционно-развивающей работы по формированию навыков самообслуживания у детей с РАС. Обучение навыкам самообслуживания предполагало поиск индивидуальных мотивационных компонентов, организацию моделей «сотрудничества» и «руководящего контроля», формирование и постоянное закрепление навыков самообслуживания, совместно с развитием всех областей навыков. Приоритетом в нашей работе являлся процесс формирования навыков самообслуживания, что не исключало развитие остальных навыков, так как развитие одного навыка положительно влияло на другие, несмотря на отсутствие очевидной связи. Опираясь на принцип системного подхода, мы убедились в том, что все навыки формируются в единой системе, комплексе, не фиксируясь на одном навыке. Педагогическая деятельность проводилась в соответствии с индивидуальной образовательной программой каждого ребенка [1; 6-17; 20; 27; 32].

Направление деятельности по формированию навыка «*Мытье рук*» включало следующее содержание. В задачи **подготовительного** этапа входили: организация образовательного процесса; формирование положительной мотивации у ребенка и готовности сотрудничества с педагогом. *Виды* деятельности: сенсорная; коммуникативная; игровая (игры с водой: «*Рыбалка*», «*Переливание воды*», «*Поймай мыло*», «*Игры с цветной водой*»). *Форма* организации образовательного процесса: индивидуальные занятия. *Оборудование*: контейнеры с водой, игрушечные рыбки, кусковое мыло, красители для воды, ситечки. К задачам **формирующего** этапа были отнесены: обучение отдельным операциям процесса; организация выполнения формируемого умения в ходе практического действия по алгоритму и в практической деятельности. *Виды* деятельности: предметно-практическая; коммуникативная; игровая (обучение цепочки поведения по данному навыку; формирование навыков имитации; игры с водой: «*Поймай мыло*»). *Форма* организации образовательного процесса: индивидуальные занятия. *Оборудование*: принадлежности и оборудование для

обучения мытью рук; контейнер, мыло. *Задачи* этапа **закрепления** (репродуктивного): закрепление формируемого умения в игре; применение сформированных умений в жизненно-практических ситуациях. *Виды* деятельности: коммуникативная; предметно-практическая; игровая (повторение цепочки поведения в течении занятия от 3-5 раз; сюжетно-ролевая игра «*Кукла моет руки*»). *Форма* организации образовательного процесса: индивидуальные занятия. *Оборудование*: принадлежности и оборудование для обучения мытью рук; контейнер, мыло, кукла.

Направление деятельности по формированию навыка «*Надевание штанов на резинке*» включало следующее содержание. В *задачи подготовительного* этапа входили: организация выполнения подготовительных действий к формируемому умению; организация образовательного процесса; формирование положительной мотивации у ребенка к сотрудничеству с педагогом. *Виды* деятельности: сенсорная; коммуникативная; игровая; предметно-практическая (формирование навыка имитации для выполнения цепочки поведения по данному навыку; игра «*Тактильные мешочки*»; упражнение на развитие мелкой моторики: «*Резинки*»). *Форма* организации образовательного процесса: индивидуальные занятия. *Оборудование*: шарики с различными наполнителями, столбики для надевания резинок, резинки для волос. Среди *задач формирующего* этапа: обучение отдельным операциям процесса; организация выполнения формируемого умения в ходе практического действия по алгоритму и в практической деятельности. *Виды* деятельности: предметно-практическая; коммуникативная; игровая (обучение цепочки поведения по данному навыку; игра «*Одевание куклы*»). *Форма* организации образовательного процесса: индивидуальные занятия. *Оборудование*: штаны на резинке, кукла, одежда для куклы. *Задачи* этапа **закрепления** (репродуктивного): закрепление формируемого умения в игре; применение сформированных умений в жизненно-практических ситуациях. *Виды* деятельности: коммуникативная; предметно-практическая (повторение цепочки поведения в течении занятия от 3-5 раз; автоматизация навыка по приходу и уходу из клуба. *Форма* организации образовательного процесса: индивидуальные занятия. *Оборудование*: штаны на резинке.

Направление деятельности по формированию навыка «*Надевание ботинок с липучкой»* *вперед*» включало следующее содержание. В *задачи подготовительного* этапа входили: организация выполнения подготовительных действий к формируемому умению; организация образовательного процесса, формирование положительной мотивации у ребенка к сотрудничеству с педагогом. *Виды* деятельности: сенсорная; коммуникативная; предметно-практическая (упражнение «*Правильно ставить ботинки перед собой*»; формирование навыка имитации для выполнения цепочки поведения по данному навыку; упражнение «*Сенсорные дорожки*» для преодоления тактильных барьеров). *Форма* организации

образовательного процесса: индивидуальные занятия. *Оборудование*: дощечка с различными «липучками»; тактильные дорожки из молний, пуговиц, ленточек. К задачам **формирующего** этапа были отнесены: обучение отдельным операциям процесса; организация выполнения формируемого умения в ходе практического действия по алгоритму и в практической деятельности. *Виды* деятельности: предметно-практическая; коммуникативная; игровая (обучение цепочки поведения по данному навыку). *Форма* организации образовательного процесса: индивидуальные занятия. *Оборудование*: ботинки с «липучкой» впереди, кукла, одежда для куклы. Для этапа **закрепления** (репродуктивного) были выделены следующие задачи: закрепление формируемого умения в игре; применение сформированных умений в жизненно-практических ситуациях. *Виды* деятельности: коммуникативная; предметно-практическая (повторение цепочки поведения в течении занятия от 3-5 раз; автоматизация навыка по приходу и уходу из клуба). *Форма* организации образовательного процесса: индивидуальные занятия. *Оборудование*: ботинки с «липучкой» впереди.

Направление деятельности по формированию навыка «*Вытирание рта салфеткой*» включало следующее содержание. В задачи **подготовительного** этапа входили: организация выполнения подготовительных действий к формируемому умению; организация образовательного процесса; формирование положительной мотивации у ребенка к сотрудничеству с педагогом. *Виды* деятельности: сенсорная; коммуникативная; предметно-практическая (упражнение «*Тактильные мешочки*»; упражнение на преодоление сенсорных барьеров; обучение навыку имитации, направленную на зону лица). *Форма* организации образовательного процесса: индивидуальные занятия. *Оборудование*: шарики с различными наполнителями, салфетки. На **формирующем** этапе реализовывались следующие задачи: обучение отдельным операциям процесса; организация выполнения формируемого умения в ходе практического действия по алгоритму и в практической деятельности. *Виды* деятельности: предметно-практическая; коммуникативная; игровая (обучение цепочки поведения по данному навыку; игра «*Чаепитие*»). *Форма* организации образовательного процесса: индивидуальные занятия. *Оборудование*: салфетки, набор игровой посуды для чаепития, куклы. *Задачами* этапа **закрепления** (репродуктивного) стали следующие: закрепление формируемого умения в игре; применение сформированных умений в жизненно-практических ситуациях. *Виды* деятельности: коммуникативная; предметно-практическая (повторение цепочки поведения в течении занятия от 3-5 раз; автоматизация навыка по приходу и уходу из клуба). *Форма* организации образовательного процесса: индивидуальные занятия. *Оборудование*: салфетки.

