

НАРВСКИЙ КОЛЛЕДЖ ТАРТУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ЛЕКТОРАТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Сабина Логодская

ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ МЕТОДЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ПЕРВАЗИВНЫМИ  
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Бакалаврская работа

Научный руководитель: Нелли Рандвер

НАРВА 2020

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandus allikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

Sabina

Logodskaya

Оглавление

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАССТРОЙСТВУ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)</b> .....	7
1.1 Исследование понятия РАС.....	7
1.2 Виды расстройства аутистического спектра.....	8
1.3 Симптомы расстройств аутистического спектра в дошкольном возрасте.....	11
1.4. Компетентность педагогов в работе с особыми детьми, включая аутичных детей...	13
1.5 Обучение аутичных детей в дошкольном детском учреждении.....	15
1.5.1 Методы обучения детей с РАС.....	17
<b>ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ ПО КОМПЕТЕНСТНОСТИ ПЕДАГОГОВ</b> ...	22
2.1 Цели и задачи исследования.....	22
2.2 Методика проведения исследования.....	22
2.3 Метод исследования.....	23
2.4 Выборка исследования.....	24
2.5 Процедура исследования.....	25
2.6 Метод анализа полученных данных.....	25
<b>ГЛАВА 3. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ</b> .....	27
<b>ГЛАВА 4. РАССУЖДЕНИЕ И ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ</b> .....	42
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	48
<b>RESÜMEE</b> .....	50
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	51
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	56
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ВОПРОСЫ К АНКЕТЕ</b> .....	57

## **ВВЕДЕНИЕ**

Каждый год в центре по контролю и профилактике заболеваний в США проводятся исследования, чтобы выяснить, у скольких детей диагностированы какие-либо заболевания. В 2018 году центр определил, что примерно у 1 из 59 детей было диагностировано pervasive расстройство аутистического спектра (Autism Speaks 2018). В Эстонии число и рост детей с ограниченными возможностями в последние десятилетие значительно выросли. Сколько именно детей страдает от расстройства аутистического спектра не известно, потому что точной статистики не имеется (EPIK 2018). По результатам многочисленных исследований, число людей, страдающих от расстройства аутистического спектра, возрастает с каждым годом по всему миру. Это можно объяснить тем, что стало больше информации об этом заболевании, усовершенствовалась диагностика и люди стали больше слышать, понимать и знать суть проблемы (Autism Speaks 2018).

Актуальность и проблема данной темы заключается в том, что с каждым годом рост детей с расстройством аутистического спектра растет. В соответствии с законом в Эстонии есть инклюзивное образование, которое даёт каждому ребёнку с особыми потребностями возможность получить разностороннее и качественное образование в школе, располагающейся недалеко от дома, и при этом учиться вместе со сверстниками (Peterson, Reimand jt 2011: 76). Для развития детей с особыми потребностями необходимо создавать условия, которые должны учитываться исходя из потребностей таких детей (KLS 2018).

Стереотипное поведение и тонкости, затрудняющие социальную коммуникацию, считаются характерными для всех детей с расстройством аутистического спектра. Обучение и развитие детей с особыми потребностями является большой нагрузкой, поэтому педагог должен быть компетентен в работе с такими детьми. Компетенции, которыми должен обладать педагог, хорошо описаны в профессиональном стандарте (Kutsestandard 2020). Чтобы добиться наиболее подходящего обучения и хорошего самочувствия аутичного ребёнка в группе, нужно выяснить его индивидуальные особенности. Чаще всего таких детей сложно привлечь методами, которые подходят для обычных детей. Исходя из этого дети с расстройством аутистического спектра нуждаются в особом подходе и обучении, для этого педагоги должны использовать специальные методы и методики для развития этих детей.

На сегодняшний день существует много разных методик предназначенные для обучения детей с аутизмом. Одна из таких методик является ТЕАССН. В 2012 году Кристина Тупитс исследовала эффективность данной методики. Темой её работы была «Влияние использования принципов ТЕАССН на академический успех учащихся с расстройствами аутистического спектра». Целью работы было исследовать влияние внедрения принципов методики ТЕАССН на успехи в учёбе на эстонском языке. По результатам исследования выяснилось, что ТЕАССН не влияет на академические навыки (Tupits 2012). Исходя из этого у автора возник интерес исследовать, какие методы используют педагоги для развития детей с РАС в дошкольных детских учреждениях.

Так же автор ознакомился с работой Олены Орловой на тему «Роль игр в адаптации детей 4-5 лет с аутизмом к условиям дошкольного учреждения-как один из действенных методов по мнению педагогов и родителей». Целью данной бакалаврской работы являлось определить роль игр в адаптации детей с аутизмом к условиям дошкольного учреждения по мнению педагогов и родителей. Из результатов исследования автор определил, что игра помогает не только в адаптации детей к новым условиям, но и играет важную роль в развитии детей с расстройством аутистического спектра (Orlova 2018).

Исходя из вышесказанного, целью бакалаврской работы является исследовать компетентность педагогов в работе с детьми с расстройством аутистического спектра в детском дошкольном учреждении.

#### **Задачи:**

1. Изучить психолого-педагогическую и научно-методическую литературу, связанную с первазивным расстройством аутистического спектра.
2. Анализировать изученный научный материал, связанный с работой, обучением и развитием детей с РАС.
3. Провести квантитативное исследование, используя анкетирование с педагогами для определения их компетентность в работе с детьми с расстройством аутистического спектра.
4. Проанализировать результаты анкетирования педагогов и сделать выводы об их компетентности в работе с детьми с РАС.

В дальнейшей работе автор использует аббревиатуру РАС – то есть расстройство аутистического спектра.

Объектом исследования выступают дошкольные учителя, работающие в группах с детьми с первичным расстройством аутистического спектра. Данные будут собираться количественным методом, с помощью анкет.

Бакалаврская работа состоит из введения, четырёх глав, заключения, резюме, списка использованной литературы и источников, и приложений.

Первая глава - теоретическая. В ней рассматривается понятие и виды расстройства аутистического спектра, признаки РАС в дошкольном возрасте, компетентность педагогов в обучении аутичных детей, и также методы работы с детьми с РАС. Вторая глава – эмпирическая часть, где описывается методика, выборка, процедура исследования и метод обработки данных. В третьей главе представляется анализ и интерпретация результатов исследования. Четвертая глава состоит из рассуждений и выводов исследования.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАССТРОЙСТВУ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

## 1.1 Исследование понятия РАС

Впервые термин «аутизм» ввёл швейцарский психиатр Эйген Блейлер в 1912 году, чтобы обозначает утрату контактов с окружающим миром, то есть уход от действительности в свой внутренний мир. (Колесникова 2010: 152). С 1943 австрийский и американский психиатр Лео Каннер (1943) провёл исследование 11 детей и отметил, что симптомы аутизма начинают проявляться уже на первом году жизни. Так же он охарактеризовал детей, страдающих аутистическим расстройством, как не способных формировать биологические контакты с другими людьми (Натарова и др. 2012: 10). В настоящее время вместо термина аутизм и распространенные нарушения развития применяют диагноз под названием РАС, выделяя специфические расстройства социального развития и большие различия в индивидуальных симптомах (Kuzemtšenko 2019).

При определении основных проблем РАС Lorna Wing и Gould (1979) описали три области, в которых данное расстройство наиболее выражено у детей: нарушения социального взаимодействия, нарушение области коммуникации, стереотипность интересов и деятельности. Такие области расстройства называются аутичной триадой (Todd 2015: 20-21).

Расстройство аутистического спектра - это качественное нарушение взаимного социального влияния и общения, которое приводит к ограничению, стереотипам и монотонному повторению интересов и действий ребенка (Häidkind 2008).

РАС является распространенным расстройством развития, качественным нарушением социального взаимодействия и общения, с ограниченным интересом и активностью, стереотипами и монотонным повторением действий и поведения. Colette de Bruin (2012) в своей книге «Дай мне 5» говорит, что РАС - это врожденное нарушение активности мозга. Так же следует помнить, что аутизм не является умственной неполноценностью, но он часто сопровождается другим уровнем умственного развития. Эту болезнь нельзя лечить с помощью лекарств и диет, так как аутизм - это не болезнь начала и конца (Leppik, Kivirand 2010 цитирует Kuzemtšenko).

Первазивное расстройство аутистического спектра – это расстройство развития, типичные черты которого проявляются в общении, поведении и речи. В основном это пожизненное психическое расстройство, но есть редкие случаи, когда признаки аутизма исчезали во

взрослом возрасте (Kuzemtzenko jt. 2003: 5). Однако по мнению Григоренко, проявляясь еще в детстве, расстройства аутистического спектра будет сопровождать человека всю жизнь (Григоренко 2018: 31).

Доктора медицинских наук Симашкова и Макушкин считают, что: «Расстройство аутистического спектра представляет собой группу комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, характеризующихся отсутствием способности к социальному взаимодействию, коммуникации, стереотипностью поведения, приводящим к социальной дезадаптации» (Симашкова, Макушкин 2015). Каращук и Разживина объясняют понятие «аутизм», как общее расстройство развития, которому относятся непереносимость обычных человеческих нагрузок, особенно близкого контакта с другим человеком, и слабость чувства «Я» (Каращук, Разживина 2014).

Hannell (2017) в своей книге описывает РАС как неврологическое нарушение развития, характеризующиеся серьезными социальными и языковыми недостатками. Особенности могут привести к тяжелой инвалидности или умеренным отклонениям (Hannell 2017: 78).

На основе вышеизложенного, автор делает вывод, что первазивное расстройство аутистического спектра – это расстройство развития, которое характеризуется нарушением социального взаимодействия и общения, а также стереотипностью в повседневной жизни. Учёные и психологи характеризуют аутизм как нарушение социального взаимодействия и общения. Особенности развития детей с РАС зависят от типа аутизма. В следующей главе описаны типы аутизма, где рассматривается каждый тип аутизма с отличительными чертами.

## **1.2 Виды расстройства аутистического спектра**

По данным международной классификации расстройство аутистического спектра включает в себя разные виды нарушений, в которые входит ранний детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера, синдром Ретта. (Черепанова 2017). Дети, у которых проявляются похожие признаки, могут получить один из следующих диагнозов, описывающих различные формы расстройства аутистического спектра (Todd 2015: 22).

### Ранний детский аутизм

Ранний детский аутизм – тяжелое расстройство, основу которого составляют нарушения социального взаимодействия, общения и поведения. На десять тысяч детей раннего возраста этот вид аутизма встречается в два-четыре случая. Мальчики страдают детским аутизмом в три-четыре раза чаще, чем девочки. Ранний детский аутизм никогда не

развивается у детей старше пяти лет, поэтому, начиная со старшего дошкольного возраста, следует думать о возникновении у ребёнка в поведении других психических отклонений (Куташов 2019: 572).

У детей с ранним аутизмом наблюдаются следующие характерные черты: малыш с детским аутизмом не замечает окружающего, всё его внимание отдаётся игрушке или предмету; ребенок ставит предметы всегда в определенном порядке; он совершает одни и те же бесцельные движения: раскачивается, крутит головой, машет руками; малыш выполняет повседневные действия в строгом порядке и в определенное время. Если кто-то попытается изменить устоявшийся порядок, то это может привести к резкому противодействию. (Ахметов 2018: 255).

### Атипичный аутизм

Дети с атипичным аутизмом в первые годы жизни развиваются абсолютно нормально, и первые симптомы могут возникнуть позже трёх лет, в то время как детский ранний аутизм проявляется в более раннем возрасте. Атипичные аутизм чаще всего наблюдаются у детей с тяжелой умственной отсталостью, у которых низкий уровень функционирования (РАН 2009).

Состояние ребенка можно описать как неуточненное распространенное расстройство развития, главная особенность которого заключается в том, что оно не в полной мере соответствует критериям аутистического расстройства, но общая картина все еще соответствует признакам распространяющегося расстройства (Pruulmann 2010: 208-209). Ребёнок с данным синдромом может обладать высоким уровнем интеллекта и социализации, но также у него могут присутствовать серьезные нарушения восприятия реальности, тяжелые речевые расстройства и умственная отсталость. Самыми распространенными симптомами аутичного аутизма у детей является: трудности при общении как с другими детьми, так и со взрослыми; ограниченный словарный запас; отсутствие каких-либо эмоций; агрессивность или раздражительность; увлечение только одним предметом длительное время (Аутизм ... 2015).

### Синдром Аспергера

Синдром Аспергера – один из видов аутизма, который сложно с уверенностью диагностировать до того, как ребенку исполнится четыре года или же обычно, не раньше школьного возраста, проявляются симптомы. Синдром Аспергера чаще можно встретить у мальчиков, чем у девочек (Pruulmann 2010: 203-204).

Синдром Аспергера классифицируется как одно из наиболее распространенных расстройств развития в диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам. Способность общаться, запоминать полученную информацию, а также

хороший зрительный контакт часто не позволяют учителям, врачам, членам семьи и другим людям диагностировать этот синдром у ребёнка. В результате дети и взрослые с синдромом Аспергера часто не получают правильных диагнозов или не получают надлежащего лечения и поддержки до более позднего возраста (Shore jt. 2006: 72).

Синдром Аспергера характеризуется коммуникационными трудностями, поведенческой и эмоциональной неуклюжестью и эксцентричными интересами (Hannell 2017 :87).

Критерии, основанные на описании Аспергера (1944):

1. речь: без задержки, но своеобразная по содержанию, педантичная;
2. невербальная коммуникация: бедная мимика, монотонный голос, неадекватная жестикуляция;
3. социальное взаимодействие: без ориентации на партнера, отсутствие сопереживания;
4. отношение к переменам: нравятся стереотипные виды деятельности;
5. моторная координация: странная походка и жесты, моторная неловкость, иногда моторные стереотипы;
6. способности и интересы: хорошая механическая память, узкие и очень специальные интересы. (Аппе 2016: 122)

### Синдром Ретта

Синдром Ретта относится к форме аутизма, при которой появляются тяжелые психоневрологические нарушения, поражающие центральную нервную систему. Причиной появления синдрома Ретта является мутация одного из генов половой X хромосомы, поэтому этот синдром встречается чаще только у девочек (Klaassen jt. 2010).

Психическое и физическое развитие ребёнка с синдромом Ретта проходит через четыре стадии. Первая стадия заболевания проявляется в возрасте от четырёх месяцев до полутора года. Рост головы может замедлиться уже в возрасте трёх месяцев. Первые признаки болезни включают замедление психомоторного развития ребенка и темпов увеличения размеров головы, потерю интереса к играм, слабость мышечного тонуса (Чуприков, Хворова 2013: 16-18).

Вторая стадия - регрессия, которая начинается в возрасте от одного до трёх лет. Ребёнок начинает терять способность выполнять навыки, которыми обладал ранее. Потеря может быть, как быстрой, так и постепенной (в течение недель или месяцев). Возникают проблемы с движением и координацией, потеря социального взаимодействия и общения, крик или плач без видимой причины (Mayo Clinic 2018).

