

УДК 372, 376

Особенности образовательного потенциала дошкольников с РАС

Ирина А. Нигматуллина¹, Эльвира А. Садретдинова², Вероника В. Васина³,
Валерия А. Степашкина⁴, Наталья В. Крюковская⁵, Оксана В. Фомина⁶,
Наталья А. Медова⁷, Евгения В. Дергачева⁸, Галия А. Абаева⁹,
Мейрбек Ж. Токтабаев¹⁰

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

E-mail: irinigma@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6151-6164>

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

E-mail: ellsah@bk.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8808-6205>

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

E-mail: virash1@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4553-6442>

⁴ Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

E-mail: kukusya2007@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0013-3412>

⁵ Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно,
Республика Беларусь

E-mail: nim-ta@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8044-3378>

⁶ Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно,
Республика Беларусь

E-mail: oksivar-gr2@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3253-6325>

⁷ Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

E-mail: medov@sibmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9182-2322>

⁸ Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

E-mail: Eugenia735@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8060-0369>

⁹ Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

E-mail: abaeva70@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9784-5971>

¹⁰ *Казахстанское Объединение Специалистов Прикладного Анализа Поведения, г. Алматы, Казахстан*

E-mail: kazusaba@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5982-7787>

DOI: 10.26907/esd.18.3.10

EDN: TFGFO

Дата поступления: 1 марта 2023; Дата принятия в печать: 1 июня 2023

Аннотация

В статье обосновывается, что для построения эффективного варианта индивидуальной образовательной программы развития ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС) необходимо учитывать уровень сформированности его образовательного потенциала. Профиль образовательного потенциала детей дошкольного возраста с РАС, по мнению авторов, содержит 11 показателей. Цель статьи – изучить специфику образовательного потенциала дошкольников с РАС для разработки варианта индивидуального маршрута развития. Предлагаемые методики рассчитаны на дошкольников с РАС и адаптированы группой авторов Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС. В результате исследования выявлен минимальный уровень развития базовых коммуникативных и речевых навыков; на низком уровне развития находятся игровая и познавательная сферы: трудности в переработке информации, нарушение формирования картины мира ребенка. Такие параметры образовательного потенциала, как «социальное поведение», «восприимчивость», «художественно-эстетическое развитие», «мелкая моторика», «самообслуживание» и «дезадаптивное поведение», находятся практически на одном уровне несформированности. Наиболее развита (на уровне частичной сформированности) «крупная моторика». Результаты исследования показали значимость изучения образовательного потенциала ребенка для дальнейшей разработки индивидуальных маршрутов образования дошкольников с РАС в целях оптимизации процесса адаптации к социуму, эффективному обучению, реализации себя как социализированного субъекта общества.

Ключевые слова: образовательный потенциал, дошкольники, расстройства аутистического спектра, индивидуальный маршрут развития, дезадаптивное поведение.

Educational Potential of Preschool Children with ASD

Irina Nigmatullina¹, Elvira Sadretdinova², Veronika Vasina³, Valeriya Stepashkina⁴, Natalya Kryukovskaya⁵, Aksana Famina⁶, Nataliya Myodova⁷, Evgenia Dergachyova⁸, Galiya Abaeva⁹, Meirbek Toktabaev¹⁰

¹ *Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia*

E-mail: irinigma@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6151-6164>

² *Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia*

E-mail: ellsah@bk.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8808-6205>

³ *Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia*

E-mail: virash1@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4553-6442>

⁴ *Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia*

E-mail: kukusya2007@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0013-3412>

⁵ Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Republic of Belarus

E-mail: nim-ta@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8044-3378>

⁶ Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Republic of Belarus

E-mail: oksivar-gr2@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3253-6325>

⁷ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

E-mail: medov@sibmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9182-2322>

⁸ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

E-mail: Eugenia735@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8060-0369>

⁹ Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

E-mail: abaeva70@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9784-5971>

¹⁰ Kazakhstan Association of Specialists in Applied Behavior Analysis, Almaty, Kazakhstan

E-mail: kazusaba@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5982-7787>

DOI: 10.26907/esd.18.3.10

EDN: TFHGFO

Submitted: 1 March 2023; Accepted: 1 June 2023

Abstract

The article substantiates that in order to build an effective variant of an individual development route for a child with autism spectrum disorders, it is necessary to know the level of formation of his/her educational potential. The profile of the formation of the educational potential of preschool children with ASD, according to the authors, contains 11 indicators. The specifics of developing a route map for preschoolers with ASD are conducted taking into account the identified parameters of educational potential. The purpose of the article is to study the formation of the educational potential of preschoolers with ASD to develop a variant of an individual development route. The proposed methods are designed for preschoolers with autism spectrum disorders and adapted by a group of authors from the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with ASD. The minimum level of development of basic communication and speech skills was revealed; at a low level of development – parameters of the game, the cognitive sphere: difficulties in processing information, violation of the formation of the child's worldview. Such parameters of educational potential as 'social behavior', 'perception', 'artistic and aesthetic development', 'fine motor skills', 'self-service' and 'maladaptive behavior' are almost at the same level of being unformed. The most developed (at the level of partial formation) is an indicator for the development of 'large motor skills.' The findings highlighted the importance of developing individual routes for the development of educational potential in preschoolers with ASD to optimize the process of adaptation to society, effective learning, and self-realization as a socialized subject of society. Taking into account the dominance of the parameters of the child's potential in the development, it is necessary to select technologies for support and training.

Keywords: educational potential, preschoolers, autism spectrum disorders, individual development route, maladaptive behavior.

Введение

Актуальность исследования заключается в необходимости обоснования того, что для построения эффективного варианта индивидуального маршрута развития

ребенка с РАС необходимо знать уровень сформированности его образовательного потенциала. Социализация и социальная адаптация в детском возрасте зависит от степени удовлетворения потребностей, к важнейшим из которых относятся потребность в общении и познавательная потребность (Nigmatullina et al., 2021).