В отдельное направление педагогической деятельности мы включили раздел «*Работа с родителями*». *Задачей* **подготовительного** этапа стала: мотивация родителей на

достижение положительного результата по формированию навыков самообслуживания дошкольников с РАС. Вид деятельности: коммуникативная (беседа; анкетирование; знакомство с технологией АВА-терапии). Формы организации образовательного процесса: индивидуальные и групповые занятия (собрания, встречи, обсуждения, мастер-классы, лекции, практические занятия, круглые столы). Оборудование: распечатанные анкеты; презентации технологии: «АВА-терапия». Задачи **формирующего** этапа: организация взаимодействия педагога и родителей; обучение родителей технологиям формирования навыков самообслуживания. Виды деятельности: практическая; коммуникативная (посещение родителями занятий; практическое участие в занятиях с детьми. Формы организации образовательного процесса: индивидуальные и малогрупповые занятия. Задача этапа **закрепления** (репродуктивного): оказание методической помощи родителям. Виды деятельности: практическая; коммуникативная (просмотр и обсуждение коррекционно-развивающих занятий; совместное нахождение ответов на возникающие вопросы у родителей; беседа). Форма организации образовательного процесса: индивидуальные занятия.

При реализации коррекционно-развивающих мероприятий учитывались психологические и интеллектуальные особенности детей с РАС, особенности их социализации и готовность к социально-бытовой адаптации. Проводились упражнения для создания эмоционального контакта, для формирования сотрудничества между педагогами и детьми. Для того, чтобы процесс обучения был наиболее эффективным было решено продолжать коррекционно-развивающую работу в условиях семьи (по договоренности с родителями детей). Мы посчитали необходимым поддержание обучения родителями навыкам самообслуживания своих детей. Особое внимание уделялось таким особенностям дошкольников с РАС, как недостатки мелкой и крупной моторики, реакциям на различные тактильные ощущения и т.п. С учетом индивидуальных особенностями детей подбирались различные игры и упражнения, которые были включены в их индивидуальные программы. Учитывая предпочтения Насти Г. играть в куклы, наши игры включали в себя взаимодействие с куклой, например, «Одевание куклы». Слава М. и Саша З. выбирали взаимодействие с различными предметами и стимульным материалом, поэтому нами в работе с детьми были использованы упражнения, например, «Тактильные мешочки».

Коррекционная работа по формированию навыков самообслуживания у детей с РАС включалась в повседневную жизнедеятельность. Для того, чтобы обучить ребенка данным навыкам, помимо занятий в клубе, требовались многократно повторяющиеся ситуации в течении дня, в которых ребенку необходимо было одеться, например, при выходе на улицу, или вытереть рот после приема пищи и др. Процесс обучения был начат с моделирования ситуации сотрудничества с каждым ребенком, для этого использовались различные игры и

доступные, интересные виды деятельности. Было необходимо сформировать у воспитанника систему «задание-приз», для чего педагог варьировал по уровню степени сложности требования к ребенку, создавая ситуацию успешности и поощрения каждого, даже незначительного, достижения ребенка. После того, как педагог приобретал знания о том, какие элементы цепочки ребенок мог выполнить самостоятельно, обучение навыку возобновлялось с самого первого звена цепочки, выполняя каждый элемент движения совместно с ребенком. Во время выполнения цепочки действий педагог молчал, помогая ребенку выполнить задание, но после успешного выполнения упражнения осуществлялось поощрение. В качестве поощрений выступали как пищевые, так и не пищевые стимулы, все то, что вызывало у ребенка положительные эмоции, что представляло для него сильную мотивационную основу для выполнения заданий. Однако, чтобы не произошло пресыщение поощрениями и похвалой, сохранилась ее ценность, необходимо было впоследствии варьировать «приз», когда ребенок не мог угадать, чем наградит его педагог. Подобным способом выполнялись все упражнения по формированию навыков самообслуживания. После выполнения около 30 проб совместных движений, педагог снижал оказываемую помощь с последнего элемента движений. Например, в поэтапности действий по обучению надевать куртку, если ребенок убирал руки от куртки, ожидая помощи от педагога, именно на этом шаге, педагог уменьшал оказываемую подсказку. Таким образом педагогическая поддержка уменьшалась до того момента, пока ребенок не начал выполнять действия цепочки самостоятельно.

Параллельно с обучением детей по формированию навыков самообслуживания, проводилась работа по формированию академических и личностных компетенций, включающая развитие мелкой моторики рук, преодоление повышенной сенсорной раздражимости, нарушений пространственно-временной ориентации, которые были необходимы для формирования навыков самостоятельности.

Специальная индивидуальная программа по формированию навыков самообслуживания у дошкольников с РАС, учитывала также первоначально низкий мотивационный потенциал родителей на продолжение данных занятий в условиях семьи, что обусловило установление с ними обратной связи, постоянного обмена информацией о достижениях детей. Для продолжения обучения дома педагог организовывал совместные занятия с родителями, где показывал, как нужно обучать детей тому или иному навыку, предлагал родителям продемонстрировать усвоенные педагогические действия, для коррекции и уточнения неверного усвоения. После этого проводилось повторное совместное занятие для закрепления обучающих приемов.

В ходе постоянного мониторинга успешности детей и родителей, были проведены беседы с семьями детей для выявления и преодоления трудностей в обучении. При наличии

медленной динамики отдельных воспитанников было отмечено снижение мотивации родителей, они теряли уверенность в достижении положительного результата, считали, что работа ведется напрасно. В ходе индивидуальных и групповых занятий с родителями основной задачей междисциплинарной команды специалистов клуба стало повышение у родителей мотивации, демонстрируя динамику детей. Осуществлялся показ видеозаписей занятий, которые включали в себя начальные этапы обучения и текущие достижения детей.

Для формирования навыка «*Мытье рук*» было необходимо включить его в режим дня ребенка. В процессе обучения использовался метод «*обучение цепочки поведения*», при которой все элементы движений изучались отдельно. Перед тем, как научить ребенка мыть руки перед раковиной, было необходимо, чтобы тот научился имитировать движение «мыть руки», без использования каких-либо принадлежностей для этого. Педагог говорил ребенку: «Сделай как я» и показывал движение руками, совершая трения ладонями друг об друга, считая при этом до 3-х. После этого педагог совместно с воспитанником выполнял движение («*физическая подсказка*»), для того, чтобы тот мог выполнить это действие. Данное обучение проводилось с каждым участником формирующего эксперимента. Критерием успешности усвоения этого упражнения, являлись более 80% самостоятельных реакций ребенка с РАС в течении 3-х дней. Данные о динамике в овладении детьми имитацией мытья рук представлены на рисунке 1.