Третья стадия – от трёх до восьми лет. Состояние достигает тяжелой умственной отсталости с расстройством аутистического спектра и на время перестает прогрессировать. Характеризуется полной утратой активной речи, нарушением произвольных движений. На этой стадии возможно приобретение навыков социального общения, развитие речи, увеличение двигательной активности (Лихачев и др. 2017).

Четвертый этап, как правило, начинается в 10 лет и может длиться несколько лет. Данная стадия характерна потерей моторных функций, мышечной атрофией, сколиоз. Эмоциональное понимание, навыки общения и рук остаются стабильными или улучшаются незначительно, а судороги становятся реже (Mancini 2002).

Расстройство аутистического спектра подразделяется на разные виды. Нарушение эмоционального контакта и социального взаимодействия считаются основными признаками всех видов расстройства, но у каждого вида проявляются по-разному. Все виды аутизма могут протекать как в лёгкой, так и в тяжелой форме. Разные виды аутизма имеют одинаковые симптомы. Если знать основные признаки, то можно определить отсутствие или наличие РАС.

### **1.3 Симптомы расстройств аутистического спектра в дошкольном возрасте**

Коммуникация представляет собой общение при помощи слов и речи, жестов и мимики. В социальное взаимодействие входит игровая деятельность, обучение через повторение и подражание, выполнение работы и заданий. Когнитивная сфера включает в себя понимание речи и языка, узнавание символов, воображение (Kuzemtsenko jt. 2003: 5).

Anu Susi ja Ruth Tohvre (2011) в своей книге «Оценка психического здоровья ученика» хорошо описывают признаки, характерные для аутизма в дошкольном возрасте:

- нелюдимость, пребывание в «собственном мире» и неспособность вести себя в соответствии с возрастом в социальных ситуациях, понимать язык тела другого человека и само выразиться при помощи языка тела;
- нарушения речи и языкового развития – неумение начинать и продолжать беседу и поддерживать диалог;
- повторяющееся и однообразное характерное использование языковых конструкций, слов, фраз;
- повторение заданных вопросов без содержательного ответа;
- отсутствие зрительного контакта или очень короткий зрительный контакт;

- склонность к постоянному монотонному повторению рутинных действий или действий, касающихся более узкой сферы интересов;
- концентрация внимания на отдельных деталях предметов, представляющих интерес, например, на вращении колеса, рельефе поверхности, производимом шуме и т.п.;
- сложности с пониманием потребностей собственного тела и при управлении физической деятельностью;
- сенсорная сверхчувствительность, например, в отношении прикосновений, определенных запахов, звуков, света и т.п.;
- трудности при восприятии абстрактных понятий (время, расстояние и т.д.);
- хорошая память при запоминании интересных фактов, однако недостаточная способность связывать изученные факты между собой и использовать их в нужное время в подходящем контексте (Susi, Tohvre 2011).

Нередко проявление аутизма трудно однозначно отнести к какой-либо подгруппе. В таких случаях учёные говорили о неуточненном аутизме. Сейчас эти варианты диагноза объединены в «расстройства аутистического спектра». В таблице 1 показаны, как распределяются степени тяжести расстройства.

Таблица 1. Степени тяжести расстройства аутистического спектра (Каган 2016: 15-16)

<b>Степень тяжести</b>	<b>Социальная коммуникация</b>	<b>Ограниченные интересы и повторяющиеся поведение</b>
Уровень 3 «Потребность в очень существенной поддержке»	Тяжёлая недостаточность в речевых и неречевых навыках общения. Крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий. Минимальный ответ на социальные инициативы других.	Отсутствие гибкости поведения Ограниченные/повторяющиеся формы поведения. Сильный стресс. Затруднения при смене деятельности или переключении внимания.
Уровень 2 «Потребность в существенной поддержке»	Заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения. Выраженные затруднения в социальном общении. Ограниченное реагирование на социальные инициативы других.	Отсутствие гибкости в поведении. Трудности в приспособлении к переменам и изменениям Заметный стресс. Затруднения при смене деятельности или переключении внимания.
Уровень 1 «Потребность в поддержке»	Недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям. Сложности с инициированием	Негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях. Сложности с переключением

»	социальных взаимодействий. Нетипичные реакции на обращения со стороны окружающих. Сниженный интерес к социальным взаимодействиям.	между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствует независимости.
---	---	---

Роберт Шрамм, специалист в области прикладного анализа поведения, считает, что признаками аутизма у детей является отставание в развитие речи или её отсутствие. Отсутствует разнообразие, фантазия и изменений в игре, но использование повторяющихся движений или действий каждый день. Ребёнок, у которого имеется РАС, не умеет создавать эмоциональные дружеские отношения со сверстниками, поэтому чаще всего в группе можно увидеть такого ребёнка в одиночестве. Если у ребёнка что-то происходит, то ему сложно проявить желание поделиться с другими людьми своей радостью, интересами или достижениями (Шрамм 2013: 21).

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что расстройству аутистического спектра свойственны определенные отличительные признаки развития, которые проявляются уже на раннем стадии жизни ребёнка. Дети с РАС очень сложно идут на контакт как со взрослыми, так и со своими сверстниками. Они не общительны, любят тихие места, стараются быть в одиночестве. Характерным признаком для аутизма является повторяющие поведение, к которому относятся бесцельные движение, однообразие, выполнение повседневных занятие в одном и том же порядке. Чтобы правильно развивать и обучать детей с РАС, педагог должен быть компетентен в своей области.

#### **1.4. Компетентность педагогов в работе с особыми детьми, включая аутичных детей**

Понятие «компетентность» довольно сложное и многие характеризуют его по-своему. Мезенцева и Кузнецова (2013) пишут, что «педагогическая компетенция» рассматривается как синтез знаний, педагогических умений и профессиональных способностей, адекватных определенному типу ситуаций или ситуативных задач, обуславливающих успех деятельности. В свою очередь профессиональной компетентностью учителя считается объединение профессиональных и личностных качеств, необходимых для педагогической деятельности (Алипханова, Алипханова 2018: 32). По мнению Печеркина, Сыманюк и Умникова компетентность нужна для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, которая включает в себя специальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия (Печеркина и др. 2011: 9). Компетентность, в частности, описывает те компетенции, которые необходимы

учителям детского сада, работающим в соответствующей и специальной группе. Это означает умение работать с детьми с любыми особыми потребностями, чьи степень и глубина проблем многообразны (Häidkind 2017: 100).

Самый главным фактом в положительном отношении учителя является его подготовка, которая и дает чувство уверенности при работе с детьми с особыми потребностями. Подготовка персонала дошкольного детского учреждения должна включать в себя следующие области: соответствующее возрасту и нетипичное развитие, роль и отношения в семье, методы обучения и их выбор, использование индивидуальной программы развития, принципы совместной работы, нравственные принципы и профессионализм. Также учителю должна быть обеспечена возможность для консультаций и сотрудничества со специалистами-профессионалами (Häidkind, Kuusik 2009: 27).

В профессиональном стандарте описаны компетенции, связанные с поддержкой детям с особыми образовательными потребностями. Данные компетенции педагог должен использовать для планирования и осуществления занятий с детьми с особыми потребностями. Исходя из этого работа педагога заключается в том, что:

- После определения особой потребности ребёнка, начать соответствующую деятельность по развитию.
- Консультирование и руководство родителей детей с особыми потребностями для развития их детей (Häidkind 2008: 199).
- Иметь информацию о различных методах работы с детьми с особыми потребностями.
- Формировать учебную среду в соответствии с потребностями и развитием ребёнка с потребностями, обеспечивая поддержку обучения и чувство успеха.
- Ставить цели обучения, которые находятся в пределах возможностей ребёнка, приспособлять учебные материалы и рабочие схемы и также направляет ребёнка использовать вспомогательные материалы.
- Составлять и внедрять индивидуальную учебную программу по одному или нескольким предметам.
- Сотрудничать с опорными специалистами, коллегами и родителями детей с потребностями, в том числе и аутичных детей, в адаптации обучения и анализе эффективности используемых методов поддержки (Õpetaja kutsestandard 2020).

По мере развития подготовки учителей детей с особыми потребностями можно заметить в совершенно обычных группах детского сада, поэтому современный учитель должен уметь

планировать и проводить обучение гибко, учитывая индивидуальность каждого ребёнка. Пытаясь обеспечить наиболее подходящую среду развития для одного ребенка с особыми потребностями, педагогу не следует упускать из виду других детей в той же группе и их потребности. Таким образом, замечать и развивать ребенка с особыми потребностями в детском саду означает постоянный анализ, дискуссии, координацию, компромиссы и иногда болезненные решения (Häidkind 2008: 203).

Педагогу требуется заниматься на протяжении всей своей педагогической деятельности самообразованием, поскольку ему необходимо развивать у себя прогностические способности и умения, овладеть приемами моделирования педагогических ситуаций (Ахметов 2018). На данный момент каждый педагог свободен в выборе того, какие курсы ему доступны и необходимы для повышения его компетентности. Для педагогов, учащихся в университетах, есть специальные курсы, где можно повысить свою компетентности в области, связанной с детьми с особыми потребностями. Также многие университеты предлагают всем педагогам курсы по повышению квалификации, где педагоги могут делиться между собой важным опытом (Häidkind 2017: 101-102).

Педагог детского дошкольного учреждения является важной фигурой в жизни детей, особенно в жизни детей с особыми потребностями, потому что он их обучает и развивает. От его профессиональных качеств, от способностей, от знаний подходящих методов и методик зависит развитие детей.

### **1.5 Обучение аутичных детей в дошкольном детском учреждении**

В учебной организации принципом инклюзивного образования является то, что учебное заведение по месту жительства учащегося учитывает его индивидуальные, академические и социальные способности и потребности, а также обеспечивает наличие необходимых систем поддержки (Haridus ... 2020). Согласно принципу инклюзивного образования, детям с РАС желательно обучаться вместе со сверстниками (Veisson 2008: 10).

В Эстонии у ребёнка с РАС есть возможность выбирать между различными группами детского сада:

- Интегрированная группа – обычная группа, куда принимаются как здоровые дети, так и дети с особыми потребностями. В Эстонии размер интегрированной группы такой же, как и размер обычной группы.

- Выравнивающая группа – группа на 12 человек для детей со специфическими потребностями.
- Группа развития – группа на 7 человек для детей с интеллектуальной инвалидностью средней, тяжёлой и глубокой степени.
- Группа детей с первазивными расстройствами развития – группа на 4 ребёнка для детей с расстройствами аутистического спектра (Riigiteataja 2018).

Каждый ребёнок с РАС уникален и отличается от других, поэтому он нуждается в индивидуальном подходе и понимании. Чтобы понимать и обучать таких детей, необходимо познакомиться с особенностями их развития, создать подходящую среду для развития, изучить методы обучения и способы оказания помощи (Jakobson 2015: 46).

Наиболее важным требованием в педагогике расстройства аутистического спектра является структурирование. Требование неизменности и рутина должно учитываться при работе с аутичными детьми. Окружение должно быть максимально простым и понятным, чтобы не мешать концентрации. Педагог должен использовать как можно более конкретные и видимые материалы (Häidkind, Kuusik 2008: 57). Чтобы ребёнку с РАС легче усвоить учебный материал, педагог может использовать наглядные пособия и ежедневные графики, потому что, следуя плану, ребенок знает, что делается, что приходит и что закончилось. Ребенок с аутизмом, окруженный рутинной как в пространственном, так и во временном плане, становится более способным работать (Tiirmaa 2007).

Во время повседневной работы с ребёнком с РАС педагогу следует придерживаться некоторых правил, которые описали Leppik и Kivirand (2009) в своей книге "Замечай и поддерживай ребёнка":

- Педагог детского дошкольного учреждения должен использовать конкретные фразы при обращении к ребёнку с расстройством аутистического спектра. Чтобы привлечь внимание ребёнка, нужно минимально выражать эмоции и использовать разные интонации. Аутичные дети реагируют не только на слова, но и язык тела (Grandin, Richard 2015).
- Важно иметь хорошо продуманную и благоприятную среду для роста и создавать возможности для обобщения. Развитие ребенка с РАС должно основываться на сильных сторонах его развития, а полученные навыки должны практиковаться везде, где это возможно (Häidkind, Kuusik 2008: 57).

- Рабочие листы и задачи должны быть организованы рационально и четко, а задачи должны быть простыми и понятными. Чрезмерной перегрузки следует избегать (Leppik, Kivirand 2009).
- При организации пространства для детей с РАС, в наличие должны быть средства коммуникации: коммуникативная доска или альбом, с помощью которых ребёнок и окружающие его люди могут общаться (Хаустов 2013).

Jakobson (2015) считает, что поведение ребёнка с РАС каждый день варьируется. Поэтому, зная это, педагог должен быть гибким в учебном процессе и, в случае таких ситуаций, вносить изменения в уже запланированные действия.

По мнению кандидата психологических наук Семаго, (2012), планируя занятия с аутистическим ребёнком, необходимо помнить о его высокой психической насыщаемости, легком физическом истощении. Поэтому для него важно организовать индивидуальный адаптированный ритм занятий, возможность своевременного переключения и отдыха.

Иногда приходится обращаться за педагогической помощью к специалистам. Это могут быть индивидуальные занятия с дефектологом или логопедом. Данный занятия способствует развитию речи ребёнка, организации его представлений об окружающем, подготовке к школе (Никольская и др. 2005).

Работа педагога с детьми с РАС требует больших усилий и знаний. Нужно знать, как правильно работать с такими детьми и что для этого использовать. Ниже перечислены методы и методики, помогающие в развитии детей с РАС.

### **1.5.1 Методы обучения детей с РАС**

Вся воспитательная работа с детьми с расстройством аутистического спектра строится на основе игры. Для начала педагог обращает внимание на того, как ребёнок с РАС взаимодействует во время игры с другими детьми. Также выясняется наличие игровых умений, действий, использование игрушек с их функциональными назначениями (Ковалец 1998).

Лев Выготский (1996) считал, что игра служит источником развития личности ребёнка и создаёт зону его развития. Даниил Эльконин (1999) характеризует игру как деятельность, благодаря которой создаются социальные отношения между людьми в непосредственной среде. Исходя из мнений психологов, игровые занятия считаются наиболее эффективным

средством помощи ребёнку дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (Либлинг 2014).