У ребенка с РАС отмечается неудовлетворенность данных потребностей, что приводит к трудностям усвоения социально-коммуникативных навыков, навыков самообслуживания и взаимодействия с окружающими. Психическое развитие детей с РАС вследствие этого приобретает качественное своеобразие, характеризующееся полиморфностью и индивидуализмом. Это затрудняет проведение с ними коррекционно-педагогической работы и предъявляет высокие требования к их обследованию (Nigmatullina et al., 2022).

Развитие ребенка с РАС с самого рождения определяют 2 фактора – это нарушение возможности самостоятельно взаимодействовать с окружающей средой и снижение порога аффективного дискомфорта в контакте с социальным миром (Nikolskaya et al., 2007).

Для детей с РАС характерно гиперселективное восприятие, в связи с чем конкретные признаки предметов имеют для них большее значение, чем их общий смысл (Dovbnaya & Morozova, 2007; Ikhsanova, 2017; Kovalets, 2010).

В работах И. В. Ковалец (2010), Т. Питерс (2002), А. Е. Серикова (2011) отмечается наличие специфики восприятия и систематизации сенсорной информации, которая приводит к появлению аутистимуляции, стереотипий, двигательной расторможенности или заторможенности, самоагрессии (Kovalets, 2010; Peters, 2002; Serikov, 2011). И. В. Ковалец, (2010), И. И. Мамайчук (2007), С. С. Морозова (2007) отмечают, что специфика восприятия сенсорной информации детьми с РАС обуславливает нежелательное поведение (Kovalets, 2010; Mamaichuk, 2007; Morozova, 2007).

По мнению О. I. Lovaas (1977), характерные проявления агрессивных реакций, направленных на других и на себя, связаны с нарушением глазного контакта, с существенным снижением внимания, с низкими значениями развития социальных навыков, с отсутствием проявления и считывания эмоций, с недостаточным развитием речи и эмпатии, со слабостью воображения и игровых навыков, с частой невозможностью самообслуживания (Lovaas, 1977).

В исследовании Е. Р. Баенской (2008) у дошкольников с РАС отмечаются неадекватные реакции (самосохранения), недостаточные эмоциональные контакты и средства организации взаимодействия со сверстниками и родными людьми, отсутствие исследовательского поведения (Baenskaya, 2008). Это свидетельствует о дефицитности условий формирования собственного положительного опыта жизни, о трудностях адаптации ребенка в процессе взаимодействия с меняющимися и постоянными обстоятельствами.

В работах А. С. Спиваковской (1997) отмечается наличие у детей с РАС «феномена тождества», т. е. непереносимости изменений в окружающей обстановке (Spivakovskaya, 1997). Это обуславливает трудности установления контакта, как результат, у них не формируются социально-коммуникативные навыки. Ведущим нарушением в структуре аутизма являются трудности социального взаимодействия, что проявляется в нарушении взаимодействия, трудностях в «приспособительном» поведении и применении знаний и умений для взаимодействия со средой и людьми (Nikolskaya et al. 2007).

Важным диагностическим критерием, по данным Т. А. Бондаренко, Е. С. Федосеевой (2015); А. С. Брыковой, Н. С. Лагун, Д. А. Короленок (2022); И. А. Коновой, И. А. Быстровой (2019); О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг (2007), является нарушение коммуникативной функции речи, из-за чего общение

для воспитанников становится достаточно сложным, а вербальная коммуникация практически недоступна (Bondarenko & Fedoseeva, 2015; Brykova et al., 2022; Koneva & Bystrova, 2019; Nikolskaya et al., 2007).

В исследованиях М. В. Белоусовой, В. Ф. Прусакова, М. А. Уткузовой (2009); С. Ю. Бениловой, Т. С. Резниченко (2010) отмечается недоразвитие речи у ребенка с РАС в сочетании с искажением ее развития; а также разрыв между импрессивной и экспрессивной сторонами речи, проявления эхолалии (Belousova et al., 2009; Benilova & Reznichenko, 2010).

В исследованиях Garfin и Lord (1986) отмечаются трудности понимания речи. Дети не понимают символические значения, а иногда даже контексты речевого высказывания. Нет соответствия ситуации в семантической стороне речи при общении. В работах А. Н. Заваденко, Н. Н. Заваденко, К. А. Орловой, Н. Л. Печатниковой, Н. В. Симашковой (2015) отмечается, что так проявляются различные нарушения в прагматической структуре речи, так как ребенок не принимает в расчет партнера по общению (Zavadenko et al., 2015). В исследованиях М. А. Cunningham (1968) указывается на отсутствие коммуникативного характера речи, неспособности к диалогу, что не позволяет детям реализовать потребность в общении и включиться в процесс полноценного усвоения социальных навыков (Cunningham, 1968).

В исследованиях А. В. Хаустова и Е. В. Рудневой отмечается доминирование у детей с РАС (78 %) низкого уровня развития навыков межличностного взаимодействия, что проявляется в несформированной социальной реакции на действия близких, в неадекватных навыках вербальной, моторной имитаций. Самые низкие показатели отмечаются по показателю уровня сформированности навыков сотрудничества (78 %). Проведенное авторами исследование показало, что у детей часто не сформированы социальные навыки при низком уровне социализации, адаптации, взаимодействия, сложности в играх со сверстниками.