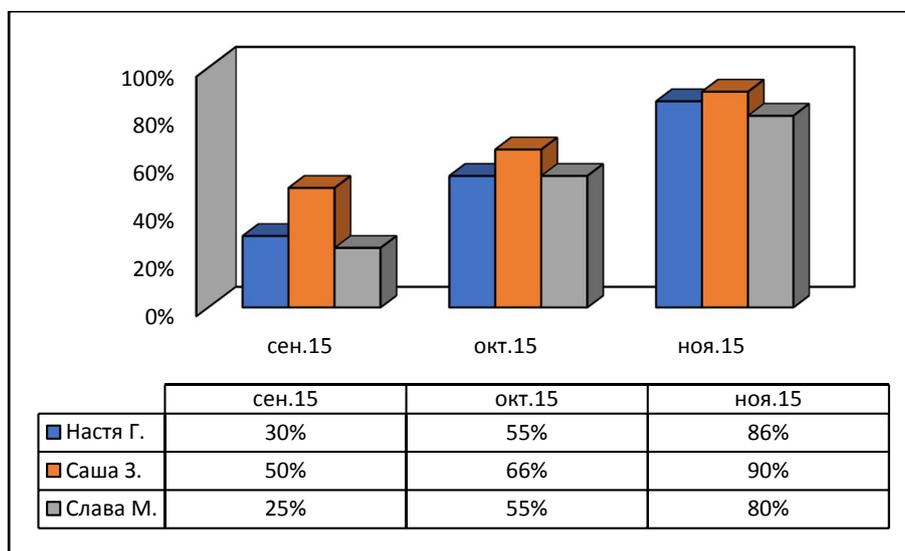
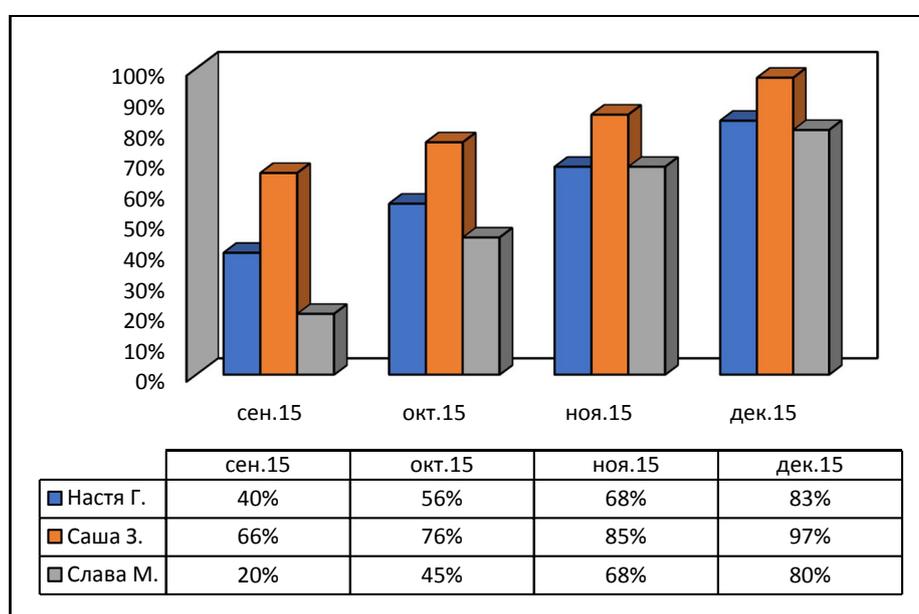


Рисунок 1. Обучение детей имитации движения мытья рук

Параллельно с обучением имитации движения мытья рук, было введено упражнение на обучение нажимать на кнопку дозатора жидкого мыла. При этом обучение проводилось в условиях кабинета, когда в емкости находилась обыкновенная вода. Педагог представлял воспитанникам инструкцию: «*Мыло*», поднося левую руку ребенка, ладонью вверх к дозатору, а правой рукой нажимая на него. В обучении применялись совместные движения педагога и ребенка с постепенным уменьшением активности педагога. Критерием успешности усвоения

этого упражнения, являлись более 80% самостоятельных реакций детей в течении 3-х дней. При этом в обучающем процессе использовались различные игры с водой, такие как «Рыбалка», «Переливание воды», «Поймай мыло». Это было необходимо для того, чтобы преодолеть опасливость детей к жидким материалам, при этом развивая их игровую активность и мелкую моторику рук. Например, в игре «Рыбалка», педагог запускал в контейнер с водой игрушечных рыбок, у которых на теле находился магнит, детям предстояло с помощью удочки поймать рыбок и сложить их в контейнер. Славе М. не очень понравилась игра, поскольку у мальчика не получилось поймать рыбок, и вследствие неуспешности он демонстрировал плач, крик, реакцию протеста. Для него были заменены условия игры, Славе разрешили ловить рыбок руками из контейнера и складывать их в большое ведро. Данные о динамике детей по нажиманию на кнопку дозатора жидкого мыла представлены на рисунке 2.



*Рисунок 2. Обучение нажимать на кнопку дозатора по инструкции*

После того, как воспитанники овладели обеими операциями, формирование навыка «Мытье рук» было продолжено в условиях туалетной комнаты. При этом, для создания условий, максимально приближенных к естественным, использовались ситуации, когда у детей реально были испачканы руки, например, после рисования красками пальцами. Педагог подводил ребенка к раковине, давал инструкцию: «Помой руки», после чего совместно с ним выполнял действие. После трех дней подобного обучения педагог снижал оказываемую помощь с последнего элемента движений – закрыть кран, до первого – открыть кран; от полного манипулирования руками ребенка до незначительной поддержки руки ребенка со стороны спины. После каждого успешного выполнения действия ребенок получал поощрение, которое являлось для него значимым. Например, для Насти Г. подобным мотивационным поощрением являлась возможность поиграть в мелкие игрушки, для Саши З. журналы с автомобилями, а для Славы М. кусочек яблока. Навык считался успешно освоенным после

того, как дети демонстрировали его самостоятельно в 100% случаев в течении 3-х дней. При этом родители продолжали аналогичное обучение в домашней обстановке, производя соответствующую фиксацию достижений в виде записи данных. Проанализировав всю документацию по проделанной работе, нами были получены результаты динамики детей в формировании навыка «*Мытье рук*». Все дети, участвовавшие в формирующем эксперименте, были успешны в овладении данным навыком (Рисунок 3).

