

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий МДОУ ЦРР д/с № 51  
Е.Е. Мицкевич  
29 08 2018 г.



МУНИЦИПАЛЬНОЕ  
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ЦЕНТР РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА  
ДЕТСКИЙ САД №51 «АЛЁНУШКА»  
ИСТРИНСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА  
143522 Московская область, Истринский район, д. Кострово, ул. Центральная д.18 тел.(49631)5-85-06

## Индивидуальный образовательный маршрут ребенка дошкольного возраста с РАС.

(срок реализации: 1 год)



Составитель:  
педагог-психолог Депутатова Н.В.

Кострово.2018г.

## **СОДЕРЖАНИЕ**

1. Описание проблемной ситуации, на которую направлен ИОМ
2. Участники
3. Цели и задачи
4. Научные, методологические и методические основания ИОМ
5. Структура и содержание ИОМ
6. Технологии коррекционно-развивающей работы
7. Обеспечение гарантий прав участников ИОМ
8. Сферы ответственности, основные права и обязанности участников ИОМ
9. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК
- 10.КОРРЕКЦИОННЫЙ БЛОК
- ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ПРОГРАММНОЕ ОСНАЩЕНИЕ  
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЦЕССА
- 11.КОНСУЛЬТАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ БЛОК
- Программа для родителей по развитию социально-бытовых навыков
- 13.Литература
- 14.Приложение

## **Описание проблемной ситуации, на которую направлен индивидуальный образовательный маршрут**

Дошкольный возраст - период интенсивного развития ребенка, в котором формируются многие виды психической деятельности, является основой для дальнейшего развития, подготавливает ребенка к школьному обучению.

Оказание своевременной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (на всех возрастных этапах их индивидуального развития) является наиболее важным направлением современной специальной психологии и коррекционной педагогики.

Среди различных категорий детей, нуждающихся в ранней коррекционной помощи, особое место занимают дети и подростки с расстройством аутистического спектра и выраженными интеллектуальными нарушениями (умеренной и тяжелой умственной отсталостью), которые еще сравнительно недавно не включались в специально организованную образовательно-развивающую среду. В нашей программе речь пойдет именно о такой категории детей, которые посещают коррекционно-развивающую группу Областного центра диагностики и консультирования города Челябинска.

Программа основывается на специальных психологических исследованиях, выявивших потенциальные возможности детей с расстройствами аутистического спектра, которые могут быть реализованы в процессе коррекционного обучения.

У детей данной группы наблюдаются характерные особенности в 3х, интересующих нас сферах развития: социально-эмоциональной, коммуникативно-речевой и познавательной.

**Особенности социально-эмоционального развития детей с РАС.** В силу того, что эмоционально-социальные умения и навыки у многих детей с РАС являются, как правило, чрезвычайно затрудненными, в своем большинстве они не способны нормально общаться почти со всеми категориями людей. Со значительными трудностями ребенок с РАС перенимает опыт социальной жизни, усваивает правила, нормы и стандарты поведения.

Вместе с тем отсутствие или недостаточность целенаправленного овладения приемами взаимодействия приводят к тому, что процесс адаптации (особенно у детей с тяжелыми формами аутизма) проходит спонтанно, стихийно, вызывая появление и развитие отрицательных для организма и внутреннего мира ребенка) новообразований, которые еще больше осложняют их дальнейшую социализацию.

Социально-эмоциональное развитие ребенка с РАС характеризует особенности его физического и психического «Я». Поскольку ощущение размытости своего «Я», страх вмешательства другого в собственное пространство является характерным для таких детей, то важным этапом процесса налаживания как невербального, так и вербального контакта с людьми из близкого и далекого для них окружения является определение собственных границ и преодоление страха вмешательства извне.

Осознание ребенком своего психического «Я» будет означать то, что ребенок начал понимать, чем он отличается от других, а также разницу между «мой - чужой», «такой, как я не такой», «Я, мое» и т.д.

Отрицательный результат попыток ребенка с РАС налаживать контакт с окружающими, как правило, вызывается также отсутствием у них безопасного эмоционально-коммуникативного пространства, безопасного взаимодействия и очень медленным расширением пространства своего «Я». Таким образом, одной из основных особенностей ребенка с аутизмом являются трудности обретения положительного социально-эмоционального опыта, что, в общем, определяет состояние развития его личности.

Особенности социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом позволяют сделать правильный общий вывод относительно функционирования составляющих

социально-эмоционального развития конкретного ребенка с РАС и определить пути психологической работы с ним. Кроме того, такой подход позволит четче выявить и осознать те специфические различия в социально-эмоциональном развитии детей с РАС, которые делают их вхождение в мир людей таким проблематичным.

Проблемы социально-эмоционального развития детей РАС с 5-го до 7-го года жизни:

- Не дополняют своих впечатлений об окружающем мире, а только закрепляют их, застревая, как и раньше, на одном объекте или действии, что препятствует получению нового опыта. Видят только в том направлении, в котором смотрят и только те предметы, на которых задерживают взгляд.
- Ребенок не демонстрирует те виды поведения, которые свидетельствовали бы о возможности развития у него социальной заинтересованности в других детях, общий внимание, совместное взаимодействие.
- В результате отсутствия четких реакций ребенка на самого себя, а также представление о том, как он выглядит в глазах других людей, у него не развиваются оценочные представления о том, как себя вести.
- При некотором расширении круга общения ребенку, как правило, не хватает интуитивности, той способности «схватывать» особенности ситуации и переживания других людей, которые обеспечивают успешность взаимодействия.
- Наблюдается несформированность ощущения ребенком себя и других, что в значительной степени вызвано или отчужденностью от окружающей среды, или отторжением от окружающей реальностью.
- Не сравнивает себя со сверстниками, не стремится подражать им, не пытается объединиться с ними для совместной деятельности. Кроме этого, ребенок недостаточно осознает отношение к себе разных детей.
- Не развивается интерес к содержанию и форм человеческих взаимоотношений и правил поведения в обществе, который помогали бы положительно влиять на различные формы взаимодействия.
- Не формируется элементарная система ценностей, которая помогала бы правильно понимать и соответственно строить отношения со взрослыми и детьми.
- Не формируется регулирование ребенком своих действий согласно указаниям взрослого. Это вызывает неумение задержать или хотя бы отсрочить исполнение своего желания ради взрослого или другого ребенка или ради иной цели. Не формируется произвольное поведение, в результате чего случайные действия не уступают место целенаправленным. Однако это не влияет на положительную оценку ребенком своих действий.
- С трудом приспосабливаются к новым социальным условиям жизни. Убедить ребенка в чем-то, все убеждения лишь активизируют выстраивание системы защиты. Демонстрирует негативизм в отношении попыток включить его в совместную деятельность.
- Ребенок не проявляет интерес и желание к совместной деятельности со взрослым, не обращается за поддержкой к родителям, не старается радовать их своим поведением, не всегда понимает значение наказания.
- Не адекватно реагирует на слова, действия, поступки разных людей, не может сдерживать свою эмоциональную импульсивность.
- Во время контакта с окружающими заметна повышенная уязвимость. Реакцией на неудачу, как и раньше, изолированность от других людей или негативизм, стремление остаться в тени, незамеченным.
- Отсутствует управляемость в социально-эмоциональном взаимодействии: нарушение реакции на эмоции других людей; несоответствие поведения ребенка эмоциональному и социальному контексту; слабая интеграция социальной и коммуникативной поведения, неспособность инициировать или поддерживать разговор.

- При решении проблемной ситуации руководствуется, в первую очередь, исключительно личными интересами. Не умеет координировать свою деятельность с другими, не стремится быть авторитетным в глазах сверстников.
- Способен самостоятельно занять себя на длительное время, однако, отдав при этом предпочтение стереотипным интересам, поведению и активности. Стереотипное поведение, обычно, сопровождается негативизмом в отношении предложенных новых видов деятельности, а также относительно попытки взрослого направить ребенка на смену старых привычек.
- Не обладает эмоционально-коммуникативными умениями: не инициирует контакты, не отвечает на инициативу других, избегает обмена информацией, не выслушивает, не берет других вниманию, не стремится наладить взаимодействие, не дорожит взаимоотношениями.

**Особенности коммуникативно-речевого развития у детей с РАС.** Развитие речевых и коммуникативных способностей является наиболее значимым и сквозным в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Нарушение коммуникации (вербальной и невербальной) относят к диагностическим критериям расстройств аутистического спектра. Речевые и коммуникативные трудности детей с аутизмом зависят от их когнитивного и социального уровня развития, а также уровня развития функциональной и символической игры, и влияют, в свою очередь, на успешность овладения многими другими навыками в процессе обучения. Нарушения коммуникации и вещания при аутизме очень разнятся - от невозможности обрести любые функциональные речевые навыки к богатому литературному вещанию и способности вести разговоры на различные темы, не учитывая, однако, интерес собеседника к теме разговора.

**Особенности познавательного развития у детей с РАС.** Как известно, информация в мозг попадает через сенсорные каналы: глаза, нос, кожу, уши, язык. Но через врожденную или приобретенную недостаточность мозга (одна из теорий возникновения аутизма) информация, полученная через органы чувств, поступает в мозг детей с аутизмом как разнообразные части пазлов. Поэтому они воспринимают окружающий мир фрагментарно и предоставляют другие значения вещам. Из-за фрагментарности восприятия ребенок с аутизмом не замечает связей между вещами. Он не видит целого и не может различать первичные и вторичные вещи (теория «Центральная согласованность»). Таким образом, ребенок может быстро потерять единое целое и запаниковать. Поэтому присутствие одних и тех же деталей жизненно важно для ребенка с аутизмом.

Предоставление значения определенной ситуации или предметам в процессе восприятия занимает больше времени для аутичного ребенка, ведь он должен обработать большее количество информации, соединить разрозненные части в единое целое и присвоить им значения. Выполнение действия, что требует соблюдения правильного порядка некоторых последовательностей, требует правильного планирования и организации. Ребенок с аутизмом, который с трудом видит единое целое, сталкивается, в результате, с трудностями, как в планировании, так и в организации личностных задач (теория «Исполнительные функции»). Поэтому ребенок не приобретает таких навыков, которыми в его возрасте уже осваивают другие дети (чистка зубов, выбор одежды, иногда - самостоятельная еда). Когда же его задача спланирована заранее, он чувствует поддержку и может перейти к их выполнению. Но все равно, он будет сопротивляться новым действиям, которые ему предлагают другие люди.

Дети с расстройствами аутистического спектра не понимают поведение и эмоции других и не могут их предвидеть, им также трудно осознать и выразить личную мотивацию, чувства, мысли. Они практически не понимают своей роли в любой ситуации. Так, когда ребенок с РАС бьет другого ребенка, он не осознает, что делает ему больно.

При этом, ребенок с РАС может быть гипер- или гипочувствительный в определенных сенсорных стимулах. Как пример гиперчувствительность глаз:

раздражители, которые действуют на глаза, доминируют, а это означает, что количество «частей пазла» слишком велико. Очень важно знать, проявляются ли у ребенка подобные симптомы, поскольку это может помешать дальнейшему познавательному развитию.

Для детей с аутизмом характерны трудности генерализации знаний. Ребенок изучив, что геометрическая фигура зеленого цвета - это квадрат, может не воспринимать за квадрат такую же геометрическую фигуру красного цвета. Могут возникать трудности относительно перенесения этих знаний на реальные предметы и действия с ними. Ребенок с аутизмом с большими трудностями использует навыки, которыми он ранее овладел, примерно в такой же ситуации. Чтобы ими воспользоваться, необходимо, чтобы ситуация для ребенка была идентичной до мельчайших деталей.

Выделенные и описанные выше особенности детей с РАС красноречиво свидетельствуют о том, что для каждого такого ребенка необходим свой индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальные занятия, а также индивидуальное программное обеспечение. А так как коррекционно-развивающих стандартов для детей дошкольного возраста с РАС нет, то нами была создана комплексная программа, охватывающая сферы развития, среди которых: социально-эмоциональная, коммуникативно-речевая и познавательная. Каждое направление развития определяет задачи, содержание и главную идею и реализуется различными специалистами.

### **Участники ИОМ**

1. Дети дошкольного возраста расстройством аутистического спектра с выраженными интеллектуальными нарушениями.

### **Цели и задачи ИОМ**

**Цель** данного маршрута помочь адаптироваться к социуму, содействовать всестороннему максимально возможному его развитию.

Основными **задачами** коррекционной помощи детям данной категории являются:

- воспитывать интерес к окружающему миру, потребность в общении, расширять круг увлечений;
- формировать коммуникативные умения и навыки;
- формировать сенсорное развитие;
- формировать социально-бытовые умения и навыки самообслуживания;
- развивать и обогащать эмоциональный опыт ребенка;
- развивать и корректировать детско-родительские отношения;
- повышать двигательную активность ребенка;
- стимулировать звуковую и речевую активности.

**Целевая группа:** маршрут рассчитан на ребенка дошкольного возраста (4-7 лет) с нарушениями аутистического спектра.

**Формы и режим занятий.** Основная форма – индивидуальные занятия.

Продолжительность каждого занятия от 20 до 30 минут в зависимости от состояния ребенка. В процессе занятия педагог обязательно следит за самочувствием ребенка и учитывает его эмоциональное состояние, может полностью изменить составленный план занятия в силу неприемлемости ребенком на данный момент предлагаемых заданий, несмотря на то, что ранее они вызывали у него интерес.

в процессе занятий с ребенком следует придерживаться некоторых общих рекомендаций по проведению занятий:

- налаживание эмоционального контакта с ребенком;
- регулярное систематическое проведение занятий по определенному расписанию;
- смена видов деятельности в процессе одного занятия;
- повторяемость программных задач на разном дидактическом и наглядном материале;

- игровая форма проведения занятий в соответствии с состоянием эмоционально-личностной сферы ребенка;
- использование физических упражнений, которые, как известно, могут и поднять общую активность ребенка, и снять его патологическое напряжение;
- опора на сенсорные анализаторы;

**Срок реализации маршрута:** рассчитан на 3 года.

Параллельно оказывается психолого-педагогическая помощь родителям. (Приложение 1)

Содержание программы отражает направления коррекционной помощи по основным сферам развития ребенка дошкольного возраста:

1. Социально-коммуникативное – реализует педагог-психолог;
2. Познавательное развитие – реализует воспитатель;
3. Речевое развитие – учитель-логопед;
4. Художественно-эстетическое развитие – реализует музыкальный руководитель;
5. Физическое развитие – реализует инструктор по физической культуре.

*Гуманное педагогическое мышление* основано на классическом наследии и находит истоки в ведущих философских и педагогических учениях Я. А. Коменского, К. Г. Ушинского, В. А. Сухомлинского, Л. С. Выготского, Я. Корчака, Ш. О. Амонашвили и др.

В центре внимания гуманной педагогики находятся такие образовательные ценности, как индивидуальность ребенка, его самореализация, органичность, спонтанность, игра, творчество, социальность, понимание, любовь. На основе гуманно-педагогического мышления основана гуманно-личностная педагогическая система, которая базируется на понимании целостности природы ребенка, ее движущих силах, раскрытых и научно обоснованных современной психологией, как стихийных стремлений личности ребенка до развития, взросления, свободы.

В соответствии с парадигмой гуманной педагогики необходимо основывать работу по программе на таких принципах, как:

- 1) отношение к личности в контексте ее уникальности, целостности и неоднозначности проявлений;
- 2) гибкость и индивидуальное планирование учебного процесса;
- 3) особые требования к педагогу, который выполняет коррекционный процесс: внимательность к индивидуальным проявлениям аутичных детей, умение их понимать, подхватывать, обыгрывать, менять стиль взаимодействия с ребенком в соответствии с меняющимся у них состоянием; необходимо в любой момент привлекать и поддерживать внимание аутичного ребенка, увлечь его той деятельностью, которую он предлагает, создавать для него пространство самовыражения в внешнем мире; направленность на успех, умение видеть позитивные сдвиги в развитии каждого ребенка.

Кроме педагогического мастерства, важным является также создание благоприятной для обучения и развития ребенка с аутизмом (как и для любого другого ребенка) среды, а именно - социальной ситуации развития (Л. С. Выготским). Как известно, социальная ситуация развития - это неповторимая специфическая связь между ребенком и средой, при этом имеющая два плана отношений: отношения «ребенок - общественный взрослый» - как представитель социальных требований, норм и общественных смыслов действительности и отношения «ребенок - близкий взрослый и сверстник», которые реализуют индивидуально-личностные отношения. Только при таких условиях «ребенок - близкий взрослый и сверстник» возможно настоящее социальное развитие аутичного ребенка.

**Системный подход** при реализации программного материала как особая методологическая установка помогает проанализировать природу и содержание определенного явления, раскрыть его структурные компоненты и связи между ними, объяснить его свойства. В психолого-педагогическом контексте системный подход предполагает соблюдение целостного видения в формировании всей психической сферы ребенка: составляющие психики, связи между ними и условия согласованного развития.

**Новейшая парадигма обучения и воспитания** детей с расстройствами аутистического спектра - это результат анализа и переосмысления сущности процесса психолого-педагогического воздействия на детей с аутизмом в призмах мировой практики и опыта.

По новейшей парадигме определены главные концептуальные подходы к построению коррекционно-развивающего и воспитательных процессов для дошкольников с аутизмом:

- Направленность на целостное развитие (главные ориентиры развития - психомоторный, социальный и общий интеллект);
- Становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать стержнем во всех видах коррекционно-развивающей работы с ребенком;
- Организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий в условиях индивидуального обучения и микрогруппы;
- Оценка эффективности образовательного процесса по показателям индивидуального развития ребенка (индивидуальная коррекционно-развивающая программа);
- Последовательная работа с семьей.

Отличительная особенность программы заключается в том, что она рассчитана на индивидуальное обучение и развитие каждого воспитанника по всем разделам программы. На каждого ребенка составляется индивидуальный план работы, который строится с учетом следующих **принципов**:

- Опора на уровень развития ребенка и зону его ближайшего развития.
- Учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.
- Единство требований в образовательном учреждении и в семье.
- Коррекция и развитие с учетом интересов ребенка.
- Доступность, повторяемость и концентричность предложенного материала.
- Коррекционная направленность образовательного процесса.

Работа с детьми строится с учетом следующих дидактических принципов:

- комплексности, воздействие осуществляется на весь комплекс нарушений, в работе принимают участие не только дефектолог, но и психолог, логопед и родители;
- максимальной опоры на полимодальные афферентации, на различные анализаторы, так как формирование высших психических функций представляет сложный процесс организации функциональных систем: зрительной, кинестетической, двигательной;
- опоры на сохранные (интактные) звенья нарушенной функции, поскольку опора на не пострадавшие звенья деятельности осуществляется на новых, компенсаторных началах;
- поэтапного формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину), при котором работа над каждым типом задания проводится в определенной последовательности;
- учета зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), при котором выполнение задания возможно с дозированной помощью со стороны учителя;
- усложнения материала, с постепенным включением трудностей в работу;
- онтогенетический, учитывается последовательность формирования коммуникативной деятельности и ее составляющих в онтогенезе.

Параллельно с коррекционно-развивающим процессом оказывается психолого-педагогическая помощь родителям. В процессе оказания коррекционной помощи детям дошкольного возраста с аутистическими нарушениями важным направлением работы педагогов является организация взаимодействия с родителями. Работа с родителями



включает следующие виды деятельности: изучение опыта семейного воспитания, имеющих проблем и достижений; формирование педагогической культуры, обучение родителей умениям взаимодействовать с ребенком, понимать его сигналы и потребности; оказание консультативной помощи в организации занятий с ребенком дома; распространение и обмен опытом. Особое внимание уделяется включению ребенка в семейный социум, поскольку для успешности коррекционной помощи важно, чтобы с ребенком помимо педагогов занимались все члены семьи. Педагог обучает родителей созданию особой адаптивно-адаптирующей среды, способствующей сглаживанию аутизма у ребенка, помогает в решении его проблемного поведения. Организация адаптивно-адаптирующей среды для детей с аутистическими нарушениями предполагает специально создаваемые и поддерживаемые взрослыми условия, которые делают образовательную среду управляемой (т.е. адаптированной) к потребностям и возможностям ребенка и одновременно приспособляющей (т.е. адаптирующей) самого ребенка к окружающей действительности. Немаловажное значение имеет вопрос принятия ребенка родителями. Если родитель отрицает факт нарушения развития ребенка, либо находится на стадии поиска виноватого, то кроме обучения его приемам коррекционной помощи важно помочь сформировать адекватное отношение к ребенку и изменить свои ценностные ориентации. Реализация этих задач расширяет возможности оказания адекватной помощи ребенку с аутистическими нарушениями.

Педагогический эффект программы заключается в деятельностном подходе и во включении детей с РАС в разные виды игровой и обучающей деятельности, различные по содержанию, уровню сложности и степени социального опосредования.

Существуют определённые условия, которые, на наш взгляд в большей степени могут обеспечить проективность данной программы:

- Единая принципиальная схема обучения для всех детей на начальных этапах и индивидуальный подход.
- Представление планируемых результатов коррекционного воздействия.
- Наблюдение за текущим состоянием, уточнение диагноза и ориентирование на тенденцию ближайшего развития каждого ребенка.

В процессе занятий с детьми с ранним детским аутизмом следует придерживаться некоторых **общих рекомендаций по проведению коррекционно-развивающих занятий:**

- Налаживание эмоционального контакта и формирование адекватных форм взаимодействия близких взрослых с ребенком.
- Создание предметно-развивающей среды в соответствии с поставленными задачами воспитания и обучения ребенка.
- Регулярное систематическое проведение занятий по определенному расписанию.
- Смена видов деятельности в процессе одного занятия.
- Повторяемость программных задач на разном дидактическом и наглядном материале.
- Игровая форма проведения занятий в соответствии с состоянием эмоционально-личностной сферы ребенка.
- Опора на положительные результаты, достигнутые в той или иной деятельности ребенка.
- Обращение внимания на различия выполнения одного и того же задания в разных условиях. В самом обучении важно дозировать применение прямой вербальной инструкции и максимально использовать опосредованную организацию ребенка структурированным пространством: разметкой парты, страницы, наглядным указанием направления движения,
- Включение в задание моментов, когда сам учебный материал организует действие ребенка. При работе с данной группой необходимо выверять и ограничивать все речевые инструкции, именно поэтому инструкции часто даются в единой временной форме: «Возьми карандаш».

- В связи с трудностью подражания, переформулировки на себя схемы действия, а часто и просто моторных трудностей большое значение в обучение приобретает непосредственная физическая помощь в организации действия, т.е. взрослый начинает работать руками ребенка («сопряженные направляющие действия»). При работе с данной группой непосредственно используется поддержка руки, письмо «рука в руке», сопряженное выполнение действий.
- Использование физических упражнений, которые, как известно, могут и поднять общую активность ребенка, и снять его патологическое напряжение. Во время обучения и то и другое актуально. Именно поэтому в занятиях помимо стандартной динамической паузы необходимо привести большое количество практических действий: приклеивание, размазывание пластилина, работу с палочками.
- Опора на сенсорные анализаторы. В нашем случае дополнительно используем «сенсорные буквы и цифры, геометрические фигуры».
- Использование усвоенного способа действия в новых условиях и ситуациях.
- Оказание психолого-педагогической помощи родителям в целях создания благоприятных условий для проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком в семье.