В исследовании С. В. Архиповой, Н. В. Стёпкиной (2018) определены трудности вступления детей с РАС в контакт с окружающими, использования речи в целом (чаще 2–5 словами они обозначают только хорошо знакомые им предметы) и проявления просьб в частности (Arkhipova & Stepkina, 2018). В поведении появляются неустойчивые настроения, стереотипность, агрессия и аутоагрессия, в новых ситуациях присутствует страх, тревога. У 60 % детей наблюдается дезадаптивное поведение, проявления неудовольствия при физическом контакте (поглаживании, похлопывании, обнимании). А аутоагрессии являются самым быстрым и эффективным способом привлечения внимания и решения проблем ребенка с РАС. Нарушения коммуникации проявляются в трудности инициации общения или его поддержания, использования стереотипных высказываний и поведения в момент речи (Sunagatullina et al., 2019). Основным вывод, полученный А. С. Брыковой, состоит в том, что социальные навыки детей с РАС не соответствуют социальным нормам, а также зависят от типа нарушенного развития, коморбидности расстройств, опыта посещения учреждения образования и индивидуально-типологических особенностей личности (Brykova et al., 2022).

Наличие всех перечисленных проявлений позволили О. С. Никольской выделить критерии психологической диагностики, предполагающие наличие или отсутствие проявлений аутизма: нарушения развития эмоциональных отношений, коммуникации; наличие полевого или стереотипного поведения и различных форм стереотипной аутостимуляции (Nikolskaya, 2007). О. С. Никольская (2007) отмечает, что одной из задач коррекции является воспроизведение в деятельности ребенка с РАС приобретенных форм взаимодействия, что позволяет осуществлять эмоциональное «извлечение» ребенка из полевого поведения и отрешенности.

С. Гринспен и С. Уидер (2023) в качестве основного условия проведения коррекционной работы с детьми с РАС рассматривают вовлечение их в систему эмоциональных отношений с другими людьми, во взаимодействие, учитывающее их индивидуальные особенности и возможности (Greenspan & Weeder, 2023). С учетом этого важное значение приобретает выявление образовательного потенциала детей с РАС.

Цель исследования – изучить особенности образовательного потенциала дошкольников с РАС для разработки индивидуального маршрута их развития.

Задачи исследования: подобрать диагностический инструментарий для изучения сформированности социально-коммуникативных и сенсомоторных компонентов деятельности детей с РАС; провести обследование с помощью диагностических карт; построить профиль сформированности образовательного потенциала, который, по мнению авторов, содержит 11 показателей (развитие базовых коммуникативных, речевых навыков, игровой и познавательной сферы, социальное поведение, восприятие, художественно-эстетическое развитие, развитие мелкой и крупной моторики, навыки самообслуживания и дезадаптивное поведение).

Методология исследования

Для проведения исследования были использованы диагностические карты, рассчитанные на дошкольников с РАС, адаптированные группой авторов-соавторов Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС (Khaustov et al., 2014).

В диагностической карте нашли отражение следующие компоненты: социальное поведение, коммуникация, восприятие, познавательная сфера, речь, игра, крупная моторика и мелкая моторика, самообслуживание, дезадаптивное поведение, художественно-эстетическое развитие.

Использование данных компонентов позволяет получить системное представление о развитии детей с расстройствами аутистического спектра и выделить на этой основе образовательный потенциал.

Анализ личности через изучение уровня сформированности основных подструктур как потенциалов опирается на труды М. С. Кагана (1974), который рассматривает личность через деятельность с пятью потенциалами: гносеологическим, аксиологическим, творческим, коммуникативным и художественным потенциалами личности. Таким образом, образовательный потенциал ребенка, рассматриваемый как единая структура, понимается как система, обеспечивающая соответствующий уровень достижений в различных видах деятельности, и является основой для перехода на новый уровень образования.

Приведем компоненты образовательного потенциала и их характеристики:

– гносеологический, интеллектуальный, познавательный (объем и качество информации, которой располагает дошкольник и которая складывается из знаний о внешнем мире);

– аксиологический, мотивационно-ценностный (система целей, ценностей и ценностных ориентаций, социально-психологических установок личности);

– творческий (умения, навыки и способности к продуктивному действию);

– коммуникативный, социально-коммуникативный, речевой (система свойств, умений и способностей, обеспечивающих ребенку успешность общения, понимания и взаимопонимания с другими людьми, умениями и навыками общения);

– художественный (художественно-эстетический вкус).

Необходимо добавить к списку эмоционально-волевой компонент (систему эмоциональных и волевых качеств), физический компонент, социальное поведение, игру, восприятие, самообслуживание, дезадаптивное поведение.

В рамках исследования компоненты, выделенные М. С. Каганом (1974), адаптированы под возможности детей с расстройствами аутистического спектра с учетом реализации ФГОС ДОУ (Kagan, 1974). Определены структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей в соответствии с ФГОС, с целью выявления образовательного потенциала дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Подбор необходимого диагностического инструментария с учетом специфики проявлений расстройств аутистического спектра предполагает учет следующих принципов: углубленное обследование, с учетом выраженной асинхронии, определение зоны актуального развития изучаемой сферы. Точность оценки уровня образовательного потенциала влияет на обучение и успешную социализацию детей с РАС.

В основе диагностической процедуры лежит концепция ведущих исследователей данного возрастного периода с учетом интересов и предпочтений.

Предлагаемая «диагностическая карта» рассчитана на дошкольников с расстройствами аутистического спектра, оформлена в протокольный формат и прошла первичную апробацию. Уровень сформированности диагностированной функции или действия в соответствии с направлениями развития по ФГОС определяются как «несформированность», «частичная сформированность» и «полная сформированность».

В основы диагностики социального поведения положено представление М. И. Лисиной (1986) о ведущих формах общения (Lisina, 1986). Анализ данных форм позволяет учитывать специфику дошкольников с РАС, организуя деятельность, которую предпочитает ребенок. Также имеет значение порядок выбора ситуации, объём внимания, характер активности и речевых высказываний. Данные параметры способны расширить возможности ребёнка, даже при несформированности основных форм общения. Предлагается изучать социальное поведение и навыки коммуникации через наблюдение детей в различных видах деятельности с учётом жизненных ситуаций, которые возникают у детей в процессе взаимодействия. Вопросы для наблюдения ориентированы на социальные нормы, отклонение от которых определяет уровень несформированности навыка социального поведения.