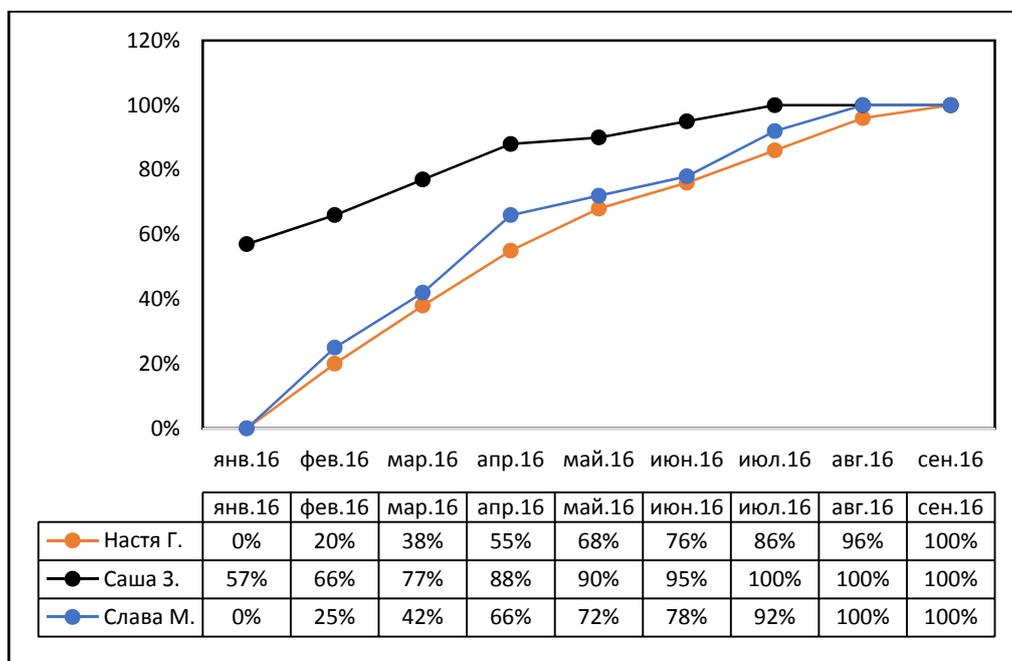


Рисунок 3. Динамика овладения навыком «*Мытье рук*»

Педагогическая деятельность по формированию навыка «*Надевание штанов на резинке*» предполагала включение данной процедуры в режим дня ребенка. Обучение проводилось как в искусственно моделируемой, так и в естественной среде. Прежде чем начать обучение ребенка надевать штаны, сначала было необходимо научить его растягивать резинки. Данное упражнение относится к навыкам мелкой моторики. Педагог давал ученику инструкцию: «*Надень резинку*», располагал перед ним необходимый стимульный материал, в соответствии с этапом обучения, при необходимости помогал выполнить задание, оказывая физическую помощь. В обучении упражнения «*Резинки*», использовался метод «*Формирование реакции*», когда педагог поощрял каждую улучшенную и самостоятельную форму реакции. Если ребенок не мог справиться с упражнением без помощи педагога, то тот поощрял его, на третьем повторении с подсказкой, говоря: «*Молодец, ты старался*». Овладение умением выполнения упражнения происходило в четыре действия: сначала ребенок учился натягивать резинку на столбик, потом на бутылку, затем между двумя столбиками пирамидки и последний шаг – натягивал резинку на платформу. После того, как дети освоили данные упражнения, направленные на развитие мелкой моторики рук, был осуществлен переход на следующий шаг обучения надеванию штанов на резинке, что

предусматривало проведение занятий, не менее 3-5 раз в течении двух часов, так и включение в жизненные ситуации в период прихода и ухода ребенка из клуба. Данные о динамике детей по овладению умением натягивания резинки представлены на рисунке 4.

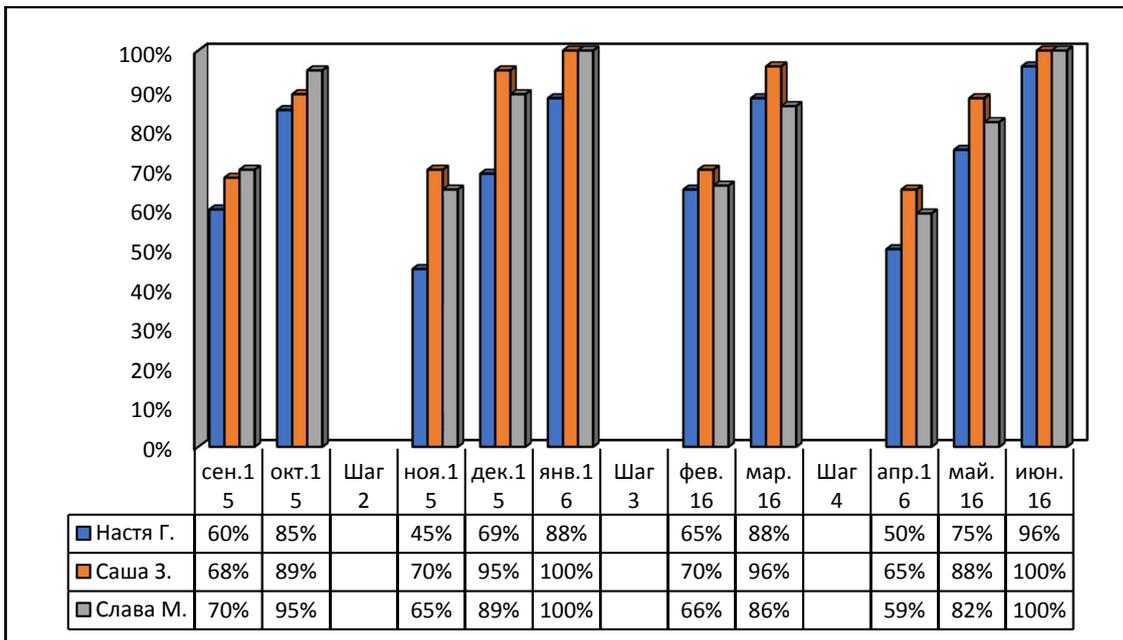


Рисунок 4. Данные о динамике детей по овладению умением натягивания резинки

Такую же работу родителям было необходимо продолжать в условиях семейного воспитания, следуя методическим рекомендациям педагога. Данные о динамике детей по овладению навыком надевания штанов на резинке представлены на рисунке 5.

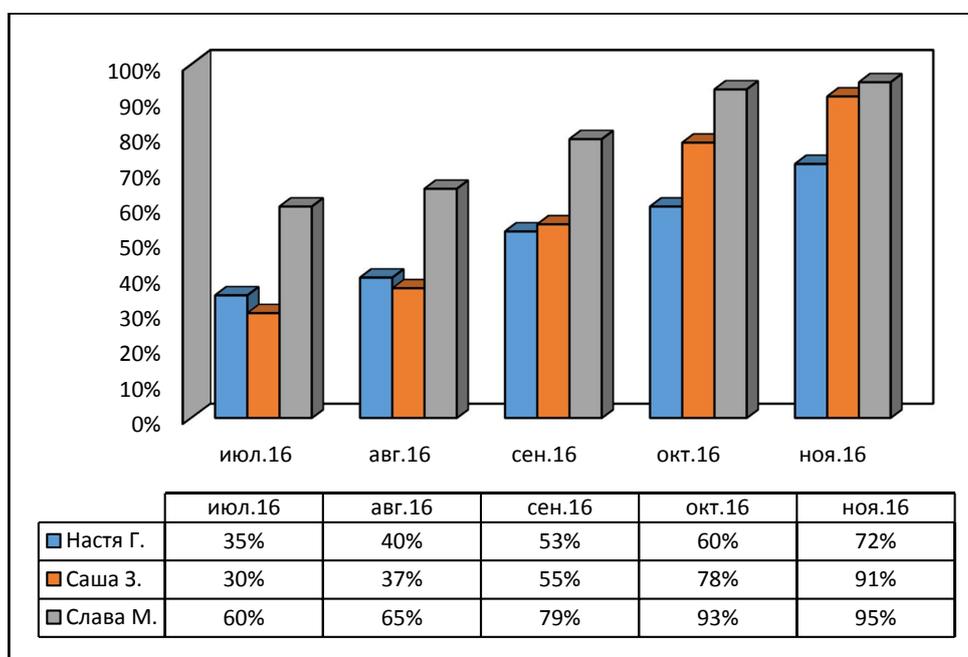


Рисунок 5. Данные о динамике детей по овладению навыком надевания штанов на резинке