Наиболее эффективными играми для игровой коррекционной работы детей с аутизмом являются:

1. Стереотипная игра – игра, где ребёнок проводит время с неигровыми предметами, такие как крышка от кастрюли или ключи от дома (Каган 2016). Такие игры отличаются от других тем, что в них присутствует однообразие, длительностью (играя с одним и тем же предметом долгое время), неизменностью (Lam, Aman 2007). Положительными сторонами стереотипных игр считаются: комфортная атмосфера, где ребёнок чувствует себя спокойным. Если ребёнок вышел из-под контроля, то благодаря стереотипу игры, у педагога есть возможность вернуть ребёнка в уравновешенное состояние (Янушко 2016).
2. Сенсорная игра – это одна из первых игр аутичного ребёнка, которая появляется у в раннем возрасте и несёт в себе особую значимость. К такому виду игр относятся игры с предметами, которые ребёнок с аутизмом не использует по назначению, а исследует различные свойства данных предметов (Либлинг 2014). Главная задача сенсорных игр – это установить эмоциональный и доверительный контакт между педагогом и ребёнком. С помощью таких игр ребёнок расширяет представления об окружающем мире и социальных взаимоотношениях (Янушко 2016).
3. Сюжетная игра – это игра, где «ребёнок проигрывает определенную последовательность событий, и в такой игре есть персонаж, с которым эти события происходят. В начале ребёнок проигрывает простые бытовые ситуации, то, что он может наблюдать в собственной жизни» (Либлинг 2014).

Основным признаком аутизма является нарушение социальной коммуникации. Одним из методов помочь ребёнку с РАС развивать свою речь является альтернативная коммуникация, которая включает в себя все способы коммуникации, дополняющие обычную речь людям, не способным использовать свою речь для удовлетворительного объяснения. В настоящее время существует несколько форм альтернативной коммуникации: жестовый язык, коммуникация с помощью реальных предметов, с помощью репрезентативных объектов, фотографии, цветных и черно-белых пиктограмм, письменная речь. Самый распространенный метод альтернативной коммуникации для детей с РАС является система коммуникации при помощи карточек Picture Exchange Communication System сокращенно PECS (Черепанова, Назаревич 2017). PECS способствует развитию речи у ребенка с аутизмом — некоторые дети после начала

программы PECS начинают использовать спонтанную речь. Обучение системе PECS происходит в естественной для ребенка среде, в детском саду или дома, во время его типичных занятий в течение дня. Обязательным условием для начала обучения по системе PECS является наличие у ребёнка собственного желания что-то получить или сделать. Целью PECS является формирование начальной коммуникации в социальном взаимодействии с использованием обозначающих карточек (Штягинова 2012).

Использование метода арт-терапии помогает создать для детей с расстройством аутистического спектра условия для адаптации и социализации, а также для развития их творческих способностей. Все виды искусства (музыка, рисование, театр, сказка), с которыми ребёнок с РАС сталкивается в дошкольном возрасте, влияют на адекватность его поведения, помогают регулировать эмоциональные проявления в группе и способствуют их коррекции (Галянт 2019). Одним из видов арт-терапии считается песочная терапия, направленная на развитие у детей мелкой моторики рук и тактильной чувствительности, формирование произвольного внимания и памяти (Сансон 2008). По словам Егорькина и Кузьменко (2008) существует метод водотерапии, который снимает эмоциональное напряжение ребёнка с РАС, преодолевает плохое настроение, снижает агрессивность и развивает умение действовать вместе с другими детьми.

По мнению Leppik и Kivirand (2010: 28) в мире самые используемые методики являются ТЕАССН, Ловаас–методика, АВА. В Эстонии педагоги используют больше комбинации из разных методик, но подход, основанный на методологии ТЕАССН, был оценен как наиболее подходящий и наиболее эффективный (Leppik, Kivirand 2010: 28).

#### АВА - Applied behavior analysis

Прикладной анализ поведения - это наука, в которой тактика, выведенная из принципов поведения, систематически применяется для улучшения социально значимого поведения, а экспериментирование используется для обнаружения ответственных за изменение поведения (Heron jt. 2014: 40).

Тремя основными направлениями прикладного анализа поведения являются: 1) коррекция социально неприемлемого поведения; 2) структурированное обучение навыкам; 3) анализ и обучение вербальному поведению. Первой целью прикладного анализа поведения является поиск и обнаружение причины нежелательного поведения, а также улучшение качества жизни ребёнка и его семьи. Специалисты считают, что неприемлемое поведение ребёнка несёт определенную функцию, или служит для достижения определенных целей. Очень часто дети с РАС используют социально неприемлемые виды поведения как один

из способов общения с окружающими. Второй целью прикладного анализа поведения считается формирование навыков с помощью четких правил. Специалист определяет начальный уровень действий ребёнка и после этого строит программу обучения. Для этого учитывается оптимальный стиль обучения ребёнка с расстройством аутистического спектра, то есть его мотивацию, характер затруднений, скорость усвоения материала (Мелешкевич, Эрц 2014:15).

### Структурированное обучение ТЕАССН - Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children

Eric Schopler (1971) создал программу «лечение и образование детей с аутизмом и расстройствами коммуникативной сферы», которая позволяет обучать детей с аутизмом и детей с особыми потребностями (Mesibov, Shea 2009)

Программа ТЕАССН содержит четыре основных компонента, которые направлены на изменение среды для удовлетворения индивидуальных потребностей детей с аутизмом. Симпсон (2005) называет такие изменения, как структурированное обучение. К компонентам программы ТЕАССН относятся: физическая организация и структура, ежедневные графики, рабочие системы и структура задач. Примеры этих четырех компонентов, которые могут использоваться как в детском саду, так и дома, включают в себя: установление четких визуальных и физических границ в комнатах для уменьшения визуальных и слуховых отвлекающих факторов, создание физически отдельных зон работы и отдыха в детском саду, использование графиков объектов или изображений для повышения независимости (Matson 2009:30).

### Эрготерапия

Эрготерапия – это особый вид деятельности специалиста, который подготавливает для каждого ребёнка индивидуальный план терапии. Цель – помочь детям в совершении каких-то конкретных действий (Сансон 2008: 55). Этот план строится на индивидуальных физических, эмоциональных, социальных, психологических и культурных потребностях. Специалисты должны использовать те виды деятельности, которые соответствуют возрасту ребёнка и формируют навыки, необходимые ему в повседневной жизни, например, игровая деятельность. Если у ребёнка с РАС отсутствует нужный навык, нужно создать условия, в которых он сможет его освоить (Косински 2017: 11-16).

## Психомоторика

Специалист по психомоторике занимается телесной терапией, чтобы помочь ребёнку осознать себя и вступить в контакт с другими детьми. Работа с телом - это относительно новый метод терапии при аутизме, так как долгое время считалось, что дети с РАС не выносят близкого тактильного контакта с другим человеком. В действительности почти все дети позволяют прикасаться к себе, может быть не непосредственно, но хотя бы через ткань (Сансон 2008).

## Ловаас–методика

Lovaas (1998) считал, что обучение и воспитание ребенка должны проходить в максимально естественной среде (дома, в детском учреждении). По его словам, важным условием является социальная среда, от которой фактически зависит положительное или отрицательное утверждение, включая эмоциональный контакт взрослого с ребенком. Инструкции должны быть четкими и понятными. От чрезмерного многословия нужно отказаться, об этом нужно говорить. В большинстве случаев социальное общение требует определенного языка и общих игровых навыков. Лучше всего давать необходимые инструкции индивидуально или в небольшой группе. Данная методика сосредотачивается на развитие языка, повышении социального поведения ребёнка с РАС. Кроме того, методика направлена на использование самостоятельных и подходящих игрушек для снижения социально-неприемлемого поведения, такого как излишние ритуалы и агрессивное поведение (Tews 2007).

Исходя из мнений многих специалистов, был сделан вывод, что существует много разных методов, благодаря которым можно помочь ребёнку с аутизмом. Такие методы, как альтернативная коммуникация, PECS, TEACCH, эрготерапия, прикладной анализ поведения, психомоторика и Ловаас-методика помогают детям с РАС развиваться и получать нужные навыки. Самым популярным и действенным методом считают TEACCH.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ ПО КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ**

### **2.1 Цели и задачи исследования**

Автором была изучена психолого-педагогическая и научно-методическая литература, которая связана с темой расстройства аутистического спектра. Исходя из изученного материала, будет проводиться практическое исследование.

Целью бакалаврской работы является исследовать компетентность педагогов в работе с детьми с расстройством аутистического спектра в детском дошкольном учреждении.

Для исследования автор поставил следующие задачи:

1. Исследовать понимание педагогов о понятии расстройства аутистического спектра.
2. Исследовать осведомленность педагогов в работе с детьми с первичными расстройствами.
3. Исследовать, какие методы используют педагоги в детском саду для обучения детей с РАС.
4. Исследовать мнения педагогов о влиянии используемых ими методов на развитие детей с РАС.

Исходя из цели и исследовательских задач работы, для их достижения подходит количественный метод исследования.

### **2.2 Методика проведения исследования**

Для выполнения поставленных задач автор выбрал количественный метод. В количественном методе рассматриваются данные, которые можно выразить, используя цифры. В случае количественного метода, должно быть решено, что именно будет учитываться перед подсчетом мнений исследуемых (Hirsjärvi jt. 2010: 130).

Основная цель количественного исследования – это составить достоверные и объективные описания изучаемых явлений, используя их признаки (Õunaruu 2014: 55 цитирует Taylor 2005: 91–92). В тот же момент Õunaruu цитирует Ноу (2010: 1), который считает, что цель данного метода – это описать и анализировать, чтобы выяснить соотносительные связи между мнениями исследуемых.

Для проведения исследования автор использовал именно количественный метод, так как он обеспечивает числовые данные, к которым можно применить статистический анализ, чтобы выполнить исследуемые задачи. Метод даёт возможность опросить более большую часть педагогов, работающих с аутичными детьми, чтобы изучить их компетентность в работе и мнения об используемых ими методов для развития детей с расстройством аутистического спектра.

Сбор данных, при использовании количественного метода, может быть выполнен с помощью структурированной онлайн-анкеты с закрытыми вопросами с вариантами ответа и открытыми вопросами, где учитываются мнения педагогов (Hirsjärvi jt. 2010: 135).

### **2.3 Метод исследования**

Данные для бакалаврской работы собирались с помощью онлайн - анкеты. Онлайн-анкета – это представление вопросов респондентам и запись ответов для решения исследовательских задач. Стандартизированная анкета используется для получения количественных данных. Ответы изучаются и анализируются с использованием статистических методов (Õunaruu 2014: 160).

В случае анкетирования можно одновременно изучать большое количество дошкольных педагогов и задавать им несколько разных вопросов (Hirsjärvi jt. 2010).

Lagerspetz (2017: 183) пишет, что анкета отправляется исследуемым, которые заполняют его и должны отправить обратно исследователю. Анкеты также могут рассылаться через какую-то организацию, учреждение или ассоциацию. Например, в дошкольные учреждения, где работают педагоги с детьми с расстройством аутистического спектра. В этом случае наблюдается более высокий процент ответа, чем обычно (Lagerspetz 2017: 183).

Метод анкетирования был выбран, поскольку он даёт возможность опросить большое количество людей и получить нужную информацию для исследовательских вопросов.

Для онлайн-анкеты автор берет самостоятельно составленные вопросы на основе ранее изученной научно-методической литературы. Вопросы в анкете состоят из трёх вариантов: закрытые и открытые вопросы, бинарные шкалы. Первый вариант вопросов – это закрытые вопросы, где респонденту предоставляется выбор ответов, из которых он должен найти один или несколько подходящих ответов (Õunaruu 2014: 162). Вторым вариантом идут открытые вопросы, которые стимулируют респондента описать что-то

или поделиться информацией (Ўинаруи 2014: 162). Третий вариант – это бинарные шкалы, которая позволяет участнику анкеты выбрать один вариант ответа (да или нет) или оценить различные подходящие аспекты по пятибалльной шкале (Ўинаруи 2014: 164-165).

Вопросы для анкеты находятся в приложении (см. Приложение 1).

## 2.4 Выборка исследования

Автором была выбрана целевая выборка. Члены предполагаемой выборки отбираются исследователем на основе их знаний и опыта в конкретной группе. Разыскиваются наиболее типичные представители населения (Ўинаруи 2014: 143).

Таблица 2. Общие данные педагогов

	Возраст	Стаж работы	Стаж работы с детьми с РАС	Кол-во детей с РАС в группе	Тип группы
Педагог 1	40-49	21-30	5-10	1-2	Интегрированная
Педагог 2	19-29	До 5 лет	1-5	3 и больше	Отдельная
Педагог 3	30-39	До 5 лет	1-5	1-2	Интегрированная
Педагог 4	40-49	11-15	1-5	2-3	Отдельная
Педагог 5	19-29	До 5 лет	1-5	1-2	Интегрированная
Педагог 6	40-49	До 5 лет	1-5	1-2	Выравнивающая
Педагог 7	40-49	16-20	10 и больше	3 и больше	Отдельная
Педагог 8	40-49	16-20	1-5	1-2	Интегрированная
Педагог 9	40-49	6-10	1-5	3 и больше	Отдельная
Педагог 10	50-59	30 и больше	10 и больше	1-2	Выравнивающая
Педагог 11	40-49	30 и больше	10 и больше	1-2	Отдельная
Педагог 12	19-29	До 5 лет	1-5	1-2	Интегрированная
Педагог 13	30-39	До 5 лет	1-5	2-3	Интегрированная
Педагог 14	19-29	До 5 лет	1-5	2-3	Интегрированная
Педагог 15	30-39	До 5 лет	1-5	2-3	Интегрированная
Педагог 16	19-29	До 5 лет	1-5	2-3	Интегрированная
Педагог 17	19-29	До 5 лет	1-5	1-2	Отдельная
Педагог 18	19-29	До 5 лет	1-5	1-2	Интегрированная
Педагог 19	19-29	До 5 лет	1-5	3 и больше	Интегрированная
Педагог 20	19-29	До 5 лет	1-5	3 и больше	Отдельная
Педагог 21	50-59	16-20	5-10	3 и больше	Выравнивающая
Педагог 22	40-49	21-30	10 и больше	3 и больше	Отдельная

Перед тем, как отправить анкеты, автором было получено разрешение у директоров, а затем у педагогов дошкольного учреждения. Основным правилом исследования является анонимность, поэтому данные детских садов, директоров и педагогов засекречены. Гарантируется конфиденциальность респондентов, имена не указываются в работе, а

полученные ответы будут использоваться только для написания данной бакалаврской работы.

В городе, где будут рассылаться специальные анкеты, имеются 125 детских дошкольных учреждений, но только в 25 учреждениях есть интегрированные, выравнивающие и особые группы с детьми с первазивными расстройством аутистического спектра. Анкеты будут отправлены респондентам, которые должны были или работали в интегрированных, выравнивающих или особых группах с детьми с первазивным расстройством аутистического спектра. Всего было отослано 50 педагогам.

В итоге в анкете участвовало только 22 человека из 25 детских садов.