В работах В. С. Мухиной (2000) в качестве механизма социализации определяются идентификация и обособление, вследствие этого при изучении личности автор рекомендует интегрировать психоаналитический и экзистенциальный подходы через выявление врожденных предпосылок, социальных условий и внутренней позиции самого индивида (Mukhina, 2000).

Учитывая тот факт, что одной из причин нарушения общения является потеря интереса к теме беседы, в диагностических пробах учитывался момент соотношения слова и предмета. Данный аспект определяет возможность коммуникации лиц с расстройствами аутистического спектра и в дальнейшем оформляется как базовый в индивидуальном маршруте развития ребёнка.

В качестве основных положений, разработанных в теории коммуникации, ориентир сделан на учение А. А. Леонтьева (Leontiev, 1969). Он, в частности, называет причины, в силу которых ребенок или взрослый оказывается вне фокуса общения и может проявлять себя как индивид, требующий специального отношения при формировании коммуникации. Это проблемы с подачей и переработкой информации, возникновение барьеров и препятствий в ходе коммуникативного акта.

Утверждение А. А. Леонтьева (1969) о том, что общение есть взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией, стало основанием для введения в диагностические параметры следующих: «повторяет за взрослым новые слоги, копирует интонацию, восклицания и междометия, сопровождая их», «выражает просьбы и комментирует действия, используя словосочетания из 2-х слов» и т. д.

А. А. Леонтьев определяет общение как «социальную экологию, как процесс взаимного приспособления субъекта общения и деятельности и социальной среды», в связи с чем особое внимание специалисты обращают на следующие параметры: «соподчиняет мотивы своего поведения, доводит начатое дело до конца, прежде чем приступить к новому», «воспринимает фронтальную инструкцию, данную на слух или зрительно; удерживает инструкцию до конца задания» и т. д. (Leontiev, 1969).

Из особенностей поведения определяющим был ориентир на адаптивное поведение, которое включает в себя повседневные бытовые навыки (ходьба, говорение, переодевание и т. д.), общение, навыки, социальные навыки и моторика. Через развитие ежедневных навыков функционирование всех систем организма становится лучше с течением времени. Таким образом, оценка уровня и формы дезадаптивного поведения является важным компонентом диагностики дошкольников с расстройствами аутистического спектра, так как способствует более точному определению маршрута по развитию базовых потенциальных возможностей.

Лица с расстройствами аутистического спектра, у которых развитие проходит по искажённому варианту, утрачивают способность формировать сенсорный опыт в онтогенезе, хотя в дошкольном возрасте процессы восприятия и ощущения наиболее активны. Таким образом, определяя уровень сформированности сенсорных процессов, можно спрогнозировать, насколько успешно будет проходить умственное, эстетическое и нравственное воспитание, т. е. умение ребенка слышать, видеть, осязая окружающий мир, понимать произведения культуры и искусства.

О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и М. М. Либлинг (2007) считают, что в целом специфика психического развития (в частности, специфика речи) связана у дошкольников с РАС с нарушениями возможностей эффективно взаимодействовать с окружающими, с наличием дискомфорта при контакте (Nikolskaya et al., 2007). С. С. Морозова (2007) выявила глубинную патологию развития речи при аутизации (эхолалию): непонимание услышанного, особенности процессов нейродинамики и имитации из-за органического поражения ЦНС – с наличием аффективных и дизонтогенетических проявлений (Morozova, 2007). Таким образом, выявление потенциала вербального взаимодействия дошкольников с расстройствами аутистического спектра является первостепенной в диагностическом комплексе, так как позволяет определить формы взаимодействия со сверстниками и со взрослыми. Достаточный уровень сформированности речевой функции для успешного перехода на школьный уровень образования включает в себя связный устный рассказ (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Следует при этом учитывать показатели развития речи в онтогенезе.

Изучение познавательной сферы дошкольников с РАС основывается на материалах диагностики С. Д. Забрамной, О. В. Боровик (2002) (Zabramnaya & Borovik, 2002). Авторы характеризуют познавательную сферу как действие, которое определяет не только показатели развития, но и отношение ребенка к процессу и результату познания, волевые усилия в умственной работе

Систематизируя опыт О. С. Никольской, выделим параметры самостоятельной игры дошкольников с расстройствами аутистического спектра: стереотипность, од-

нообразность, нежелание включиться в игру по правилам, непонимание социальных правил в ролевой игре (Nikolskaya et al., 2007). Чёткое определение специфики игровой деятельности дошкольников позволяет разработать алгоритм действия специалистов при реализации индивидуального маршрута развития дошкольника с расстройствами аутистического спектра.

В связи с тем, что выявление образовательного потенциала является основой для составления прогноза развития и адаптации дошкольников с расстройствами аутистического спектра, следует учитывать, что дети данной категории с трудом адаптируются в новой ситуации (Cunningham, 1968; Schramm, 2013).

Выбор данного диагностического инструментария обосновывается тем, что исследуемые параметры составляют содержание образовательного потенциала ребенка. Исследуемый уровень развития ребенка в том или ином показателе определяется на основе показателей нормативного развития на каждом возрастном этапе и включает 11 показателей, затрагивающих все стороны развития личности. Кроме того, при фиксации данных могут быть указаны нюансы того или иного проявления результатов наблюдения в изучаемых параметрах.