После трех дней обучения, педагогическая помощь снижалась, начиная с последнего элемента движений, с поправления штанов спереди, до начального элемента – сажания на стульчик. В ходе обучения педагог давал инструкцию ребенку: «Надень штаны», протягивал

ему предмет одежды, вставал позади его, для того, чтобы правильно и своевременно оказывать ему сопровождающую поддержку. После каждого выполнения требования ребенок получал поощрение. Навык считался успешно освоенным после того, как дети демонстрировали его самостоятельно в 90% случаев в течении трех дней. Проанализировав всю документацию по проделанной работе, были получены результаты динамики детей в овладении навыком надевания штанов на резинке. Саша З. и Слава М. смогли достичь критерия успешности усвоения навыка. Большинство действий мальчики смогли выполнить самостоятельно, без помощи со стороны педагога. Настя Г. овладела умением надевания штанов на резинке, с постоянной незначительной педагогической помощью. В ходе беседы с мамой было выяснено, что часто родители выполняли за девочку действия, связанные с ее одеванием и раздеванием, не подкрепляя овладение навыком стимулирующей поддержкой.

Педагогическая деятельность по формированию навыка «Надевание ботинок с «липучкой» впереди» предполагала включение данной процедуры в режим дня ребенка. Прежде чем начать обучать ребенка надевать ботинки, сначала было необходимо научить его ставить эти предметы обуви перед собой. Нами использовался метод обучения отдельными блоками. После инструкции педагог: «Бери ботинок», дошкольник брал ботинок и ставил его перед собой. Для повышения успешности и скорости формирования данного навыка нами использовалась визуальная подсказка в виде следов от протекторов обуви, которая прикреплялась к тому месту, на которое ребенок ставил обувь. Кроме это использовалась практическая помощь со стороны педагога. Данный навык считался успешно освоенным, когда дети демонстрировали более 80% самостоятельных реакций в течении трех повторных занятий. Данные о динамике детей по овладению умением ставить ботинки перед собой представлены на рисунке 6.

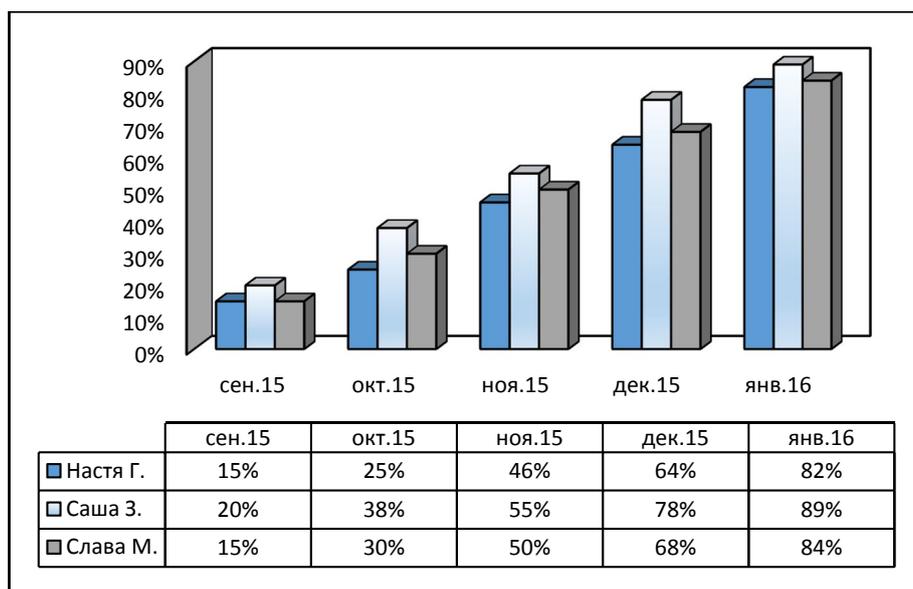


Рисунок 6. Данные о динамике детей по овладению умением ставить ботинки перед собой

После успешного освоения детьми умением ставить ботинки перед собой, мы переходили к формированию навыка «Надевание ботинок с «липучкой» впереди». Обучение проводилось аналогично остальным навыкам. После инструкции педагога: «Надень ботинки» ребенку было необходимо сесть на стульчик, взять предмет обуви и надеть его на себя, соблюдая последовательность движений, которая должна была соответствовать цепочке поведения, прописанной в программе обучения. Педагог вставал позади воспитанника для того, чтобы своевременно и полноценно оказать ребенку необходимую помощь. В ходе выполнения упражнений педагог молчал, поощряя воспитанника только после успешного выполнения действий. Все упражнения предусматривали постепенное повышение уровня самостоятельности ребенка. Педагог представал в образе «тени», сопровождающей ребенка, оказывающей ему помощь только в случае необходимости, тем самым создавал условия «самостоятельного» выполнения им задания. Навык считался успешно усвоенным после того, как дети демонстрировали его самостоятельно в 90% случаев в течении трех дней.

Анализ документации, фиксирующей успешность в овладении данным навыком позволил сделать вывод о том, что все дети научились самостоятельно надевать ботинки с «липучкой» впереди. В процессе обучения возникали технические трудности у Саши З. и Славы М.: мальчикам пришлось поменять ботинки, так как те, что родители предоставили в начала обучения были неудобны для надевания на ногу, после того, как воспитанникам заменили обувь, динамика успешности намного улучшилась. Данные о динамике детей по овладению навыком надевания ботинок с «липучкой» впереди представлены на рисунке 7.