### **Структура и содержание ИОМ**

В качестве *основных направлений* процесса сопровождения выступают следующие: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативно-просветительское.

**1. Диагностическое направление** (диагностический блок) в нашей программе является комплексным, включающим в себя участие всех специалистов и родителей и использование разных методов.

**2. Коррекционно-развивающее направление (коррекционно-развивающий блок)** включает 2 этапа:

а. Деятельностный этап - единая скоординированная деятельность специалистов согласно избранной стратегии работы с ребенком.

- Обсуждение выявленных специалистами трудностей освоения образовательных областей программы на внутренних консилиумах.
- Решение об изменении индивидуального программного оснащения с учетом динамики развития на текущий учебный год:
  - определение приоритетных направлений с учетом зоны ближайшего развития;
  - определение сроков работы (периода работы).
- Коррекционно-развивающая работа по периодам.

б. Рефлексивный этап - период осмысления получаемых результатов, позволяющий уточнить и оптимизировать содержание деятельности, основываясь на данных динамической диагностики.

В коррекционном блоке выделены следующие **разделы**:

- Социально-эмоциональный раздел – реализует педагог-психолог и остальные специалисты в процессе индивидуальных занятий.
- Коммуникативно-речевой раздел – реализует учитель-логопед (индивидуально.)
- Познавательный раздел – реализует учитель-дефектолог (индивидуально).

### **3. Консультационно-просветительское направление (блок)**

- Комплексная помощь воспитаннику, родителям, педагогам дополнительного образования.
- Включение родителей в образовательный процесс.

#### **Условия эффективности сопровождения:**

1. Необходимость дополнительных усилий по адаптации ребенка в непривычных условиях.

2. Четкое взаимодействие всех специалистов учреждения на всех этапах сопровождения.
3. Адекватная (соответствующая индивидуальным возможностям ребенка) коррекционно-образовательная деятельность.
4. Включение родителей в деятельность учреждения в качестве соучастников реабилитационного процесса.
5. Поддержание благоприятного психологического климата в учреждении.

***Основные области деятельности специалистов сопровождения:***

Коррекционно-развивающие занятия в традиционной форме в данном маршруте не представлены. Так как они имеют гибкую структуру. В их основе лежит набор дел, который меняется в зависимости от доминирующих интересов ребенка и стереотипных пристрастий.

***Социально-коммуникативное развитие – реализует педагог-психолог.***

**Задачи:**

- формировать произвольную, волевую регуляцию поведения;
- формировать понимание ласкового обращения и развитие ответных позитивных реакций ребенка — улыбки, ответного взгляда и др.
- формировать у ребенка представление о себе: узнавать свое имя и откликаться на него (движениями, жестами, поворотом головы, вербально).
- формировать потребность зрительного контакта «глаза в глаза» при общении.
- формировать навык преодоления аффективных состояний.
- развивать эмоциональную сферу посредством стимуляции ощущений (зрительных, слуховых, тактильных, осязательных, обонятельных и вкусовых);
- развивать положительные эмоциональные отклики на социальные контакты: получение радости от физического взаимодействия (поглаживания, прикосновения), удовлетворение от игры и нежных, успокаивающих слов взрослого.
- развивать высшие психические функции и познавательные процессы: внимание, восприятие, мышление, память, произвольное поведение,
- развивать мелкую моторику рук: уметь попросить предмет, протягивая руку и выполнять хватательный жест (раскрывая и закрывая ладонь), продолжать довольно длительное время играть с ребенком в тайник (прятать лицо ладонями).

- развивать мимику лица, позы и жесты тела.
- обучать ребенка адекватно воспринимать и обследовать живые и неживые предметы окружающего пространства.
- корректировать «полевое» поведение ребенка (бесцельное блуждание по комнате, посредством введения его в деятельность простых манипуляций с сенсорным игровым материалом).

Разработан набор дел, для занятий социально-коммуникативного развития.  
(Приложение №1)

**Показатели успешного развития:** начинает осознавать ощущения, которые поступают от его мышц, сухожилий и т. д. и многочисленные повторения которых образуют его телесные ощущения. Отличает себя от других объектов. Обнаруживает избирательность, быстротечность эмоций, сопровождающуюся различными манипуляциями.

#### ***Познавательное развитие - реализует воспитатель***

##### **Задачи:**

- формировать дошкольные знания и представления
- формировать трудовые умения и навыки;
- развивать художественно – творческие способности.

Разработан набор дел, для занятий познавательного развития. (Приложение №2)

**Планируемые результаты:** ребенок способен заинтересоваться определенными видами деятельности, наблюдает за процессом лепки и рисование; способен совершать простые действия с материалами (например, берет в руки тесто и манипулирует с ним) и повторять определенные движения (возможно, с помощью взрослого): оставляет следы от краски на бумаге, рисует линии фломастером, краской, размазывает пластилин, участвует в совместном рисовании с взрослым; группирует предметы по цвету и по форме; складывает разрезные картинки из 4-х частей; собирает пазлы с помощью взрослого и ребенка; выкладывает чередующийся ряд.

#### ***Речевое развитие – осуществляет учитель- логопед***

##### **Задачи:**

- формировать способность к подражанию движений и звуков;
- формировать способность к зрительного контакта во время общения;
- развивать слуховое внимание;
- развивать артикуляционный аппарат;
- развивать фонематический слух;
- развивать дыхание (отработка воздушной струи);
- развивать мелкую моторику;
- развивать немые проявления ребенка как попытки вступать в контакт с окружающими людьми (использование простых жестов и т.п.);
- расширять словарный запас;
- работать над постановкой звуков.

Разработан набор дел, для занятий речевого развития. (Приложение №3)

#### **Планируемые результаты логопедической работы:**

- правильная артикуляция звуков в различных позициях;
- смотрит в лицо;
- исследует предметы разнообразными способами: рассматривает предмет в руке, переводит предмет из одной руки в другую;
- реагирует на стимуляцию тактильных ощущений посредством чередования касаний твердой-мягкой, сухой-влажной, теплой-холодной;
- выполняет скоординированные действия с предметами (ставит кубик на кубик, нанизывает кольца на пирамидку и т.д);
- налажен контакт глаза в глаза; - знает основные цвета.
- выделяет отдельный предмет среди других по просьбе взрослого;
- соотносит знакомый объемный предмет с его плоским изображением;

*Художественно - эстетическое развитие – реализует музыкальный руководитель.*

#### **Задачи:**

- формировать умение правильно извлекать звуки с использованием музыкальных инструментов;

- формировать навык действовать по образцу, подражать простым движениям под музыку;
- развивать терпимость к звучанию музыки и пению других людей;
- развивать способность визуального контакта через привлечение внимания с использованием звуковых эффектов;
- развивать чувства ритма.

Разработан набор дел, для занятий художественно-эстетического развития. (Приложение №4)

**Планируемые результаты:** умеет извлекать звуки различными способами, способен приобщаться к ритмически организованным действиям, подражать простым движениям под музыку.

***Физическое развитие – реализует инструктор по физической культуре.***

**Задачи:** - воспитывать умение сохранять правильную осанку в различных видах деятельности;

- развивать общую моторику;
- развивать физические качества (ловкость, сила, выносливость, быстроту, равновесия);
- развивать координацию движений.

Разработан набор дел, для занятий физического развития. (Приложение №5)

**Планируемые результаты:** умеет владеть мячом; ходить по гимнастической скамейке без помощи взрослого; лазать по шведской стенке; прыгать на батуте; ползать на четвереньках по гимнастической скамейке; прыгать на двух ногах.

***Партнерская работа с родителями.***

Родителям ребенка ежемесячно выдаются памятки, буклеты и рекомендации. Также проводятся различные мероприятия: консультации; индивидуальные беседы; тренинги.

Родители должны быть твердо нацелены на результат и на успех, проявлять терпение: ребенку необходимо создать психоэмоциональный комфорт, чувство уверенности и безопасности. И только после этого можно приступать к обучению

На первых занятиях очень важно установить доброжелательные отношения между ребенком и педагогом, очень важна заинтересованность обоих участников процессом. Это создает предпосылки к тому, чтобы ребенок активно наблюдал за действиями педагога, подражал ему и выполнял необходимые задания. Важный принцип работы - активное участие ребенка, создание мотивации для того, чтобы он начал осваивать новые виды деятельности, которые он может выполнять пока только с помощью взрослого. Поэтому на первых порах очень важно ориентироваться на интересы и потребности ребенка, важно изучить его: узнать, что ему приятно, что неприятно, что любит, чего не любит и т.д.

### **1. Технология опосредованного управления**

В работе мы активно используем средовой подход, на основе которого нами составлена таблица «типов нарушений системы эмоциональной регуляции», ориентируясь на которую педагог организует среду под особенности конкретного ребенка, а также очень индивидуально подходит к выбору той или иной стратегии поведения с ребенком. С точки зрения структуры в среде можно условно выделить три пласта отношений, оказывающих существенное влияние на эмоциональное развитие ребенка: пространственно-временные, эмоциональные и смысловые. То, какая среда для ребенка будет наиболее адекватна, зависит, с одной стороны, от его эмоциональных особенностей, а с другой – от задач, которые предполагается решать в этой среде. С точки зрения решаемых задач среды можно разделить на три типа: стрессогенная, комфортная и развивающая. Основное внимание в средовом подходе сосредоточено на моделировании сред именно развивающего типа, поскольку именно такая среда направлена на эмоционально-личностное развитие ребенка. Для правильного построения сред необходимо в каждом случае анализировать структуру нарушения эмоциональной регуляции ребенка (либо ребенок инактивный, либо с полевым поведением, либо со стереотипиями), после чего, опираясь на таблицу «типов нарушений системы эмоциональной регуляции» (Приложение), продумать, как создать для данного ребенка развивающую среду.

*Например, инактивные дети с РАС отличаются крайне низкой произвольной психической активностью, это затрудняет проведение с ними коррекционных занятий. В качестве основных средств активизации могут выступать сенсорная стимуляция и эмоциональное заражение. Для усиления психической активности в ситуацию индивидуальных игровых занятий целесообразно вводить дополнительные психолого-педагогические приемы в виде музыки, ритмики, пения, шепотной речи и пр. Данный метод воздействия подходит для инактивного ребенка, но будет чрезвычайно интенсивным и неадекватным для ребенка с полевым поведением. Следовательно, необходимо подбирать среду индивидуально для каждого ребенка.*

Основная задача – создание адекватной развивающей среды.

### **2. Технология коррекционно-развивающего обучения**

Коррекционное обучение – усвоение знаний о путях и средствах преодоления недостатков психического и физического развития и усвоения способов применения полученных знаний. Любое обучение и воспитание одновременно в какой-то мере развивают, что и относится и к коррекционным процессам. Вместе с тем коррекция развития не сводится только к усвоению знаний и навыков. В процессе специального обучения перестраиваются психические и физические функции, формируются механизмы компенсации дефекта.

Вся система нашей коррекционно-педагогической работы направлена на то, чтобы реабилитировать и социально адаптировать ребенка с ограниченными возможностями здоровья к реалиям окружающего мира, в дальнейшем сделать возможным его обучение в школе.

### **3. Личностно-ориентированные технологии**

- Гуманистическая направленность содержания деятельности;

- Обеспечение комфортных и безопасных условий развития ребенка, реализация природных потенциалов;
- Приоритет личностных отношений;
- Индивидуальный подход к ребенку.

#### **4. Современные компьютерные технологии**

Применение этих технологий усиливает положительную мотивацию обучения, активизирует познавательную деятельность обучающихся; применение информационно-коммуникационных технологий позволяет проводить занятия на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (анимация, музыка), обеспечивает наглядность; привлекает большое количество дидактического материала.

Говоря о новых информационных технологиях, нельзя не сказать об использовании интернета в работе специалистов. Интернет дает огромные возможности для планирования работы, поиска информации, предоставления педагогического опыта, обмена мнениями, общения с родителями и пр. т.е. действия, которые всячески облегчают работу учителя:

- поиск методических и дидактических материалов для подготовки к занятиям;
- общение с родителями, используя e – mail, Skype, ICQ и пр. программы;
- проведение дистанционных консультаций и занятий;
- создание блогов, сайтов, освещающих работу специалистов;
- создание различных сообществ, форумов для обмена опытом и мнениями, как между педагогами, так и с родителями.

Использование в работе мультимедиа проектора, интерактивной доски и компьютера, обеспечивающего выход в Интернет, помогает делать обучение более разнообразным, интересным, увлекательным и индивидуальным.

#### **5. Здоровьесберегающие образовательные технологии**

Здоровьесбережение - это сохранение и укрепление психоэмоционального и физического здоровья детей, улучшение их психологического статуса с учетом индивидуальных возможностей и способностей, а также формирование ответственности в деле сохранения собственного здоровья.

Задачи:

- обеспечить воспитаннику возможности сохранения и укрепления здоровья в период пребывания на занятии;
- сформировать необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни;
- научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Опираясь на эти задачи, мы строим весь коррекционно-образовательный процесс, к которому предъявляем особые требования и регламентируем известными нормативными документами (СанПиН, письмо Минобразования «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного (школьного) возраста в организованных формах обучения») и реализуем в оздоровительном режиме.

Здоровьесбережение (оздоровительный режим):

##### **1. Организуем режим пребывания ребенка на занятии**

Кабинет оборудован всем необходимым оборудованием для осуществления коррекционно-образовательной работы на оптимальном уровне и соблюдения здоровьесберегающего режима. Для создания атмосферы уюта и психоэмоционального комфорта кабинет оформлен в спокойных тонах, с достаточным естественным и искусственным освещением. Оборудование соответствует санитарно-гигиеническим требованиям. Мебель подобрана с учетом антропометрических показателей воспитанников и используется вариативно для обновления обстановки в кабинете с учетом специфики занятий. В работе используем игрушки безвредные для здоровья детей и отвечающие гигиеническим требованиям, эстетически оформленный привлекательный наглядный и дидактический материал.

##### **2. Создаем охранительный режим**



Обеспечиваем психологическую безопасность детей во время их пребывания на занятии, создаем комфортные условия коррекционно-образовательного процесса.

### 3. Распределяем психофизическую нагрузку

Планируем свою работу с обязательным учётом особенностей биоритма, физической и умственной работоспособности ребёнка, эмоциональной реактивности в первой и второй половине дня.

### 4. Профилактика нарушений осанки

Следим за соблюдением правильной осанки во время занятий.

5. Проводим оздоровительные упражнения и гимнастические комплексы для развития мелкой моторики рук.

### 6. Арттерапевтические технологии

В контексте системы коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, мы используем элементы арттерапевтических техник, которые обладают способностью мощного психотерапевтического воздействия, дающего возможность почувствовать ребёнку свою успешность и уверенность в себе: элементы сказкотерапии, песочной терапии, музыкотерапии, а также лепку, рисование и др.

Продукты творческой деятельности являются диагностическим показателем динамики психического состояния.

### 7. Метод сенсорной интеграции

В работе с детьми с РАС и выраженными интеллектуальными нарушениями мы активно применяем элементы метода сенсорной интеграции, который был разработан американским трудотерапевтом Джин Айрес (Jean Ayres, 1923-1988) и направлен на стимуляцию работы органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем.

При условии нормального развития, ребёнок способен видеть какой-либо предмет, одновременно с этим ощущать его, слышать название и понимать, о чём идёт речь. Восприятие информации, одновременно поступающей по нескольким чувственным каналам, и объединение этой информации в единое целое называется сенсорной интеграцией.

Многие проблемы обучения и поведения детей с ТМНР являются результатом искажения процесса восприятия сенсорной информации. Например, для некоторых детей понять, что им говорят, если к ним в это же время прикасаются, невозможно: они либо понимают, что им говорят, но не чувствуют прикосновения, либо чувствуют прикосновение, но не понимают, о чем идет речь (Д. Вильямс).

Дисфункция сенсорной интеграции вызвана двумя основными причинами (Л. А. Хоекман): 1) ребёнок получает слишком много чувственной информации, его мозг перегружен; 2) ребёнок не получает достаточного количества чувственной информации, он начинает ее «жаждать». В первом случае свойственна повышенная чувствительность к сенсорным стимулам. *Например, ребёнок избегает зрительного контакта, боится большого скопления людей, не переносит некоторые звуки и прикосновения, отказывается от ношения определённой одежды, скован и осторожен в движениях и др.* Во втором случае, при дефиците активных положительных контактов с окружающей действительностью, имеет место снижение чувствительности к сенсорным раздражителям. *У ребёнка наблюдается особая захваченность отдельными стимулирующими впечатлениями, связанными с рассматриванием, соприкосновением, изменением положения тела в пространстве, ощущением своих мышечных связей и суставов.* Таким образом, дисфункция сенсорной интеграции проявляется через ограничения поведенческого спектра: гиперфункция - в виде сенсорных защит, гипофункция - в виде сенсорной аутостимуляции.

Метод сенсорной интеграции реализуется нами в двух направлениях:

1. В создании специальных средовых условий, облегчающих восприятие детьми окружающих объектов и продуктивное взаимодействие с ними (адаптация среды с учётом потребностей ребёнка с дисфункцией сенсорной интеграции).

Во-первых, мы стараемся предоставить ребенку занятия, которые удовлетворяют его сенсорные нужды и интересы. *Дети с гипофункцией тактильной сенсорной системы, которые стремятся ко всему прикасаться, решают свою проблему ношением определённого предмета в кармане (это может быть маленький упругий мячик, брелок или игрушка). Когда им нужна помощь в концентрации или возникает желание к чему-нибудь прикоснуться, они опускают руку в свой карман. По аналогии дети с гипофункцией обонятельной сенсорной системы имеют при себе специальный ароматизированный предмет. Дети с гипофункцией слуховой системы могут носить наушники для прослушивания музыки. Чтобы успокоиться и помочь мозгу организовать и переработать чувственные стимулы, некоторым детям с гипофункцией проприоцептивной системы нужно сильное давление. Таким детям мы рекомендуем носить тяжёлую одежду, утяжелители на руки и (или) ноги, использовать дома утяжелённые одеяла и пледы во время сна. Детям со сниженной вибрационной чувствительностью может помочь раскачивание в гамаке, на качелях, вращение на каруселях.*

Во-вторых, зная, что ребенок может столкнуться с неприятным или раздражающим его опытом, из среды мы устраняем болезненные раздражители или учим ребёнка приспосабливаться к ним. *Ребёнка, который испытывает неприязнь к движению, можно раскачивать на качелях или гамаке, держа на коленях, завернув в одеяло, чтобы создать ощущение защищенности и надёжности. Если у воспитанника наблюдается феномен тактильной защиты, следует использовать интенсивные прикосновения. Если ребенок не может заниматься в шумной обстановке, ему следует помочь найти тихое место или рекомендовать использовать наушники для блокировки лишнего звука.*

2. В развитии способов полисенсорного восприятия, что предполагает, во-первых, совершенствование отдельных перцептивных умений (зрительных, слуховых, тактильных и др.), во-вторых, обучение комплексному использованию этих умений (синтез информации, поступающих от различных органов чувств), что реализуется нами в специально оборудованной сенсорной комнате - искусственно созданном окружении, где ребенок, пребывая в безопасной, комфортной обстановке, наполненной разнообразными стимулами, при ненавязчивом сопровождении специалиста исследует среду. Сенсорная комната содержит следующие элементы: мягкую, зрительную, звуковую, тактильную и воздушную среды. Одновременная стимуляция нескольких сенсорных систем приводит не только к повышению активности восприятия, но и к обеспечению сенсорной интеграции.

Важно, что сенсорная стимуляция всегда проводится в рамках эмоционально окрашенного взаимодействия. Большинство детей с тяжелыми нарушениями развития имеют серьезные органические поражения центральной нервной системы и, как следствие, высокий риск возникновения эпилептической активности. Если сенсорная стимуляция проводится механически, в отрыве от взаимодействия с другим человеком, вне эмоционального и смыслового контекста, ребенок, как правило, оказывается лишен возможности пережить сенсорное воздействие и превратить его во внутреннее событие. К тому же «голая» стимуляция (к примеру, простое помещение ребенка в сенсорную комнату) для детей данной группы оказывается недопустимой, поскольку вызывает закрепление и стереотипизацию действий, связанных с получением тех или иных ощущений. Поскольку для нас важно не только привлечь внимание ребенка, эмоционально тонизировать его и развить его восприятие, но и в большей степени расширить возможности его общения и деятельности, то значимые сенсорные события могут использоваться нами в качестве «поводов» для общения между взрослым и ребенком. Помимо учета объема и качества предлагаемого сенсорного материала, необходимо также индивидуально подбирать темп его предъявления (опираясь на то,

насколько быстро ребенок может отреагировать на данное событие). Так же важно сопровождать происходящее с ребенком эмоциональными комментариями, учитывая, что ему всегда проще сосредоточить внимание и своевременно отреагировать на сенсорное воздействие, если оно носит «ожидаемый» повторяющийся характер.

Задачи:

- активизация общего психического тонуса ребенка;
- поддержание тонуса у ребенка с повышенной истощаемостью в процессе познавательных занятий;
- установление эмоционального контакта ребенка с педагогом;
- развитие, дифференциация, нормализация чувствительности;
- освоение ребенком схемы тела;
- формирование представлений о собственном теле, его положении в пространстве;
- осознание себя через телесные ощущения;
- формирование мотивации для освоения новых видов деятельности.

Дополнительно могут ставиться и решаться такие задачи:

- развитие рисунка;
- развитие общей и тонкой моторики.

### **8. Игровые технологии**

В игре ребенок знакомится с окружающим миром, осваивает новые умения. Все, что ребенок узнал в ходе своего познавательного развития, включается в его игру и многократно повторяется - в манипулятивных играх ребенок снова и снова повторяет новое понравившееся ему ощущение, позже он играет с новыми предметами и явлениями (промокнув под дождем, ребенок, вернувшийся с прогулки, будет некоторое время играть в дождик в ванной, другой, впервые увидев в небе самолет, «превращает» в самолетики свои старые игрушки, подходящие по форме, - детали конструктора, карандаши); в ролевых играх более старшие дети проигрывают отношения взрослых, которые они наблюдают.

Один из критериев, согласно которому игра отделяется от других видов активности, - это добровольное участие в игре, свободное вхождение и выход из нее. Если в отношении взрослых игр с этим можно спорить (взрослые часто принимают участие в игре, чтобы наладить отношения с деловым партнером, не обидеть друга), то дети действительно играют только тогда, когда им этого хочется. При этом социальные роли участников игры могут сильно измениться: более старший ребенок может стать в игре «дочкой» и слушаться более младшую «маму»; если в игре участвует взрослый, то он может потерять свою роль «главного» и играть наравне с ребенком, а иногда и подчиняться ему.

В своем развитии игра проходит ряд стадий, превращаясь из манипулятивной в сюжетную и, еще более усложняясь, - в ролевую. Из индивидуальной игра постепенно становится совместной - ребенок сначала осваивает окружающий его материальный мир, постигает его закономерности и на определенном этапе вовлекается во взаимодействие со сверстниками и взрослыми. В школьном возрасте игровая деятельность сменяется учебной, но ребенка, а позднее и взрослого, продолжают интересовать различные игры с правилами (например, игры в лото, домино, шахматы, карты и др.).