## **2.5 Процедура исследования**

Анкетирование проводилось с июня по июль 2020 года. В анкете для педагогов имеется 23 вопроса, которые были основаны исходя из исследовательских задач. Вопросы отображены в блоках. Первый блок состоит из общих данных (пять вопросов). Тема второго блока состоит из вопросов (четыре вопроса) о понимании педагогами о понятии РАС. Третий блок сосредоточен на вопросах (пять вопроса) о компетентности педагогов в работе с аутичными детьми. Четвертый блок состоит из вопросов (девять вопросов), с помощью которых можно выяснить используемые педагогами методы для развития и обучения аутичных детей. В анкете имеются как закрытые, так и открытые вопросы. Закрытые вопросы дают отвечающему выбор ответов, из которых он должен выбрать один или несколько подходящих. Открытые вопросы побуждают отвечающего что-то описать, поделиться информацией о своих знаниях и стимулируют высказать свое мнение. Также в анкете присутствуют две бинарные шкалы, используя которые можно определить наличие или отсутствие знаний (Öunарuu 2014: 162-164). Данные шкалы помогают узнать больше информации об используемых педагогами для развития детей с РАС и о компетентности педагогов в работе с аутичными детьми.

## **2.6 Метод анализа полученных данных**

В данной бакалаврской работе использовался количественный и качественный метод анализа, так как анкета включала в себя вопросы с несколькими вариантами ответов, открытые вопросы и две бинарные шкалы.

Для анализа результатов вопросов с несколькими вариантами ответов была использована описательная статистика. Цель описательной статистики состоит в том, чтобы

упорядочить данные и представить информацию в компактной и сжатой форме. Большие объемы данных представлены в виде круговых диаграмм, гистограмм и линейчатых диаграмм. Данные графические методы помогают представить результаты гораздо понятным и компактным способом (Õunapuu 2014: 184). Полученные данные проанализированы с использованием компьютерной программы MS Excel 2019. Результаты были визуализированы в MS Word.

Открытые вопросы были проанализированы с использованием метода качественного содержательного анализа. Данный метод позволяет глубже изучить смысл ответов респондентов, сгруппировать все части с одинаковыми мыслями по соответствующим категориям и сосредоточиться на содержании и значении общего контекста (Laherand 2008: 290).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что с помощью описательной статистики можно объективно оценить, сравнить и запротоколировать ответы педагогов. Качественный содержательный анализ помогает зафиксировать и соединить индивидуальные мнения педагогов в общий смысл.

### **ГЛАВА 3. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Для достижения поставленной цели и исследовательских задач было проведено исследование. Ответы педагогов были обработаны и проанализированы, основываясь на теоретической части данной бакалаврской работы. Анализ происходит по методу описательной статистики и качественного содержательного анализа.

#### **Общие данные**

В исследовании участвовало только 22 человека из 25 детских садов.

Первый блок описывает общие данные. На таблице 2 (см. стр. 24) можно увидеть результаты педагогов. Среди респондентов было девять педагогов в возрасте 19-29 лет (41%). Восемь педагогов с возрастом от 40-49 лет (36%). Три педагога от 30-39 лет (14%) и два педагога 50-59 лет, что составило 9% от опрошенных.

Больше всего было педагогов с опытом до пяти лет — 13 человек (59%). По одному человеку отметило 6-10, 11-15 (4.5%). Три педагога с 16-20 летним стажем (14%). Два педагога отметила 16-20 лет и столько же человек было с 30 и больше (9%).

Как и ожидалось у педагогов мало опыта работы с детьми с расстройством аутистического спектра. Только у четверых из опрошенных опыт от 10 и больше лет (18 %). Два педагога с 5-10 летним опытом (9%). Остальные 16 человек с опытом от одного до пяти лет (73%).

10 педагогов (45%) отметило, что в их группе всего один или два ребенка с РАС. Пять респондентов (23%) ответило, что работают с двумя или тремя детьми и семь человек (32%) работает с тремя и больше детьми. На основе результатов можно предположить, что они работают в группе где есть дети с расстройством аутистического спектра.

В предложенной анкете педагогу был предоставлен выбор групп, из которых нужно было выбрать, где он работает на данный момент. Из 20 педагогов только три человека (14%) работают в выравнивающей группе. Восемь педагогов (36%) работают в отдельной группе детей с расстройством аутистического спектра и другие 11 (50%) в интегрированной группе.

#### **Понимание педагогов о понятии РАС**

Второй блок связан с пониманием педагогов о понятии РАС. Исходя из теоретического материала, расстройство аутистического спектра характеризуется как группа комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, характеризующихся

отсутствием способности к социальному взаимодействию, коммуникации, стереотипностью поведения, приводящим к социальной дезадаптации (Симашкова, Макушкин 2015). Нас интересовало, как учителя понимают понятие РАС и для этого педагогам был задан открытый вопрос: **«Как вы понимаете понятие первазивное расстройство аутистического спектра?»**. Исходя из ответов, выяснилось, что большинство учителей хорошо понимают и могут спокойно объяснить простым языком понятие РАС. Два педагога очень корректно написали понятие:

*-«Расстройство психического развития с наступлением в младенчестве или детстве, характеризующееся стойким дефицитом способности начинать и поддерживать социальное взаимодействие и общественные связи» (П15),*

*-«Это расстройство при котором возникают проблемы в речевом развитии, трудности в установлении эмоциональных связей, проблемы в социализации и общении» (П21).*

К сожалению, четыре педагога (18%) из 20 не смогли ни как ответить на этот вопрос. Вполне возможно они только начинают работать с аутичными детьми и только погружаются в эту сферу.

На вопрос, **«Что для Вас самое важное при обучении детей с РАС»** (рисунок 1), результаты показали, что для 20 учителей (91%) детских садов является важным аспектом индивидуальный подход. Девять отвечающих (41%) считают структурирование и качественные методы и методики важной частью в работе с детьми РАС. Также для 12 респондентов (55%) важен гибкий учебный процесс и благоприятная среда. Два педагога (9%) отметили другое и написали свое мнение, что важен результат проделанной работы.

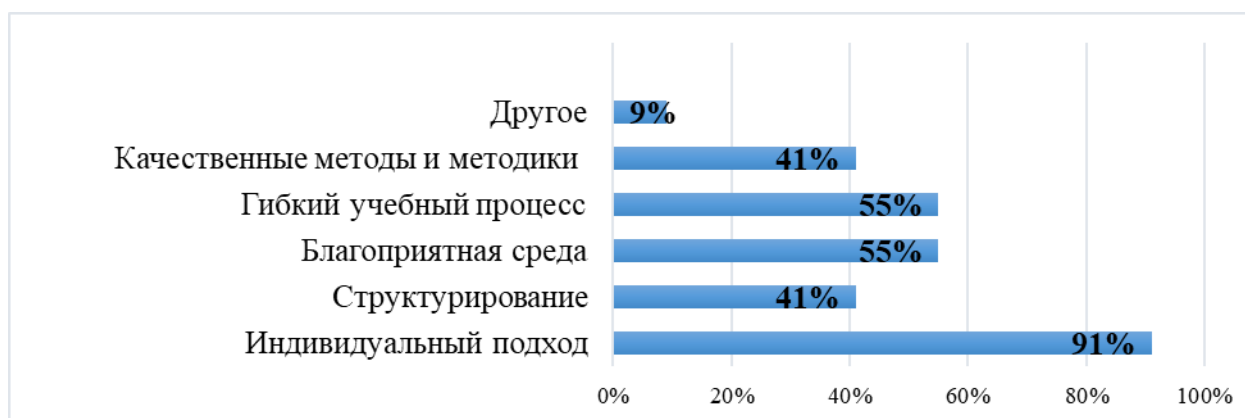


Рисунок 1. Важные аспекты при обучении детей с РАС

Таким образом, результаты показывают, что по мнению педагогов детских садов индивидуальный подход является самым важным аспектом при обучении детей с РАС

Следующим вопросом был открытый *«Подходящие ли в вашей группе условия развития ребёнка/детей с РАС?»*, где педагогов попросили обосновать свое мнение. 11 педагогов (50%) ответили, что условия соответствуют для работы с такими детьми. Ниже приведены некоторые ответы педагогов:

*-«Детский сад и группа полностью оснащены для детей с РАС» (П7, 13, 15, 17, 19),*

*-«Да, но детей должно быть меньше» (П1, 3),*

*-«Есть группы, где можно найти специальные предметы, которые подходят для работы с аутичными детьми. Также важно безопасность и поэтому директор очень тщательно подбирает мебель, игрушки и другие вещи» (П14, 18, 20),*

*-«Я считаю, что условия в наших группах подходящие, потому что ведется командная работа всех учителей и логопедов. Материальная база сада также позволяет использовать в работе большое количество пособий» (П21).*

Остальные 11 педагогов (50%) ответили, что условия дошкольного детского учреждения не подходят для работы и развития детей с РАС. Педагоги по-разному объясняют причины, почему в детском саду или группе не подходящие условия для детей с расстройством аутистического спектра:

*-«Руководитель не способен понять многих тонкостей и запросы на определённые материалы, пособия, игрушки списывает на каприз педагога, считая, что главное это сам педагог и пара книжек ему в помощь» (П2, 5, 6, 9, 10, 11, 12),*

*-«Недостаточно подходящие, частое отсутствие специалистов» (П4, 16),*

*-«Дети с таким расстройством появились у нас неожиданно, поэтому учителя застигнуты врасплох. Они нуждаются в отдельном помещении рядом с группой, которого нет в нашем саду» (П8, 22).*

Результаты показали, что половина дошкольных детских учреждений, где работают опрошиваемые педагоги, имеют подходящие условия для обучения детей с РАС, а другая половина респондентов указали, что в их детских учреждениях условия не соответствуют требованиям при работе с детьми с РАС. Как пишут Häidkind и Kuusik в своей книге условия для ребёнка с РАС должны быть подходящими и безопасными. Нужно, чтобы окружение было максимально простым и понятным, чтобы не мешать концентрации. Педагог должен использовать как можно более конкретные и видимые материалы (Häidkind, Kuusik 2008: 57).

Для понимания оценки знаний педагогов о расстройстве аутистического спектра, был предложен вопрос: *«Как вы оцениваете свои знания о расстройстве аутистического спектра?»* (рисунок 2). Согласно результатам исследования, 14 педагогов оценивают знания как удовлетворительные (64%). Шесть респондентов (27%) считают свои знания хорошими и только два человека (9%) оценили навыки как плохие. Результаты показывают наличие педагогов с разным опытом работы. Таким образом, можно предположить, что педагоги оценивают свои знания как удовлетворительные, так как они не могут с уверенностью сказать, что их знания совершенны.

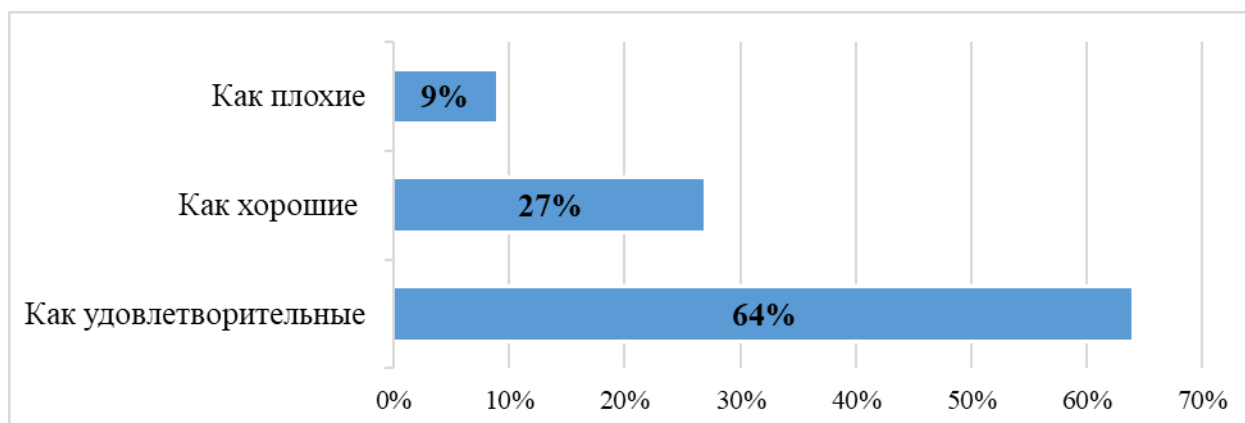


Рисунок 2. Оценка знаний педагогов о РАС

### **Осведомленность педагогов в работе с аутичными детьми**

Третий блок вопросов об осведомленности педагогов в работе с аутичными детьми. Осведомленность педагога определяется в его самостоятельном планировании учебной деятельности, совместной работы с другими учителями для создания безопасной среды, знаниями и навыками в использовании различных активных методов обучения и при необходимости в консультировании родителей детей (Õpetaja kutsestandard 2020). Исходя из этого первым вопросом из этого блока был *«Как вы думаете, что определяет осведомленность педагога?»*

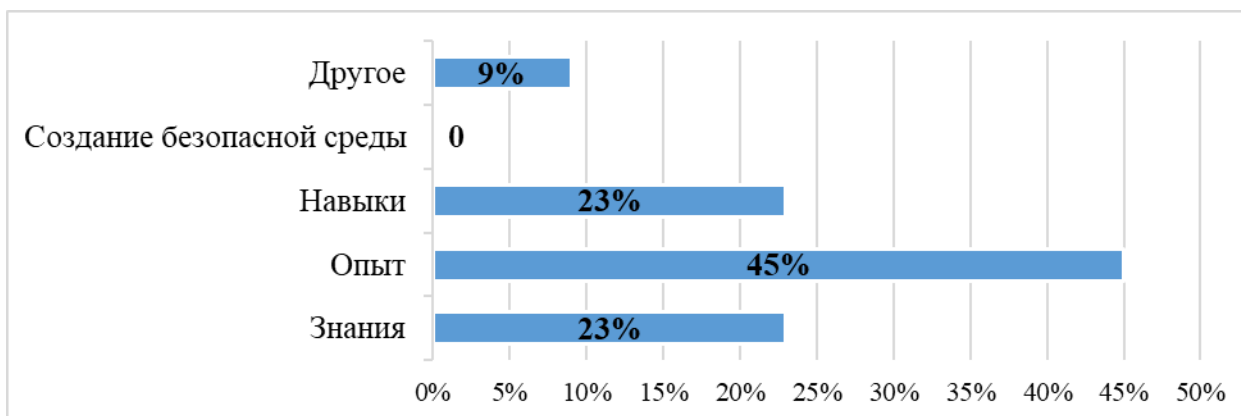


Рисунок 3. Что определяет осведомленность педагога

На рисунке 3 представлены результаты мнений педагогов. Полученные результаты говорят о том, что опыт - это самый важный аспект осведомленности. Этот пункт отметили 10 педагогов (45%). По пять педагогов (23%) ответило, что «знания» и «навыки» определяют осведомленность. Никто не выбрал создание безопасной среды, хотя это тоже один из немало важных аспектов. Два человека (9%) отметили другое:

*-«Я считаю, что все выше перечисленное. Однако и бывали такие случаи, что человек без каких-либо знаний мог найти общий язык с ребенком, у которого РАС» (П14),*

*-«Невозможно рассматривать эти критерии в отрыве один от другого. Все они важны, так как знания без опыта явно недостаточны. Для того чтобы появился опыт нарабатываются определенные навыки» (П21).*

Из результатов ответов понятно, что у педагогов разделяются мнения об определении осведомленности. Большинство педагогов отметили опыт, главным аспектом осведомленности, поскольку человек, который долго работает в своей сфере уже считается компетентным.