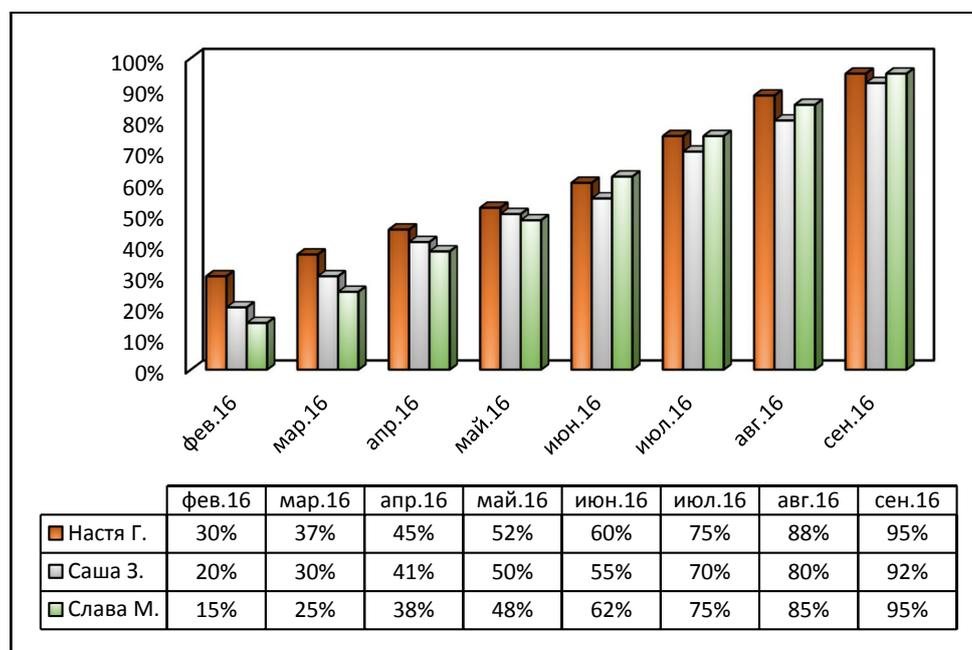


Рисунок 7. Данные о динамике детей по овладению навыком надевания ботинок с «липучкой» впереди

Педагогическая деятельность по формированию навыка «Вытирание рта салфеткой»

предполагала включение этой процедуры в режим дня ребенка. Прежде чем начать обучать ребенка вытирать рот салфеткой, было необходимо включить в работу упражнения на имитацию, которые были направлены на зону лица. По инструкции педагога: «Сделай как я», и демонстрации действия, дошкольник должен был повторить движение за взрослым. В работе использовались различные движения, которые включали в себя как моторную имитацию с предметами, так и без них. У детей, принимавших участие в формирующем эксперименте, проведение упражнений на имитацию потребовало один месяц, после чего было начато обучение основному навыку вытирания рта салфеткой. Критерием успешности овладения навыком было более 80% правильных реакций со стороны детей в течении трех последовательных занятий. Самой распространенной ошибкой, допускавшейся детьми, выступала трудность в самостоятельном нахождении мусорного ведра для того, чтобы выбросить салфетку, так как в начале обучения ведро находилось рядом с детьми, а после овладения навыком ведро переместилось на обычное место в угол кабинета.

Последовательность обучения навыку была идентичной всем предыдущим навыкам, как в искусственных ситуациях коррекционно-развивающих занятий, так и в естественной жизненной среде. Педагог часто моделировал ситуации необходимости вытереть рот после приема пищи; рук, например, после рисования красками, занятий с пластилином, или перед приемом пищи. Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что все дети научились самостоятельно вытирать рот салфеткой, вне зависимости от того, выбросили они ее после использования или нет. Нашей главной целью было сформировать всю последовательность действий по вытиранию рта. Данные о динамике детей по овладению навыком вытирания рта салфеткой представлены на рисунке 8.

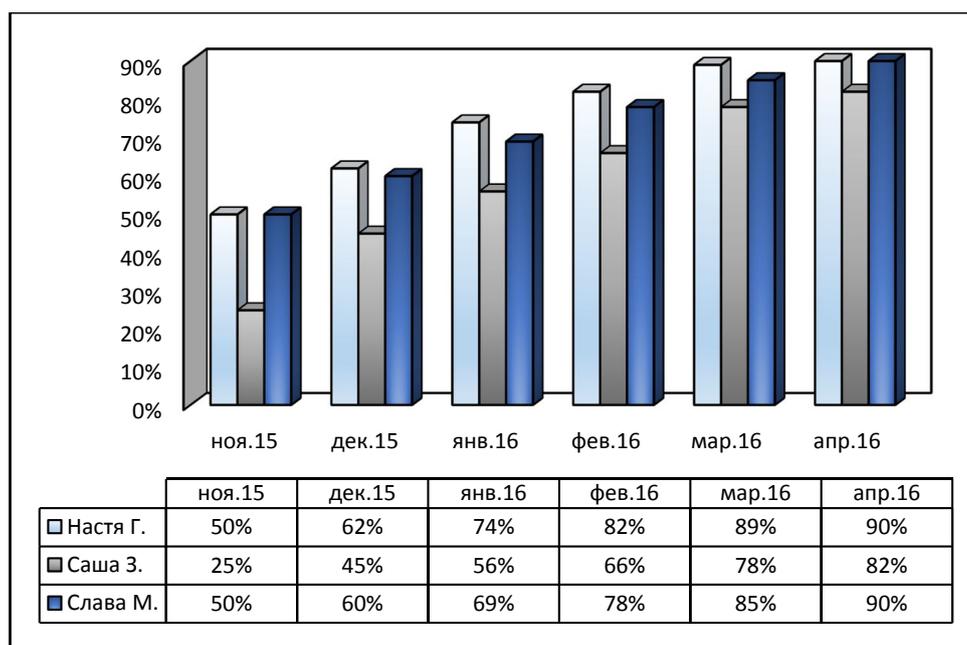
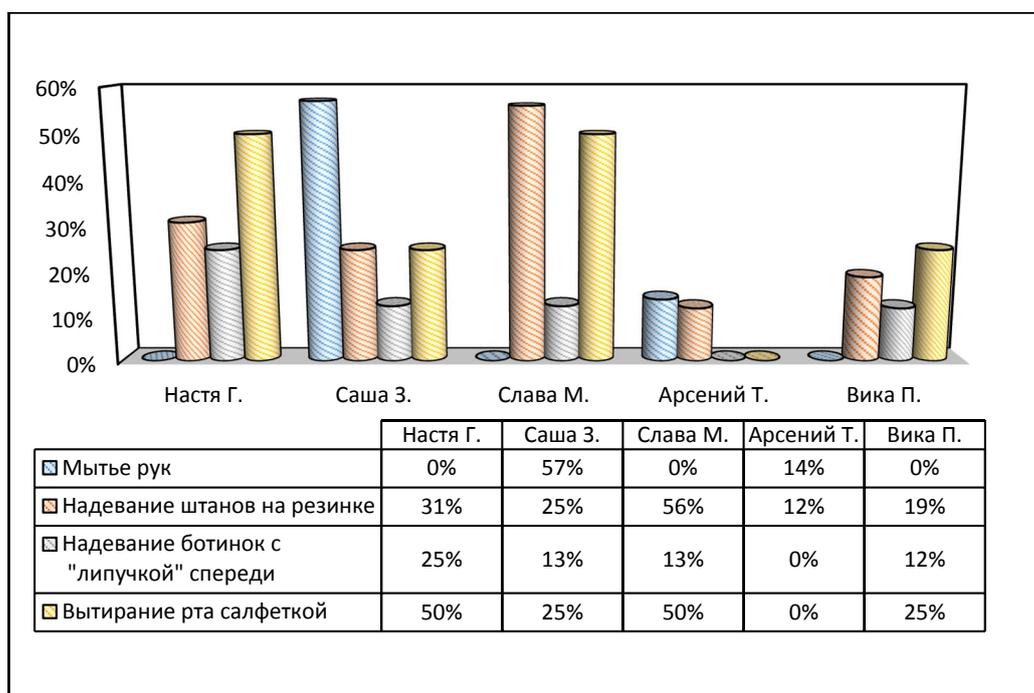