В процессе сюжетной игры при наличии хорошего контакта с педагогом ребенок с удовольствием взаимодействует с ним, принимает сюжет, правила. Таким образом, у ребенка появляется мотивация для того, чтобы преодолеть свои импульсивные действия, сделать над собой усилие (дождаться своей очереди в ролевой игре, своего хода в настольных играх). Для того чтобы участники игрового процесса понимали друг друга, они вводят новые слова, которые включаются в контекст игры, усваиваются ребенком, а потом распространяются на другие ситуации. По мере развития игры у ребенка развиваются и пространственные представления, функции программирования и контроля за деятельностью.

Педагог управляет процессом игры, развитием сюжета, учитывая уровень развития и актуальные знания ребенка. *Например, играя в машинку, один ребенок может катать ее педагогу и ловить, когда она катится обратно.* Цель такого занятия - развитие произвольного внимания (надо сконцентрировать его на машинке и удерживать некоторое время, пока продолжается игра), усвоение пространственных характеристик «далеко/близко». *Другой ребенок берет несколько машин и развозит их по гаражам, следит, чтобы каждая машина попала в гараж такого же цвета и чтобы ехали они не просто так, а по очереди.* На одном из последних этапов работы ребенок с педагогом строит целую улицу, расставляет дома, вешает на каждый дом его номер и возит машины по заданному маршруту, причем каждая машина везет груз по определенному адресу. Такая игра требует от ребенка хорошего функционирования сразу нескольких разных процессов: произвольного внимания, ориентировки в созданном им пространстве, серийной организации процесса, моторной и зрительно-моторной координации, способности совершать сложные действия двумя руками и др.

В процессе совместной игры педагог может решать различные развивающие задачи, не давая ребенку заданий, а предлагая ему ввести в игру новый элемент, особым образом организует поле деятельности, обращает внимание ребенка на те или иные характеристики игрушек и окружающего пространства. Необходимо начинать с того этапа развития игровой деятельности, который уже сформирован и создавать предпосылки для формирования следующего.

#### **9. Метод предметно-практической деятельности**

Согласно исследованиям отечественных психологов, можно выделить следующие этапы развития предметно-практической деятельности:

- 1) Ребенок начинает взаимодействовать с близким взрослым, который становится его «проводником» в этот мир.
- 2) Ребенок обнаруживает мир окружающих его предметов и учится взаимодействовать с ними.
- 3) Ребенок осознает, что его действия оставляют результат в предметном мире; он может сначала представить результат, а потом получить его посредством собственного действия (тем самым он начинает осознавать самого себя).
- 4) Ребенок обнаруживает, что он часть социума - сначала через орудия труда, потом через создание социально значимых изделий. Он может показывать эти изделия взрослым или использовать их в своей деятельности. Другие дети и взрослые, будучи частью того же социума, также создают подобные изделия. Таким образом, ребенок через продукты своей деятельности может осознать свою связь с социумом.
- 5) Ребенок соединяет свой индивидуальный и социальный опыт и на этом этапе может реализовать свой творческий потенциал.

Перечисленные этапы лишь схематично представляют развитие предметно-практической деятельности в онтогенезе. В действительности все особенности становления этой деятельности не исчерпываются пятью этапами, но тем не менее, схему можно использовать в качестве ориентира при составлении индивидуально-коррекционной программы развития конкретного ребенка. При этом нужно учитывать, что ребенок не достигает следующего уровня механически или просто с течением времени.

При переходе от одного этапа к другому происходит не просто усвоение и накопление отдельных знаний и умений, но и качественное изменение многих психических функций. В ходе возрастного развития ребенка его деятельность меняется от ненаправленной активности к направленной, а затем, по мере становления самосознания, появляется возможность самоорганизации, постановки целей, планирования и контроля собственной деятельности. Важно учитывать эти закономерности развития при составлении индивидуальной коррекционной программы ребенка. В противном случае

существует опасность того, что целью занятий станет просто механическое стереотипное воспроизведение отработанного навыка.

Таким образом, предметно-практическая деятельность - наиболее естественный способ взаимодействия с миром для ребенка младшего дошкольного возраста. Через действия с предметами ребенок, не способный еще к абстрактно-логическому мышлению, познает закономерности окружающей его реальности. Но дети с различными нарушениями развития часто не достигают этапа предметно-практической деятельности, их долгое время удовлетворяют простые манипуляции с предметами, сенсорные ощущения. Некоторые дети пропускают этот этап, переходя сразу к более сложным формам деятельности (например, осваивают счетные операции), которые, однако, выполняются ребенком только формально. Некоторые дети перемножают большие числа, другие увлекаются переводом числа из десятичной системы счисления в восьмеричную, но при этом не могут поставить на стол нужное количество тарелок, чтобы хватило всем, кто пришел обедать. В обоих случаях ребенку требуются занятия по развитию предметно-практической деятельности, т.к. только на этой основе возможно дальнейшее развитие познавательной сферы.

Задачи:

- привлечение внимания ребенка к определенному виду деятельности;
- формирование мотивации к работе и достижению значимого результата;
- формирование произвольного внимания;
- формирование представления о результате деятельности;
- развитие способности последовательного выполнения нескольких действий;
- развитие самостоятельного планирования деятельности;
- формирование контроля за результатом деятельности;
- формирование простейших математических представлений («один/много», «большой/маленький», «больше/меньше»);
- знакомство с основными цветами, простейшими формами;
- формирование способности зрительного соотнесения формы, размера, цвета;
- формирование пространственных представлений;
- развитие способности в процессе работы переключаться на следующее действие, т.е. серийной организации действий;
- развитие чувствительности рук;
- развитие тонкой моторики;
- формирование графических навыков;
- стимуляция собственной речи ребенка;
- формирование коммуникативных навыков, умения просить помощи, пользоваться предлагаемой помощью, подсказкой.

#### **10. Прикладной анализ поведения**

В коррекционной работе с детьми с ТМНР, которые пассивны, равнодушны к стимулам окружающей среды мы активно используем элементы метода Прикладного анализа поведения (АВА-терапии), который основывается на поведенческих технологиях и методах обучения.

Было выяснено, что поведение формируется его последствиями (а не предшествующим поведением). И все коррекционное воздействие можно изменить, изменив последствие. Скиннер обратил внимание на то, что в зависимости от того, приятен или неприятен для организма стимул-последствие, следующий за поведенческой реакцией, в будущем усиливается или ослабевает вероятность появления данной поведенческой реакции. Таким образом, поведением ребенка можно управлять, поощряя его «правильное» поведение и игнорируя «неправильное».

#### **11. Альтернативные методы коммуникации и организации среды**

Тема методов альтернативной коммуникации является важной и актуальной в разделе о коммуникативно-речевом развитии детей с РАС, поскольку, как отмечалось выше дети данной группы не пользуются языком вообще. Также дети с РАС сталкиваются с разной степени трудностями в понимании обращенной к ним речи и испытывают чувство тревоги и отстраненности за неупорядоченности окружающей среды и непредсказуемость событий. Вдобавок, имея значительные коммуникативные трудности, дети с аутизмом вынуждены прибегать к проблемному поведению, что может стать помехой их коррекционного обучения в группе.

Коммуникативно-речевое развитие является решающим фактором для развития всех других функций у детей, поэтому ранняя диагностика и коррекционное вмешательство очень важны. Использование в коррекционном обучении методов вспомогательной альтернативной коммуникации (Alternative Augmentative Communication - ААС) и программы ТЕАССН предоставляет возможность детям с коммуникативно-речевыми нарушениями пользоваться альтернативными вещанию способами коммуникации (реальные объекты, фото, картинки, символы, жесты) и упрощает понимание детьми окружающей среды за его четкую организацию.

В рамках программы ТЕАССН разработан коррекционный подход «Структурированное обучение», основными принципами которого являются: отказ от стандартных учебных программ на пользу индивидуального планирования коррекционных мероприятий, четкая организация физической среды, использование визуальных опор (предметов, картинок) для предсказуемости и понятности детьми последовательности учебных видов деятельности (индивидуальных и групповых).

На сегодня, наиболее распространенными и применяемыми системами вспомогательной альтернативной коммуникации в мире для этой категории детей является жестовый язык (как, например, American Sign Language - ASL), коммуникативная система обмена картинками (Picture Exchange Communication System - PECS) и Makaton (название жестово-символьной системы коммуникации).

Целесообразно будет остановиться на определениях и особенностях отдельных систем вспомогательной альтернативной коммуникации.

Коммуникативная система обмена картинками (Picture Exchange Communication System - PECS) - форма вспомогательной альтернативной коммуникации. Используется как вспомогательное средство для коммуникации у детей с аутизмом и другими нарушениями развития. PECS используется лицами разных возрастных групп - от дошкольников до взрослых, имеющих коммуникативные, когнитивные и моторные трудности. Коммуникативная система обмена картинками разработана, как вспомогательное средство обучения, инициировать социальное взаимодействие для лиц с аутизмом и другими коммуникативными трудностями. PECS быстро получила признание и распространение миром именно через компонент инициации коммуникации. Ее применение не требует сложных и (или) дорогих материалов, поскольку используются печатные символные, фотографические, рисованные карты. PECS начинается с обучения ребенка отдавать педагогу (партнеру по коммуникации) карточку с изображением желаемого предмета, таким образом формулируя просьбу или требование, а взамен получать сам предмет, который и является вознаграждением.

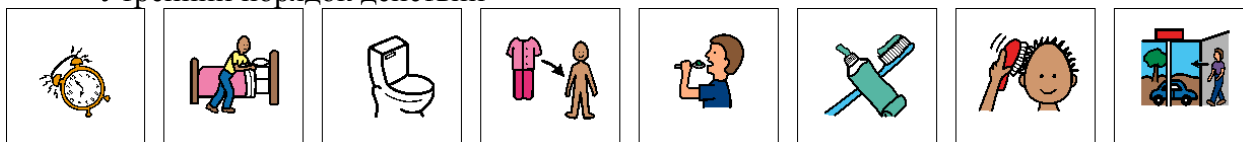
После усвоения этапа обмена картинками на желаемый предмет, PECS учит различать символы и конструировать простые предложения. Позже ученик овладевает навыками использовать PECS для ответов на вопросы и комментарии.

The Makaton Language Program (Makaton) - языковая программа, которая использует жесты, символы и вещания, разработанная для помощи в общении лицам с трудностями в обучении и (или) коммуникативными нарушениями, такими как, отставание в развитии, Даун синдром, аутизм, речевые и полисенсорные нарушения. Речевая программа Makaton использует структурированный мультимодальный (речи, жесты, символы) подход к обучению речи, а также, навыкам чтения и письма. Жесты

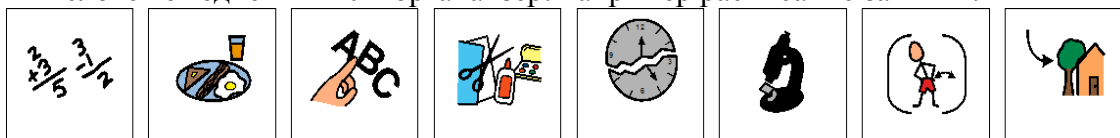
Makaton поддерживают (дублируют) вербальное вещание, а символы - письменное. Сейчас, Makaton в специальной педагогике используют не только в Великобритании, но и в более 40 странах мира.

Для того чтобы проиллюстрировать целесообразность и, зачастую, необходимость использования альтернативных методов коммуникации и визуальных способов организации среды в коррекционной работе с детьми с аутизмом, приведем такой пример. Обычно, день человека (в том числе и ребенка) можно представить схематически в виде последовательности действий и деятельности от утреннего туалета до отхода ко сну вечером. Каждый день может быть разбит, например, на утренние сборы до детского сада или школы, расписание занятий, возвращение домой и свободное время, ужин и отдых. Визуальную поддержку, ее предлагает ТЕАССН подход, можно использовать с целью представить (проиллюстрировать) ребенку с аутизмом последовательность действий или деятельности, которая его ожидает в течение дня, в виде последовательности предметов, фото, картинок или символов, обозначающих каждую конкретную деятельность. Так, утренний порядок собраний до садика или школы можно организовать в серию предметов или картинок (в зависимости от уровня развития ребенка), например: мыло и зубную щетку, предмет одежды, чашку, обувь и авто (если семья пользуется транспортом, чтобы добраться до сада или школы).

#### Утренний порядок действий



Такая визуальная поддержка в виде последовательности действий предоставляет ребенку возможность предсказать следующий вид деятельности, подготовиться к ней и инициативнее действовать в ней, что предполагает также взаимодействие с партнерами по коммуникации. В будущем ребенок с аутизмом, научившись пользоваться визуальной поддержкой, может самостоятельно использовать символическое расписание, как любой взрослый человек ежедневник или органайзер: например расписание занятий:



Еще один вид визуальной поддержки - коммуникативная доска (с прикрепленными к ней картинками или миниатюрными предметами), которая помогает ребенку осуществить выбор, ответить на вопрос, отклонить предложение другого лица, для чего нужно научиться указывать на предмет или картинку, что обозначает реальный объект вид деятельности или определенное понятие.

#### Визуальная поддержка (предметы)



Большинство методов альтернативной коммуникации используют визуальные стимулы (предметы, фото, картинки, символы, жесты), что поддерживает (дублирует) вербальную речь, ведь подавляющее большинство лиц с аутизмом имеют хорошо развитую зрительную память и образное мышление, что делает их более искусными в понимании изображений, по сравнению с речью.

Стоит отметить, что ни одна из систем вспомогательной альтернативной коммуникации не стремится быть «конечным пунктом назначения», то есть не имеет целью исключить вербальное вещание из обихода, заменить его. Применение каждой из приведенных для примера систем альтернативной коммуникации сопровождается речью так, что жест или символ иллюстрирует слово, формируя в головном мозге прочные связи между стимулами разных модальностей (звуковой, зрительной, кинестетической). Кроме того, интенсивно стимулируя пластический мозг ребенка новыми знаниями и связями, мы развиваем его, что, в конце концов, стимулирует и развитие вербального вещания.

В работе мы используем элементы альтернативных методов коммуникации и организации среды на всех этапах коррекционно-развивающей работы, а также просвещаем родителей по данному направлению с целью расширения коммуникативных возможностей детей не только на уроке, но и дома.

### **Обеспечение гарантии прав участников программы**

Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование является одной из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации. Соответствующие условия реализации прав на получение образования детьми с ОВЗ обосновываются международными документами в области образования, закреплены в Конституции Российской Федерации.

В структуре ООН работают агентства, осуществляющие правовое регулирование в области поддержки наиболее незащищенных слоев населения (детей, инвалидов, жертв военных конфликтов, беженцев и др.). Среди них наиболее известны:

ЮНИСЕФ - детский фонд ООН;

ЮНЕСКО - Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры;

ВОЗ - Всемирная организация здравоохранения.

В течение длительного времени права инвалидов служат предметом пристального внимания со стороны международного сообщества и законодательно закреплены в ряде документов ООН таких, как «Конвенция о правах ребенка», «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов».

В соответствии с принципами и целями, провозглашенными Уставом ООН и «Всеобщей декларацией прав человека», люди, имеющие какой-либо вид инвалидности, могут не только реализовывать комплекс гражданских, политических, экономических, культурных прав, закрепленных в этих документах, но и пользоваться признанным за ними правом осуществлять их на равных основаниях с другими людьми. Данное утверждение подкреплено положениями особого характера, содержащимися в статье 25 декларации, которые признают за каждым человеком «права на такой жизненный уровень... который необходим для поддержания здоровья и благосостояния его самого и его семьи». Статья 26 декларации утверждает право всех людей на получение образования.

1. Каждый человек имеет право на образование.
2. Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности.
3. Родители имеют право приоритета в выборе вида образования для своих малолетних детей.

Ратификация Россией международных Конвенций свидетельствует об изменении представления государства и общества о правах ребенка-инвалида и постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ОВЗ. Легитимным становится право любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности его развития, что влечет за



собой необходимость структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы страны.

Положения об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья закреплены в следующих документах:

- Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года,
- Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы»,
- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»,
- Письмо Министерства образования и науки РФ N АФ-150/06 от 18 апреля 2008 года «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»,
- концепция ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья,
- проект специальных ФГОС для детей с РАС.

Также в 2008 году Российская Федерация подписала Конвенцию о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. Подписание Конвенции фактически утвердило принципы, на которых должна строиться политика государства в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Во исполнение Конвенции принято Постановление Правительства РФ от 17.03.2011 N 175 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2015 годы».

Постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 утверждена Федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 годы (ФЦПРО). ФЦПРО предусматривает мероприятие «по распространению» на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей.

Действующий Закон об образовании относит к полномочиям субъектов Российской Федерации предоставление дошкольного и общего образования лицам с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с п. 6.2. ст. 29 Закона «Об образовании», в ведении субъектов Российской Федерации в области образования находится:

- организация предоставления общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования по основным общеобразовательным программам в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья,
- образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа, оздоровительных образовательных учреждений санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении, образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, в соответствии с нормативами, установленными законами субъекта Российской Федерации.

Основным способом, обеспечивающим гарантию соблюдения прав участников программы, является заключение договора между ГБОУ ОЦДиК и родителями / законными представителями, в котором указываются сферы ответственности, основные права и обязанности специалистов, родителей, детей включенных в состав коррекционно-развивающей группы.

### **Сферы ответственности, основные права и обязанности участников программы**

Особо следует подчеркнуть, что обучение лиц с РАС и выраженными интеллектуальными нарушениями нужно понимать, прежде всего, в его социальном и правовом контексте, как право каждого человека получать гарантированные государством и обществом такие условия жизни, которые бы не унижали его достоинства как личности, что закреплено в ряде межгосударственных и государственных документов (Конвенция

ООН «О правах ребенка», «О правах умственно отсталых лиц», «О правах инвалидов»; Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании», Закон РФ «О социальной защите инвалидов» и др.).

Сферы ответственности, права и обязанности участников программы распределяются следующим образом. Специалист (педагог-психолог, учитель-дефектолог) несёт ответственность за реализацию программы, качество знаний, умений и навыков, полученных детьми в ходе ее реализации.

В ходе работы над реализацией программы специалист имеет право на:

- самостоятельный выбор и использование методик развития, методических пособий и материалов, методов оценки уровня психического развития обучающихся;
- разработку собственных методических и дидактических материалов, программ для индивидуально-групповой работы с учащимися.

Специалист обязан:

- Вести себя достойно, соблюдать этические нормы поведения, быть внимательным и вежливым с детьми. Быть нравственным примером детей (Рекомендация ЮНЕСКО от 05.10.1966г. «О положении учителей», п.п. 1,6).
- Уважать личность ребенка, его человеческое достоинство (Конвенция о правах ребенка, ст.ст.2,12-17,19).

Дети - участники программы имеют право на:

- Развитие личности, талантов, умственных и физических способностей (Конвенция о правах ребенка, ст. 28,29).

### **ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК**

Диагностическое направление ориентировано на всестороннее изучение психолого-педагогических особенностей конкретного ребенка с установлением ведущих этиологических факторов и патогенетических механизмов:

- Изучение протокола ОПМПК.
- Первичное обследование и мониторинг специалистами команды (при необходимости направление на дополнительное обследование).
- Ознакомительные беседы с родителями (о раннем развитии, проблемах ребенка, планах и «ожиданиях» родителей, выявление детско-родительских и семейных проблем).
- Индивидуальное консультирование родителей о результатах мониторинга.
- Проведение срезового, итогового мониторинга после каждого периода обучения, отслеживание «+» или «-» динамики, причин, обсуждение результатов на внутренних консилиумах с целью определения дальнейших направлений коррекционно-развивающей работы, длительности и формы коррекционно-развивающего обучения.

Диагностическое направление состоит из 3х этапов:

- 1 этап – ориентировочный
- 2 этап - углубленной диагностики и определения зоны ближайшего развития
- 3 этап - динамической диагностики

#### **1 этап – ориентировочный (поисковый)**

Основные задачи:

- 1) Ориентирование в актуальных проблемах ребенка.
- 2) Выработка гипотезы о причинах их возникновения.

- 3) Определение средств дальнейшей диагностики.
- 4) Определение подходов к обеспечению адаптации и первичной коррекции.

Основные методы:

- 1) Биографический - реализуется в ходе изучения документации (психолого-педагогической - если ребенок ранее посещал какие-либо образовательные учреждения или психолого-педагогические консультативные центры; протокола ОПМПК) и в ходе бесед с родителями (законными представителями) и близкими родственниками ребенка.
- 2) Наблюдение (в разных ситуациях деятельности ребенка - в период непосредственного обследования тем или иным специалистом, на занятиях и в игре) в течение 2-5 занятий.
- 3) Игра с ребенком и беседа с родителями.

Результат: систематизация первичных сведений о соматическом, нервно-психическом и психологическом статусе ребенка, условиях семейного воспитания, степени (и потенциальных возможностях) адаптации, особенностях эмоционально-волевых проявлений, уровне работоспособности, утомляемости, специфике взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Если при первом знакомстве в кабинете специалиста ребенок проявляет возбуждение, бежит, громко кричит, прыгает, то необходимо дать ему возможность адаптироваться в кабинете, не обращать внимания на его аффективные реакции, спокойно заниматься своим делом и наблюдать за ребенком. Следует предварительно проинструктировать родителей: они не должны делать замечания ребенку в кабинете специалиста. Когда ребенок успокоится, можно предложить ему разнообразные игры на выбор, чтобы он был занят в процессе беседы педагога с родителями.

Следует подчеркнуть, что проведение экспериментально-психологической диагностики детей с аутизмом с использованием инструментальных методов не всегда возможно, особенно для детей с тяжелой степенью аффективной патологии.

В психологической практике существует множество методов *недирективной* психологической диагностики. Особое значение в диагностической работе с детьми с аутизмом имеют методы, разработанные М. Монтессори. Концепция М. Монтессори, в целом, построена на представлении об определяющей роли активной целенаправленной предметно-практической деятельности для развития психики детей с нарушениями в развитии. Суть данного подхода к диагностике заключается в том, что ребенок всегда сам выбирает из дидактического материала тот, который удовлетворяет актуальную потребность его развития (Монтессори, 1986).

Предоставляемая методом М. Монтессори свобода выбора, по сути, является тем, к чему так стремятся дети с РАС (кроме того, создается комфортная среда, способствующая повышению адаптивности). Тем самым диагностическая процедура параллельно способствует и формированию самостоятельности и инициативы у ребенка.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что экспериментально-психологическое обследование ребенка с РАС носит вспомогательный характер, а главным диагностическим инструментом должно быть наблюдение за ребенком в свободной игре и в процессе психолого-педагогических воздействий.

**Среди основных параметров наблюдения следует выделить:**

- 1) Эмоционально-поведенческие особенности ребенка, включающие в себя особенности контакта, активность, особенности эмоционального тонуса, адекватность поведения.
- 2) Особенности работоспособности: динамику продуктивности ребенка в процессе занятий; истощаемость; переключаемость внимания.
- 3) Специфику развития познавательных процессов: особенности ориентировочно-исследовательской деятельности, понимание обращенной речи и использование речи, особенности целенаправленности деятельности.