Экспериментальная база исследования

Эксперимент проводился с декабря 2022 по апрель 2023 года в организациях дошкольного образования, в которых организованы группы для детей с расстройствами аутистического спектра, ресурсные группы, инклюзивные группы, городов Гродно (Республика Беларусь), Алматы (Республика Казахстан), Казани, Ростова-на-Дону, Томска (Российская Федерация). Общее количество дошкольников с расстройствами аутистического спектра – 122 человека. Выбор организаций основан на следующих критериях: наличие положительной динамики в сопровождении дошкольников с расстройствами аутистического спектра, кадровое обеспечение процесса, владение специалистами навыками диагностики дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Состав дошкольников, принявших участие в первичном обследовании, неоднороден и варьируется в пределах четырех групп в соответствии с классификацией детей с расстройствами аутистического спектра О. С. Никольской (Nikolskaya et al., 2007). В целом, помимо представленных показателей, у всех детей преобладают нарушения речевой и поведенческой функций. Многие специалисты, которые проводили эксперимент, отмечали отказные реакции, невозможность выразить просьбу и сформулировать вопрос, нежелание идти на контакт со взрослым.

Этапы исследования

В результате первичной диагностики были получены результаты, которые обработаны с соответствия с образовательными областями ФГОС ДОУ с целью разработки индивидуального маршрута развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра, которая будет предпринята на следующем этапе.

Оценочные критерии

Оценка уровня сформированности компонентов развития базируется на критериях, определяющих возрастные особенности детей с учётом необходимых навыков и умений. Критерием оценивания служат возрастные показатели развития основных психических функций у здорового ребенка соответствующего возраста. Соотнесение данных, полученных в результате проведения диагностики, с возрастными показателями развития нормотипичных детей позволяет определить уровень образовательного потенциала у детей с расстройствами аутистического спектра.

Критериями сформированности умений и навыков у ребенка являются показатели: «навык сформирован полностью» (2 балла), «навык сформирован частично» (1 балл), «навык не сформирован совсем» (0 баллов). Важно соблюдать последо-

вательность предъявляемых параметров, усложняя их с учётом возрастных особенностей. В ситуации выявления форм дезадаптивного поведения, с целью планирования коррекционной работы по данному параметру, критерии и показатели определены иные: «отсутствие форм дезадаптивного поведения» (0 баллов), форма дезадаптивного поведения у ребенка недостаточно выражена и/или наблюдается редко, только в определенных ситуациях» (1 балл), «форма дезадаптивного поведения у ребенка ярко выражена» (2 балла).

Результаты

Содержание образовательного потенциала ребенка с РАС представлено 11 параметрами, в каждом из которых уровень развития ребенка определяется на основе показателей нормативного развития.

Важность исследования определяется изучением всех сторон развития личности. В результате исследования был обозначен общий профиль образовательного потенциала ребенка дошкольного возраста с РАС (общее количество детей – 122 человека). Усредненные показатели представлены на Рисунке 1, из которого видно, что ни один параметр в своем развитии не достиг минимального значения сформированности, а именно «частично сформирован» (1 балл).

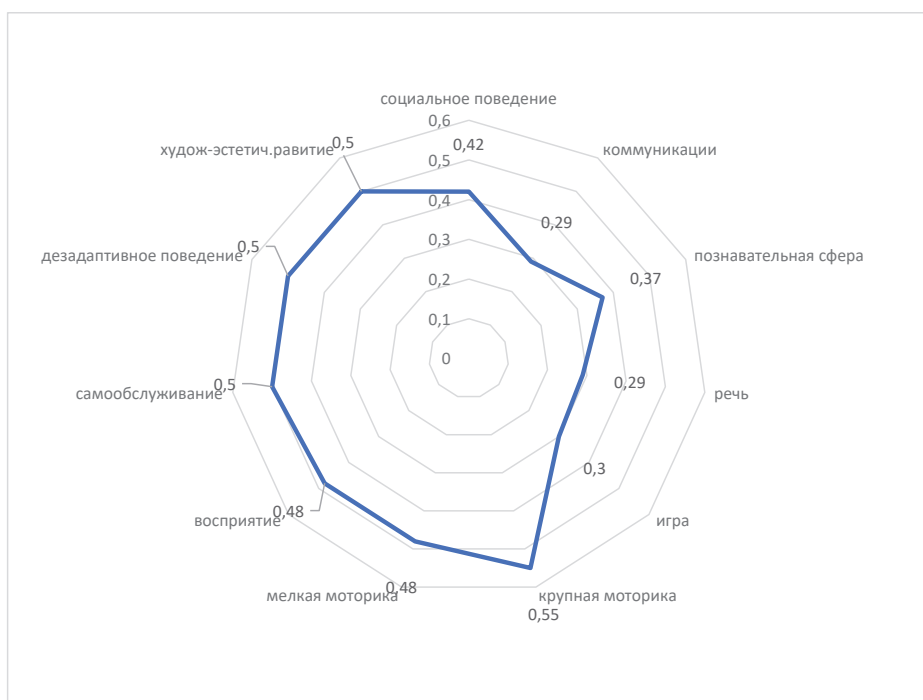


Рисунок 1. Профиль образовательного потенциала детей дошкольного возраста с РАС (усредненные значения по каждому показателю)

Минимальный уровень развития базовых навыков отмечен в сфере коммуникации, речевого развития (средний показатель по каждому параметру – 0,29), на низком уровне развития навыки игры (0,3 балла). Данные параметры являются необходимыми для эффективной адаптации ребенка к социуму и обучению.

Одним из важных моментов при выявлении образовательного потенциала является определение показателей развития познавательной сферы. Дети затрудняются в переработке и организации информации, что ведет к нарушению познавательных процессов, гибкости и произвольности поведения. Низкий уровень развития познавательной сферы (0,37) показывает, что хотя детям доступно выполнение заданий по сортировке предметов, однако базовые показатели развития познавательной сферы не сформированы. Выделяются особенности развития когнитивной сферы: трудности в переработке информации, нарушение формирования картины мира ребенка.