Рисунок 8. Данные о динамике детей по овладению навыком вытирания рта салфеткой

Для оценки эффективности предложенной авторской технологии обучения детей дошкольного возраста с РАС навыкам самообслуживания нами было организовано экспериментальное исследование, осуществленное на базе детского клуба «Чудеса бывают» города Люберцы. На протяжении периода с 2015/2016 по 2016/2017 учебные годы проводились формирующий и контрольный эксперименты, в которых приняли участие пятеро детей дошкольного возраста с РАС, диагноза, установленного врачом-психиатром. Уровень развития навыков самообслуживания до начала эксперимента значения не имел.

Уровень владения навыками самообслуживания на этапе констатирующего эксперимента был примерно одинаковым у всех пятерых воспитанников с РАС, принявших участие в исследовании (Рисунок 9).



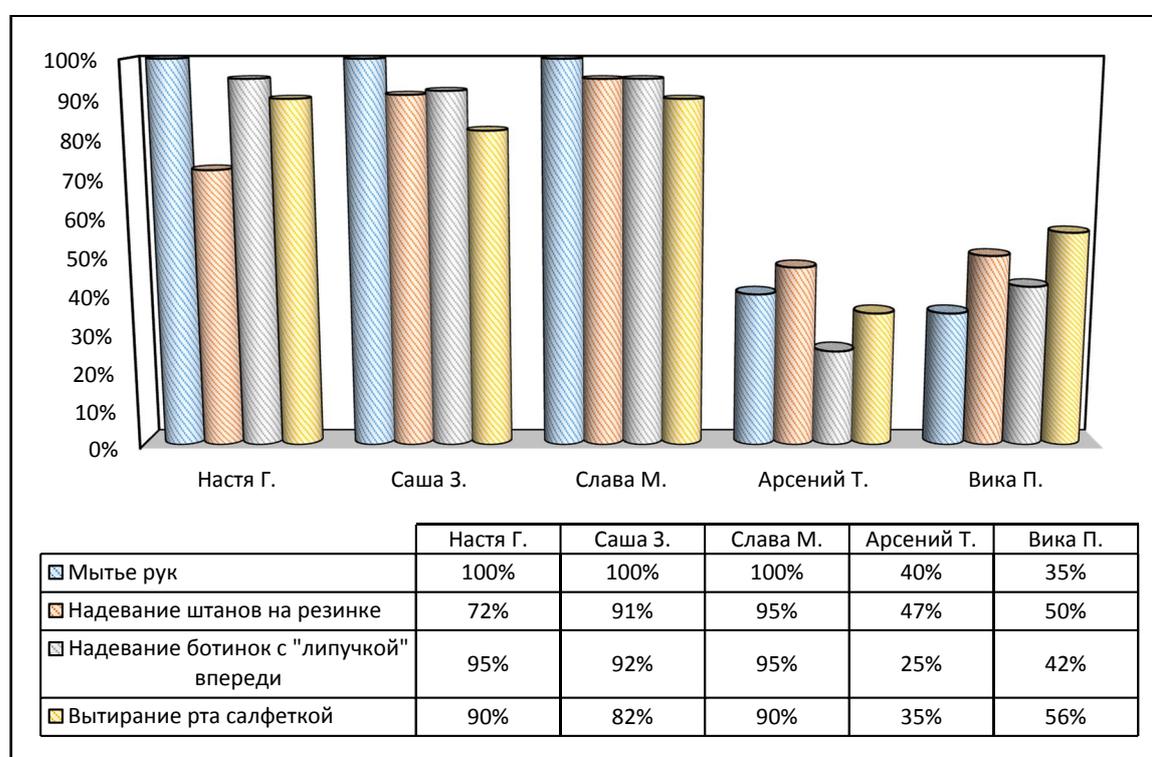
**Рисунок 9. Сформированность навыков самообслуживания у дошкольников с РАС (констатирующий этап, сентябрь 2015 г.)**

Трое детей дошкольного возраста приняли участие в формирующем эксперименте. Развитие их навыков самообслуживания являлось приоритетным в индивидуальных программах развития. С дошкольниками, включенными в контрольную группу, работа по развитию навыков самообслуживания не проводилась по причине отказа их родителей и желания осуществлять только подготовку к школе. Со слов родителей эти дети успешно овладевали навыками самообслуживания в условиях семьи. Целью формирующего эксперимента было доказательство гипотезы о том, что использование технологий АВА-терапии может быть эффективным для формирования навыков самообслуживания у дошкольников с РАС. Исходя из поставленной цели, нами были определены соответствующие задачи формирующего эксперимента: изучить общие особенности отклоняющегося развития

и особенности навыков самообслуживания у дошкольников с РАС; спроектировать и реализовать с участниками исследования систему занятий, используя АВА-терапию для формирования навыков самообслуживания, выявить их эффективность; обобщить полученные данные и сформулировать выводы по результатам эксперимента.

Для получения данных об успешности применения технологии АВА-терапии в формировании навыков самообслуживания у дошкольников с РАС нами был проведен контрольный эксперимент с применением тех же диагностических методик, что и на этапе констатирующего эксперимента.

На рисунке 10 показаны результаты повторного тестирования сформированности навыков самообслуживания у дошкольников с РАС по оценочной шкале VB-Марр (контрольный эксперимент), спустя 15 месяцев после первоначального обследования.



**Рисунок 10. Сформированность навыков самообслуживания у дошкольников с РАС (контрольный этап, февраль 2017 г.)**

Вследствие проведенной коррекционно-развивающей работы в экспериментальной группе дошкольников с РАС, результативным стало: дети овладели необходимыми навыками самообслуживания, включенными в образовательную программу. Самостоятельность выполнения навыков по самообслуживанию у этих детей в среднем составила 92% по всем областям изученных навыков. В контрольной группе изменения присутствовали, но менее значительные. За весь период исследования дети, вошедшие в контрольную группу, не научились самостоятельно выполнять представленные действия. Самостоятельность реакций у этих детей в среднем составила 41%. Полученные результаты формирующего обучения,

проведенного с использованием технологии АВА-терапии, позволяют судить о качественном и количественном повышении уровня развития навыков самообслуживания у дошкольников с РАС. В результате проведенного исследования нами могут быть сформулированы следующие **выводы**: материалы контрольного эксперимента доказали эффективность предложенной технологии при соблюдении специальных педагогических условий: соблюдение индивидуально-дифференцированного подхода в процессе коррекционно-развивающей работы с учетом уровня развития мелкой моторики детей, наличие мотивирующих факторов (заинтересованность взрослых, постоянные мониторинг мотивационной сферы детей, поиск новых поощрений); навыки самообслуживания самостоятельно у детей с РАС не могут сформироваться без специального обучения, предусматривающего наличие пропедевтического (подготовительного) периода, направленного на повышение мотивационной готовности к обучению и общению с взрослым; даже при наличии специального обучения дошкольники с РАС овладевают навыками самообслуживания в более медленном темпе, чем их сверстники с нормативным развитием; весь процесс обучения должен быть приближен к естественным жизненным условиям, несмотря на искусственно создаваемые воспитывающие ситуации; процесс обучения навыкам самообслуживания будет более эффективным при продолжении его в условиях семьи, с соблюдением методических рекомендаций и поощрением готовности ребенка к преодолению трудностей, не пытаясь выполнять действия за него.