За основу были взяты разработанные И. И. Мамайчук дифференцированные оценки этих параметров в процессе наблюдения за ребенком. Диапазон оценок - от 0 до 4 баллов:

0 баллов - функция отсутствует;

- 1 балл - слабо выражена;
- 2 балла - выражена, но с искажением;
- 3 балла - четко проявляется, но наблюдаются некоторые проблемы;
- 4 балла - четко проявляется, без дополнительных проблем.

### ***Блок 1. Эмоционально-поведенческие особенности***

#### ***1. Контакт***

Оценки

0 - Контакт полностью отсутствует

1 - Контакт возможен при глубокой заинтересованности ребенка (например, чтобы получить игрушку, ребенок берет психолога за руку)

2 - Контакт избирательный и неустойчивый (например, ребенок вступает в контакт только в присутствии матери; уходит от контакта, когда его о чем-то просит психолог)

3 - Контакт возможен, но его интенсивность и длительность зависят от настроения и состояния ребенка

#### ***2. Активность***

Оценки

0 - Отсутствует интерес к занятию. Стереотипии, погруженность в себя

1 - Избирательная активность (например, увидев «любимые игрушки», ребенок проявляет активность, стереотипно с ними манипулирует)

2 - Демонстрирует интерес к беседе родителей с психологом. Проявляет интерес к игрушкам, манипулирует с ними, но быстро пресыщается, переключается на другие задания

3 - Проявляет интерес к занятию, но тревожен, напряжен, чувствителен к тону, вопросу

#### ***3. Эмоциональный тонус и эмоциональные проявления***

Оценки

0 - Недифференцированное отношение к различным ситуациям. Неадекватные эмоции: стойкий негативизм, эффективность, лабильность и пр. Возможны аутоагрессивные реакции

1 - Избирательное отношение к ситуации, но с выраженным проявлением негативизма, аффективные реакции при изменении ситуации

2 - Напряженность в процессе общения и деятельности, страхи, возможны бурные аффективные проявления при неудовлетворении потребности

3 - Осторожность, повышенная тормозимость или, наоборот, повышенная расторможенность, возбудимость. При неудачах может проявлять обидчивость, эффективность

#### ***4. Поведение***

Оценки

0 - Преимущественно полевое поведение без признаков критичности

1 - Частое проявление аффективности (немотивированные крики, двигательное беспокойство). На замечание не реагирует

2 - На замечание реагирует, но проявляет напряженность, страх, двигательное беспокойство

3 - Чувствителен к оценкам и мнениям окружающих. Напрягается при замечаниях. На поощрение реагирует без выраженных эмоциональных проявлений

### ***Блок II. Особенности работоспособности***

#### ***1. Динамика продуктивности ребенка в процессе занятий***

Оценки

0 - Отсутствует. Ребенок может быть сосредоточен на каком-то аффективно значимом действии (например, раскачивании, прыжках, постукиваниях). Или, наоборот, проявляет импульсивность, несдержанность, нецеленаправленно хватается предметы

1 - Неупорядоченная, хаотичная деятельность в процессе занятий. Недлительное сосредоточение на инструкции психолога

2 - Замедленный или, наоборот, излишне ускоренный темп при выполнении отдельных заданий

3 - Вначале занятий темп может быть замедленный, но постепенно увеличивается. Или, наоборот, вначале наблюдается ускоренный темп, который к концу цикла занятий нормализуется

## 2. Переключаемость и устойчивость внимания

Оценки

0 - Слабая. Склонность к застреванию при выполнении аффективно значимых заданий

1 - Наблюдается склонность к застреванию на предыдущих действиях, но способен к переключению внимания при значимом задании

2 - Способен к переключению, но наблюдается застревание на предыдущих действиях

3 - Выраженных признаков инерции не прослеживается

## **Блок III. Особенности познавательной деятельности**

### 1. Ориентировочная деятельность

Оценки

0 – Выраженная псевдоактивность при полном отсутствии осмысленного анализа объекта. Сниженная активность при поиске объекта

1 - Ослабленная направленность на объекты, примитивные, стереотипные манипуляции с игрушками с использованием обнюхивания, облизывания, подкидывания и других действий

2 - Проявляет интерес к объектам, предварительно разглядывает их, но направленность поиска недостаточна

3 - Активные целенаправленные манипуляции с предметами

### 2. Речевая деятельность. Экспрессивная речь

Оценки

0 - Полное отсутствие внешней речи. На высоте аффекта произносит звуко сочетания, редкие слова или фразы

1 - Имеется набор коротких стереотипных фраз. Наблюдаются эхолалии. Не пересказывает даже короткий текст. Отсутствуют развернутые фразы

2 - Развернутая речь, но практически недоступен диалог

3 - Развернутая речь, встречаются речевые штампы, голос маловыразительный. Могут наблюдаться эхолалии

### 3. Целенаправленные действия

Оценки

0 - Отсутствуют

1 - Слабо реагирует на инструкцию психолога. Уходит от задания, но может вернуться и повторить действие

2 - Реагирует на инструкцию, но может заниматься другими предметами, которые аффективно значимы, или повторять аффективно значимые фразы и слова (например, «пожар», «горшок» и пр.), что снижает эффективность целенаправленных действий

3 - Действия целенаправленные. Может проявлять тревожность, страхи, что отражается на темпе выполнения заданий

Таблица «Параметры наблюдений за ребенком с РАС и выраженными интеллектуальными нарушениями (умеренной или тяжелой умственной отсталостью) в процессе диагностики (коррекции) и их оценка»

Блок 1. Эмоционально-поведенческие особенности		
1. Контакт		
Оценки	0	Контакт полностью отсутствует
	1	Контакт возможен при глубокой заинтересованности ребенка (например, чтобы получить игрушку, ребенок берет психолога за руку)
	2	Контакт избирательный и неустойчивый (например, ребенок вступает в контакт только в присутствии матери; уходит от контакта, когда его о чем-

		то просит психолог)
	3	Контакт возможен, но его интенсивность и длительность зависят от настроения и состояния ребенка
2. Активность		
Оценки	0	Отсутствует интерес к занятию. Стереотипии, погруженность в себя
	1	Избирательная активность (например, увидев «любимые игрушки», ребенок проявляет активность, стереотипно с ними манипулирует)
	2	Демонстрирует интерес к беседе родителей с психологом. Проявляет интерес к игрушкам, манипулирует с ними, но быстро пресыщается, переключается на другие задания
	3	Проявляет интерес к занятию, но тревожен, напряжен, чувствителен к тону, вопросу
3. Эмоциональный тонус и эмоциональные проявления		
Оценки	0	Недифференцированное отношение к различным ситуациям. Неадекватные эмоции: стойкий негативизм, эффективность, лабильность и пр. Возможны аутоагрессивные реакции
	1	Избирательное отношение к ситуации, но с выраженным проявлением негативизма, аффективные реакции при изменении ситуации
	2	Напряженность в процессе общения и деятельности, страхи, возможны бурные аффективные проявления при неудовлетворении потребности
	3	Осторожность, повышенная тормозимость или, наоборот, повышенная расторможенность, возбудимость. При неудачах может проявлять обидчивость, эффективность
4. Поведение		
Оценки	0	Преимущественно полевое поведение без признаков критичности
	1	Частое проявление аффективности (немотивированные крики, двигательное беспокойство). На замечание не реагирует
	2	На замечание реагирует, но проявляет напряженность, страх, двигательное беспокойство
	3	Чувствителен к оценкам и мнениям окружающих. Напрягается при замечаниях. На поощрение реагирует без выраженных эмоциональных проявлений
Блок II. Особенности работоспособности		
1. Динамика продуктивности ребенка в процессе занятий		
Оценки	0	Отсутствует. Ребенок может быть сосредоточен на каком-то аффективно значимом действии (например, раскачивании, прыжках, постукиваниях). Или, наоборот, проявляет импульсивность, несдержанность, нецеленаправленно хватается предметы
	1	Неупорядоченная, хаотичная деятельность в процессе занятий. Недлительное сосредоточение на инструкции психолога
	2	Замедленный или, наоборот, излишне ускоренный темп при выполнении отдельных заданий
	3	Вначале занятий темп может быть замедленный, но постепенно увеличивается. Или, наоборот, вначале наблюдается ускоренный темп, который к концу цикла занятий нормализуется
2. Переключаемость и устойчивость внимания		
Оценки	0	Слабая. Склонность к застреванию при выполнении аффективно значимых заданий
	1	Наблюдается склонность к застреванию на предыдущих действиях, но способен к переключению внимания при значимом задании

	2	Способен к переключению, но наблюдается застревание на предыдущих действиях
	3	Выраженных признаков инерции не прослеживается
Блок III. Особенности познавательной деятельности		
1. Ориентировочная деятельность		
Оценки	0	Выраженная псевдоактивность при полном отсутствии осмысленного анализа объекта. Сниженная активность при поиске объекта
	1	Ослабленная направленность на объекты, примитивные, стереотипные манипуляции с игрушками с использованием обнюхивания, облизывания, подкидывания и других действий
	2	Проявляет интерес к объектам, предварительно разглядывает их, но направленность поиска недостаточна
	3	Активные целенаправленные манипуляции с предметами
2. Речевая деятельность. Экспрессивная речь		
Оценки	0	Полное отсутствие внешней речи. На высоте аффекта произносит звукосочетания, редкие слова или фразы
	1	Имеется набор коротких стереотипных фраз. Наблюдаются эхолалии. Не пересказывает даже короткий текст. Отсутствуют развернутые фразы
	2	Развернутая речь, но практически недоступен диалог
	3	Развернутая речь, встречаются речевые штампы, голос маловыразительный. Могут наблюдаться эхолалии
3. Целенаправленные действия		
Оценки	0	Отсутствуют
	1	Слабо реагирует на инструкцию психолога. Уходит от задания, но может вернуться и повторить действие
	2	Реагирует на инструкцию, но может заниматься другими предметами, которые аффективно значимы, или повторять аффективно значимые фразы и слова (например, «пожар», «горшок» и пр.), что снижает эффективность целенаправленных действий
	3	Действия целенаправленны. Может проявлять тревожность, страхи, что отражается на темпе выполнения заданий

Представленная схема наблюдений позволяет дифференцированно подходить к оценке степени тяжести аффективных и интеллектуальных нарушений у ребенка.

Итак, ориентировочный (поисковый) этап связан с разработкой стратегии и тактики работы с воспитанником, выбором коррекционно-образовательных технологий. Здесь же специалисты сопровождения обсуждают со всеми заинтересованными лицами (и прежде всего с родителями / законными представителями / ребенка) возможные варианты решения проблемы, позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности использования той или иной методики. Распределяют обязанности по реализации избранных планов, определяют последовательности действий, уточняют сроки исполнения тех или иных организационных действий.

На этом этапе специалисты анализируют степень нарушения аффективного развития ребенка. Необходимо уяснить для себя форму и тип аутизма, специфику стереотипии, формы аутостимуляции, особенности взаимодействия ребенка с окружающими. Кроме того, нужно обратить внимание на особенности интеллектуального развития ребенка. И определить тип нарушения системы эмоциональной регуляции в соответствии со *средовым подходом (см. технологию опосредованного воспитания)*.

Для реализации задач ориентировочного этапа целесообразно использовать недирективные игровые методы. Психолог предварительно раскладывает 3-4 игровых пособия, в зависимости от возраста ребенка. Например, вкладки из набора Монтессори, строительные наборы, дидактические игры, мячи, кегли, доску и цветные мелки.

Наблюдая за ребенком в процессе недирективной игры, педагог определяет, к какой из трех групп относится ребенок: с инактивным поведением, со стереотипиями или с полевым поведением. Дополнительную информацию о ребенке психолог получает в беседе с родителями, а также в процессе консультаций с другими специалистами.

После ориентировочного этапа, завершающего психолого-педагогическое обследование, длительность которого варьирует от двух до пяти занятий, ребенок включается коррекционно-развивающий процесс.

**2 этап - углубленной диагностики и определения зоны ближайшего развития ребенка**

Основные задачи:

- 1) Изучение уровня развития психических функций (внимания, восприятия, памяти, мышления, речи).
- 2) Изучение особенностей эмоционально-волевой сферы и мотивационной готовности.
- 3) Изучение особенностей личностного развития.
- 4) Изучение объема и характера знаний, умений и навыков соотносительно с возрастом и особенностями ребенка.
- 5) Изучение характера семейных взаимоотношений и стиля семейного воспитания.

Основные методы:

- 1) Констатирующий педагогический эксперимент.
- 2) Экспериментально-психологический метод, реализуемый посредством использования стандартизированных психологических методик, опросников и анкет для родителей и т.п.

Параллельно с исследованием психических функций отмечаются такие особенности как понимание инструкции, удержание инструкции, умение доводить задание до конца, а также характер деятельности ребенка: стойкость интереса, целенаправленность деятельности, сосредоточенность, истощаемость, работоспособность, умение пользоваться помощью, реакция на результат.

Результат:

- 1) Анализ и обобщение полученных результатов позволяет оформить психологическое, педагогическое, логопедическое заключения, представляемые на психолого-медико-педагогический консилиум с целью всестороннего анализа, выработки единой стратегии работы с ребенком и ее согласования с родителями.
- 2) Разработка на каждого конкретного ребенка индивидуального программного оснащения коррекционно-развивающего процесса.

Итак, ребенок, принятый в коррекционную группу, приходит в ГБОУ ОЦДиК в начале учебного года. На протяжении диагностического периода, длящегося примерно месяц-полтора, происходит более глубокое знакомство с ребенком. По результатам психолого-педагогического обследования и почти двухмесячного наблюдения за ребенком с участием разных специалистов составляется психолого-педагогическая характеристика, в которой содержится оценка состояния развития ребенка, сформированности у него различных навыков и умений. Такая характеристика представляет собой оценку его актуального состояния развития и зоны ближайшего развития, служит основой для составления индивидуального программного оснащения коррекционно-развивающего процесса каждого конкретного ребенка.

**Индивидуальное программное оснащение коррекционно-развивающего процесса** составляется каждым специалистом, работающим с ребенком в совместном обсуждении сроком на один учебный год. Оно позволяет учесть особые образовательные потребности каждого ребенка с РАС и выраженными интеллектуальными нарушениями (умеренной или тяжелой умственной отсталостью), а также позволяет всем детям, вне зависимости от тяжести состояния, вписаться в образовательное пространство, где «принципы организации предметно-развивающей среды, оборудование и технические средства, программа обучения, содержание и методы работы определяются индивидуальными



возможностями и особыми образовательными потребностями ребенка» (Концепция ФГОС для детей с ОВЗ).

### **3 этап - динамической диагностики**

Основные задачи:

- 1) Уточнение диагноза.
- 2) Уточнение индивидуального программного оснащения коррекционно-развивающего процесса.
- 3) Уточнение коррекционно-развивающей программы.

Методы:

- 1) Формирующий педагогический эксперимент,
- 2) Указанные выше с учетом необходимости.

Результат: реализация оптимизированного индивидуально-ориентированного подхода к обучению, воспитанию и коррекции ребенка с РАС и выраженными интеллектуальными нарушениями (умеренной или тяжелой умственной отсталостью).

Работа специалистов с детьми включает три блока углубленного диагностического обследования: при поступлении ребенка (сентябрь), в конце первого периода обучения (декабрь) и в конце второго периода обучения (май).

Результативность проводимой коррекционно-развивающей работы определяется данными полученными в ходе углубленных диагностических обследований специалистов, по итогам которых:

- дети, достигшие положительных результатов, завершают занятия в группе и получают рекомендации о дальнейшем образовательном маршруте;
- дети, не достигшие положительных результатов, также продолжают занятия и по достижению 7-летнего возраста направляются на ОПМПК для определения дальнейшего образовательного маршрута.

## **КОРРЕКЦИОННЫЙ БЛОК**

Коррекционный блок составлен на основе программ воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью авторов:

- Скрипник Т. В. Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Расцвет», которая разработана с учетом современных тенденций инклюзивного образования детей с особыми потребностями, а также - новых подходов к обучению и развитию детей с расстройствами аутистического спектра;

- Баряевой Л. Б., Гаврилушкиной О. П. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. - СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003;

- Екжановой Е. А., Стребелевой Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. - М.: Просвещение, 2005;

При подготовке программного материала также обращались к материалам сборника ведущих специалистов факультета коррекционной педагогики БГПУ им. М. Танка: Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; Науч. Ред. С. Е. Гайдукевич. – Мн.: УИЦ «БГПУ им. М.Танка», 2007.

Современные подходы к обучению и воспитанию детей с расстройствами аутистического спектра требуют максимальной индивидуализации и учета потребностей каждого ребенка в образовательном процессе.

Содержание блока отражает направления коррекционной помощи по трем сферам развития ребенка дошкольного возраста с РАС и выраженными интеллектуальными нарушениями:

1. Формирование социально-эмоциональной сферы

## 2. Развитие коммуникативно-речевой сферы

## 3. Развитие познавательной сферы

Такое деление материала в определенной степени условно, поскольку детям с аутистическими нарушениями свойственна неравномерность развития, здесь важно определять и учитывать реальные детские возможности.

Трудности ребенка с аутистическими нарушениями заключаются также в быстром пресыщении даже приятными впечатлениями, поэтому предъявление взрослыми задач повышенной сложности, требования немедленного выполнения действий без учета характерных для детей данной категории задержанных реакций может усилить сложности и трудности взаимодействия, вызвать вспышки негативизма, агрессии, самоагрессии. Поэтому программный материал трансформируется в зависимости от детских особенностей, подбираются понятные и интересные детям задания, упражнения и игры. Взаимодействие с таким ребенком требует гибкости, постоянного поиска нешаблонных решений, поскольку проведение занятия с ребенком с аутизмом полностью зависит от степени его заинтересованности и желания взаимодействовать.

Работа по установлению контакта с детьми с ранним детским аутизмом должна проходить особенно осторожно. Главным является снятие общей отрицательной оценки взрослого человека ребенком. «Приручая» такого дошкольника, не нужно привлекать его зрительное внимание, обращаться непосредственно к нему словом или жестом. После установления к себе положительного отношения нужно помнить о пресыщаемости подобного ребенка в контактах, давать возможность ему отдохнуть, не прерывая тактильного контакта.

В моменты интенсивной вестибулярной стимуляции необходимо фиксировать аффективную связь момента удовольствия и взгляда, улыбки взрослого, добиваясь ответной реакции ребенка. Задания на организацию зрительного внимания будут в данном случае не эффективны. На начальном этапе используется ряд упражнений, стимулирующих развитие внимания, памяти, оптико-пространственных представлений, наглядно действенного мышления, являющихся базой для формирования общения и речи. Разнообразные приемы воздействия способствуют исключению подражательных инертных стереотипов и стимулируют развитие способности детей переносить полученные умения в рамки реального общения. Положительное подкрепление применяется в виде кратких одобрений или соответствующих жестов.

### **Структура коррекционно-развивающих занятий**

Построение хода занятий должно отвечать следующим требованиям:

- Создание коммуникативных ситуаций.
- Осуществление смен различных видов деятельности.
- Использование рациональных сочетаний различных приемов.
- Постепенное усложнение форм работы.

Коррекционно-развивающее занятие имеет четкую временную организацию - начало и конец, которые обозначаются звуковым сигналом (звонком колокольчика).

Комплексный подход предполагает решение нескольких разноплановых задач в рамках одного занятия (интегративность). В каждое занятие включается широкий диапазон упражнений и игр, направленных на формирование предпосылок к эмоциональному контакту, общению и развитие речи. Упражнение заканчивается прежде, чем оно наскучит детям. Своевременное переключение на другую деятельность должно происходить при помощи голосовых реакций, логических пауз и ударений, интонационных конструкций. Посторонние раздражители на занятии должны быть сведены к минимуму.

Ход занятия - это план того, что ожидается от занятия. Такой план желательно составить письменно, чтобы была возможность заглянуть в него или что-то пометить во время занятия, фиксируется порядок выполнения заданий, отмечаются особые моменты в поведении детей; необходимые замечания на будущее.

Пример плана занятия:

Дата	Кто проводил занятие	
Занятия	Имя ребенка	Примечания
1. Понимание названий предметов (инструкция «Дай из 2-х»)	++-+---+	выбирает тот предмет, который ему нравится (уменьшать количество, чаще поощрять за Правильные ответы)
2. Соотнесение по цвету: а) сортировка, б) по инструкции	учить	усложнить (4 цвета) Сделать фигурки крупнее

Следует отметить, что планирование занятия и его предварительная организация не означают, что по ходу не должны вноситься изменения. В зависимости от состояния детей, от того, как проходит усвоение навыка, может меняться порядок заданий, продолжительность их выполнения, характер обучения. Коррекционные занятия, как правило, состоят из большого количества заданий, направленных на отработку определенных навыков.

Каждое занятие состоит из трех частей: вводно-мотивационной, операционно-исполнительной, оценочно-рефлексивной.

- Вводно-мотивационная (1-3 мин) включает ритуал приветствия, установление и поддержание эмоционально-положительного контакта, что способствует созданию установок на позитивную ориентацию на занятии и совместную деятельность.
- Содержание операционно-исполнительной предусматривает реализацию определенного этапа программы обучения.
- Оценочно-рефлексивная (2-5 мин) представляет собой подведение итогов, оценивание деятельности детей, рефлексирование происходящего.

В ходе коррекционных занятий индивидуальная программа каждого ребенка конкретизируется, ее содержание дополняется в соответствии с динамикой развития ребенка (не реже одного раза в три месяца). Индивидуальные занятия проводятся с использованием элементов поведенческого подхода.

Место, где проводятся индивидуальные занятия, отвечает следующим требованиям:

- 1) Минимально возможное количество стимулов, которые могут отвлечь внимание детей.
- 2) Доступность материалов - дети легко могут достать или убрать их.

Материалы для занятий подбираются так, чтобы они: соответствовали содержанию занятия; были понятны всем детям, которые будут принимать участие в занятии (например, если кто-то из детей не соотносит предметы и их изображения, то для него нужно подобрать реальные предметы по изучаемой теме); были интересны детям, с одной стороны, а с другой - не привлекали преимущественного внимания к свойствам, не относящимся к содержанию занятия. Прежде всего, здесь имеются в виду особые сенсорные пристрастия аутичных детей, природа которых - в нарушении избирательности восприятия.

У каждого ребенка индивидуальная система поощрения (в основном, «жетоны»: машинки, мишки и т.д, социальные поощрения: эмоционально окрашенная похвала, тактильный контакт и т.п.) Поощрения - это то, что помогает ребенку удерживаться в ситуации занятия, преодолевать собственные желания, которые иногда идут вразрез с тем, что от него требуют. Конечно, надо учесть и стереотипность аутичных детей, и их интерес к новому, найти предметы, которые им нравятся. Этого может быть недостаточно. В таких случаях необходимо прибегать к подкреплениям. Говоря кратко, в зависимости от того, научается ли ребенок требуемому навыку, мы поощряем его видимым образом: он

получает то, что выбрал заранее (любимую игрушку, лакомство, может на некоторое время заняться тем, что он любит и т.п.).