При ответе на вопрос **«Насколько вы чувствуете себя осведомленным в своей работе с аутичными детьми?»** нужно было оценить себя от 1 до 3, где 1 – низкая осведомленность, 2 – средняя осведомленность, 3 - высокая осведомленность. Наглядно полученные результаты представлены на рисунке 4.

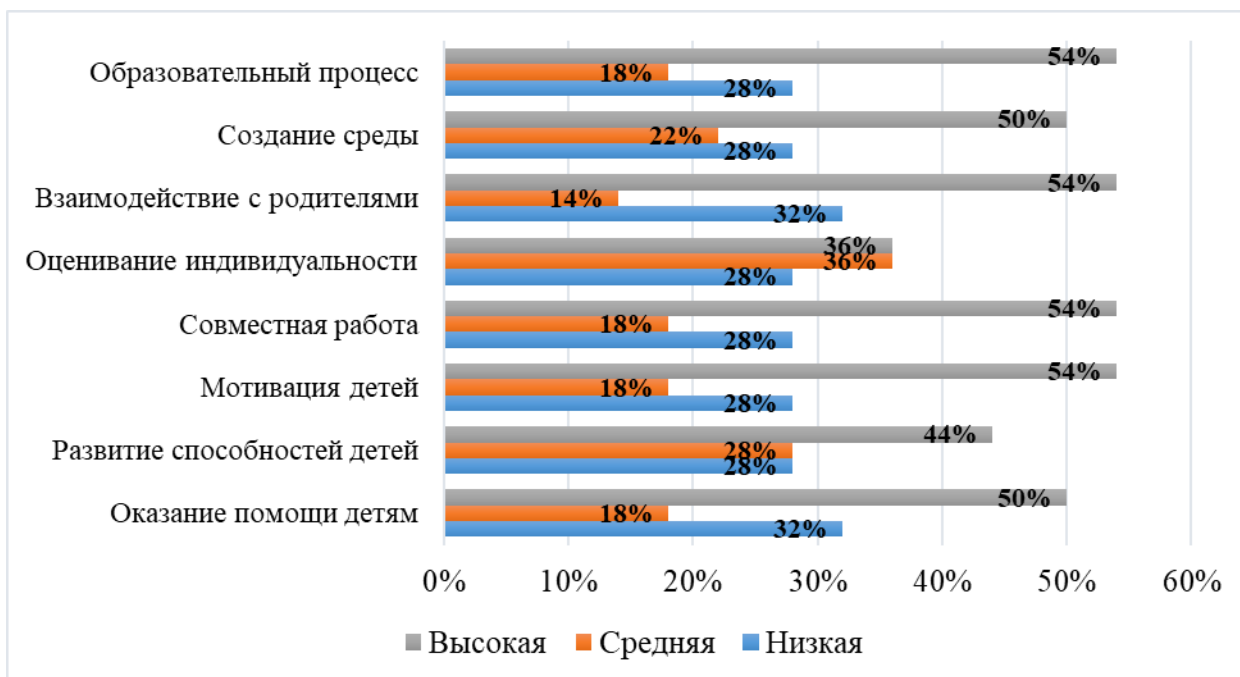


Рисунок 4. Осведомленность педагогов в работе с аутичными детьми

Результаты ответов показывают, что шесть педагогов (28%) отметили, что у них низкая осведомленность планировать воспитательно-образовательный процесс. Четыре учителя (18%) отметили среднюю осведомленность и 12 человек (54%) обозначали, что у них высокая осведомленность.

Половина учителей (50%) показали, что у них высокая осведомленность в создании развивающей, духовной и физической среды. Пять педагогов (22%) отметили свою осведомленность, как среднюю и оставшиеся шесть человек (28%) указали, что их осведомленность в этой сфере низкая.

Семь человек (32%) из 22 отметили, что у них низкая осведомленность во взаимодействии с родителями по вопросам образования ребёнка. Три человека (14%) обозначили свою осведомленность, как среднюю. Однако 12 педагогов (54%) указали, что их осведомленность высокая.

Шесть педагогов (28%) отметили, что у них низкий уровень осведомленности оценивать индивидуальное развитие каждого ребёнка. По восемь человек (36%) отметили, что у них осведомленность средняя и высокая.

Из 22 педагогов шесть (28%) отметили их осведомленность, как низкую в умении совместно работать с детьми, родителями, коллегами, специалистами. Четыре респондента (18%) указали, что у них средняя осведомленность и 12 человек (54%) отметили, что у них высокая осведомленность.

12 человек (54%) отметили свою осведомленность, как высокую в умении мотивировать детей на обучение и деятельность. Шесть педагогов (28%) указали, что их осведомленность низкая и только четыре респондента (18%) отметили, что осведомленность хорошая.

По шесть педагогов (28%) отметили, что их осведомленность низкая и средняя в развитии коммуникативные способности детей, позволяющие разрешать конфликтные ситуации со сверстниками. И только 10 респондентов (44%) указали, что у них высокая осведомленность в этой сфере.

Семь респондентов (32%) подметили, что у них низкая осведомленность в умение оказывать помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности. Четыре человека (18%) указали, что осведомленность средняя и половина педагогов (50%) отметили, что их осведомленность высокая.

Результаты показали, что у половины педагогов осведомленность в работе с аутичными детьми высокая. Другая половина учителей только начинает работать с детьми с РАС и их осведомленность низкая или отсутствует вовсе, поэтому им нужно развивать её различными способами, которые можно увидеть в дальнейшем исследовании. По мнению Печеркина, Сыманюк и Умникова (2011: 9), компетентность нужна для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, которая включает в себя специальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия.

Следующие три вопроса из этого блока были открытые и педагогам следовало написать своё мнение.

Наиболее частым ответом на вопрос: **«Насколько осведомленным Вы считаете себя в своей области?»** был:

*-«Недостаточно осведомленным, поскольку только начала работать с такими детками и это довольно сложно. Особенно сложно работать с их родителями» (ПЗ, 5, 14, 16, 17, 19).*

Некоторые педагоги отметили, что их осведомленность довольно высокая, поскольку давно работают с такими детьми. Также были педагоги, которые ответили так:

*-«Хорошо осведомлен, так как часто развиваюсь в этой среде» (П7, 12, 13)*

Ответы многих педагогов говорят о том, что они недостаточно осведомлены в работе с аутичными детьми, поскольку они только начинают работать с аутичными детьми. Однако есть результаты, показывающие, что в исследовании участвовали учителя с высоким уровнем осведомленности. Это связано с тем, что у них большой опыт работы.

***«Какими способами Вы повышаете свою информированность?»***

Большое количество педагогов считают, что должно быть постоянное обучение в этой сфере как теоретическое, так и практическое. Почти все отметили, что:

*-«Посещают курсы, ходят на повышение квалификации» (П1, 5, 8, 10, 13, 14, 20).*

Также были педагоги, которые пользуются не только курсами или литературой:

*-«Участвую в международных проектах Erasmus+» (П9),*

*-«Участвую во встречах родителей детей с РАС со специалистами при Tallinna ja Harjumaa Autismiühing u Vaimse Tervise Keskus» (П21),*

*-«Семинары и практика от Московского института психоанализа» (П6).*

Полученные результаты говорят о том, что педагоги в основном повышают свою осведомленность используя специальную литературы, курсы по повышению квалификации доступными интернет ресурсами. На данный момент каждый педагог свободен в выборе того, какие курсы ему доступны и необходимы для повышения его осведомленности.

***«Какими методами можно повышать информированность в работе с аутичными детьми?»***

В основном педагоги отметили, что собственная заинтересованность является главным методом в повышении своей информированности.

*-«Постоянно развиваясь, изучать опыт коллег в этой области, практические наблюдения и индивидуальный подход» (П4, 9, 11),*

*-«Быть открытым новым знаниям, а также иметь возможность делиться и обмениваться опытом» (П22).*

Практика является самым эффективным способом повышения своей квалификации, так как чем больше опыта у педагога в работе с аутичными детьми, тем больше он знает об их особенностях и какие методы подходят для развития детей.

*-«Только практика помогает в повышение компетентности» (П5, 21).*

Результаты исследования показали, что педагогам с малым опытом работы следует посещать лекции и семинары, где у них есть возможность получить больше информации о РАС и обменяться опытом с компетентными педагогами. Также педагоги могут изучать тематическую литературу, связанную с расстройством аутистического спектра. Häidkind, Kuusik (2009) считают, что подготовка персонала дошкольного детского учреждения должна включать в себя следующие области: соответствующее возрасту и нетипичное развитие, роль и отношения в семье, методы обучения и их выбор, использование индивидуальной программы развития, принципы совместной работы, нравственные принципы и профессионализм.

### **Используемые педагогами методы для развития и обучения аутичных детей**

Последний блок анкеты был связан с методами работы с детьми с первазивным расстройством. По мнению Леппик и Кивиранд (2010) в Эстонии самые используемые методики являются ТЕАССН, Ловаас–методика, АВА. Исходя из теоретического материала нам стало интересно узнать об используемых педагогами методов и для этого педагогам был задан открытый вопрос *«Какое значение имеют используемые методы в развитии аутичных детей?»*. На этот вопрос все педагоги ответили, что правильно подобранные используемые методы имеют важное значение в развитии аутичных детей, потому что благодаря методам ребёнок учится вести себя адекватно в разных ситуациях.

*-«Очень важное значение, так как от них зависит прогресс ребёнка в развитии» (П1, 2, 4, 6, 8, 14, 16, 20),*

*-«Очень важное значение, благодаря методам как у учителей, так и у ребёнка есть возможность добиться успехов и поставленной цели» (П7, 10, 12, 13, 18, 19),*

*-«Во время использования методов есть большая надежда на то, что ребенок будет иметь возможность общаться с окружающими его людьми» (П3, 5, 9, 11, 15, 17, 21, 22).*

Результаты показали, что все респонденты считают используемые методы важной частью в работе с аутичными детьми. Вся воспитательная работа с детьми с расстройством аутистического спектра строится на основе правильно подобранных методах. (Ковалец 1998).

Распределение ответов на вопрос: *«Какие методы для развития детей с РАС Вы знаете?»* представлено на рисунке 5.

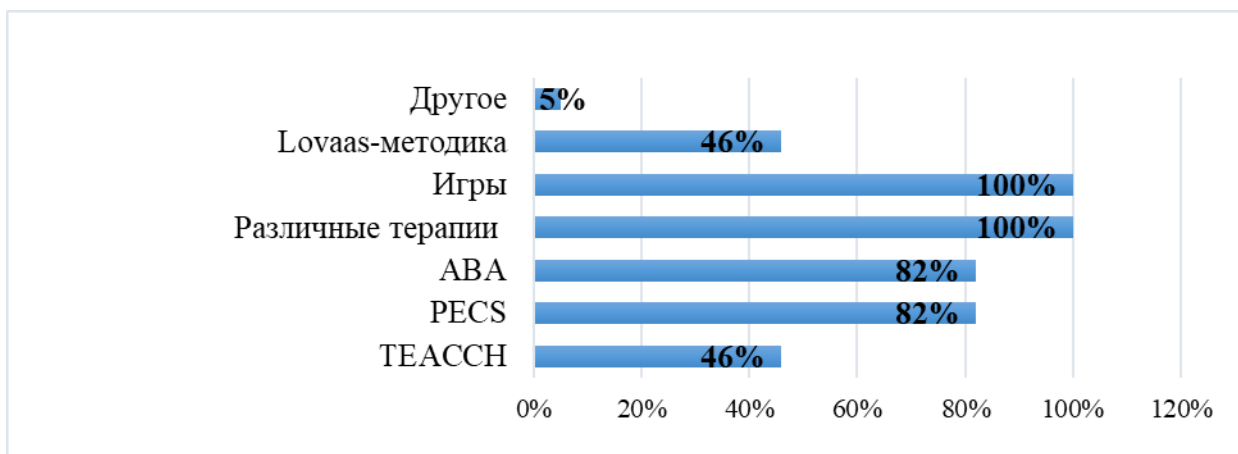


Рисунок 5. Какие методы для развития детей с РАС педагоги знают

Исходя из результатов видно, что 22 педагога (100%) знают о различных терапиях и играх, которые можно использовать в работе с аутичными детьми. У 18 педагогов (82%) есть знания о таких методах как PECS и АВА. 10 респондентов (46%) слышали о методике TEACCH и Lovaas-методике. И один педагог (5%) отметил другое, но не уточнил, какой метод или методику он знает.

Данные исследования указывают на то, что педагоги знакомы с разными методами, которые подходят для работы с детьми с расстройством аутистического спектра. В профессиональном стандарте педагога (2020) написано, что педагог должен иметь информацию о различных методах работы с детьми с особыми потребностями.

Следующий вопрос связан с предыдущим *«Какие из вышеперечисленных методов Вы используете в своей работе чаще всего?»*. Полученные результаты можно увидеть ниже на рисунке 6.

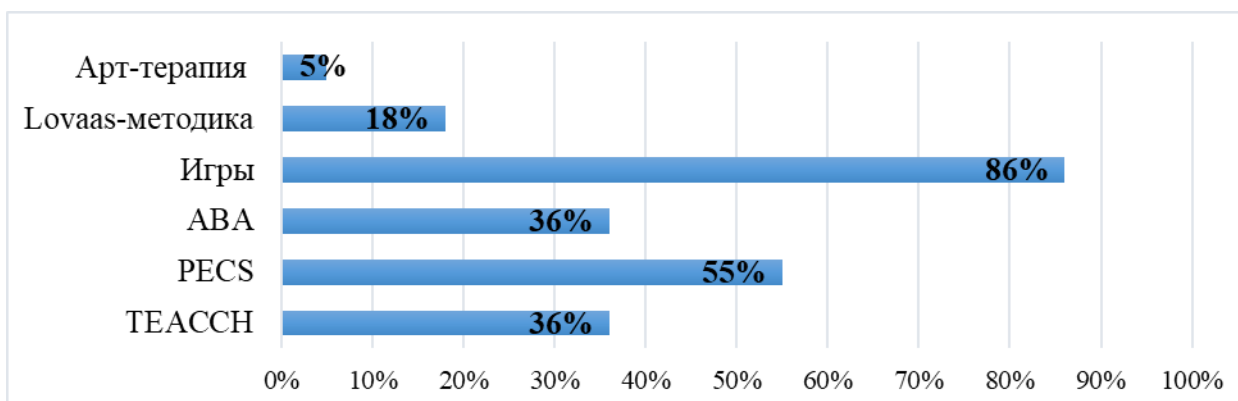


Рисунок 6. Какие методы педагоги используют в своей работе

Как видно из гистограммы большая часть, а именно 19 опрошенных (86%) используют в своей работе игры. 12 педагогов (55%) пользуются PECS методикой для развития

аутичных детей. По восемь учителей (36%) отметили, что используют АВА и ТЕАССН методiku. Четыре человека (18%) знают и используют Lovaas-методiku в работе и только один человек (5%) использует арт-терапию, хотя в предыдущем вопросе все респонденты отметили, что знают этот метод.