#### Список литературы

1. Артемова Е.Э., Евтушенко И.В., Тишина Л.А. К проблеме модернизации программ подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6; URL: <http://www.science-education.ru/130-22994> (дата обращения: 19.11.2015).
2. Баенская Е.Р. Ранние этапы аффективного развития в норме и патологии [Текст]: учебное пособие / Е.Р. Баенская. М.: Изд-во УРАО, 2001. 84 с.
3. Богдашина О.Б. Аутизм: определение и диагностика [Текст] / О.Б. Богдашина. Донецк: «Лебедь», 2013. 112 с.
4. Веденина М.Ю. Адаптация методов поведенческой терапии для формирования социально-бытовых навыков у детей с аутизмом [Текст] / Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Мария Юрьевна Веденина. М., 2012. 170 с.
5. Детский аутизм [Текст]: диагностика и коррекция: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. Санкт-Петербург: Изд-во Дидактика Плюс, 2013. 80 с.
6. Евтушенко Е.А. Евтушенко И.В. Современные подходы к образованию и социализации

детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов[Текст] // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции, Москва, 26-27 июня 2014 г. / Под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. М., 2014. С. 136-147.

7. Евтушенко Е.А., Артемова Е.Э., Евтушенко И.В., Тишина Л.А. Проектирование модели реализации основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «специальное (дефектологическое) образование» в условиях сетевого взаимодействия // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6; URL: <http://www.science-education.ru/130-23919> (дата обращения: 03.12.2015).

8. Евтушенко Е.А., Чернышкова Е.В. Педагогические условия эффективности эстетического воспитания глухих детей в музыкально-ритмической деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20818> (дата обращения: 22.07.2017).

9. Евтушенко И.В. Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] / И.В. Евтушенко // Культура и образование. 2015. № 4 (19). С.88-95.

10. Евтушенко И.В. Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот [Текст] / И.В. Евтушенко. М.: Академия, 2003. 144 с.

11. Евтушенко И.В. Современные подходы к разработке модели социализации умственно отсталых детей [Текст] // Особые дети в обществе: Сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М., 2015. С. 68-75.

12. Евтушенко И.В. Формирование основ музыкальной культуры умственно отсталых школьников в системе специального образования [Текст]: дис... д-ра пед. наук (13.00.03) / Евтушенко Илья Владимирович; МГГУ им. М.А. Шолохова. М., 2009. 434 с.

13. Евтушенко И.В., Герасимова С.Н. Формирование специальных (дефектологических) компетенций у студентов педагогического колледжа [Текст] / И.В. Евтушенко, С.Н. Герасимова // Современные наукоемкие технологии. 2016. №1 (часть 1). С. 102-106.

14. Евтушенко И.В., Евтушенко Е.А., Левченко И.Ю. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога: проблемы разработки содержания [Текст] // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 4. С. 684-690.

15. Евтушенко И.В., Евтушенко И.И. Основы формирования гуманных межличностных отношений в классном коллективе старшеклассников в условиях инклюзивного образования//Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции, Москва, 26-27 июня 2014 г. / Под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. М., 2014. С. 130-136.

16. Евтушенко И.В., Левченко И.Ю. К проблеме разработки профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4; URL: <http://www.science-education.ru/127-20910> (дата обращения: 29.07.2015).
17. Забрамная С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей [Текст] / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. М.: ВЛАДОС, 2013. 15 с.
18. Каннер Л. Аутистические нарушения аффективного контакта [Текст] / Л. Каннер. М.: ИКЦ МарТ, 2011. 352 с.
19. Ли Л. Учебное пособие по аутизму [Текст]: учебное пособие / Л. Ли. 2013. 43 с.
20. Орлова О.С., Левченко И.Ю., Евтушенко И.В. Вопросы содержания профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6; URL: <http://www.science-education.ru/130-23294> (дата обращения: 30.11.2015).
21. Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст] / Т. Питерс. М.: Владос. 2012. 20 с.
22. Прикладной анализ АВА терапии. URL: [http://centr-7ya.ru/catalog/prikladnoy\\_analiz\\_povedeniya\\_ava](http://centr-7ya.ru/catalog/prikladnoy_analiz_povedeniya_ava)
23. Розенталь М. Проблема исполнительной функции у детей с РАС [Текст] / М. Розенталь // Science Time. №2. 2011. С. 14-17.
24. Семаго М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования [Текст]: методическое пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. М.: АРКТИ. 2011. 342 с.
25. Специальная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова и др. / Под ред. Н.М. Назаровой. М.: Академия. 2012. 276 с.
26. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под общ. ред. В.И. Лубовского. М.: Академия. 2011. 464 с.
27. Ткачева В.В., Евтушенко И.В. К проблеме организации профессиональной ориентации и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со сложным дефектом // Современные проблемы науки и образования. 2015. №2; URL: [www.science-education.ru/129-22142](http://www.science-education.ru/129-22142) (дата обращения: 11.11.2015).
28. Ульянова Н.А. Эффективный подход к обучению детей с ранним детским аутизмом [Текст] / Н.А. Ульянова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2011. № 3; том 15. С.143-149.
29. Усанова О.Н. Специальная психология [Текст]/ О.Н. Усанова. Санкт-Петербург: Питер. 2011. 276 с.
30. Черепкова Н.В. Возможности прогнозирования конституционально-типологической

недостаточности у детей в дошкольном возрасте [Текст] / Н.В. Черепкова // Современные научные исследования. Выпуск 1. М.: Концепт. 2013. С. 53-66.

31. Черепкова Н.В. Особенности психического и речевого развития детей с ранним детским аутизмом [Текст] / Н.В. Черепкова, Д.А. Иванова // Science Time. № 12 (12). 2014. С. 606-614.

32. Чернышкова Е.В. Эстетическое воспитание глухих учащихся младших классов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20623> (дата обращения: 22.07.2017).

33. Шамарина Е. М. Основы специальной педагогики и психологии [Текст]: учеб. пособие / Е.М. Шамарина. М.: Книголюб. 2012. 342с.

34. Шултина Д.А. Проблема аутизма, терапевтический подход к решению вторичной аутизации семьи [Текст] / Д.А. Шултина, Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2014. № 11. С. 1195-1198.