### **Разделы коррекционного блока и их содержание**

Каждое направление развития имеет свою последовательность развертывания, свои этапы. Именно на них, а не на возраст детей ориентированы подходы к обучению и развитию детей с расстройствами аутистического спектра. При этом на сегодня нет разработанных стандартов оказания психолого-педагогической помощи детям с РАС дошкольного возраста, а также соответствующей квалификации специалистов. И даже те дети с РАС, которые приобщены к коррекционной работе (например, индивидуальным занятиям с логопедом или психологом, или групповым занятиям, на которых детей сопровождают их родители), не всегда развиваются эффективно. Вообще невозможно предсказать, какие достижения аутичные дети продемонстрируют в том или ином возрастном срезе. Именно отсутствие закономерностей развития в соответствии с возрастом у детей с РАС побудило при составлении программы ориентироваться на актуальный уровень развития той или иной сферы ребенка. Насколько у ребенка сформирована та или иная сфера (социально-эмоциональная, коммуникативно-речевая и познавательная), мы ориентируемся по определенному уровню его становления. Это соответствует актуальной зоне развития, зная которую можно наращивать алгоритм следующих развивающих задач с целью расширения функциональных возможностей ребенка. Объединенные данные по каждой линии развития представлены ниже в таблице «Разделы комплексной программы развития».

### **Разделы комплексной коррекционно-развивающей работы**

Линии Уровни	<b><u>Познавательный раздел</u></b> Развитие чувственного опыта, становление общего интеллекта; главное понятие - <b>знания</b>	<b><u>Коммуникативно- речевой раздел</u></b> Обретение способности к коммуникации; главно е понятие - <b>общение</b>	<b><u>Социально- эмоциональный раздел</u></b> Приобретение социального опыта, становление способности к взаимодействию; главное п онятие - <b>контакт</b>
<b>5</b>	Знания о последовательности, причин и следствии действий и событий	Связное говорение (усвоение грамматики), общее коммуникативное пространство	Способность к социальному поведению
<b>4</b>	Знания о связях между предметами	Структура предложения	Способность конструктивно влиять на окружающую среду
<b>3</b>	Знания о свойствах предмета	Комбинация слов	Становление социального взаимодействия
<b>2</b>	Знания о предмете	Уровень первых слов	Допуск другого человека в свое пространство
<b>1</b>	Чувственный опыт	Довербальный	Выделение себя из окружающей среды

## **1. Содержание раздела «Социально-эмоциональное развитие»**

Значение социально-эмоционального развития для ребенка с РАС заключается, прежде всего, в формировании определенных личностных свойств, потребностей, способностей, элементарных представлений и практических умений, которые обеспечивают ребенку жизнедеятельность и помогают осознать, как следует себя вести, чтобы общаться с другими, чувствовать себя по возможности комфортно.

С целью преодоления трудностей социально-эмоционального развития у детей с нарушениями аутистического спектра нами определены уровни, которые будут определять содержательную последовательную психолого-педагогическую работу в этом направлении, а именно:

Уровень 1 - Выделение себя из окружающей среды.

Уровень 2 - Допуск другого человека в свое пространство.

Уровень 3 - Становление социального взаимодействия.

Уровень 4 - Способность конструктивно влиять на окружающую среду.

Уровень 5 - Способность к социальному поведению (умение управлять своими действиями и поведением).

## **2. Содержание раздела «коммуникативно-речевое развитие»**

Когда речь идет о нарушениях речи и способности ребенка с расстройствами аутистического спектра вступать во взаимодействие с людьми, которые его окружают, стоит обратить внимание на отсутствие взаимосвязи между уровнем развития речевых и коммуникативных навыков. Так, ребенок с аутизмом, что имеет в своем словаре большое количество слов и сложные предложения, может плохо понимать смысл сказанного, или не использовать имеющиеся языковые навыки для общения. Трудно даже сказать, нарушение которой составляющей (речевой или коммуникативной) требуют больших усилий и внимания со стороны педагога. Очевидно одно - развитие речевых навыков у ребенка с аутизмом без коммуникативной составляющей теряет смысл, ведь нет разницы насколько много слов и насколько сложные предложения может произнести ребенок, если, при этом, он не может использовать свои речевые навыки, чтобы сообщить ближайшему окружению свои потребности и желания, передать информацию, рассказать о собственном опыте или чувствах. Именно поэтому следующий раздел программы «Коммуникативно-речевое развитие» подчеркивает важность приобретения детьми с расстройствами аутистического спектра навыков использования разговора (или альтернативных форм коммуникации) в повседневной жизни.

Ведущим понятием коммуникативно-речевой линии развития является общение, ведь именно к способности ребенка с аутизмом свободно общаться стоит стремиться, открывая коррекционную работу по данному направлению.

Группа детей с расстройствами аутистического спектра, посещающая коррекционно-развивающие занятия в ГБОУ Областном центре диагностики и консультирования г. Челябинска, не пользуются языком вообще, все дети имеют сложные и социально -коммуникативные трудности (отсутствие речи).

Тем не менее, дети понимают элементарную обращенную к ним речь окружающих, находятся на довербальном уровне развития коммуникации либо на уровне первых слов. Необходимо учитывать эту информацию, чтобы иметь возможность приспособить свое вещание до уровня, понятного ребенку, для эффективного взаимодействия. Уровень развития понимания речи у данной группы детей предусматривает использование педагогом ситуативных, паралингвистических «подсказок» (жесты, интонация, указывая взглядом), что является просто необходимыми для взаимопонимания.

Для преодоления трудностей коммуникативно-речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра нами выделено и предлагается **4 взаимосвязанных направления работы** (развитие довербальной коммуникации,

понимания речи, развитие речи на уровне первых слов, развитие моторики). В приложении содержится методический логопедический комплекс игр и упражнений, используемый в работе по каждому из направлений.

#### 1. Развитие довербальной коммуникации

Важным звеном в формировании речи у детей с аутизмом является развитие потребности в речевом общении. С этой целью могут использоваться недирективные и директивные методы речевой коррекции.

К *недирективным методам* относятся методы стимуляции речевой активности, например метод, построенный на использовании имеющихся у ребенка вокализаций.

Дети с аутизмом нередко на пике эмоционального подъема могут издавать какие-то звуки, постоянно повторять их, использовать их как средство аутостимуляции. Для каждого ребенка набор таких «любимых» звуков достаточно ограничен - часть из них может напоминать лепетную речь (произнесение отдельных слогов: «ка», «би» и пр.), иногда это стереотипное повторение одного и того же звука с определенной вокализацией. Логопеду необходимо «подключиться» к ребенку и повторять вместе с ним эти звуки или слоги, стараясь соблюдать определенный темп и ритм, заданные ребенком.

Как правило, эхолалии появляются у ребенка с аутизмом на фоне эмоционального подъема, особенно когда он вовлечен в аффективно значимую для него деятельность. В процессе занятий или общения с ребенком необходимо повторять его аффективно значимые слова или фразы. Например, при раскачивании в одеяле можно повторять такие слова, как «кач, кач»; при игре с водой, которую так любят дети с аутизмом, - «кап, кап, плух», или «хлоп, хлоп» - при игре в хоровод.

На следующем этапе логопед стремится внести произносимые ребенком звуки в смысловой контекст происходящего в настоящий момент. Для этого, когда ребенок произносит свой стереотипный звук или слог, взрослый дополняет его в соответствии с ситуацией.

При постоянном использовании такого рода приемов ребенок постепенно начинает все чаще произвольно использовать «эхолалические слоги и словосочетания» и соотносить их с конкретной ситуацией.

Непосредственному формированию речи у детей с помощью *директивных методов* развития речи должна предшествовать работа по развитию слухового, зрительного, тактильного восприятия, внимания, памяти, мышления, а также работа по формированию у ребенка потребности в общении. При решении этих задач используются специально подобранные различные игры и упражнения.

Для стимуляции эхолалий можно записывать их на магнитофон и затем проигрывать. Опыт работы показал эффективность использования магнитофонных записей для стимуляции речевой активности.

В процессе общения с детьми с РАС и выраженными нарушениями интеллекта необходимо избегать прямой стимуляции речи, то есть не следует обращаться к ребенку с просьбами: «скажи», «повтори», «ответь» и пр. Это может спровоцировать у него негативные реакции. Можно применять невербальное или альтернативное общение с использованием взгляда, указательного жеста и пр.

У детей с аутизмом, особенно с тяжелой степенью аффективной дезадаптации, наблюдается «плавающий» взгляд, то есть ребенок смотрит в сторону и поймать его бывает чрезвычайно трудно.

Для формирования у детей с аутизмом способности общаться посредством взгляда следует использовать различные приспособления и психотехнические приемы. Например, педагог надевает на себя многослойный жилет типа короткого фартука. Поверхность жилета представляет собой наборное полотно с прозрачными карманами, в которых находятся аффективно значимые для ребенка предметы: камушки, бутылочки, веревочки. Педагог подходит к ребенку в фартуке, так чтобы он сосредоточил свой взгляд на предметах, заинтересовавших его. Педагог, зафиксировав взгляд ребенка на

интересующем его предмете, предлагает ему взять этот предмет. Такой прием стимулирует активность ребенка и способствует улучшению визуального контакта с ним.

Альтернативным способом общения может быть язык звуков. Такой прием используется в обычной речи: звук «о» может обозначать восторг, удивление, настороженность, «у» - ожидание предстоящей поездки, «а» - вопрос. Можно использовать неречевые звуки, такие как звонок, пищалка, стук, скрежет и пр., придав им особое значение. Следует помнить о том, что, чем сильнее выражена степень аффективной патологии у ребенка, тем более индивидуальной должна быть система его коммуникаций.

Следует подчеркнуть, что, несмотря на то, что формирование альтернативных средств общения является значимым компонентом коррекции речевых нарушений у детей с аутизмом, оно все же не является определяющим. Главная задача, стоящая перед педагогами, - формирование у ребенка с аутизмом потребности речевого общения с помощью целенаправленной коррекции его аффективной дезадаптации.

## 2. Развитие понимания речи

Развитие понимания речи идет последовательно. Вначале в манипуляции с игрушкой формировалось тактильное восприятие, затем зрительное понимание предмета, после чего предмет определялся словесно (т.е. привлекался ряд анализаторов) и формировалось соотнесение словесного определения с конкретным предметом.

Далее отрабатывается инструкция «Дай», «Покажи». Она необходима для обучения пониманию названий предметов. Обучение начинаем с одного предмета, затем переходим на сравнение двух предметов, далее используем ряд предметов. В итоге обучения инструкция должна выполняться без помощи со стороны взрослого. Ребенок должен опираться на вербальную информацию.

В интересах упрощения языка и облегчения его понимания следует ограничиваться ключевыми словами в предложении, несущем в себе основной поток информации. Второстепенные слова опускаем. В динамике занятий постепенно усложняем содержание языка. Вопросы повторяем без изменения содержания, дословно. По мере развития языкового понимания предложения используем все более распространенные и сложные по структуре. Любое понимание предмета, действия опирается на зрительный образ с помощью картинки. Обучение пониманию фразам идет с помощью изображенных на картинках событий. Слова сочетаем с определенной ситуацией. Переходим к составлению целого рассказа и по отдельным картинкам и их сериям. Далее работаем с текстом, состоящим из бесед на определенные темы, используем пересказ, драматизацию, проигрывание той или иной темы, а также со стихотворной речью, ее плавностью, громкостью, тональностью. Особое место отводим логоритмике.

### *Развитие пассивного словаря:*

Накопление словаря происходит в следующей последовательности:

- Существительные (предъявление, знакомство, называние предмета, организация игры с предметом).
- Глаголы (знакомство ребенка с действием, организация игры и многократное обыгрывание действия, включение слова в быт).
- Прилагательные (аналогичная методика).
- Предложение (сложность предложения зависит от количества слов, влияющих на понимание (ключевые слова, несущие информацию)).

### *Понимание связной речи:*

Работа над пониманием связной речи ведется в следующей последовательности:

#### 1. Изолированные действия

- Демонстрируются и называются простые бытовые действия, включаются в бытовую игру детей.
- Жесты, обозначающие действия, включаются в репертуар песенок, потешек, что обеспечивает их многократное усвоение и повторение.

- Демонстрация и называние этого же действия по картинке.
- 2. Цепочки действий: работа ведется в той же последовательности что и при освоении изолированных действий. Цепочки действий постепенно усложняются.
- 3. Работа над простой адаптивной сказкой:
- Демонстрация, сопровождаемая простым текстом и ключевыми жестами.
- Работа с книгой по той же сказке.

### 3. Развитие речи на уровне первых слов

На следующем этапе добиваемся того, чтобы ребенок услышанное слово научился правильно произносить (воспроизводить). Для этого делим слово на слоги, многократно повторяем его и интонационно выделяем ударный слог, после чего сливаем в слово. Параллельно проводим работу по формированию и развитию темпа и ритма. С этой целью отрабатываем хлопки ладошами на каждый слог в слове, сильным хлопком определяем ударный слог. Новые слова повторяем сопряженно, отраженно и самостоятельно.

#### *Развитие активного словаря:*

Накопление словаря происходит в следующей последовательности:

- Называние по подражанию (использование предметной или сюжетной картинки с использованием слова, жеста, звукоподражания).
- Ответы на вопросы с использованием подражания.
- Самостоятельные ответы детей на вопросы (принимается любая форма ответа, обращается внимание на качество звукоподражания).
- Спонтанное использование речевых средств (поощряется речь детей в виде звукоподражаний и слов, что способствует постепенной жестовой речи устной).
- Появление фразы (возможно активное использование жестов при построении фразы).

#### *Работа по вызыванию звуков:*

Побуждение ребенка к самостоятельному произнесению звуков происходит поэтапно:

- Повторение за ребенком имеющихся у него звуков.
- Поочередное произнесение с ребенком имеющихся у него звуков.
- Побуждение ребенка произносить новые звуки с опорой на предмет или картинку в сопровождении жеста. В случае необходимости используется опора на тактильные ощущения.
- Имитация звукоподражания вслед за взрослым с опорой на картинку и буквы.
- Спонтанное произнесение звуков с опорой на картинку.
- Использование усвоенных звуков в речи.
- Включение звуков в слоги и в слова.

Следует иметь в виду, что у детей с РАС и выраженными интеллектуальными нарушениями понимание речи намного опережает развитие активной речи; зрительная память развита гораздо лучше слуховой; нарушение речи может быть усилено нарушением слуха; сниженный объем слуховой памяти требует многократных повторений слов для их запоминания; сниженный тонус и особенности строения речевого аппарата создают дополнительные сложности для формирования четкого звукопроизношения; отставание речи при отсутствии других форм общения, вторично влияет на другие сферы развития, особенно на социальную и когнитивную.

Таким образом, формирование навыков невербального общения, как частичной и временной замены устной речи, помогает во многом избежать перечисленных проблем.

#### *Коррекционная работа по развитию речи осуществляется:*

- в живом общении с ребенком (развитие социальной направленности речи, развитие коммуникативной потребности, овладение различными видами коммуникативных высказываний);
- на занятиях рисованием и конструированием (регулирующая функция речи, связь воспринятого со словом с целью формирования пригодных для изображения представлений, актуализация представлений по слову);



- на занятиях по развитию речи (все виды и формы речи), построенных по принципу моделирования коммуникативных ситуаций;
- индивидуальной коррекционной работе.

#### 4. Развитие моторики

Особое внимание в коррекционной работе уделяется преодолению дисбаланса всех сфер деятельности. Большое место отводится массажу кистей рук, кончиков пальцев рук и ног, стоп, предплечий, массажу лицевой мускулатуры, подъязычной, шейной областей, со стимуляцией активных речевых точек.

Для осуществления двигательного акта необходимо наличие двух составных компонентов: его кинестетической основы, обеспечивающей дифференцированный состав сложных движений, и его кинетической структуры, лежащей в основе образования плавных двигательных навыков (А. Р. Лурия). Произвольные движения и действия требуют постоянного сличения спланированного акта с реально воспроизведенным. Непрерывные обратные сигналы, поступающие от выполняемого движения, сопоставляются с запланированным действием и составляют содержание обратной афферентации (П. К. Анохин). Обратная кинестетическая афферентация лежит в основе накопления опыта для управления движением речевых органов (Н. И. Жинкин).

Для нормализации моторики артикуляторного аппарата применяются традиционные упражнения, которые подробно представлены в специальной литературе (О. В. Правдина, М. Ф. Фомичева, Е. Ф. Рау и др.).

Для детей с РАС и выраженными нарушениями интеллекта артикуляторная гимнастика проводится в трех вариантах: пассивно, пассивно-активно, активно.

Пассивная гимнастика применяется, когда у ребенка нет возможности выполнения заданных движений, что характерно для детей с РАС. В этом случае логопед, механически воздействуя на органы артикуляции руками или зондами, воссоздает артикуляторные позы и движения. Пассивные движения, вызывая сокращение мышц, создают кинестетическую афферентацию. Это программирует схему будущего собственного движения.

Каждое пассивное упражнение должно выполняться в три стадии:

Первая стадия - вход в артикуляторную позу (экскурсия);

Вторая стадия - фиксация артикуляторного уклада (выдержка);

Третья стадия - выход из артикуляторного уклада (рекурсия).

Такая последовательность способствует созданию более прочных кинестезии, так как в движении задействованы мышцы, создающие уклад, а также мышцы-антагонисты, возвращающие органы артикуляции в исходное положение. После нескольких повторений переводят эти движения в пассивно-активный и активный план, то есть выполнение без механической помощи.

Для перехода к активной гимнастике необходимо ознакомить ребенка с органами артикуляции и их названиями. Предлагают рассмотреть рисунки органов артикуляции, отображение в зеркале. Логопед предлагает ребенку закрыть глаза. Ребенок должен угадать, к какому органу логопед прикоснулся шпателем.

Активной гимнастикой называется система упражнений для органов артикуляции, которые проводятся по инструкции логопеда. Цель активной гимнастики - улучшить качество артикуляторных движений, выработать тонкие дифференцированные движения, сформировать кинестетическую основу артикуляторных движений, знаковых для конкретных звуков. Результатом такой артикуляторной гимнастики будет формирование **кинестетической** основы артикуляторных движений, необходимой для автоматизации поставленных звуков. Многие авторы рекомендуют артикуляторную гимнастику проводить с сопротивлением, с нагрузкой.

Для формирования кинестетической основы артикуляторных движений проводят дифференцированные упражнения.

Целью упражнений является создание прочных кинестезии через усиление афферентных импульсов разной модальности от мышц, задействованных в артикуляции, фонации, и фонационном дыхании. Для развития двигательно-кинестетической обратной связи в ходе упражнений уточняют положение органов артикуляции при произнесении сохранных звуков. Вначале присутствует зрительный контроль, который постепенно исключается.

Такой анализ кинестезии способствует организации дифференцированных двигательных импульсов к мышцам периферического речевого аппарата.

Это отражается на качестве артикуляционных движений.

*Нормализация моторики органов артикуляции включает:*

- Пассивную артикуляторную гимнастику для мимических мышц, губ, нижней челюсти, для языка.
- Активную артикуляторную гимнастику: комплексы упражнений (дорсальная, какуминальная, альвеолярная позиции).
- Формирование кинестетической основы движений органов артикуляции: для губ, для языка.
- Формирование кинетической основы движений органов артикуляции: статические упражнения, динамические упражнения на координацию (последовательные движения, одновременные движения).
- Нормализацию речевого дыхания: статическая и динамическая дыхательная гимнастика, расслабляющие движения, дыхательные упражнения (традиционные) без речевого сопровождения, фонационная дыхательная гимнастика, речевая дыхательная гимнастика, логоритмические упражнения без музыкального сопровождения, координация речи с точными выразительными движениями и жестами.

### **3. Содержание раздела «Познавательное развитие»**

Педагоги сталкиваются с большим количеством трудностей в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Чтобы преодолеть эти трудности, необходимо понимать особенности познавательного развития детей с аутизмом и, исходя из этих особенностей, формировать новые знания и навыки.

Основой познавательного развития является формирование перцептивных функций. В отношении детей с аутизмом перцептивное развитие также отличается сочетанием одаренности и беспомощности. Рядом с задержкой формирования реальной предметной картины мира, характерной является особое внимание к отдельным ощущениям и перцептивным формам. Часто дети изобретают особые приемы механического раздражения ушей и глаз, стимулируют себя отдельными звуками, имеют пристрастие к определенным музыкальным фрагментам, с раннего возраста могут четко различать разнообразные оттенки цветов и формы.

При этом у детей с расстройствами аутистического спектра отмечаются трудности произвольного обучения, целенаправленного решения актуальных задач. Сложности в символизации, переносе навыков из одной ситуации в другую связаны с типичными для аутичных детей трудностями обобщения, ограниченностью в осознании подтекста, одноплановостью, буквальностью. Дети не в состоянии активно перерабатывать информацию и использовать свои способности, с тем, чтобы приспособливаться к реальности, которая постоянно меняется. При этом аутичные дети могут выполнять отдельные сложные мыслительные операции, иногда не по возрасту, но эти стереотипные интеллектуальные игры не являются настоящим активным взаимодействием со средой. Они служат средством воспроизведения одного и того же приятного впечатления.

Выделены пять уровней последовательной работы с аутичными детьми:

1 Уровень - Чувственный опыт;

- 2 Уровень - Знания о предмете;
- 3 Уровень - Знания о свойствах предмета;
- 4 Уровень - Знания о связях между предметами, взаимоотношение;
- 5 Уровень - Знания о последовательности, причине и следствии действий и событий.

Каждый из указанных уровней решает определенные задачи и становится основой для дальнейшего познавательного развития детей с РАС.

Реализация комплексной программы, которая охватывает системную работу с детьми с РАС и выраженными интеллектуальными нарушениями и их семьями, будет способствовать раскрытию внутреннего потенциала детей, их комплексному развитию в процессе социальной адаптации и беспрепятственному вхождению в образовательное пространство.

## **ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ПРОГРАММНОЕ ОСНАЩЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЦЕССА**

### **Индивидуальное программное оснащение коррекционно-развивающего процесса обучения и воспитания воспитанника с РАС.**

Для определения оптимального педагогического маршрута и обеспечения индивидуального коррекционного сопровождения учащегося, соответствующее его психофизическим особенностям провести психолого-педагогическое обследование воспитанника дошкольной средней группы №1.