Из результатов видно, что педагоги используют не все известные ими методы. Самым используемым методом являются игры.

Чтобы узнать интегрируют ли педагоги используемые методы в работе с аутичным детьми, был предложен вопрос, **«Вы используете один метод или интегрируете их между собой?»**. Все 22 респондентов (100%) ответили, что чаще всего интегрируют все методы между собой.

*-«Интегрирую их между собой, так как это эффективнее» (П1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 15, 19, 20),*

*-«Зависит от ситуации и от результата интеграции методов, но чаще интегрирую» (П2, 3, 8, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 21, 22).*

Исходя из вышесказанного, педагоги интегрируют методы между собой, чтобы получить эффективный результат и помочь ребёнку лучше раскрыть свои способности. Многие педагоги добавили, что интеграция методов зависит не только от результата, но и от самого ребёнка. Каждый ребёнок относится к различным методам индивидуально. В Эстонии педагоги используют больше комбинации из разных методик (Leppik, Kivirand 2010: 28).

Далее представлены результаты ответов на вопрос: **«Почему Вы используете именно эти методы?»**.

*-«Эти методы уже давно используются, и есть свой эффект в работе с такими детками» (П1, 5, 22),*

*-«Дают самый эффективный результат» (П4, 9, 15, 20),*

*-«Я их хорошо знаю, и я вижу, что после них у ребёнка есть заметные улучшения» (П3, 19).*

Почти все педагоги используют игры как метод работы с аутичными детьми, и они объясняют это тем, что любой ребёнок познает мир играя, пробуя и щупая. Также одна из причин, почему педагоги используют именно эти методы, заключается в том, что методы хорошо им известны и у них есть много полезной информации и опыта, который помогает

при работе с детьми с РАС. Лев Выготский (1996) считал, что игра служит источником развития личности ребёнка и создаёт зону его развития. Исходя из мнений психологов, игровые занятия считаются наиболее эффективным средством помощи ребёнку дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (Либлинг 2014).

Респондентам было предложено ответить на открытый вопрос: *«Влияют ли используемые ими методы на развитие детей с РАС?»*. Большинство педагогов отметили, что используемые методы влияют на развитие аутичных детей.

*«На мой взгляд результат есть, но он не такой быстрый как хотелось бы, но он есть»* (П4, 5, 11, 17, 22),

*«Конечно влияют. Используя данные методы ребёнку легче усвоить материал и получить новые навыки, знания, которые он будет применять в дальнейшей жизни»* (П3, 6, 7, 11, 18, 19, 20, 21).

Полученные результаты показывают, что большинство педагогов согласны с тем, что методы влияют на развитие детей с РАС, поскольку они видят результаты. Чтобы ребёнку с РАС было легче усвоить учебные материалы, педагог может использовать различные подходящие методы. Аутичный ребёнок становится значительно более способным работать после используемых методов (Tiirmaa 2007).

На вопрос о том, *«С какими из нижеперечисленных проблем Вам удалось справиться, используя методы для развития детей с РАС?»*, были получены результаты, с которыми можно ознакомиться на рисунке 7.



Рисунок 7. Проблемы, с которыми справились педагоги с помощью методов

В данном вопросе педагоги могли выбрать несколько вариантов ответа. 16 педагогов (73%), используя методы, справились со следующими проблемами: выполнение требований педагогов и правил группы, приобретение навыков самообслуживания. 12 респондентов (55%) отметили, что дети стали внимательнее на занятиях. У 14 педагогов (64%), благодаря использованным методам, у детей улучшилась речь и появились дружелюбные отношения между детьми. И один учитель (5%) отметил, что уменьшились истерики и снизилась аутоагрессия у детей с расстройством аутистического спектра.

Таким образом, педагоги отмечают, что многие проблемы можно решить, используя специальные методы. Для этого нужно научиться их корректно использовать. Чтобы ребёнку с аутизмом помочь справиться с его проблемами или неудачами, педагог должен использовать различные методы работы (Tiirmaa 2007).

При ответе на вопрос: «*Какие методы Вы использовали для развития обучения аутичных детей?*». Педагогам следовало выбрать два варианта: использую или отметить, что данный метод не используется в работе с аутичными детьми. Наглядно полученные результаты можно увидеть на рисунке 8.



Рисунок 8. Методы для развития обучения аутичных детей

Результаты ответов педагогов показывают, что по 17 педагогов (77%) отметили, что используют музыку и индивидуальное обучение. 19 человек (86%) указали на то, что работают как со специалистами, так с родителями детей, хвалят и награждают детей за усилия и при необходимости отделяют детей с РАС от других. 20 респондентов (91%) обозначали, что они используют в своей работе индивидуальную программу, как увеличение, так и уменьшение времени, и вспомогательные предметы для обучения детей с РАС. По 21 педагогов (96%) отметили, что дают выбор детям, постепенно обучают новым навыкам и используют картинки. Единственный метод, которые отметили все педагоги (100%), это помощь ребёнку с расстройством аутистического спектра.

По три педагога (14%) отметили, что не используют в своей работе такие методы, как совместную работу с родителями и со специалистами, похвалу и награду во время занятий, не отделяют ребёнка от других. Два педагога (9%) отметили, что не используют вспомогательные предметы на занятиях, не делают индивидуальную программу для ребёнка с РАС и не увеличивают или уменьшают время занятий в пользу ребёнка с РАС. По одному педагогу (5%) указали, что не дают выбор ребёнку, не используют картинки во время обучения. Пять педагогов (22%) отметили, что не используют во время занятий и индивидуальное обучение для детей с РАС.

Из полученных результатов видно, что большинство педагогов используют все перечисленные методы. Метод, который выделили все педагоги, это помощь ребёнку с РАС.

Отвечая на вопрос о том, «Откуда Вы узнаете о новых методах?», были получены результаты, отраженные на рисунке 9.

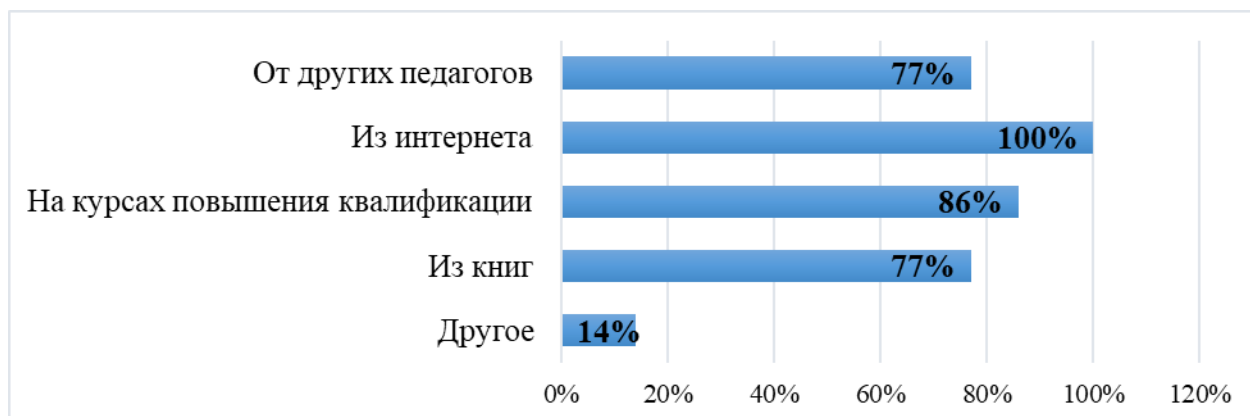


Рисунок 9. Получение информации о методах работы

По данным гистограммы видно, что все педагоги (100%) получают информацию о новых методах работы из интернета. Это самый удобный и лёгкий способ. 17 учителей (77%) берут информацию от других педагогов, а 19 опрошенных (86%) на курсах повышения квалификации, которые предлагают работодатели. 17 респондентов (77%) предпочли отметить, что находят информацию в специальных книгах о методах, связанных с первичным расстройством аутистического спектра. Три человека (14%) выбрали другое и написали, что получают информацию из телевизионных передач или вебинаров от коллег из России.

Результаты ответов респондентов показывают, что информацию о методах они берут из интернета, так как это самый доступный и удобный способ. Также большинство учителей указали, что получают нужную информацию на курсах повышения квалификации, потому что там можно поделиться опытом с педагогами из других дошкольных детских учреждений. Многие университеты предлагают всем педагогам курсы по повышению квалификации, где педагоги могут делиться между собой важным опытом (Häidkind 2017: 101-102).

## ГЛАВА 4. РАССУЖДЕНИЕ И ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью бакалаврской работы было исследовать компетентность педагогов в работе с детьми с расстройством аутистического спектра в детском дошкольном учреждении.

В результате проведенного исследования об используемых методах в работе с детьми с первазивными расстройствами аутистического спектра, поставленные задачи были достигнуты.

Одна из задач состояла в том, чтобы исследовать понимание педагогов о понятии расстройства аутистического спектра. Ответы респондентов говорят о том, что большинство опрошенных четко представляют, что означает понятие РАС. В 2016 году Birgit Aas изучала осведомленность учителей о РАС и навыки для работы с аутичными детьми в обычной группе. Она пришла к выводу, что педагоги дошкольных детских учреждений знакомы с расстройством аутистического спектра, поскольку они участвовали в различных лекциях и тренингах, а также читали соответствующую литературу (Aas 2016). Исходя из полученных результатов, мнения педагогов сошлись на том, что РАС это расстройство психического развития, характерными чертами которого являются трудности в социальном взаимодействии и коммуникации, а также повторяющиеся движения изо дня в день. Эти предположения можно связать с мнением Pille Häidkind, которая объясняет расстройство аутистического спектра как качественное нарушение взаимного социального влияния и общения, которое приводит к ограничению, стереотипам и монотонному повторению интересов и действий ребенка (Häidkind 2008).

Педагоги смогли назвать все три компонента, которые описали Lorna Wing & Gould (1979), а именно дефицит способности начинать и поддерживать социальные взаимодействия, трудности в области коммуникации, и ограниченный и повторяющийся круг интересов, занятий. Эти компоненты чаще выражаются у тех детей, у которых есть первазивное расстройство аутистического спектра.

Glynis Hannell (2017) в своей книге описывает аутизм как неврологическое нарушение развития, характеризующиеся серьезными социальными и языковыми недостатками в повседневной жизни (Hannell 2017: 78). Педагоги назвали РАС, как расстройство, в котором у ребёнка с этим диагнозом имеются осложнения в каждодневных делах, таких как общение со сверстниками, задержка в развитии речи и наличие стереотипного поведения.

К сожалению, 18% учителям было сложно объяснить, как они понимают расстройство аутистического спектра. Возможно это характерно тем, что они слишком молоды и мало времени проработали с аутичными детьми. Постепенно, со временем, молодые педагоги учатся и узнают больше сведений о детях с РАС. Учителя, посещающие курсы повышения квалификации, изучают научную литературу и общаются с педагогами с большим опытом работы. Исходя из этого, педагоги усовершенствуют свои знания на тему расстройства аутистического спектра.

Таким образом, можно сделать вывод, что опрошиваемые педагоги дошкольных детских учреждений в основном имеют представление о расстройстве аутистического спектра.

Вторая задача заключалась в том, чтобы исследовать осведомленность педагогов в работе с детьми с первазивными расстройствами. Исходя из научной литературы, можно сказать, что компетентность необходима учителям детского дошкольного учреждения, чтобы уметь работать с детьми с любыми особыми потребностями, включая аутичных детей, чья степень и глубина проблем многообразны (Häidkind 2017: 100).

Половина респондентов, кто участвовал в исследовании, хорошо информированы о работе с аутичными детьми. Maria Noorma (2017) уже исследовала, насколько педагоги готовы к повседневной работе с ребёнком с РАС и выяснила, что у них было достаточно знаний, чтобы распознать аутичного ребёнка. По итогам этого исследования у них имеются умения, которыми должен обладать педагог в работе с детьми с РАС, такие как планирование учебного процесса, взаимодействие как с родителями, так и с другими специалистами, умение оценивать индивидуальное развитие каждого ребёнка и умение развивать все способности детей. Учителя объясняют свою высокую осведомленность тем, что у них большой опыт в работе с такими детьми. Также в исследовании участвовали педагоги (9%), которые недостаточно компетентны в работе с аутичными детьми. Из их ответов выяснилось, что в некоторых дошкольных детских учреждениях родители детей с РАС не оповещают директоров о диагнозе. Из-за этого педагоги не знают, что работают с аутичными детьми и они не могут выбрать правильные методы, чтобы развивать детей с таким диагнозом. Соответственно, из-за отсутствия опыта и недостаточного количества навыков, у этих педагогов уровень осведомленности низкий. Однако они используют различные способы, такие как изучение литературы, посещение курсов, общение с опытными педагогами, чтобы повысить свой уровень компетентности в работе с аутичными детьми.

Работа преподавателя с аутичным детьми, требует постоянного развития. Мнения педагогов, о повышении уровня компетентности, можно сопоставить с мнением доктора наук Pille Häidkind (2017: 101-102), которая пишет, что у педагогов, которые учатся в специализированных учебных заведениях, дающих педагогическое образование, есть возможность пройти курсы, связанные с работой с детьми с особыми потребностями. В наше время многие университеты предлагают, для работающих педагогов, посещение специальных курсов повышения квалификации, где у них есть возможность поделиться и обменяться опытом с другими учителями. Педагоги также упомянули, что большую часть научной литературы о расстройстве аутистического спектра они получают из интернета. Для большинства учителей самым важным фактом в повышении своей квалификации в работе с аутичными детьми является собственная заинтересованность. Самообразованием, по мнению Ахметова, педагог должен заниматься на протяжении всей своей воспитательской деятельности, так как это необходимо для развития у себя прогностических способностей, умений и овладения приемами имитирования педагогических ситуаций (Ахметов 2018).

Из полученных результатов, можно смело сказать, что педагоги компетентны в работе с аутичными детьми, но согласны с тем, что им нужно улучшать свой уровень осведомленности. Для того чтобы учителя с маленьким опытом работы были лучше осведомленным, им должны предоставлять разные возможности для повышения их квалификации. Директора детских дошкольных учреждений могут больше предлагать учителям курсы, где те могут общаться с коллегами из других образовательных учреждений и получать нужную информацию. В свою очередь, педагоги должны заниматься саморазвитием, используя научную литературу или источники из интернета

Третьим исследовательским вопросом был «какие методы используют педагоги в детском саду для обучения детей с РАС?». Исходя из мнения Ita Jakobson, для того чтобы обучать аутичных детей, педагогу необходимо познакомиться с особенностями их развития, создать подходящую среду, изучить методы обучения и способы оказания помощи (Jakobson 2015: 46).