Наиболее развитым является показатель развития крупной моторики (средний балл по выборке – 0,55). В частности, более выражены навыки ловить мяч двумя руками (на близком расстоянии), прыгать на одной ноге и залезать на стул без помощи рук (на высоту 45 см). Условно данные навыки можно отнести к «частично сформированным» (диапазон разброса – от 0,7 до 1,1 среднего балла).

Такие параметры образовательного потенциала, как «социальное поведение», «восприятие», «художественно-эстетическое развитие», «мелкая моторика», «самообслуживание» и «дезадаптивное поведение», находятся практически на одном уровне несформированности (диапазон разброса средних баллов – от 0,42 до 0,5).

Одним из самых значимых следует считать дезадаптивное поведение, так как это наиболее важный показатель возможности проходить обучение. Нежелательное поведение в социуме рассматривается как проблемное поведение и включает неспособность ребенка понять требования взрослого, класса или группы и сообщить о собственных потребностях и желаниях. Это приводит к тому, что ребенок с РАС испытывает большие трудности в установлении и поддержании социальных взаимодействий и отношений. Проблемное поведение ребенка, стереотипные действия и интересы могут ограничивать способность ребенка учиться и приспосабливаться к среде сверстников, провоцировать конфликты со сверстниками и взрослыми, а также стимулировать эмоциональное напряжение у обеих сторон.

Исследование дезадаптивного поведения позволяет прогнозировать сложности в образовательном процессе, нарастание проявлений дезадаптивного поведения, и это было определено результатами исследования, представленных в таблице 1.

Анализ данных показал, что у детей с РАС доминирует показатель «прерывание деятельности», что является значимым при формировании успешности в обучении. Среди разновидностей форм деструктивного поведения доминируют: «пассивность, неспособность к действию», «концентрация внимания краткосрочна по времени». Это позволяет говорить о несформированности учебного поведения, которое является основной предпосылкой формирования образовательного потенциала ребенка, прогнозирования его успешности в обучении и социализации.

Развитие образовательного потенциала требует соблюдения последовательности шагов.

Первый шаг – диагностика, определение задач и формы организации обучения и сопровождения ребенка с РАС.

Второй шаг – определение основных (базовых) технологий, а также вспомогательных, которые могут меняться по значимости и наполняемости, в том числе возможна интеграция нескольких технологий для проведения индивидуального сопровождения и обучения ребенка.

Третий шаг – проведение индивидуального обучения.

Четвертый шаг – включение в группу (соблюдение минимального состава группы из двух детей и двух взрослых).

Пятый шаг – групповое обучение.

Шестой шаг – проведение мониторинга сформированности образовательного потенциала ребенка.

Седьмой шаг – уточнение индивидуальной программы обучения или рекомендация дальнейшего сопровождения ребенка в обучении (включенность родителей, педагогов, при необходимости – других специалистов).

Восьмой шаг – включение в специализированные группы или классы малой наполняемости для аутичных детей, в инклюзивные группы/классы.

Таблица 1. Анализ показателей проявления форм дезадаптивного поведения у дошкольников с РАС (общее количество 122 человека.)

№	Критерии наблюдения при исследовании проявления форм дезадаптивного поведения	дезадаптивное поведение не проявляется (%)	дезадаптивное поведение проявляется частично (%)	дезадаптивное поведение проявляется полностью (%)
1	Аутоагрессивное поведение	88	7	5
2	Агрессивное поведение	80	16	4
3	Стереотипное поведение	69	23	8
4	Прерывание деятельности	72	18	10
5	Разновидности форм дезадаптивного поведения			
	Демонстрация избирательной активности в манипуляции предпочитаемой игрушкой, а не новым предметом	64	28	8
	Трудности в переключении с одного вида деятельности на другой	54	38	8
	Концентрация внимания кратковременна	44	36	20
	Выраженная импульсивность, которая проявляется во вскакивании, опережении указаний и хватании предметов	56	41	3
	Ожидание указаний взрослого, чтобы начать деятельность, пассивность, неспособность к действию	50	27	23
	Сопротивление изменениям установленного порядка как в обстановке, так и в одежде	65	27	8
	При физическом контакте проявление протеста и неудовольствия	64	28	8

Дискуссионные вопросы

При опоре на 5 компонентов образовательного потенциала, выделенных М. С. Каганом для нормотипичных детей (гносеологический, аксиологический, творческий, коммуникативный, художественный) (Kagan, 1974), при обследовании детей с РАС были дополнительно предложены критерии: эмоционально-волевое, физическое развитие, социальное поведение, игра, восприятие, самообслуживание, дезадаптивное поведение.

Усредненные показатели оказались неэффективными для построения индивидуального маршрута развития детей с РАС, что согласуется с предыдущими исследованиями (Nikolskaya et al., 2007).

Не удалось подтвердить данные А. В. Хаустова для высокофункциональных детей с РАС (Khaustov et al., 2014).

Особую сложность представляет то, что, в зависимости от результатов обследования, необходимо разрабатывать индивидуальный маршрут обучения для каждого ребенка.

Необходимо соблюдать последовательность в развитии навыка, учитывать возрастные особенности ребенка с учетом показателей по каждому из параметров образовательного потенциала, с постепенным усложнением поставленных задач. Например, если при обследовании у дошкольника было выявлено дезадаптивное поведение, то упор делается на уменьшение или устранение раздражителей, с опорой на наиболее положительные проявления в поведении.

Ограничением исследования явились различия в установлении официального диагноза невербальным детям с признаками аутизации.

Заключение

В результате исследования выявлен минимальный уровень развития базовых коммуникативных и речевых навыков; на низком уровне развития – параметры игры и познавательной сферы: трудности в переработке информации, нарушение формирования картины мира ребенка.