#### **1. Социально – эмоциональное направление работы**

##### **Задачи:**

- Развитие эмоциональной сферы посредством стимуляции ощущений (зрительных, слуховых, тактильных, осязательных, обонятельных и вкусовых); пробуждение положительного эмоционального отклика на взрослого, на игрушки, на звуки; определение приятных и неприятных объектов для ребенка.
- Формирование понимания ласкового обращения и развитие ответных позитивных реакций ребенка - улыбки, ответного взгляда и др.
- Развитие положительных откликов на социальные контакты: получение радости от физического взаимодействия (поглаживания, прикосновения), удовлетворения от игры и нежных, успокаивающих слов взрослого.
- Формирование у ребенка представлений о себе: узнавать свое имя и откликаться на него (движениями, жестами, поворотом головы, вербально).
- Побуждение ребенка смотреть на лицо взрослого, позвавшего его.
- Обучение ребенка умению проявлять реакцию на состояние комфорта и дискомфорта.
- Формировать у ребенка представление о собственном теле;
- развивать способность к распространению опыта познания окружающего мира и элементарного осознания себя в нем.
- Формировать умение ребенка выделять себя из окружающей среды: чувствовать собственное тело (незрелую, но, тем не менее, надежную схему тела); выявлять реакции на различные раздражители; уметь выделить из окружающей среды предметы и манипулировать ими. При этом важно все усилия направлять на то, чтобы обогащения тактильных, вестибулярных, зрительных и звуковых впечатлений ребенка осуществлялось с целью получить хотя бы кратковременную улыбку ребенка.
- Корректировать так называемое «полевое» поведение ребенка.
- Отрабатывать **выражение лица, позы и жесты тела**, формировать речь в сочетании с движениями тела, зрительное сосредоточение на одних и тех же объектах (шарфик, размещенный между ребенком и взрослым, воздушный шарик и т.д.). Такая работа будет готовить постепенное развитие у ребенка умения использовать невербальные типы поведения как средства регуляции социального взаимодействия.
- Обучать ребенка **адекватно воспринимать и обследовать живые и неживые предметы** окружения: не обнюхивать, не облизывать т.д. Основной задачей при этом

является обучение ребенка приемам подражания. При этом имитация на ранних этапах в основном - невербальная, на более поздних - невербальная и вербальная

- Коррекция двигательного «полевого» поведения ребенка, например, блуждание по комнате без какого-либо занятия, посредством введения его в деятельность простых манипуляций с сенсорным игровым материалом.
- Систематически развивать **мелкую моторику руки** ребенка: уметь что-то попросить, протягивая руку и выполняя хватательный жест (раскрывая и закрывая ладонь), продолжать довольно длительное время играть с ребенком в тайник (прятать лицо ладонями). В дальнейшем учим удерживать игрушки (одной, двумя руками), отпускать игрушки, изготовленные из различных материалов (дерева, резины, ткани, полиэтилена). Корректировать навязчивые движения рук, характерные для аутичного ребенка: верчение перед глазами кистями рук,

В дальнейшем переходим к формированию все более сложных кинетических программ, направленных на развитие моторной сферы ребенка.

- **Коррекция недостатка осмысления предмета** как объекта манипуляций и целенаправленных действий. Для этого у ребенка формируем, прежде всего, умение ориентироваться в квазипространственном поле (собирать паззлы, вкладыши, открывать засовы, наливать жидкость) и при этом стараться, насколько это возможно, согласовывать движения разных частей тела.
- Побуждение ребенка **перераспределять пальцы руки на игрушке** с помощью разных по величине, толщине и объему предметов; захватывать предмет двумя, тремя пальцами. Для развития **тактильной чувствительности** руки подбирать предметы, различные по своим качествам (материала, фактуры, плотности, упругости); использовать игры с детским кремом, который ребенок может размазывать на различных поверхностях (зеркальце, резиновом коврик, мисочке).
- Развивать **координацию движений руки** путем обучения ребенка выкладывать, а потом складывать в ведерко различные предметы, снимать и надевать на стержень кольца пирамидки, расчленять на части матрешки, бочки, деревянные яйца, формочки для песка и т.д.
- **Формировать у ребенка реакции на различные раздражители окружающей среды** (слуховые, зрительные, тактильные, обонятельные) в процессе восприятия предметов и манипулирования ими. Активизировать слуховые, зрительные, тактильные **компоненты «комплекса оживления»** с помощью игры-забавы с воздушными шариками разного цвета, напевание ребенку песенок, напевание тех гласных звуков, которые есть в речи ребенка, чтением стихотворных потешек. При этом поочередно использовать игры, которые вызывают «комплекс оживления», и молчаливое присутствие взрослого в поле зрения ребенка.
- Планомерно развивать у ребенка **умение прислушиваться к голосу взрослого**, искать и находить глазами источник звучания. Использовать: детские песенки, сказки, стишки, содержанием которых предусмотрено изменение голоса взрослого, его мимики («Мишка-косолапый», «Серенькая кошечка», «Дудочка» и др.).
- Развивать путем многократных и длительных повторений **слуховое предсказание** - учить прислушиваться к невидимым игрушкам, предметам. Учить различать и ориентироваться на интонацию: кроткую и суровую, вопросительную и побудительную, а также интонацию запрета и поощрения. Корректировать повышенную реакцию ребенка на слуховые раздражители. При этом учитываем, что мальчик может быть очень чувствительным к слабым раздражителям.
- Развивать **зрительные дифференциации цвета и формы**, стимулировать зрительное сосредоточение на предмете, формировать **сенсо-моторные функции** (размещение вкладышей, близких по форме в соответствующих отверстиях, нанизывание колец, изменяющихся по величине, разложение однородных предметов разной величины на две группы и т.д.).

**Показатели успешного развития:** начинает осознавать ощущения, которые поступают от ее мышц, сухожилий и т.д и многочисленные повторения которых образуют ее телесные ощущения. Отличает себя от других объектов. Обнаруживает избирательность, быстротечность эмоций, сопровождающуюся различными манипуляциями.

## **2. Коммуникативно – речевое направление работы**

### **Задачи:**

- Развивать предпосылки совместной деятельности.
- Формировать способность к подражанию движений и звуков.
- Формировать способность к зрительного контакта во время общения.
- Развивать немые проявления ребенка как попытки вступить в контакт с окружающими людьми (использование простых жестов и т.п.).
- Развивать устойчивость и концентрацию внимания.

### **Детализация задач:**

- Поглаживание и легкое пощипывание щек для активизации мимической мускулатуры, выполнение простой артикуляционной гимнастики с помощью взрослого: улыбнуться, вытянуть губы трубочкой.
- Обучение играм, направленным на тренировку правильного выдувания воздуха (отработка силы воздушной струи).
- Обучение подражанию разным звукам и шумам, вызванным простыми движениями рук и губ взрослого, обучение имитации забавных звуков (буль-буль, хлоп-хлоп).
- Обучение произнесению гласных звуков (а-а).
- Обучение произнесению первых простых слов в смысловой связи (ма-ма; па-па; баба).
- Повторение действий взрослого со звуками и предметами во время занятий и игр.
- Обучение пониманию речевых инструкций (заданий, требований) и выполнение их с помощью двух взрослых (один называет действие, другой помогает ребенку его выполнить).
- Обучение действиям без предметов (сожми-разожми кулак) и с предметами (сжать-разжать губку или резиновый мяч), укрепляющими мышцы рук, тренировка «радиально-ладонного» захвата, когда ребенок хватается ладонью и сгибает все пальцы вокруг предмета.
- Обучение тонкомоторным действиям с прищепками (закрепление прищепок на краях картонной коробки), укрепление мышц пальцев рук, закрепление «цангового» захвата, когда ребенок держит предмет с помощью большого и указательного пальцев.

### **В дальнейшем:**

- Продолжение массажа мышц рта и закрепление умений выполнения артикуляционной гимнастики (с помощью взрослого).
- Закрепление понимания ребенком своего имени и соотнесение с самим собой; называние своего имени.
- Закрепление понимания речевых и жестовых указаний взрослого.
- Продолжение обучения выражению действий и своих желаний одним словом: «открыть», «закрыть», «дай», «привет», «пока» и др. и соответствующим жестам.
- Обучение соотнесению предметов с их изображением на картинках (предметы, часто используемые ребенком в быту).
- Закрепление умений произнесения звуков: повторение звуков, воспроизводящих голос животного, произносимых взрослым; осознание собственных движений рта и более четкой артикуляции при произнесении звуков. При игре используются игрушки, затем картинки домашних животных, голоса которых легко воспроизводятся: кошка, собака, корова, коза.
- Обучение ответам на короткие вопросы взрослого по поводу знакомых бытовых ситуаций и предметов одним словом («Это суп? - Да», «Это ложка? - Нет»).

- Обучение составлению простых предложений, состоящих из двух-трех слов, включая подлежащее и сказуемое (фразой из двух слов «действие + предмет») с опорой на картинки с изображением людей, выполняющих какое-либо действие («Кто это? - Папа». «Что папа делает? - Папа идет»).

### **3. Познавательное направление работы**

#### **Задачи:**

- Развивать способность к восприятию и наблюдению за предметами.
- Формировать представления о предметах быта, которые чаще всего использует ребенок, названия отдельных их признаков и действий с ними, простые правила безопасности при пользовании ими, а также игрушки, их названия и действия с ними.
- Развивать умение выполнять предметные действия, которые требуют умения подбирать, совмещать предметы или его части.
- Формировать умение различать предметы по величине и форме (большой, малый, похожий на куб, шар); группировать сходные и соотносить различные предметы по величине, форме; сравнивать объекты с учетом двух свойств (величина и форма и т.д.).
- Формировать способность к отзыву.
- Учить действовать по инструкции.
- Формировать способность употреблять в собственной речи слова, которые дают элементарные представления о ориентирования в пространстве (там, здесь, сюда, туда).

#### **Показатели успешного развития:**

**Формирование элементарных математических представлений:** различает понятия «один - много», выделяет один и много предметов из группы предметов; различает 2 предмета разного размера - «большой - маленький»; выделяет большой или маленький предмет из группы контрастных по размеру предметов; различает две различные геометрические формы.

**Ознакомление с окружающим миром:** имеет первичные представления о себе (узнает и показывает себя в зеркале), близких людей (узнает и показывает мать, отец), узнает и показывает 2 - 3 игрушки (мяч, кукла, пирамидка, машинка или др.), узнает и показывает кошку, собаку (настоящая, игрушка, рисунок).

**Формирование сенсорного опыта:** реагирует на стимуляцию тактильных ощущений посредством чередования касаний твердой-мягкой, сухой-влажной, теплой-холодной поверхностями; выполняет скоординированные действия с предметами (ставит кубик на кубик, нанизывает кольца на пирамидку и т.п.); выделяет отдельный предмет среди других по просьбе взрослого; соотносит знакомый объемный предмет с его плоским изображением; находит и приносит заданный хорошо знакомый предмет; знает и узнает среди других красный и желтый цвета; рисует круги; выполняет двойную просьбу.

## КОНСУЛЬТАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ БЛОК

Формы работы с семьями:

### **1) Консультативные встречи** (по запросу) с целью:

- Информационной поддержки (помощь здесь может оказать лечебно-педагогическая литература, книги и брошюры, описывающие жизненный опыт семей с ребенком, имеющим нарушения, автобиографические книги самих людей с проблемами, информация в области защиты прав детей и т. д.).
- Укрепления родительской компетентности.
- Сопровождения семьи, эмоциональной поддержки, поиска ресурсов.

### **2) Включение родителей в процесс занятий** с ребенком.

Необходимым условием для успешного осуществления педагогической работы с ребёнком является обучение родителей приёмам и методам специально-педагогического развивающего обучения. С этой целью специалисты дают рекомендации по использованию педагогической и методической литературы, предлагают видеоматериалы по актуальным для обучения и воспитания их ребёнка проблемам.

Родителей и других членов семьи можно и нужно включать в занятия с ребенком. Эта форма работы является важной в создании пространства партнерства и доверия между семьей и специалистами, во взаимопроникновении среды терапевтической и домашней. Родители лучше поймут состояние ребенка, его проблемы, цели и задачи работы, смогут сами научиться способствовать развитию ребенка. Важно так же подчеркнуть, что на некотором этапе коррекционно-развивающей работы участие родителей в процессе занятия может быть нежелательным, поскольку среда домашняя и учебная должны быть разграничены, например, в случае, когда требуется преодоление привычных стереотипов поведения ребенка, которые могут поддерживаться сложившимся домашним укладом. Такое разделение сред необходимо и в случае, если ребенок находится на той стадии развития, когда ему требуется создание собственного пространства социальных отношений, не связанных с семьей. Безусловно, и во всех перечисленных случаях с семьей должны поддерживаться отношения сотрудничества, и семья должна понимать решаемые в данный момент задачи.

Основные задачи:

- Вовлечение семьи в коррекционно-развивающий процесс, установление партнерских отношений.
- Обучение членов семьи новым, более эффективным приемам взаимодействия, общения, навыкам обучения и воспитания.
- Развитие родительской компетенции.
- Создание условий для переноса приобретенных ребенком умений и навыков в обычную жизнь.

### **3) Общие родительские собрания** (2 раза в год) и **индивидуальные беседы с руководителем группы**, в которой занимается ребенок.

Данная форма работы является самой распространенной формой взаимодействия между родителями и специалистами, и призвана обеспечить единство воспитательного и образовательного пространства ребенка, формировать и поддерживать отношения сотрудничества и партнерства между семьей и специалистами.

### **4) Привлечение членов семей к организации праздников для детей** («Новый год», традиционный творческий фестиваль «Мы можем все!» и др.)

Эта форма работы с семьями является очень важной и необходимой. Многие семьи с детьми, имеющими нарушения развития, в обычной ситуации настолько погружены в текущие проблемы, что испытывают дефицит атмосферы праздника и творчества, объединения с другими семьями, нормального, естественного хода жизни. Общие праздники помогают семьям и отдельным ее членам преодолевать изоляцию, формировать формы активности, соответствующие этапам жизненного цикла семьи с ребенком дошкольного возраста.



Родителей детей с РАС и выраженными интеллектуальными нарушениями очень сильно беспокоит вопрос формирования элементарных социально-бытовых навыков у их детей. Все специалисты, реализующие комплексную психолого-педагогическую помощь ребенку и его семье, могут по запросу информировать родителей (законных представителей) о методах и способах пошагового овладения тем или иным навыком самообслуживания, а также обучать по данному направлению. Чаще всего данным видом деятельности занимается педагог-психолог.

### **Программа для родителей по развитию социально-бытовых навыков**

Период дошкольного детства является временем овладения детьми навыками самообслуживания и элементарными бытовыми умениями. Ребенок овладевает большинством социально-бытовых навыков, наблюдая за поведением близких людей в повседневной жизни, подражая им и действуя путем проб и ошибок. В отличие от здоровых сверстников, у ребенка с РАС формирование навыков самообслуживания не происходит произвольно. Он проявляет ярко выраженное безразличие к окружающим людям, в нем отсутствует мотивация к овладению социально-бытовыми навыками и потребность сравнивать себя с другими людьми и их действиями, что связано с нарушениями взаимодействия с окружающим миром, страхами, повышенной чувствительностью и т.д.

Трудности обучения навыкам социально-бытового поведения связаны в значительной степени с нарушениями коммуникации и произвольного сосредоточения. Много каким вещам ребенок с РАС может научиться самостоятельно по случайным обстоятельствам, но во время обучения он не умеет подражать другому человеку. При этом овладение навыком сцеплено с конкретной ситуацией и крайне затруднен перенос опыта в другую ситуацию. В связи с нарушениями социального поведения трудно организовать ситуацию обучения: ребенок с аутизмом не выполняет инструкции, игнорирует их, убегая от взрослого или делая все наоборот. Поэтому именно этот период является кризисным и трудным для преодоления. Несостоятельность в бытовых вопросах делает практически невозможным самостоятельное существование аутичного ребенка в обществе, создает большие трудности для семьи.

Если не начать своевременное формирование социально-бытовых навыков у ребенка с РАС, сложность задачи по организации коррекционной работы в дальнейшем значительно повышается. Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей, в основе которого лежат специальные методики, учитывающие индивидуальные возможности ребенка и ориентируются на ближайшие задачи. Несформированность или ущербность социально-бытовых навыков закрепляются в стереотипии, характерные для этой категории детей. В то же время, используя стереотипность поведения аутичного ребенка, возможно сформировать желаемые бытовые стереотипии. Когда он держится своих привычек, ритуалов, его легче научить новым действиям, если сначала регулярно повторять обучение в похожих условиях.

Для организации бытового поведения нужно установить эмоциональный контакт с ребенком, учитывая его индивидуальные особенности и возможности. Нужно умело дозировать нагрузки, приспосабливаясь к внутреннему ритму ребенка.

Этапы пошагового обучения:

- определение уровня развития навыка;
- определение ближайших шагов;
- отработка отдельной операции внутри навыка;
- сочетание отдельных операций в цепочку действия;
- эффективное применение системы поощрений для управления коррекционным процессом.



**Ориентировочное описание пошагового овладения навыками  
самообслуживания**

<b>Навык</b>	<b>Этапы овладения навыком</b>
1. Умение пить из чашки	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Держит чашку и пьет с помощью взрослого на протяжении всего процесса.</li> <li>2. Ставит чашку на стол, после того как с помощью взрослого выпил с ней и часть пути от рта к столу пронес с ним вместе.</li> <li>3. Самостоятельно ставит чашку на стол, после того как с помощью взрослого выпил из нее.</li> <li>4. Пьет из чашки, после того как взрослый помог поднести ее ко рту и самостоятельно ставит ее на стол.</li> <li>5. Взрослый помогает взять чашку. Ребенок самостоятельно подносит чашку ко рту, пьет и самостоятельно ставит ее на стол.</li> <li>6. Самостоятельно пьет из чашки.</li> <li>7. Самостоятельно пьет из разных чашек и стаканов.</li> </ol>
2. Навык снятия штанов	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Снимает штанину с одной ноги, после того как взрослый уже снял штанину со второй.</li> <li>2. Сидя снимает штанины с обеих ног, если они уже спущены до колен.</li> <li>3. Спускает штаны с середины бедер до колен, садится и снимает их.</li> <li>4. Спускает штаны с бедер, садится и снимает их.</li> <li>5. Снимает штаны самостоятельно под присмотром взрослого.</li> <li>6. Снимает штаны самостоятельно.</li> </ol>
3. Учимся одевать кофту	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Берет края обеих половинок переда кофты, сводя их вместе, после того как взрослый надел кофту.</li> <li>2. Одевает один рукав, после того как взрослый надел другой.</li> <li>3. Надевает оба рукава, если взрослый удобно держит кофту.</li> <li>4. Берет подготовленную кофту и одевает один рукав.</li> <li>5. Берет подготовленную кофту и одевает оба рукава.</li> <li>6. Полностью надевает подготовленную кофту.</li> <li>7. Берет кофту из шкафа и самостоятельно надевает ее.</li> </ol>

Сначала нужно подбирать доступные для ребенка с РАС задачи, создавая при этом ситуацию успеха. Сложность задач увеличивается постепенно, причем взрослый на первых этапах действует за него, управляя руками ребенка. Во время обучения взрослый помогает ребенку, стоя позади него. Такая позиция дает ребенку возможность почувствовать, что он сам выполняет действие и одновременно чувствует готовность взрослого помочь ему. Взрослый помогает ребенку физически осуществить действие, направляя и координируя движение ребенка. Например, при обучении самостоятельно есть ложкой, взрослый своей рукой обхватывает руку ребенка и организует верное движение. Постепенно физическая помощь уменьшается. Если во время выполнения заданий у ребенка оказывается нежелательное поведение, следует быстро вмешаться и направить его на выполнение задания. Лучше использовать физическую помощь вместо того, чтобы ждать, пока ребенок начнет трясти руками или сбрасывать все со стола. Обучение следует начинать с полной физической помощи - «рука в руке». Со временем можно начать изменять сопровождение действий ребенка: сначала руки взрослого держат руки ребенка и выполняют действия вместе с ней, потом руки взрослого касаются только запястья ребенка, затем предплечья, затем локтя. В дальнейшем необходимо какое-то время держать свои руки возле рук ребенка, но не касаться их. То есть как «тень» сопровождать все движения ребенка, и если возникнет пауза или затруднение - вернуться к позиции «рука в руке», используя подсказку и снова убирая свои руки.

Отмечая успех ребенка, взрослый, наоборот, должен стать лицом к ребенку, что способствует зрительному контакту и позволяет радоваться успеху вместе.

Уровни помощи взрослого при формировании у ребенка с расстройствами аутистического спектра социально - бытовых навыков:

- совместные действия взрослого и ребенка - «рука в руке», которые нужно сопровождать пошаговой инструкцией или комментарием действий;
- частичная помощь действием (заключительную действие ребенок выполняет самостоятельно);
- ребенок выполняет действие под контролем взрослого;
- ребенок выполняет действие самостоятельно, опираясь на пошаговую речевую инструкцию взрослого;
- ребенок выполняет действие самостоятельно, по программе действий, выведенной на наглядный уровень (например, при одевании предметы одежды лежат в заданной последовательности или используются предметные схемы действий);
- ребенок выполняет действие в полном объеме самостоятельно.

#### **Ориентировочные этапы формирования некоторых навыков с использованием физической помощи взрослого**

<b>Навык</b>	<b>Этапы</b>
1. Умение пользоваться ложкой	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Встаньте за спиной ребенка, вложите ложку в руку ребенка, а другую ее руку положите сбоку от тарелки.</li> <li>2. Держите руку ребенка с ложкой своей рукой.</li> <li>3. Зачерпните ложкой еду.</li> <li>4. Поднесите ложку до рта ребенка и дайте ей возможность съесть.</li> <li>5. Опустите ложку в тарелку и дайте ребенку возможность проглотить пищу.</li> </ol> <p>Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (кратким и четким). Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.</p>
2. Умение пользоваться вилок	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Встаньте за спиной ребенка, вставьте вилку в руку ребенка.</li> <li>2. Держите руку ребенка с вилкой своей рукой.</li> <li>3. Наколите кусочек пищи на острые зубчики вилки.</li> <li>4. Поднесите вилку с наколотым кусочком в рот ребенка и дайте ей возможность съесть.</li> <li>5. Опустите вилку в тарелку и дайте ребенку возможность проглотить пищу.</li> </ol> <p>Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (кратким и четким). Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.</p>
3. Умение пользоваться ножом	<p>Подобрать подходящий (легкий, неострый, удобный для намазывания).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Положите то, что будете намазывать на хлеб в удобную посуду (например, мягкое масло).</li> <li>2. Встаньте за спиной ребенка, возьмите ее левой рукой кусочек хлеба, в правой - нож.</li> <li>3. Возьмите на кончик ножа небольшое количество масла.</li> <li>4. Намажьте хлеб маслом.</li> <li>5. Предложите ребенку самостоятельно намазать масло на хлеб.</li> </ol> <p>Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (кратким и четким). Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.</p>
4. Умение мыть руки	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Встаньте позади ребенка и возьмите своими руками ее руки.</li> <li>2. Включите воду.</li> <li>3. Подставьте обе руки ребенка под воду.</li> </ol>

	<p>4. Возьмите мыло и подставьте его под воду.</p> <p>5. Намыльте руки ребенка.</p> <p>6. Положите мыло на место.</p> <p>7. Потрите тыльные стороны одной и другой ладони.</p> <p>8. Подставьте под воду обе руки и мойте их, потирая одна другую, пока не смоеется вся пена.</p> <p>9. Закройте кран.</p> <p>10. Возьмите полотенце и вытрите руки ребенка.</p> <p>Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (кратким и четким).</p> <p>Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.</p>
--	--

Конечно, самой эффективной подсказкой при обучении навыкам является физическая помощь, но надо учитывать, что есть дети с повышенной чувствительностью к прикосновениям. Для таких детей нужно использовать визуальные подсказки и инструкции.