Для развития детей с первазивным расстройством аутистического спектра есть множество различных как методов, так и методик: игры, ТЕАСНН – методика, PECS – методика, АВА – прикладной анализ поведения, терапии (арт-терапия, песочная, эрготерапия, психомоторика), Ловаас-методика. В ходе анкетирования выяснилось, что у педагогов есть знания о перечисленных методах. Основываясь на полученных результатах, можно сказать, что учителя активно используют данные методы. Использование этих приемов

характеризуется тем, что они им известны и удобны. По мнению педагогов, используемые ими методы, показывают хороший результат, тем самым подтверждая свою эффективность.

Однако большинство учителей используют в работе с аутичными детьми такой метод, как игры, такие как, стереотипные, сенсорные и сюжетные игры. Это объясняется тем, что во время игры как обычным детям, так и детям с РАС легче усвоить нужный материал и новый навык. В 2018 году Орлова Елена в своей бакалаврской работе доказала, что игра это один из действенных методов, которая имеет огромную роль в жизни ребёнка (Орлова 2018). Лев Выготский (1996) считал, что игра служит источником развития личности ребёнка и создаёт зону его развития. А Мария Либлинг, в свою очередь, писала, что игровые занятия считаются эффективными средствами помощи ребёнку дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (Либлинг 2014).

Результаты показали, что все педагоги (100%) интегрируют между собой методы, подходящие для детей с РАС. Их использование зависит как от ситуации, в которой используется метод, так и от ребёнка, так как ему может не подойти используемый педагогами метод. Также интегрирование методов помогает детям с РАС быстрее усвоить материал и проявляет у ребёнка скрытые способности. Взгляды респондентов можно сравнить с мнениями Eha Leppik и Tiina Kivirand о том, что в Эстонии педагоги больше комбинируют разные методики, но подход, основанный на ТЕАССН, был оценен как наиболее надёжный и эффективный (Leppik, Kivirand 2010: 28). В исследовании выяснилось, что не все педагоги используют в своей работе методику ТЕАССН, но хорошо осведомлены о ней.

В конечном итоге можно сказать, что педагоги в своей работе с детьми с РАС комбинируют такие методы, как игры, методики PECS, ТЕАССН, АВА, Ловаас методика. Интегрирование методов заключается в том, чтобы дать возможность аутичным детям быстрее и легче усвоить новый материал и навыки.

Четвёртым вопросом исследования был «каковы мнения педагогов о влиянии используемых ими методов на развитие детей с РАС?».

Опираясь на ответы педагогов стало известно, что используемые ими методы имеют огромное значение в развитии аутичного ребёнка. Благодаря им, как у учителей, так и у детей с РАС есть возможность добиться успехов и поставленной цели. Эти методы важны для индивидуального подхода и развития навыков ребёнка с расстройством

аутистического спектра. Каждый ребёнок с РАС уникален и отличается от других, поэтому он нуждается в индивидуальном подходе и понимании (Jakobson 2015: 46).

По результатам проведенного исследования можно с уверенностью сказать, что используемые методы влияют на развитие аутичного ребёнка, но педагог обязан быть должен быть готов к любым неожиданностям и уметь интегрировать между собой методы. Основываясь на теории, поведение ребёнка с РАС каждый день варьируется. Поэтому, зная это, педагог должен быть гибким в учебном процессе и, в случае таких ситуаций, вносить изменения в уже запланированные действия (Jakobson 2015: 48).

Отталкиваясь от полученных результатов исследования видно, что большая часть педагогов замечает влияние используемыми ими методов в работе с детьми с расстройством аутистического спектра. Обусловлено это тем, что они видят, как ребёнку с РАС становится проще понять материал и у него проявляется желание выполнять задание самостоятельно. Требование неизменности и рутинности должно учитываться при работе с аутичными детьми. Педагог должен как можно тщательнее подбирать используемые им методы, которые должны помочь ребёнку с РАС лучше воспринять информацию и получить нужные навыки (Häidkind, Kuusik 2008: 57).

На основании результатов можно сказать, что мнение большинства респондентов сходится на том, что используемые ими методы влияют на развитие детей с РАС. Данные методики помогают справиться педагогу с возникшими проблемами, такими как проблема в речи ребёнка, отсутствие навыков самообслуживания, внимательность на занятиях и выполнении требований учителей.

Из всего вышесказанного конкретными выводами работы являются:

- У педагогов есть общее представление о расстройстве аутистического спектра, это нарушения социального взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми, и наличие стереотипного поведения.
- Учителя компетентны в работе с аутичными детьми, они имеют навыки, умения и опыт.
- Для обучения детей с первичным расстройством аутистического спектра педагоги используют чаще всего игры, интегрируют различные методики такие как, PECS, TEACCH, АВА-прикладной анализ поведения.
- Используемые педагогами методы имеют большое воздействие на развитие детей с РАС.

К сожалению, в исследовании принимало участие маленькое количество педагогов, поэтому по их результатам мы не можем сделать обобщенные выводы для раскрытия цели. В будущем следует учитывать большое количество опрашиваемых для того, что лучше раскрыть тему исследования.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Целью данной бакалаврской работы являлась исследовать компетентность педагогов в работе с детьми с расстройством аутистического спектра в детском дошкольном учреждении.

Из теоретической части мы узнали, что первазивное расстройство аутистического спектра – это расстройство развития, которое характеризуется нарушением социального взаимодействия и общения, а также стереотипностью в повседневной жизни. Аутизм подразделяется на ранний детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера и синдром Ретта. Нарушение эмоционального контакта и социального взаимодействия считаются основными признаками всех видов расстройства, но у каждого вида проявляются по-разному. Основным характерным признаком для РАС является повторяющиеся поведение, к которому относятся бесцельные движение, однообразие, выполнение повседневных занятий в одном и том же порядке. От профессиональных качеств, от способностей, от знаний подходящих методов и методик педагога зависит развитие детей. Существует много разных методов, а именно альтернативная коммуникация, методика PECS и TEACCH, эрготерапия, прикладной анализ поведения, психомоторика и Ловаас-методика, которые помогают детям с РАС развиваться.

В исследовании участвовало 22 педагога. Данные исследования собирались квантитативным методом, с помощью анкеты. Вопросы к анкете были составлены исходя из теоретических материалов. Полученные данные автор обрабатывал при помощи метода описательной статистики и качественного содержательного анализа, так как анкета включала в себя вопросы с несколькими вариантами ответов, открытые вопросы и две бинарные шкалы.

На основе анализа изученной литературы, а также из результатов проведенного исследования было определено, что у педагогов есть представление об общем понятии расстройства аутистического спектра. Большинство педагогов рассматривают РАС, как нарушение развития, для которого характерны трудности в области социального взаимодействия, коммуникации и стереотипность в каждодневных действиях. Другая часть учителей считает, что РАС является группой сложных расстройств развития мозга, при котором ребёнок испытывает нарушения в повседневных делах. Отдельные педагоги хорошо осведомлены в работе с аутичными детьми, поскольку имеют достаточно опыта и

стараятся развивать себя в этой сфере. Но в исследовании участвовали и учителя с маленьким опытом работы, у которых небольшой уровень осведомленности. Для того чтобы улучшить свою компетентность, педагоги участвуют на проектах, пользуются научной литературой и доступными интернет ресурсами, обмениваются информацией между другими педагогами. Опрашиваемые учителя заинтересованы в том, чтобы проходить курсы для повышения квалификации и делиться опытом с другими преподавателями, которые только начинают работать с детьми с расстройством аутистического спектра. У учителей есть знания о различных методах и методиках, которые помогают в работе с аутичными детьми. Все педагоги предпочитают использовать игры, потому что этот метод считается самым эффективным и надежным в работе как с обычными детьми, так и с аутичными. Педагоги могут обращаться за помощью к опорным лицам или особым специалистам, которые хорошо осведомлены в работе с аутичными детьми. Все респонденты интегрирует между собой используемые ими методы. Благодаря этому детям легче усвоить материал и получить новые навыки. Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что используемые педагогами методы влияют на развитие аутичных детей, потому что они видят результаты у детей с РАС.

Ограничением этой работы можно считать недостаточное количество респондентов. Поскольку в исследовании приняло участие 22 преподавателя, и их результаты касаются только конкретно этих дошкольных детских учреждений. Поэтому полученные результаты не могут быть обобщены без дальнейших исследований. Нужно провести более тщательное и обширное исследование профессиональной компетентности педагогов.

Данная бакалаврская работа может быть полезной педагогам, которые работают с детьми с расстройством аутистического спектра. С результатами исследования этой работы, будет возможность ознакомиться на специальном сайте [dspace.ut.ee](http://dspace.ut.ee). Также автор собирается разместить работу на различных сайтах, например [osobiki.ee](http://osobiki.ee), где размещены статьи на тему РАС.

## RESÜMEE

Käesoleva bakalaureusetöö on kirjutatud Tartu Ülikooli Narva Kolledz üliõpilane Sabina Logodskaya poolt, teemal „Kasutatavad meetodid töös pervasiivsete autismispektri häiretega lastega“. Töö on kirjutatud vene keeles Bakalaureuseöö juhendaja on Nelly Randver.

Töö maht on 61 lehekülge. Kasutatud kirjanduse loetelus on 71 allikat.

Uurimistöö eesmärk on uurida pedagoogide kompetentsus töös pervasiivsete autismispektri häiretega lastega koolieelses lasteasutuses.

Bakalaureusetöö koosneb sissejuhatuses, teoreetilisest ja empiirilisest osast, saadud tulemuste analüüsist, kokkuvõttest, resümeest, kasutatud kirjanduse loetelust ja lisadest.

Teoreetilises osas on kirjeldatud autismispektri häire mõistet, liike, tunnuseid, pedagoogide kompetentsus ja autislike lapse arendamise meetodeid.

Empiirilises osas on uuritud pedagoogide kompetentsust ja kirjeldatud valimit. Kvantitatiivse uuringu meetodina on kasutatud ankeeti. Tulemusi on interpreteeritud ja analüüsitud kasutades statistilist analüüsi. Arutlus on seostatud saadud tulemused teoreetiliste seisukohtadega ja tehtud tulenevad järeldused.

Bakalaureusetöö tulemusena selgus, et õpetajatel on arusaamine autismi mõistest. Pedagoogid on teadlikud töös autislike lastega, sest nendel on suur kogemus ja saavad teadmisi kasutades kursusi ja seminare, kirjanduse ja suhtlemise teiste pedagoogidega. Nad kasutavad oma töös integreeritud meetodid autislike lastega. Vastavalt saadud tulemustele võib järeldada, et õpetajate poolt kasutatud meetodid mõjutavad autismispektri häirete laste arengut.

Töö eesmärk sai täidetud ja uurimisküsimustele vastatud. Antud bakalaureusetöö on kirjutatud iseseisvalt, töös kasutatud teiste autorite tsitaadid ja mõtted on viidatud ja allikad on toodud kasutatud kirjanduse loetelus. Töö peamised mõtted on autismispektri häire, õpetajate kompetentsus meetodid: mängud, PECS-metoodika, teraapiad (ergoteraapia), ABA, Struktureeritud õpe TEACCH, psühhomotoorika, Lovaas-metood.

## LITERATYRA

1. Cartwright, Ann; Morgan Jill (2008) *Autistics Spectrum Disorders*. London: Continuum.
2. Colette de Bruin (2012) *The Essential 5*. Holland: Graviant.
3. Cooper, John; Heron, Timothy; jt. (2014) *Applied Behavior Analysis*. England: Pearson Education Limited.
4. Grandin, Temple; Panek, Richard (2015) *Autism. Diagnoosimise alused ja suhtumine autistidesse*. Tallinn: Pilgrim.
5. Hannell, Glynis (2017) *Erivajaduste määratlemine. Vaatluslehed individuaalsete eripärade hindamiseks*. Tartu: kirjastus Studium.
6. Hirsjärvi, Sirkka; Huttunen, Jouko (2005) *Sissejuhatus kasvatusteadusse*. Tallinn: Erkotrükk.
7. Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko jt. (2005) *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
8. Häidkind, Pille (2008) *Erivajadustega lapsed lasteaias. Kogumik: Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
9. Häidkind, Pille (2017) *Lasteaiaõpetaja kutsestandardi täiendamine eripedagoogilise kompetentsiga. Eripedagoogika 53*. Eesti Eripedagoogide Liit.
10. Häidkind, Pille; Kuusik, Ülle (2009) *Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. Kogumik: Lapse arengu hindamine ja toetamine*. Kirjastus: Studium.
11. Jakobson, Ita (2015) *Autistliku lapse õpetamine koolieelse lasteasutuses. Eripedagoogika 45*. Eesti Eripedagoogide Liit.
12. Pruulmann, Katrin (2010) *Õpiraskustega õpilased. Kogumik: Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
13. Kuzemtšenko, Marianne; Läänemets, Märt; jt. (2003) *Autism. Meie laste lood*. Tartu: Bookmill.
14. Lagerspetz, Mikko (2017) *Ühiskonna uurimuse meetodid*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
15. Laherand, Meri-Liis (2008) *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
16. Lam, Aman (2007) *The Repetitive Behavior Scale-Revised: independent validation in individuals with autism spectrum disorders*.
17. Leppik, Eha; Kivirand, Tiina (2010) *Märka ja toeta last*. Tallinn: Major Trükiagentuur.
18. Lovaas, Ivar (1998) *Arenguhälbega laste õpetamine*. Eesti autismiühing.
19. Matson, Johnny (2009) *Applied behavior analysis for children with Autism Spectrum Disorders*. USA: Springer.

20. Peterson, Sirli; Reimand, Tiia; jt (2011) *Minu eriline laps – vastuseid küsimustele*. Tartu: Trükikoda Paar.
21. Shore, Stephen; Rastelli, Linda jt. (2006) *Understanding Autism For Dummies*. Wiley.
22. Tiirmaa, Luule (2007) *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
23. Todd, Samantha (2015) *Väike raamat autismispektri häiretest*. Tartu: Studium.
24. Veisson, Marika (2008) *Lapsevanematele erivajadustega lastest*. Tartu: Atlex.
25. Õunapuu, Lembit (2014) *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.
26. Алипханова, Фариды; Алипханова, Фатима (2018) *Формирование познавательной активности у будущих учителей иностранного языка (английского) в лично-ориентированной образовательной среде вуза*. Москва: Берлин.
27. Аппе, Франческа (2016) *Введение в психологическую теорию аутизма*. Москва: Теревинф.
28. Ахметов, И.Г. (2018) *Молодой учёный*. *Международный научный журнал*. Казань: Молодой ученый.
29. Галянт, И. Г (2019) *Коррекция детского аутизма средствами арт-педагогика*. Челябинск. Просмотрено 13.04.2020.
30. Григоренко, Елена. (2018) *Расстройство аутистического спектра*. Москва: Выход.
31. Каган, Виктор (2016) *Аутизм родителям об аутизме*. Москва: Питер.
32. Колесникова, Галина (2010) *Специальная психология и педагогика*. Ростов: Феникс.
33. Косински, Кара (2017) *Эрготерапия для детей с аутизмом*. Екатеринбург: Рама Паблишинг
34. Куташов, Вячеслав (2019) *Психиатрия в клинических примерах*. Москва: Ритм.
35. Либлинг, Мария (2014) *Игровая холдинг терапия при аутизме*. журнал «Дефектология».
36. Мелешкевич, Ольга; Эрц, Юлия (2014) *Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА)*. Самара: Бахрах-М.
37. Натарова, Кира; Семке, Аркадий и др. (2012) *Расстройства аутистического спектра (клинико-динамический, региональный и семейный аспекты)*. Томск: Иван Фёдоров.
38. Никольская, Ольга; Баенская, Елена и др. (2005) *Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение*. Москва: Теревинф.