Такие параметры образовательного потенциала, как «социальное поведение», «восприятие», «художественно-эстетическое развитие», «мелкая моторика», «самообслуживание» и «дезадаптивное поведение», находятся практически на одном уровне несформированности.

Наиболее развит (на уровне частичной сформированности) показатель по развитию «крупной моторики».

Результаты исследования показали значимость разработки индивидуальных маршрутов для развития образовательного потенциала у дошкольников с РАС в целях оптимизации процессов адаптации к социуму, эффективного обучения, реализации себя как социализированного субъекта общества. С учётом доминирующих параметров подбираются методы, способы, технологии обучения и сопровождения для компенсаторного воздействия на еще не сформированные параметры.

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

Доступ к данным может быть предоставлен при обращении по электронной почте к авторам данной работы. Авторы заявляют о гарантии прав лиц, вовлеченных в исследование, об отсутствии причиненного вреда и соблюдении анонимности, а также об отсутствии конфликта интересов относительно публикуемой работы.

Благодарности

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

Список литературы

- Архипова, С. В., Стёпкина, Н. В. Особенности актуального развития дошкольников с расстройством аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 14–18.
- Баенская, Е. Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: автореф. дис. доктора психол. наук: 19.00.10; Ин-т коррекц. педагогики РАО. – Москва, 2008. – 46 с.
- Белоусова, М. В., Прусаков, В. Ф., Уткузова, М. А. Расстройства аутистического спектра в практике детского врача // Практическая медицина. – 2009. – № 6(38). – С. 36–40.
- Бенилова, С. Ю., Резниченко, Т. С. Новые подходы к проблеме дифференциальной диагностики системных нарушений речи и детского аутизма // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2010. – Т 10. – № 1. – С. 38–51.
- Бондаренко, Т. А., Федосеева, Е. С. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Известия ВГПУ. – 2015. – №9-10(104). – С. 88–91.
- Брыкова, А. С., Лагун, Н. С., Короленок, Д. А. Формирование коммуникативных навыков у воспитанников с расстройствами аутистического спектра с помощью электронного коммуникативного альбома // Психология, дошкольная и специальная педагогика в условиях международного сотрудничества и интеграции: II междунар. научно-практич. конф. – Чебоксары: ЧПУ, 2022. – 464 с.
- Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления – М.: Теревинф, 2023. – 512 с.
- Довбня, С. В., Морозова, Т. Ю. Дети с нарушениями аутистического спектра // Нет «необучаемых детей» / под ред. Е.В. Кожевниковой, Е.В. Клочковой. – СПб.: Каро, 2007. – С. 175–200.
- Забрамная, С. Д., Боровик, О. В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей. – М.: Владос, 2002. – 115 с.
- Заваденко, Н. Н., Печатникова, Н. Л., Симашкова, Н. В., Заваденко, А. Н., Орлова, К. А. Неврологические нарушения у детей с РАС // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2015. – Т. 60. – № 2. – С. 14–21.
- Ихсанова, С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. – СПб.: ООО Детство-пресс, 2017. – 208 с.
- Каган, М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
- Ковалец, И. В. Образовательные потребности детей с аутистическими нарушениями // Специальная педагогика. – 2010. – № 6. – С. 45–50.
- Конева, И. А., Быстрова, И. А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 161–163.
- Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
- Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 148 с.
- Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с РАС. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
- Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. – М.: Владос, 2007. – 176 с.
- Нигматулина, И. А., Садретдинова, Э. А., Долотказина, А. Р., Давыдова, Е. Ю., Хаустов, А. В., Мамохина, У. А., Черенева, Е. А., Дергачева, Е. В., Медова, Н. А., Винеvская, А. В. Система комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 296–316. – DOI:10.26907/esd.17.3.21
- Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – Москва: Теревинф, 2007. – 227 с.
- Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. – Москва: Владос, 2002. – 240 с.
- Сериков, А. Е. Подражание и стереотипное поведение аутистов // Вестник СГА. – 2011. № 1(9). – С. 18–28.

- Спиваковская, А. С. Психическое развитие детей с синдромом аутизма // Детский аутизм: хрестоматия / сост. Л.М. Шипицына. СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
- Сунагагуллина, И. И., Пустовойтова, О. В., Яковлева, Л. А. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием игровых приемов // Современное педагогическое образование. – 2019. – №8. – С. 119–123.
- Хаустов, А. В., Красносельская, Е. Л., Хаустова, И. М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДООУ. – 2014. – №1. – С. 32–50.
- Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА-терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. с англ. Измайловой-Камар. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.
- Cunningham, M. A. A comparison of the language of psychotic and non-psychotic children who are mentally retarded // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1968. – Vol. 9. – P. 229–244. – DOI:10.1111/j.1469-7610.1968.tb02225.x
- Garfin, D. G., Lord, C. Communication as a social problem in autism // Social behavior in autism. – Boston, MA : Springer, 1986. – P. 133–151. – DOI:10.1007/978-1-4899-2242-7_7
- Lovaas, O. I. The autistic child: Language development through behavior modification. – New York: Irvington Publishers, 1977. – 246 p.
- Nigmatullina, I. A., Vasina, V. V., Mukhamedshina, Ya. O. Development of a structural-functional model for comprehensive support of children with autism spectrum disorders // Proceeding of the International Science and Technology Conference 'FarEastCon 2020', October 2020, Vladivostok, Far Eastern Federal University. – Springer Singapore, 2021. – P. 71–83. – DOI:10.1007/978-981-16-0953-4_7