Визуальные подсказки в виде последовательных задач помогут эффективнее научить ребенка самостоятельно выполнять определенный алгоритм действий. Конечной целью визуальной поддержки (способ иллюстрации порядка действий) задач является выполнение ребенком последовательных действий без прямых указаний или подсказок со стороны взрослых. Для этого используется набор карточек с предметными изображениями и подписями, на которые ориентируется ребенок во время самостоятельного выполнения задания.

На начальном этапе визуальный план должен быть подробным, где каждое действие разбито на маленькие шаги, в дальнейшем этот план становится обобщенным.

Перед использованием визуального плана задач нужно убедиться, что у ребенка сформированы следующие навыки:

- ребенок различает рисунок на общем фоне;
- умеет сопоставлять предмет и его изображение;
- способен понимать соответствие содержания изображенного определенного действия.

Ребенка учат выполнению последовательных действий по плану. Первые последовательности действий должны быть короткими (5-6 задач), конкретными, заканчиваться получением любимого поощрения. На начальном этапе лучше использовать для этого один из самых любимых поощрений ребенка (например, лакомство), и пока он не научится самостоятельно выполнять действия с этого визуального плана - не использовать лакомство в других обстоятельствах. Карточка «лакомство» всегда в последовательности карт преподается последней.

Как подкрепление желаемого результата очень важно использовать разнообразные стимулы. Необходимо стремиться к разнообразию используемых подкреплений: развлечения, лакомство, любимые ребенком формы контакта, обычная похвала. Важно предоставлять поощрения в те моменты, когда ребенок ведет себя наилучшим образом, и ни в коем случае - если возникает проблемное поведение: ребенок не реагирует, занимается самостимуляцией, или капризничает. Таким образом, следует помнить о том, какие реакции необходимо закрепить, и поэтому не предоставлять поощрения после нежелательных реакций.

Важно всегда придерживаться последовательности в своих требованиях и реакциях на поведение ребенка. Следует формулировать свою просьбу, обращаясь к ребенку, четко и кратко, а не повторять его много раз.

При условии обучения социально-бытовым навыкам необходимы четкая схема действий, отсутствие отвлекающих предметов и повторение стереотипной бытовой ситуации каждого дня. Если семья еще не имеет четкого распорядка дня, семейных привычек, нужно установить удобный для всех окружающих порядок основных домашних дел, которого все должны неукоснительно соблюдать. Последовательность

действий, которая наглядно представлена в виде распорядка дня или последовательности действий помогает ребенку видеть, что ему нужно делать.

Так, в процессе формирования навыков опрятности и гигиены на видном месте в ванной комнате и туалете целесообразно будет разместить визуальные подсказки.

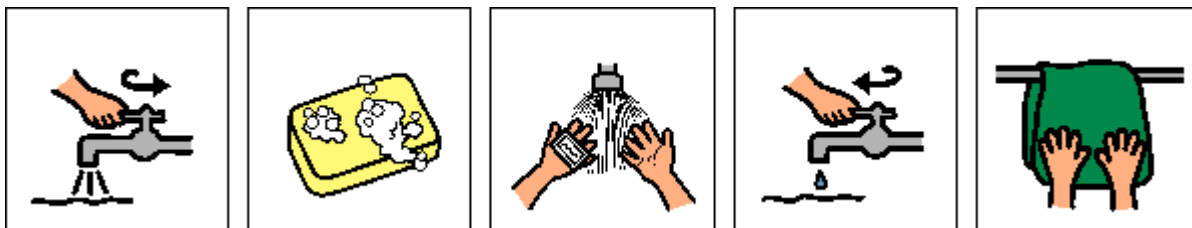


Рис. 1. Визуальная подсказка к процессу мытья рук

Стоит повесить ламинированную визуальную подсказку последовательности мытья рук возле раковины на уровне глаз, для напоминания ребенку о тех шагах, которые он должен сделать. Последовательность может состоять из фотографий, рисунков или надписей - того, что является наиболее уместным и интересным для ребенка. Возможно, придется убирать или закрывать каждый шаг визуальной подсказки, когда этот шаг будет выполнен, чтобы ребенок видел, что он уже сделал и что он должен сделать во время следующего шага.

Во время приучения к туалету ребенка нужно одевать в одежду, которую он сможет сам легко и быстро снять. Одежда должна быть удобной, при этом стоит остерегаться этикеток, ярлыков или швов, которые могут раздражать кожу.

Возможно ребенка для того, чтобы начать пользоваться туалетом, сначала придется научить одеваться / раздеваться. Для этого также нужно использовать четкие изображения и слова. Эффективным способом обучения новым навыкам может быть «Обратная цепочка». Эта методика заключается в том, что навык распределяется на мелкие шаги и получается цепочка - последовательность действий. Как уже отмечалось, начинать обучение стоит с последнего шага в цепочке. То есть, если учить ребенка натягивать штаны, стоит тянуть их к бедру, а потом ребенок продолжает тянуть до пояса. В следующий раз взрослый натянет штаны уже ниже бедер, а ребенок будет тянуть сама до бедер, а потом к талии. Эта методика особенно хороша при условии обучения новым навыкам, поскольку она позволяет ребенку почувствовать гордость, вроде бы, сделав последний шаг, он самостоятельно выполнила всю последовательность.

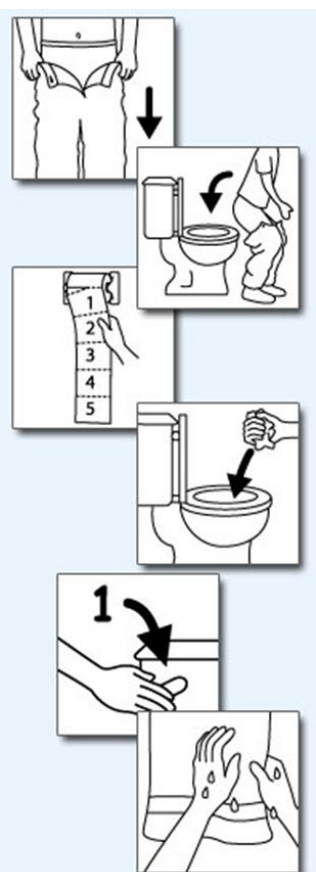


Рис. 2. Визуальная подсказка относительно поведения в туалете

В процессе составления распорядка дня необходимо учитывать уровень восприятия ребенка. Для этого возможно использовать:

- объекты, которые непосредственно используются в этой действия (тарелка - будем есть; мыло - будем мыть руки);
- фотографии или рисунки, на которых изображены непосредственно действия;
- символические изображения, или пиктограммы
- письменный план (в дальнейшем).

Независимо от уровня зрительной организации распорядок дня поможет подчинить повседневную жизнь всей семьи, а особенно ребенка. Важно действительно выполнять каждый пункт распорядка. Если ребенок поймет, что нежелательные задачи можно не выполнять, он начнет манипулировать событиями, как заблагорассудится.

Сначала нужно составлять расписание с приятных и простых для ребенка занятий, которые в дальнейшем будут

усложняться. Нет необходимости проводить обучение в среде, изолированной от внешних раздражителей, потому что ребенок должен научиться сосредотачиваться на выполнении задач в естественной обстановке. Взрослый, который учит ребенка, должен максимально сосредоточиться на процессе обучения.

В процессе обучения важно отслеживать прогресс ребенка и делать выводы об эффективности обучения.

В данном разделе программы представлены задачи и содержание коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытовых навыков в соответствии с пятью уровнями обучения.

Вся группа детей находится на низком уровне сформированности социально-бытовых навыков.

#### **Необходимо решать следующие задачи на 1 уровне:**

- Формировать самые доступные жизненно-практические умения, овладение которыми необходимо для проявления самостоятельности в бытовых ситуациях.
- Обучать первичным умениям (например, брать и держать отдельные предметы: ложку, чашку).

##### **Формирование навыка самостоятельно есть**

- Приучать занимать определенное место во время приема пищи.
- Формировать умение пользоваться ложкой во время еды.
- Формировать умение пить из чашки.

##### **Формирование навыков опрятности и гигиены**

- Формировать умение выражать просьбы по необходимости посещения туалета (жесты, звуки, речевые реакции).
- Учить мыть руки с помощью взрослого (подставляет руки под воду, дает вытирать руки полотенцем).
- Формировать умение соглашаться на купание, умывание.

##### **Формирование навыков самостоятельного надевания**

- Формировать позитивное отношение к процессу одевания, раздевания.
- Учить надевать и снимать носки, брюки.

##### **Формирование трудовых навыков**

- Учить поднимать и класть на место игрушку («рука в руке»).

#### **На 2 уровне:**

- Учить выполнять отдельные действия внутри определенной процедуры самообслуживания.
- Формировать умение принимать помощь взрослого.

##### **Формирование навыка самостоятельно есть**

- Приучать занимать определенное место за столом во время приема пищи.
- Формировать навык правильного сидения за столом во время еды.
- Совершенствовать умение пользоваться ложкой во время еды.
- Совершенствовать умение пить из чашки.
- Учить аккуратно разворачивать простые обертки (конфеты, печенье, шоколад) и открывать коробки, банки, контейнеры и т.д.

##### **Формирование навыков опрятности и гигиены**

- Совершенствовать умение выражать просьбы по необходимости посещения туалета (жесты, звуки, речевые реакции).
- Учить снимать предметы одежды перед взиманием потребности.
- Учить надевать отдельные предметы одежды после справления нужды.
- Формировать умение мыть руки после посещения туалета.
- Формировать умение мыть руки с определенной последовательностью: взять мыло, смочить руки и мыло, намылить ладони, положить мыло в мыльницу, смыть мыло водой, вытереть руки полотенцем).

- Формировать умение пользоваться личным полотенцем.
- Учить чистить зубы, выполнять совместные действия с взрослым в процессе чистки зубов.
- Формировать умение умываться, купаться, мыть волосы с помощью взрослого.
- Формировать умение расчесывать волосы с помощью взрослого, наблюдая за расчесыванием перед зеркалом.
- Формировать умение определять свое место в пространственной среде (стул, кровать, шкаф и т.д.).

#### Формирование навыков самостоятельного раздевания

- Формировать умение снимать простые предметы одежды и обуви без застежек.
- Учить помогать взрослому своими действиями в процессе раздевания и одевания.
- Учить пользоваться застежками типа «липучка», «молния».

#### Формирование трудовых навыков

- Учить убирать игрушки в определенное место.
- Учить ставить обувь в определенное место.
- Формировать понятие о месте хранения одежды.
- Формировать умение понимать и выполнять доступные поручения (дай, принеси, возьми, положи).

### **3 уровень - «Способность к элементарному самообслуживанию»**

На третьем уровне решаются следующие задачи:

- Учить элементарному самообслуживанию, направленному на повышение самостоятельности детей в типичных бытовых ситуациях.
- Формирование первичных трудовых умений путем самостоятельного выполнения простых поручений.

Формирование навыка самостоятельного есть	<ul style="list-style-type: none"> <li>- пытается пользоваться вилок;</li> <li>- умеет правильно сидеть за столом во время еды;</li> <li>- пользуется салфеткой во время еды;</li> <li>- умеет наливать напиток в чашку с бутылки;</li> <li>- умеет разворачивать и раскрывать обертки, упаковки, коробки с продуктами питания, фрукты очищать от кожуры.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Учить пользоваться вилок.</li> <li>2. Совершенствовать навык правильного сидения за столом во время еды.</li> <li>3. Учить пользоваться салфеткой во время еды.</li> <li>4. Учить насыпать, размешивать сахар в чашке с напитком.</li> <li>5. Формировать умение наливать напиток в чашку из бутылки.</li> <li>6. Совершенствовать умение аккуратно разворачивать и раскрывать обертки, упаковки, коробки с продуктами питания (продавливать в пакете с соком специальное отверстие для соломинки, отрывать край упаковки), фрукты очищать от кожуры (бананы, мандарины)</li> </ol>
Формирование навыков опрятности и гигиены	<ul style="list-style-type: none"> <li>- пользуется туалетной бумагой и сливает воду в унитаз после взимания потребности;</li> <li>- снимает и надевает предметы одежды перед (после) взиманием потребности;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Учить пользоваться туалетной бумагой после справления нужды.</li> <li>2. Формировать умение сливать воду в унитазе после справления нужды.</li> <li>3. Совершенствовать умение снимать и надевать предметы одежды перед (после) взиманием потребности.</li> <li>4. Совершенствовать умение мыть руки после посещения туалета.</li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- моет руки после посещения туалета;</li> <li>- моет руки, лицо с определенной последовательностью;</li> <li>- чистит зубы по определенной последовательности;</li> <li>- купается и моет волосы с помощью взрослого;</li> <li>- умеет пользоваться носовым платком при необходимости;</li> <li>- умеет расчесывать волосы перед зеркалом;</li> <li>- знает свое кровать, стул, стол, шкаф.</li> </ul>	<p>5. Формировать умение мыть руки, лицо с определенной последовательностью: подвернуть рукава, открыть кран, взять мыло, мочить руки и мыло, намылить ладони, положить мыло в мыльницу, смыть мыло водой, умыть лицо водой, закрыть кран, снять полотенце, вытереть руки полотенцем, повесить полотенце на место.</p> <p>6. Формировать умение пользоваться личными предметами гигиены.</p> <p>7. Учить чистить зубы: взять зубную щетку, намочить ее, выдавить зубную пасту на щетку, почистить зубы, пополоскать рот, вымыть щетку.</p> <p>8. Учить откручивать и закручивать колпачок тюбика зубной пасты.</p> <p>9. Совершенствовать умение купаться и мыть волосы с помощью взрослого.</p> <p>10. Формировать умение пользоваться носовым платком по потребности.</p> <p>11. Формировать умение расчесывать волосы перед зеркалом.</p> <p>12. Формировать умение определять свое место в пространственной среде выше (стул, кровать, шкаф и т.п.).</p>
Формирование навыка самостоятельного надевания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умеет снимать и одевать более сложные предметы одежды и обуви;</li> <li>- умеет застегивать пуговицы и кнопки, пользоваться застежками: «липучка», «молния»;</li> <li>- умеет придерживаться последовательности во время одевания и раздевания с помощью визуального плана действий.</li> </ul>	<p>1. Формировать умение снимать и одевать более сложные предметы одежды и обуви.</p> <p>2. Учить застегивать пуговицы и кнопки, пользоваться застежками: «липучка», «молния».</p> <p>3. Учить придерживаться последовательности во время одевания и раздевания с помощью визуального плана действий.</p> <p>4. Формировать представление о месте хранения одежды и обуви.</p>
Формирование трудовых навыков	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умеет поддерживать элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок;</li> <li>- ставит обувь и составляет одежду в определенное место;</li> <li>- понимает и выполняет доступные поручения.</li> </ul>	<p>1. Формировать умение поддерживать элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок (класть книги на книжную полку, игрушки в отведенное для хранения место, хлеб в хлебницу и т.д.).</p> <p>2. Учить ставить обувь и складывать одежду в определенное место.</p> <p>3. Формировать умение понимать и выполнять доступные поручения (отнести после еды тарелку, чашку для мытья; протереть стол; расставить на столе отдельные предметы посуды и столовых</p>

		приборов; полить цветы и т. д.)
--	--	---------------------------------

#### 4 уровень - «Обретение самостоятельности в бытовых ситуациях»

На четвертом уровне решаются следующие задачи:

- Формировать умение выполнять основные части процедур самообслуживания и хозяйственно-бытовых работ, поручений.
- Повышать самостоятельность детей в типичных бытовых ситуациях путем закрепления ранее сформированных и обучения новым практическим умениям.
- Формировать у ребенка начальные умения ручного труда.

Формирование навыка самостоятельно есть	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умеет пользоваться вилок;</li> <li>- пользуется неострым ножом для намазывания масла, джема на хлеб;</li> <li>- умеет при необходимости пользоваться салфеткой во время еды;</li> <li>- умеет насыпать, размешивать сахар в чашке с напитком;</li> <li>- умеет наливать напиток в чашку из бутылки, небольшого кувшина</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Совершенствовать умение пользоваться вилок.</li> <li>2. Учить пользоваться неострым ножом для намазывания масла, джема на хлеб.</li> <li>3. Совершенствовать умение при необходимости пользоваться салфеткой во время еды.</li> <li>4. Совершенствовать умение насыпать, размешивать сахар в чашке с напитком.</li> <li>5. Формировать умение наливать напиток в чашку из бутылки, небольшого кувшина.</li> <li>6. Совершенствовать умение аккуратно разворачивать и раскрывать различные виды оберток, фрукты очищать от кожуры.</li> </ol>
Формирование навыков опрятности и гигиены	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умеет пользоваться туалетом с определенной последовательностью;</li> <li>- умеет мыть руки, лицо с определенной последовательностью;</li> <li>- умеет пользоваться личными предметами гигиены и убирать их на место;</li> <li>- умеет чистить зубы по определенной последовательностью;</li> <li>- умеет купаться и мыть волосы по определенной последовательностью;</li> <li>- умеет пользоваться носовым платком по необходимости;</li> <li>- умеет расчесывать</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закреплять умение пользования туалетом с определенной последовательностью.</li> <li>2. Совершенствовать умение пользоваться туалетной бумагой после взимания потребности и мытье рук после этого.</li> <li>3. Совершенствовать умение мыть руки, лицо с определенной последовательностью.</li> <li>4. Закреплять умение пользоваться личными предметами гигиены и убирать их на место.</li> <li>5. Совершенствовать умения чистить зубы по определенной последовательностью.</li> <li>6. Совершенствовать умение купаться и мыть волосы по определенной последовательности.</li> <li>7. Совершенствовать умение пользоваться носовым платком по необходимости.</li> <li>8. Совершенствовать умение расчесывать волосы перед зеркалом с постепенным повышением</li> </ol>



	волосы перед зеркалом.	самостоятельности, девочкам использовать для прически шпильки для волос, обруч.
Формирование навыка самостоятельного надевания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умеет снимать и одевать более сложные предметы одежды и обуви;</li> <li>- умеет надевать обувь с выполнением шнуровки с помощью взрослого;</li> <li>- придерживается последовательности во время одевания и раздевания самостоятельно или с помощью визуального плана действий.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Совершенствовать умение снимать и одевать более сложные предметы одежды и обуви.</li> <li>2. Формировать умение надевать обувь с выполнением шнуровки с помощью взрослого.</li> <li>3. Совершенствовать умение придерживаться последовательности во время одевания и раздевания самостоятельно или с помощью визуального плана действий.</li> </ol>
Формирование трудовых навыков	<ul style="list-style-type: none"> <li>- поддерживает элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок;</li> <li>- умеет вместе с взрослым расстилать и застилать постель;</li> <li>- пытается помогать взрослому вытирать пыль, подметать пол;</li> <li>- знает, что мусор нужно выбрасывать в отведенное место</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Совершенствовать умение поддерживать элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок.</li> <li>2. Учить вместе с взрослым расстилать и застилать постель.</li> <li>3. Учить помогать взрослому вытирать пыль, подметать пол.</li> <li>4. Формировать понятия о том, что мусор нужно выбрасывать в отведенное место.</li> </ol>
Формирование навыков ручного труда	<ul style="list-style-type: none"> <li>- помогает взрослому собрать природный материал для поделок;</li> <li>- принимает участие в изготовлении поделок из природного материала и пластилина;</li> <li>- с взрослым составляет букеты осенних листьев;</li> <li>- умеет сворачивать и складывать бумагу пополам (книжки);</li> <li>- умеет отрывать небольшие кусочки бумаги;</li> <li>- умеет обертывать цветной бумагой небольшие предметы;</li> <li>- умеет сминать отходы</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знакомить с понятием «природный материал» (каштаны, веточки, листья, ракушки и т.д.).</li> <li>2. Учить помогать взрослому собрать природный материал для поделок.</li> <li>3. Формировать желание участвовать в изготовлении поделок из природного материала и пластилина (грибок, ежик, бабочка и др.).</li> <li>4. Учить составлять букеты из осенних листьев.</li> <li>5. Учить сворачивать и складывать бумагу пополам (книжки).</li> <li>6. Учить отрывать небольшие кусочки бумаги.</li> <li>7. Учить обертывать цветной бумагой небольшие предметы (конфеты, подарок).</li> <li>8. Учить сминать отходы бумаги и</li> </ol>

	бумаги и выбрасывать их в место для мусора.	выбрасывать их в место для мусора.
--	---	------------------------------------

**5 уровень - «Умение регулярно самостоятельно выполнять навыки самообслуживания»**

На пятом уровне решаются следующие задачи:

- Формирование умения регулярно самостоятельно выполнять основные части процедур самообслуживания и хозяйственно-бытовых работ, поручений.
- Повышение самостоятельности детей в типичных бытовых ситуациях путем закрепления ранее сформированных и обучения новым практическим умениям.
- Формирование умения принимать участие в изготовлении изделий и практических работах с ручного труда по выполнению отдельных операций и приемов по подражанию, речевой инструкцией и дополнительной помощью взрослого.
- Формирование умения выполнять поручения по уходу за растениями и домашними животными с помощью взрослого.