39. Сансон, Патрик (2008) *Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми*. Москва: Теревинф.
40. Семаго, Наталья; Семаго, Михаил (2012) *Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях*. Москва.
41. Чуприков, Анатолий; Хворова Галина (2013) *Расстройства спектра аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощью*. Львов: Мс.
42. Шрамм, Роберт (2013) *Детский аутизм и АВА*. Екатеринбург: Рама Паблишинг.
43. Янушко Елена (2016) *Игры с аутичным ребёнком*. Москва: Теревинф.

## Источники

1. Aas, Birgit (2016) *Lasteaiaõpetajate teadlikkus autismspektrihäiretest ja oskused töötamiseks autistlike lastega tavarühmas*. Bakalaureusetöö. Rakvere Kollidz. <file:///C:/Users/admin/AppData/Local/Temp/30955.pdf> (viimati vaadatud 11.08.2020).
2. Autism Speaks (2016) *Autism Statistics and Facts*. Available at <https://www.autismspeaks.org/autism-statistics> accessed April 13, 2020.
3. EPIK = Eesti Puuetega Inimeste Koda (2018) *Puuetega inimeste eluolu Eestis*. [https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2018/03/EPIK\\_variraport\\_webi.pdf](https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2018/03/EPIK_variraport_webi.pdf) (viimati vaadatud 13.04.2020).
4. Haridus... = Haridus- ja Teadusministeerium (2020) <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused> (viimati vaadatud 14.06.2020).
5. Kanner, Leo (1943) *Autistic disturbances of affective contact*. Available at [http://www.neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://www.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf) accessed June 14, 2020.
6. Klaassen, Ain; Tiko, Anne jt. (2010) *Tegevusjuhendaja käsiraamat*. Tallinn. [http://www.eatl.ee/wp/wp-content/uploads/Tegevusjuhendaja\\_k%C3%A4siraamat.pdf](http://www.eatl.ee/wp/wp-content/uploads/Tegevusjuhendaja_k%C3%A4siraamat.pdf) (viimati vaadatud 23.04.2020).
7. KLS = Koolieelse lasteasutuse seadus (2018) <https://www.riigiteataja.ee/akt/128112017016> (viimati vaadatud 14.04.2020).
8. Kuzemtšenko, Marianne (2019) *MTÜ Eesti Autismiliit*. Tartu. <https://www.autismiliit.ee/autismist/> (viimati vaadatud 13.04.2020).
9. Noormaa, Maria (2017) *Lasteaiaõpetajate valmisolek tööks autismspektrihäirega lapsega tavarühmas*. Bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool. <file:///C:/Users/admin/AppData/Local/Temp/KAALB%20Maria%20Noormaa.pdf> (viimati vaadatud 12.08.2020).

10. Mayo, Clinic (2018) *Rett syndrome*. Available at <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/rett-syndrome/symptoms-causes/syc-20377227> accessed May 17, 2020.
11. Mancini, Josette (2002) *Rett syndrome*. Available at <https://www.orpha.net/data/patho/Pro/en/Rett-FRenPro91.pdf> accessed May 17, 2020.
12. Mesibov, Gary B.; Shea, Victoria (2009) *The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice*. Available at <http://interactingwithautism.com/pdf/treating/184.TEACCH%20program%20in%20the%20era%20of%20evidenced%20based.pdf> accessed July 30, 2020.
13. PAH = Psühholoogilise arengu häired e. psüühilise arengu spetsiifilised häired (2009) [https://www.kliinikum.ee/psyhhiaatriakliinik/lisad/ravi/ph/80psyhhol\\_arengu\\_haired\\_e.htm#F84.1\\_At%C3%BC%C3%BCpiline\\_autism](https://www.kliinikum.ee/psyhhiaatriakliinik/lisad/ravi/ph/80psyhhol_arengu_haired_e.htm#F84.1_At%C3%BC%C3%BCpiline_autism) (viimati vaadatud 17.05.2020).
14. Susi, Anu; Tohvre, Ruth (2011). *Õpilase vaimse tervise hindamine Juhendmaterjal kooliõdedele* [https://intra.tai.ee/images/prints/documents/131617287822\\_Opilase\\_vaimse\\_tervise\\_hindamine\\_est.pdf](https://intra.tai.ee/images/prints/documents/131617287822_Opilase_vaimse_tervise_hindamine_est.pdf) (viimati vaadatud 01.04.2020).
15. Tews, Lisa (2007) *Early intervention for children with autism: Methodologies critique*. Available at [http://www.help-curriculum.com/wp-content/uploads/2018/05/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8\\_Developmental\\_Disabilities.pdf](http://www.help-curriculum.com/wp-content/uploads/2018/05/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8_Developmental_Disabilities.pdf) accessed July 1, 2020.
16. Tupits, Kristina (2012) *TEACCHi põhimõtete kasutamise mõju autismispektri häirega õpilaste akadeemilisele edukusele eesti keeles*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/28141/Kristina\\_Tupits.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/28141/Kristina_Tupits.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (viimati vaadatud 18.06.2020).
17. Õpetaja Kutsestandart 21-28042020-1.6/9k <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233> (viimati vaadatud 30.06.2020).
18. Аутизм ... = Аутизм. Теория и практика (2015) *Атипичный аутизм*. <https://abakurs.com/atipichnyj-autizm/> Просмотрено 23.04.2020.
19. Каращук, Любовь; Разживина, Марина (2014) *Проблема аутизма в современном мире*. <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-autizma-v-sovremennom-mire/viewer> Просмотрено 23.04.2020.
20. Ковалец, Илона (1998) *Программы индивидуального обучения. Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом*. [https://adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/yryp/programma\\_kor\\_pomosch\\_detiam\\_s\\_autizmom.pdf](https://adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/yryp/programma_kor_pomosch_detiam_s_autizmom.pdf) Просмотрено 20.06.2020.

21. Лихачев Сергей; Зайцев Иван и др. (2017) *Неврология и нейрохирургия. Восточная Европа*. <https://neuro.by/assets/files/no-4/2017-Primenenie-ketogennoj-diety-dlja-lechenija-farmakorezistentnoj-epilepsii-u-detej.pdf> Просмотрено 17.05.2020.
22. Мезенцева, Олеся; Кузнецова, Елена (2013) *Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога*. <http://ikvo.misis.ru/images/isdania/2013158.pdf> Просмотрено 30.06.2020.
23. Орлова, Олена (2018) *Роль игр в адаптации детей 4-5 лет с аутизмом к условиям дошкольного учреждения-как один из действенных методов по мнению педагогов и родителей*. Бакалаврская работа. Нарвский Колледж Тартуского Университета. [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/62351/orlova\\_olena\\_bak.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/62351/orlova_olena_bak.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Просмотреть 18.06.2020.
24. Печеркина, Анна; Сыманюк, Эльвира и др. (2011) *Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика*. <https://core.ac.uk/download/pdf/132622921.pdf> Просмотрено 30.06.2020.
25. Симашкова, Наталья; Макушкин, Евгений (2015) *Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение*. [https://autism-frc.ru/ckeditor\\_assets/attachments/578/klin\\_rek\\_autizm\\_simashkova.pdf](https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/578/klin_rek_autizm_simashkova.pdf) Просмотрено 13.04.2020.
26. Хаустов, Артур (2013) *Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра*. [https://psyjournals.ru/files/72810/autism\\_2014\\_4\\_khaustov.pdf](https://psyjournals.ru/files/72810/autism_2014_4_khaustov.pdf) Просмотрено 07.06.2020.
27. Черепанова, В.; Назаревич, О. (2017) *Методы альтернативной коммуникации в работе с детьми с расстройством аутистического спектра*. <https://e-koncept.ru/2017/970994.htm> Просмотрено 13.04.2020.
28. Штягинова Елена (2012) *Альтернативная коммуникация. Методический сборник*. Новосибирск <http://fgosovz24.ru/assets/files/usloviya-realizacii/metod-kopilka/shtyaginova-e.a.-alternativnaya-kommunikaciya-metodicheskij-sbornik.pdf> Просмотрено 22.04.2020.

29.

## **ПРИЛОЖЕНИЯ**

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ВОПРОСЫ К АНКЕТЕ**

*Уважаемые педагоги дошкольного детского учреждения!*

*Я, Сабина Логодская, студентка Нарвского Колледжа Тартуского университета и учусь по специальности педагога дошкольного детского сада в многоязычной среде. Тема моей бакалаврской работы: «Используемые методы в работе с детьми с первичными расстройствами аутистического спектра». Цель работы состоит в том, чтобы исследовать компетентность педагогов в работе с детьми с расстройством аутистического спектра в детском дошкольном учреждении и выяснить использование педагогами методов для работы с детьми с расстройством аутистического спектра. Я прошу вашей помощи в проведении исследования. Анкета анонимная и все полученные данные будут использоваться только для написания данной бакалаврской работы.*

*P.S в анкете используется аббревиатуру РАС – то есть расстройство аутистического спектра.*

*Заранее благодарю!*

*Сабина Логодская*

### **I. Общие данные**

1) Ваш возраст

- 19-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60 и старше

2) Ваш опыт работы в дошкольном детском учреждении

- До 5 лет
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-30
- 30 и больше

3) Ваш опыт работы в группе с детьми с расстройством аутистического спектра

- 1-5
- 5-10
- 10 и больше

4) Какой тип группы, в которой вы работаете?

- Интегрированная группа
  - Выравнивающая группа
  - Отдельная группа детей с расстройством аутистического спектра
- 5) Сколько детей с РАС в вашей группе?
- 1-2
  - 2-3
  - 3 и более

## **II. Понимание педагогов о понятии РАС**

6) Как вы понимаете понятие pervasive расстройство аутистического спектра?

---

7) Что самое важное для Вас при обучении детей с РАС?

- Индивидуальный подход
- Структурирование
- Благоприятная среда
- Гибкий учебный процесс
- Качественные методики и методы
- Другое \_\_\_\_\_

8) Подходящие ли в Вашей группе условия для развития ребёнка/детей с РАС?

- Да
- Нет

Обоснуйте.

---

9) Как вы оцениваете свои знания о расстройстве аутистического спектра?

\_\_ Как хорошие \_\_ Как удовлетворительные \_\_ Как плохие

## **III. Осведомленность педагогов в работе с аутичными детьми**

10) Как вы думаете, что определяет осведомленность педагога?

- Знания
- Навыки
- Опыт
- Создание безопасной среды
- Другое \_\_\_\_\_

11) Насколько вы осведомлены в своей работе с аутичными детьми? Оцените себя от 1 до 3, где 1 – низкая осведомленность, 2 – средняя осведомленность, 3 - высокая осведомленность.

Умение планировать воспитательно-образовательный процесс	
Умение создавать развивающую, духовную и физическую среду, исходя из потребностей детей	
Умение взаимодействовать с родителями по вопросам образования ребенка, вовлекать их в образовательную деятельность	
Умение оценивать индивидуальное развитие каждого ребёнка	
Умение совместно работать с детьми, родителями, коллегами, специалистами	
Умение мотивировать детей на обучение и деятельность,	
Умение развить коммуникативные способности детей, позволяющие разрешать конфликтные ситуации со сверстниками	
Умение оказать помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности	

12) Насколько осведомленным Вы считаете себя в своей области? Обоснуйте

---

13) Какими способами Вы повышаете свою информированность?

---

14) Какими методами можно повышать информированность в работе с аутичными детьми?

---

#### **IV. Используемые педагогами методы для развития и обучения аутичных детей**

15) Какое значение имеют используемые методы в развитии аутичных детей?

16) Какие методы для развития детей с РАС Вы знаете?

- TEACCH
- PECS
- АВА
- Различные терапии (песочная, арт-терапия)
- Игры
- Lovaas-методика

- Другое \_\_\_\_\_

17) Какие из нижеперечисленных методов Вы используете в своей работе чаще всего?

- ТЕАССН
- PECS
- АВА
- Игры
- Lovaas-методика
- Другое \_\_\_\_\_

18) Какие методы Вы использовали для развития обучения аутичных детей?

Методы	Использую	Не использую
Выполняю совместную работу с родителями.		
Выполняю совместную работу со специалистом.		
Использую индивидуальную программу.		
Держу ежедневный порядок.		
Даю ребёнку выбор.		
Обучаю новым умениям постепенно.		
Обучаю новым умениям постепенно.		
Использую музыку при занятии с ребёнком.		
Показываю ребёнку последствия его действий.		
Награждаю ребёнка за усилия.		
Хвалю ребёнка.		
При необходимости отделяю ребёнка от других.		
Общаюсь с ребёнком, используя картинки.		
Делаю время видимым с помощью таймера.		
Обучаю ребёнка индивидуально.		
Увеличиваю или уменьшаю время обучения.		
Предлагаю ребёнку больше помощи.		
Использую разные предметы (мячи, игрушки), чтобы заинтересовать ребёнка.		

18) Вы используете один метод или интегрируете их между собой? Обоснуйте.

19) Почему Вы используете именно эти методы? Обоснуйте.

---

20) Как вы считаете, влияют ли используемые Вами методы на развитие детей с РАС?  
Обоснуйте свой ответ.

---

21) С какими из нижеперечисленных проблем Вам удалось справиться, используя методы для развития детей с РАС?

- Улучшение речи ребёнка
- Приобретение навыков самообслуживания (питание, туалет)
- Дружелюбные отношения к другим детям
- Выполнение требований педагогов и правил группы
- Внимательность на занятиях
- Другое: \_\_\_\_\_

23) Откуда Вы узнаете о новых методах?

- От других педагогов
- Из интернета
- На курсах повышения квалификации
- Из книг
- Другое \_\_\_\_\_

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Sabina Logodskaya,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Используемые методы в работе с детьми с первазивными расстройствами аутистического спектра“, mille juhendaja on Nelly Randver, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Sabina Logodskaya*

**16.08.2020**