References

- Arkipova, S. V., & Stepkina, N.V. (2018). Features of actual development of preschoolers with autism spectrum disorder. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia - Problems of Modern Pedagogical Education*, 58-2, 14–18.
- Baenskaya, E. R. (2008). *Disorder of affective development of the child at an early age as a condition for the formation of infantile autism* [Extended abstract of Dr. Sci. Dissertation (Psychology), Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Sciences]. DissersCat Dissertations Library. <https://www.disserscat.com/content/narushenie-affektivnogo-razvitiya-rebenka-v-rannem-vozzraste-kak-uslovie-formirovaniya-detsko-read>
- Belousova, M. V., Prusakov, V. F., & Utkuzova, M. A. (2009). Disorders of autistic spectrum in practice of the children's doctor. *Prakticheskaja medicina – Practical Medicine*, 6(38), 36–40.
- Benilova, S. Yu., & Reznichenko, T. S. (2010). New approaches to the problem of differential diagnosis of systemic speech disorders and childhood autism. *Voprosy psikhicheskogo zdorovia detei i podrostkov – Mental Health of Children and Adolescent*, 10(1), 38–51.
- Bondarenko, T. A., & Fedoseeva, E. S. (2015). Development of communicative skills of children with autism spectrum disorders. *Izvestiya VSPU – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 9-10(104), 88–91.
- Brykova, A. S., Lagun, N. S., & Korolenok, D. A. (2022). *Formation of communication skills in children with autism spectrum disorders with the help of electronic communication album*. ChSPU.
- Cunningham, M. A. (1968). A comparison of the language of psychotic and non-psychotic children who are mentally retarded. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 9, 229–244. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1968.tb02225.x>
- Dovbnaya, S. V., & Morozova, T. Yu. (2007). Children with autism spectrum disorders. In E. V. Kozhevnikova, E. V. Klochkova (Eds.), *There are no uneducated children* (pp. 175-200). Karo.
- Garfin, D. G., & Lord, C. (1986). Communication as a Social Problem in Autism. In Schopler, E., Mesibov, G. B. (Eds.), *Social Behavior in Autism. Current Issues in Autism* (pp. 133-151) Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2242-7_7
- Greenspan S., Wider S. (2023). *On you with autism. Using the Floortime methodology to develop relationships, communication and thinking*. Terevinf.
- Ikhsanova, S. V. (2017). *The system of diagnostic and corrective work with autistic preschoolers*. Detstvo-press.

- Kagan, M. S. (1974). *Human activity (Experience of systems analysis)*. Politizdat.
- Khaustov, A. V., Krasnoselskaya, E. L., & Khaustova, I. M. (2014). Children with autism spectrum disorders. Protocol of pedagogical examination. *Praktika upravleniia DOU - DOE Management Practice, 1*, 32–50.
- Koneva, I. A., & Bystrova, I. A. (2019). Features of communicative skills of preschoolers with autism spectrum disorders. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia - Problems of Modern Pedagogical Education, 63-1*, 161–163.
- Kovalets, I. V. (2010). Educational needs of children with autistic disorders. *Spetsialnaia pedagogika – Special Needs Pedagogy, 6*, 45–50.
- Leontiev, A. A. (1969). *Language, speech, speech activity*. Prosveshhenie.
- Lisina, M. I. (1986). *Problems of ontogenesis of communication*. Pedagogika.
- Lovaas, O. I. (1977). *The autistic child: Language development through behavior modification*. Irvington.
- Mamaichuk, I. I. (2007). *Psychologist's help to children with autism*. Rech.
- Morozova, S. S. (2007). *Autism: correctional work in severe and complicated forms*. Vlados.
- Nigmatullina, I. A., Vasina, V. V., & Mukhamedshina, Ya. O. (2021). Development of a Structural–Functional Model for Comprehensive Support of Children with Autism Spectrum Disorders. In Solovev, D.B., Savaley, V.V., Bekker, A.T., Petukhov, V.I. (Eds.), *Proceeding of the International Science and Technology Conference 'FarEastCon 2020'* (pp. 71–83) Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-0953-4_7
- Nigmatullina, I. A., Sadretdinova, E. A., Dolotkazina, A. R., Davydova, E. Yu., Khaustov, A. V., Mamokhina, U. A., Chereneva, E. A., Dergacheva, E. V., Medova, N.A., & Vinevskaya, A. V. (2022). Comprehensive Support System for Children with Autism Spectrum Disorders: Regional Experience. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development, 17(3)*, 296–316. <https://doi.org/10.26907/esd.17.3.21>
- Nikolskaya, O. S., Baenskaya, E. R., & Libling, M. M. (2007). *Autistic child. Ways to help*. Terevinf.
- Peters, T. (2002). *Autism: From theoretical understanding to pedagogical impact*. Vlados.
- Schramm, R. (2013). *VB Teaching Tools* (Z. Izmailova-Kamar, Trans.) Rama Publishing.
- Serikov, A. E. (2011). Imitation and stereotypical behavior of autistic people. *Vestnik SGA - Bulletin of the Samara Humanitarian Academy, 1(9)*, 18–28.
- Spivakovskaya, A. S. (1997). Mental development of children with autism syndrome. In *Children's autism*. Mezhdunarodnyi universitet semi i rebenka im R. Vallenberga.
- Sunagatullina, I. I., Pustovoitova, O. V., & Yakovleva, L. A. (2019). The problem of formation of communicative skills in children with autism spectrum disorders using game techniques. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie – Modern Pedagogical Education, 8*, 119–123.
- Zabramnaya, S. D., & Borovik, O. V. (2002). *Practical material for psychological and pedagogical examination of children*. Vlados.
- Zavadenko, N. N., Pechatnikova, N. L., Semashkova, N. V., Zavadenko, A. N., & Orlova, K. A. (2015). Neurological disorders in children with autism. *Rossiiskii vestnik perinatologii i pediatrii – Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics, 60(2)*, 14–21.