Формирование навыка самостоятельно есть	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умеет самостоятельно пользоваться столовыми приборами;</li> <li>- умеет самостоятельно разворачивать и раскрывать различные виды оберток, фрукты очищать от кожуры.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закреплять умение пользоваться столовыми приборами.</li> <li>2. Закреплять умение аккуратно разворачивать и раскрывать различные виды оберток, фрукты очищать от кожуры.</li> </ol>
Формирование навыков опрятности и гигиены	<ul style="list-style-type: none"> <li>- самостоятельно пользуется туалетом с определенной последовательностью;</li> <li>- самостоятельно моет руки, лицо с определенной последовательностью;</li> <li>- самостоятельно пользуется личными предметами гигиены и убирает их на место;</li> <li>- самостоятельно чистит зубы по определенной последовательности;</li> <li>- самостоятельно выполняет основную часть процедур купание и мытье волос с определенной последовательностью;</li> <li>- самостоятельно расчесывает волосы перед зеркалом;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закреплять умение самостоятельно пользования туалетом с определенной последовательностью.</li> <li>2. Закреплять умение самостоятельно мыть руки, лицо с определенной последовательностью.</li> <li>3. Закреплять умение самостоятельно пользоваться личными предметами гигиены и убирать их на место.</li> <li>4. Закреплять умение самостоятельно чистить зубы по определенной последовательности.</li> <li>5. Закреплять умение самостоятельно выполнять основную часть процедур купание и мытье волос с определенной последовательностью.</li> <li>6. Закреплять умение самостоятельно расчесывать волосы перед зеркалом, девочкам делать простую прическу.</li> <li>7. Учить пользоваться по необходимости влажными салфетками, ватными палочками.</li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- самостоятельно пользуется при необходимости влажными салфетками, ватными палочками.</li> </ul>	
Формирование навыков самостоятельного надевания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- самостоятельно одевается и раздевается с определенной последовательностью;</li> <li>- самостоятельно надевает обувь с различными видами застежек;</li> <li>- помогает взрослому подбирать одежду и обувь в соответствии с сезоном, погодой и событиями жизни.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закреплять умение самостоятельно одеваться и раздеваться с определенной последовательностью.</li> <li>2. Закреплять умение надевать обувь с различными видами застежек.</li> <li>3. Формировать умение помогать взрослому подбирать одежду и обувь по сезону, погоде и событиям в жизни ребенка.</li> </ol>
Формирование трудовых навыков	<ul style="list-style-type: none"> <li>- поддерживает элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок;</li> <li>- вместе с взрослым расстилает и застилает постель;</li> <li>- помогает взрослому вытирать пыль, подметать пол;</li> <li>- выбрасывает мусор в отведенное место;</li> <li>- моет после рисования кисти, стаканчики и другое оборудование;</li> <li>- выполняет поручения по уходу за растениями и домашними животными.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закреплять умение поддерживать элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок.</li> <li>2. Закреплять умение вместе с взрослым расстилать и застилать постель.</li> <li>3. Закреплять умение помогать вытирать пыль, подметать пол.</li> <li>4. Закреплять умение выбрасывать мусор в отведенное место.</li> <li>5. Учить мыть после рисования кисти, стаканчики и другое оборудование.</li> <li>6. Учить выполнять поручения по уходу за растениями и домашними животными с помощью взрослого</li> </ol>
Формирование навыков ручного труда	<ul style="list-style-type: none"> <li>- собирает и первично обрабатывает вместе с взрослым природный материал для поделок;</li> <li>- изготавливает с взрослым предложенные виды изделий;</li> <li>- помогает взрослому</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закреплять умение собирать и первично обрабатывать (мыть, сушить и т.п.) вместе с взрослым природный материал для поделок.</li> <li>2. Учить наклеивать засушенные листья на бумагу.</li> <li>3. Учить делать елочные украшения из бумаги, природного материала и т.д.</li> <li>4. Учить делать ожерелье.</li> </ol>

	готовить простые блюда.	5. Учить изготавливать изделия из коробок и пластиковых бутылок. 6. Учить выполнять подготовительные упражнения к вышиванию по дырочкам в картоне (шнуровать тонким шнурком простые предметные изображения). 7. Учить помогать взрослому готовить простые блюда (натирать овощи, сыр; раскатывать тесто; вырезается-ты печенье с помощью различных форм).
--	-------------------------	---

При определении уровня развития ребенка оценивается качественное содержание доступных ему действий. Предлагается оценивать результаты не в условных баллах, имея в виду число удачных попыток относительно общего числа ситуаций, требующих правильного действия, а реально присутствующий опыт деятельности.

Для оценки степени дифференцированности отдельных действий и операций внутри целостной деятельности рекомендуется **пользоваться следующей градацией и условными обозначениями:**

- Действие (операция сформировано) - «ДА».
- Действие осуществляется при сотрудничестве взрослого - «ПОМОЩЬ».
- Действие выполняется частично, даже с помощью взрослого - «ЧАСТИЧНО».
- Действие (операция) пока не доступно для выполнения - «НЕТ».

Диагностики на начало учебного года (сентябрь) представлены в таблице ниже.

Блок 1. Эмоционально-поведенческие особенности					
	Имя ребенка				
<b>Контакт</b>					
<b>Активность</b>					
<b>Эмоциональный тонус и эмоциональные проявления</b>					
<b>Поведение</b>					
Блок II. Особенности работоспособности					

<b>Динамика продуктивности и ребенка в процессе занятий</b>					
<b>Переключаемость и устойчивость внимания</b>					
<b>Блок III. Особенности познавательной деятельности</b>					
<b>Оrientировочная деятельность</b>					
<b>Речевая деятельность. Экспрессивная речь</b>					
<b>Целенаправленные действия</b>					
<b>ИТОГО</b>					

По прошествии учебного года с целью определения отсутствия или наличия положительной динамики проводится итоговая диагностика.

Результаты диагностики на конец учебного года (май) представляются в таблице ниже.

<b>Имя ребенка</b>					
<b>Сентябрь</b>					
<b>Май</b>					

Проводится сравнительный анализ итоговых баллов по всем диагностическим параметрам.

## Литература

- Аутизм / Под ред. проф. Э.Г. Улумбекова. -М.: Гэотар-мед, 2002.
- Аутичный ребенок: пути помощи. -М.: Теревинф, 1997.
- Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет //Дефектология. 1995. № 5.
- Башина В.М. Аутизм в детстве. -М.: Медицина, 1999.
- Башина В.М. Ранний детский аутизм // Исцеление. -М., 1993.
- Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика. -Донецк, 1999.
- Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Программы для специальных дошкольных учреждений: Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. М., 1991.
- Лебединская К. С, Никольская О. С, Баенская Е. Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. М., 1989.
- Лебединская К. С, Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991.
- Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка //Дефектология. 1996. № 3.
- Любина Г. А. Обучение дошкольника языку чувств //Дошкольное воспитание. 1996. № 2.
- Никифорова Е. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками //Дефектология. 1997. № 3.
- Стрелкова Л. Творческое воображение: Эмоции и ребенок //Обруч. 1996. № 4.
- Субботина Л. Ю. Развитие воображения детей. Ярославль, 1996.
- Школьникова Н. Н. Развивающее взаимодействие с детьми раннего возраста //Дефектология. 1991. № 4.
- Эрик Шоплер, Маргарет Ланзинд, Лесли Ватере. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Мн., 1997.

## Приложение

**Таблица «Типология нарушений системы эмоциональной регуляции»**

Тип нарушения	Организация среды
<p><b>Ослабление звена полевой реактивности (инактивность)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Бедная собственная активность</li> <li>• Снижение объема внимания</li> <li>• Модально-неспецифическое снижение памяти</li> <li>• Медленное формирование поведенческих стереотипов</li> <li>• повышенная истощаемость</li> <li>• Аутостимуляция, не обусловленная наличием стрессогенных факторов</li> <li>• Нарушение биологических ритмов (нерегулярность времени засыпания и др.)</li> <li>• Снижение тактильной чувствительности</li> <li>• Уплотнение эмоциональной сферы</li> <li>• Снижение общего фона настроения</li> </ul>	<p><b>Развивающая среда</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Сенсорно насыщенная (сенсорная комната, музыкальная и танцевальная терапия)</li> <li>• Ритмическая организация событий</li> <li>• Эмоциональное заражение (положительное и отрицательное) – взрослый усиливает эмоцию ребенка. Акцент на положительных переживаниях.</li> </ul> <p><b>Структурированность пространства</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Однородное</li> <li>• Разделенное на зоны</li> </ul> <p><b>Смысловые отношения</b></p> <p>Зависит от уровня развития интересов ребенка</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Сенсорная составляющая – при снижении интеллекта</li> <li>• Эмоциональная составляющая (проигрывание сюжетов) – при норме интеллекта</li> </ul>
<p><b>Ослабление звена объективно-последовательной регуляции (полевое поведение)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Поведение не целенаправленно – нет избирательности</li> <li>• Нет устойчивых предпочтений в отношении определенных объектов, людей, событий</li> <li>• Сиюминутная оценка аффективной валентности сенсорных ощущений (приятные или неприятные)</li> <li>• Трудно выработать какую-то последовательность действий даже при наличии внешних опор</li> <li>• Эмоциональные реакции крайне недефференцированны</li> </ul>	<p><b>Развивающая среда</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Стереотипность и связанное с ней четкое структурирование в процессе занятия</li> <li>• Сенсорно-обедненная организация среды</li> <li>• Эмоциональное поведение взрослого носит достаточно сдержанный характер</li> </ul> <p><b>Структурированность пространства</b></p> <p>Начинаем занятие в одном помещении. После освоения пространства и появления у ребенка определенных предпочтений можно попытаться освоить переход из одной ситуации в другую, с иным эмоциональным значением. Взрослый эмоциями подчеркивает окончание действия или отдельной операции.</p> <p><b>Смысловые отношения</b></p> <p>Акцент на предметно-функциональной составляющей – освоение предметных действий с обращением внимания на результат действия и на его эмоциональное значение. Развитие сенсорно-моторной координации и возможности действовать по инструкции.</p>
<p><b>Дезинтеграция звена</b></p>	<p><b>Развивающая среда (комфортная среда)</b></p>

<p><b>субъективной регуляции (стереотипии)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Игра носит стереотипный характер</li> <li>• Интерес к эмоциям другого человека и к средствам, с помощью которых он может влиять на эмоциональное состояние других людей</li> <li>• Спонтанное употребление местоимения «Я»</li> <li>• Пространственные страхи, страх темноты</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Совместная деятельность, способствующая развитию у ребенка самопрезентации: формирование физических границ «Я» - «не Я» и эмоциональных границ «Я» - «Другой»</li> <li>• Правила, которым должны подчиняться как ребенок, так и взрослый (свобода в границах установленных правил)</li> <li>• Игровая терапия, арт-терапия, терапевтическая мастерская (керамическая и др.)</li> <li>• Взрослый и ребенок – партнеры. Взрослый четко обозначает свои эмоции, показывает с одной стороны, свою заинтересованность в деятельности, осуществляемой совместно с ребенком, а с другой стороны, готовность отстаивать свою точку зрения («Ты уже долго играешь, теперь дай поиграть мне»). Важно при этом не «захлестнуть» своими эмоциями собственную активность ребенка, а также показать выход из конфликтной ситуации.</li> </ul> <p><b>Структурированность пространства</b> Динамическая, изменяющаяся среда с правилами.</p> <p><b>Смысловые отношения</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Смещаются на эмоциональную составляющую. В центре внимания – то, что испытывает каждый участник в ходе совместной деятельности. Уместен эмоциональный комментарий (взрослый вербализует для ребенка его эмоции, сенсорные ощущения и др. переживания).</li> <li>• Занятия, направленные на освоение собственного тела для формирования у ребенка осознанного образа собственного тела, образа физического «Я»: игры, в которых части тела выступают как отдельные участники, отбивание ритмов на груди под стихи (сначала совместно со взрослым, а затем самостоятельно), пропевание с одновременным простукиванием по груди, различные игры с зеркалом (когда ребенок видит, что он делает; одновременно может добавляться комментарий взрослого).</li> <li>• Занятия, направленные на формирование двуручной деятельности, реципрокного взаимодействия, а в дальнейшем на поддержание формирования ведущей руки и переноса через среднюю линию</li> </ul>
---	--



**Пример итогового протокола наблюдения за свободным поведением ребенка**

<b>Параметры поведения</b>	<b>Наблюдение</b>
Перемещение по комнате	Постоянно передвигается по комнате, нигде не задерживаясь
Движения	Подпрыгивает при ходьбе; трясет руками, перебирает пальцами. Мышцы напряжены.
Мимика	Лицо амимичное: «застывшее» выражение лица; иногда улыбается.
К каким предметам подходит, берет; что с ними делает	Предпочитает: 1) предметы небольшого размера (детали от конструктора, кольца пирамидки) - сжимает их в руке, перебирает; 2) предметы, издающие звук (погремушка); 3) предметы, приятные на ощупь (резиновый мячик, мешочек с песком) - сжимает, перебирает, прислушивается.
Спонтанные самостоятельные вокализации, слова, предложения	Вокализации (тянет гласные звуки) - почти постоянно.
Настроение и эмоциональные реакции ,	Ровное настроение; нет видимых проявлений эмоций.
Как реагирует на приближение другого человека	Продолжает заниматься тем, чем занимался до этого.
Спонтанный взгляд на другого	Взгляд в сторону другого при обращении по имени; нет спонтанного взгляда в глаза
Реакция на тактильный контакт	Нравится, когда кружат, качают - подходит, тянется к взрослому.
Реакция на попытку вмешаться в занятия, в игру	Уход
Спонтанное взаимодействие с другим человеком	Обращается за помощью - тянет за руку взрослого, если не может достать привлекательный предмет.
На какие предметы, предложенные взрослым, обратил внимание	Пузыри, пианино, «звучащая» книга, мозаика.
Реакция на комментирующую речь взрослого	Нет видимого изменения поведения.

## ***Перспективное планирование***

### ***Набор дел на занятия речевого развития.***

<b>1.</b>	Поглаживание и легкое пощипывание щек для активизации мимической мускулатуры, выполнение простой артикуляционной гимнастики с помощью взрослого: улыбнуться, вытянуть губы трубочкой.
<b>2.</b>	Обучение играм, направленным на тренировку правильного выдувания воздуха (отработка силы воздушной струи).
<b>3.</b>	Обучение подражанию разным звукам и шумам, вызванным простыми движениями рук и губ взрослого, обучение имитации забавных звуков ( <i>буль- буль, хлоп-хлоп</i> ).
<b>4.</b>	Обучение произнесению гласных звуков ( <i>а-а</i> ).
<b>5.</b>	Обучение произнесению первых простых слов в смысловой связи ( <i>ма-ма; па- па; баба</i> ).
<b>6.</b>	Повторение действий взрослого со звуками и предметами во время занятий и игр.
<b>7.</b>	Обучение пониманию речевых инструкций (заданий, требований) и выполнение их с помощью двух взрослых (один по-называет действие, другой помогает ребенку его выполнить).
<b>8.</b>	Обучение действиям без предметов (сожми-разожми кулак) и с предметами {сжать-разжать губку или резиновый мяч), укрепляющими мышцы рук.
<b>9.</b>	Обучение тонкомоторным действиям с прищепками (закрепление прищепок на краях картонной коробки), укрепление мышц пальцев рук.
<b>10.</b>	Обучение соотнесению слова с соответствующим ему действием (дай, на, иди, стой, нельзя и др.).

### *Набор дел для художественно-эстетического развития.*

1.	Использовать: детские песенки, сказки, стихи содержанием которых предусмотрено изменение голоса взрослого, его мимики («Мишка- косолапый», «Серенькая кошечка», «Дудочка» и др.).
2.	Развивать путем многократных и длительных повторений слуховое предсказания - учить прислушиваться к невидимым игрушкам, предметам. Учить различать и ориентироваться на интонацию: кроткую и суровую, вопросительную и побудительную, а также интонацию запрета и поощрения. Корректировать повышенную реакцию ребенка на слуховые раздражители. При этом учитываем, что мальчик может быть очень чувствительным к слабым раздражителям.
3.	Знакомство с музыкальными инструментами.
4.	Учить правильно, извлекать звуки с использованием музыкальных инструментов.
5.	Учить действовать по образцу, подражать простым движениям, выполнять инструкцию.
6.	Работа над дыханием.
7.	Развивать танцевальные движения и игровые действия с предметами.
8.	Обучать использовать предметы, издающих звуки(звучащая игрушка, барабан и др.) и формировать соответствующих движений руки, вызывающих эти звуки;
9.	Обучать различению звуков, производимых предметами.
10.	Учить определять местоположения источника звука, тренировка слухового восприятия (свисток, погремушка).

### *Набор дел физического развития:*

1.	Пролезание в обруч; подлезание под дугу; лазание по гимнастической стенке, перелезание с пролета на пролет.
2.	Прыжки: Прыжки на двух ногах на месте разными способами; Прыжки на одной ноге; Подпрыгивание на двух ногах, продвигаясь вперед.
3.	Бросание, ловля, метание: Перебрасывание мяча друг другу; Бросание мяча вверх, в стороны; метание в цель.
4.	Учить выполнять общеразвивающие упражнения: Поднимать руки вверх, вперед, в стороны; Опускать и поворачивать голову в сторону; Наклоняться вперед; Приседать.
5.	Учить прыгать на батуте.
6.	Выполнять упражнения на большом гимнастическом мяче.
7.	Упражнения на гимнастическом мате.

8.	Упражнения с мешочком, мячом сидя на лавке.
9.	Упражнение на балансировочной доске.

### ***Памятка для родителей***

#### ***«Особенности воспитания детей с РАС»***

- при занятиях с ребенком следует правильно ставить цели и все решать постепенно. Сначала ребенку нужно избавиться от страхов, научиться справляться со вспышками агрессии, подключайте ребенка к общественным делам и занятиям

- родителю нужно понять, что их ребенку тяжело жить в этом мире и научиться его понимать, причем постоянно комментируя словами то, что он делает. Называйте вслух те предметы, которые он трогает, дайте ребенку подержаться за предмет, таким образом вы будете развивать сенсорное развитие – зрение, осязание. Дети с аутизмом требуют многократного повторения названия предметов, его описания и назначения. Такой метод расширяет внутренний мир ребенка и подталкивает ребенка к выражению своих эмоций;

- вовлекайте ребенка в совместную деятельность с помощью игр, например, лото, домино, мозаика, пазлы;

- когда ребенок очень занят каким-то предметом, игрушкой или действием, начинайте комментировать, но «пропустите» какое-то название и это будет провоцировать ребенка произнести нужное слово;

- во время игр с предметами, создавайте смысл игры. Например, при игре с кубиками, стройте поезд, дом, из бумаги можете сделать салют;

- играйте не в сюжетно-ролевые игры, которых боятся дети-аутисты, а в игры, где есть четко установленные правила. Повторять такую игру нужно много раз и сопровождать это своими комментариями.;

- аутисты не понимают мимики, поэтому их нужно этому учить. Включайте ребенку мультфильмы, где у героев понятная и выразительная мимика. Пусть ребенок учится угадывать мимику, используйте стоп-кадр, пусть ребенок увлечется процессом, тогда вы сможете поиграть в игру вместе и без мультфильма. Угадывайте настроение по выражению лица друг друга;

- старайтесь приобщать ребенка к театральным представлениям. Сначала ребенок будет отказываться, причем с бурным сопротивлением, но при постоянной настойчивости ребенок подчинится вам. Не забудьте поощрить своего малыша;

- для того, чтобы ребенок понимал, что такое хорошо и плохо, начните читать сказки и комментируйте действия, почему это плохо или хорошо.

### ***Памятка для родителей***

#### ***«Игры в семейном кругу»***

- Побудить играть со сверстниками в жмурки, или же с любимой игрушкой (если ребенок не хочет общаться со своими сверстниками, пусть сначала лишь наблюдает за игрой со стороны). Для начала вы частично накрываете игрушку (мишка) одеялом и спрашиваете: «Где мишка?», а потом отвергаете одеяло и показываете игрушку. Затем смотрите, может ли ребенок сам найти игрушку. Постепенно накрываете все большую часть игрушки, и, наконец, закрываете ее полностью.

- Прятать игрушки под прозрачные банки, бутылки, а впоследствии - под непрозрачные. Так, когда ребенок сидит за столом, можно спрятать игрушку, что издает звуки, под стол и активно двигать ею. Время от времени поднимать игрушку, показывать ребенку и снова прятать. В конце концов, он потянется за ней.

- Если ребенок выбрасывает игрушки с кровати или манежа, стоит возвращать их; таким образом, ребенок понимает, что игрушки продолжают существовать, даже когда она их не видит.

- Катать машинки, шарики, мячики и т.д. по трубам, чтобы ребенок видел, как игрушка исчезает в трубе и появляется с другого конца. Подведите ребенка к играющим детям, а затем предложите сделать это именно с вами и группой детей.

- Играть в «проползание через тоннель» и другие игры, в которых надо исчезнуть и появиться.

- Предоставить ребенку возможности исследовать разнообразные, в том числе необычные виды окружающей обстановки. Используйте «подсказки». Всеми возможными способами давайте ребенку понять, что будет осуществляться в ближайшее время. Это поможет ему быстрее изучить режим дня и лучше понимать мир вокруг себя. Эффективно для этого использовать фотографии или предметы-символы. Предупреждайте ребенка о том, что собираетесь делать, простыми словами. Рекомендуется использовать в аналогичных ситуациях одни и те же слова. Также стоит использовать невербальные подсказки: например перед тем как идти на улицу, берите один и тот же мячик, или же перед каждым принятием пищи звоните в колокольчик. В конце каждой игры или занятия можно включать музыку как сигнал, что пора заканчивать игру и убирать игрушки.

- Когда ребенок овладеет различными видами подбора предметов, переходите к выбору предмета из группы. Попросите ребенка выбрать из

группы предметов определенный объект. Например, поставьте перед ним машинку, книгу, чашку и попросите дать вам чашку. Тренируйтесь сначала с реальными предметами, а впоследствии с карточками. Впоследствии делайте то же самое, но вместо названия предмета укажите его цвет, форму или размер. Играйте с ребенком в «магазин» используя различные предметы.

- Читайте ребенку детские стихи и пойте песенки - ритм и рифма способствуют развитию как речевых навыков, так и навыков чтения. Поощряйте ребенка подсказывать вам «забытые» слова и строки.

- Напишите на карточках два сильно отличающихся слова, например «дом» и «телевизор», и попросите ребенка подобрать вторую карточку со словом «телевизор».

- Прикрепите к предметам обстановки карточки с их названиями: «двери», «стол», «стул» и поиграйте с ребенком «Найди пару». Вы можете дать ребенку второй набор таких же карточек и попросить прикрепить каждую на свое место или же принести вам какую-то конкретную карточку.

- На начальных этапах обучения социально-бытовым навыкам главной задачей является организация поведения, формирование наставление на выполнение конкретной задачи. Не возможно научить ребенка сразу всем, лучше сначала сосредоточиться на одном наиболее сильном навыке, очень постепенно подключая его к простейшим операциям в других бытовых ситуациях. Процесс усвоения ребенком с РАС бытовых навыков является длительным и постепенным, требует большого терпения от окружающих людей. Пошаговая система дает возможность быстро и эффективно обучать ребенка с расстройствами аутистического спектра определенным навыкам. Для этого определяется уровень, на котором он может самостоятельно выполнить любое действие в рамках этого навыка и следующий маленький шаг, которому нужно научить ребенка. Каждый навык необходимо последовательно разделить на шаги - от простого к сложному. Помощь взрослого постепенно уменьшается в объеме, если ребенок усваивает действия внутри навыка, переходит от физической помощи к жесту, а в дальнейшем - к инструкции.

- Проведения с ребенком специально организованных сенсорных игр - создание эмоционально положительного настроения при обязательном участии взрослого.

Проведение сенсорных игр решает следующие задачи:

- возникновение эмоционального контакта со взрослым, появление в жизни ребенка человека, который понимает его, открывает новые возможности для проведения коррекционной работы и влияния на сам ход дальнейшего развития ребенка;

- получение ребенком новой сенсорной информации, что важно для расширения его представлений об окружающем мире;

– внесение в игру новых социальных смыслов посредством введения сюжетов, что в целом приближает ребенка к миру людей, дает новые представления о социальных взаимоотношениях.

Проведение сенсорных игр позволяет завоевать доверие ребенка, наладить с ним контакт.

Виды сенсорных игр:

1. Игры с красками: «Цветная вода», «Смешиваем краски», «Кукольный обед», «Разноцветные льдинки».
2. Игры с водой: «Переливание воды», «Открывай! – закрывай!», «Бассейн», «Озеро», «Море», «Купание куклы», «Игры с мыльными пузырями», «Тает льдинка».
3. Игры с крупами: «Прячем ручки», «Пересыпаем крупу», «Покормим птичек», «Вкусная кашка».
4. Игры с пластичными материалами (пластилином, тестом, глиной).
5. Игры со звуками: «Послушаем звуки», «Постучим, погремим!», «Найди такую же коробочку», «Свистульки», «Звуки природы».
6. Игры с ритмами: «Потопаем ножками», «Похлопаем ладошками», «Попрыгаем как зайчики» и т.п.
7. Игры с движениями и тактильными ощущениями: «Тормошение, возня», «Догоню-поймаю», «Змейка», «Самолетики».