

Принята
на педагогическом совете
протокол № 1
«31» 08 2023 г.

Согласовано
родительским комитетом
МАДОУ № 395
протокол № 1
«31» 08 2023 г.



**ФЕДЕРАЛЬНАЯ АДАПТИРОВАННАЯ
ОСНОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ДЕТЕЙ**

С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения
«Детский сад № 395 комбинированного вида»
Московского района г. Казани

**Разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным
стандартом дошкольного образования** (утвержден приказом Минобрнауки России от 17
октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г.,
регистрационный № 30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022
г. № 955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный №
72264)

и федеральной образовательной программой дошкольного образования (утверждена
приказом Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028, зарегистрировано в
Минюсте России 28 декабря 2022 г., регистрационный № 71847)

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	
.....	
I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	
I.1 Пояснительная записка.....	
1.1.1. Цели и задачи реализации программы.....	
1.1.2. Принципы и подходы к формированию программы.....	
1.1.3. Условия успешной психолого-педагогической работы.....	
1.2. Планируемые результаты освоения программы.....	
1.3. Психолого- педагогическая характеристика воспитанников с РАС.....	
1.3.1. Существенные признаки детей с РАС.....	
1.3.2. Особенности развития познавательной сферы у детей с РАС.....	
1.3.3. Особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы у детей с РАС.....	
II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	
II.1 Основные образовательные задачи для детей с аутизмом дошкольного возраста.....	
II.1.1 Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие».....	
II.1.2 Образовательная область «Речевое развитие».....	
II.1.3 Образовательная область «Познавательное развитие».....	
II.1.4 Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие».....	
II.1.5 Образовательная область «Физическое развитие».....	
2.2. Направления коррекционной деятельности педагогов специалистов.....	
2.3. Механизмы адаптации программы.....	
2.3.1. Интеграция усилий педагогов ДОО.....	
2.3.2. Психолого – педагогическая коррекция. Психолого – педагогически консилиум ДОО.....	
III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	
3.1. Требования к условиям получения дошкольного образования воспитанников с РАС.....	
3.1.2. Психолого – педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка.....	
3.1.3. Специальные образовательные по группам РАС.....	
3.1.4. Специальные условия периода адаптации.....	
3.1.5. Организация развивающей предметно – пространственной среды в группах компенсирующей направленности для детей с РАС, функционирующих по модели «Ресурсная группа»	
3.1.6. Предметно – развивающая среда в группах общеразвивающей направленности	
3.1.7. Предметно – развивающая среда в кабинетах специалистов МАДОУ, работающих с детьми с РАС.....	
3.1.8. Материально – техническое обеспечение.....	
3.2. Кадровые условия реализации программы.....	
3.3. финансовые условия реализации программы	

3.4. Планирование образовательной деятельности	
3.5. Режим дня и распорядок.....	
3.6. Перспективы работы.....	
3.7. Перечень нормативных актов	
3.8. перечень литературных источников.....	
3.9. Методы коррекционной диагностики	

ВВЕДЕНИЕ

Человек с первых дней своей жизни включается в социальный, общественно - исторический мир. Его окружают, прежде всего, люди и предметы. Это уже с самого начала выводит человеческого индивидуума за рамки чисто биологического существа, делает его существом социальным, формирует его как человеческую личность. Особенно интенсивно процесс социализации ребенка начинается с того момента, когда он приобщается к человеческой речи, овладевает человеческим языком, несущим в себе общественно-исторический опыт.

Нарушение социального взаимодействия с окружающим миром и коммуникации приводит к искаженному развитию, наиболее типичной моделью которого является расстройство аутистического спектра (РАС). РАС характеризуется искаженным развитием – таким типом дизонтогеза, при котором наблюдаются сложные сочетания общего психологического недоразвития, задержанного, поврежденного развития отдельных психических функций, что приводит к ряду качественно новых патологических образований. Термин аутизм происходит от латинского слова *autos* – “сам” и означает отрыв от реальности, отгороженности от мира.

Дошкольный возраст - это период наиболее выраженных, «классических» проявлений детского аутизма, которые уже были детально описаны выше. Это - время сложившейся картины проявлений синдрома. Ребенок уже сформировал способы аутистической защиты от вмешательства в его жизнь. К трем годам окончательно складывается и основные черты разных групп синдрома: сам аутизм как глубокая отрешенность, негативизм, поглощенность странными печениями или экстремальные трудности организации взаимодействия и жесткая стереотипность (стремление отстоять неизменность в окружающем, собственные стереотипные действия).

В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

В Конституции РФ и Законе «Об образовании» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование.

Федеральная адаптированная основная образовательная программа (ФАООП) дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) МАДОУ № 395 – это федеральная образовательная программа, адаптированная для этой категории детей с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, определяющая рекомендуемые федеральным государственным образовательным стандартом объем и содержание воспитательно-образовательной работы, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1 Пояснительная записка

Федеральная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 395 комбинированного вида» Московского района г. Казани разработана в соответствии с:

- Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»;
- Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»;
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в

Российской Федерации»;

- Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»;

- Федеральный закон от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»;

- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 999-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;

- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. № 955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264);

- Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028, зарегистрировано в Минюсте России 28 декабря 2022 г., регистрационный № 71847);

- Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 31 июля 2020 года № 373, зарегистрировано в Минюсте России 31 августа 2020 г., регистрационный № 59599);

- Санитарные правила СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28, зарегистрировано в Минюсте России 18 декабря 2020 г., регистрационный № 61573);

- Устав МАДОУ «Детский сад № 395 комбинированного вида» Московского района г. Казани;

- Программа развития Учреждения;

Приказом Министерства просвещения РФ № 1028 от 25.11.2022 г. Федеральная адаптированная основная образовательная программа для детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) включает в себя вопросы воспитания и образования детей раннего и дошкольного возраста на основе примерной образовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е.Веракса, технологии прикладного анализа поведения (АВА) И. Ловааса, программы нейропсихологической коррекции А. В. Семенович, технологии по реализации метода сенсомоторной коррекции для детей с расстройством аутистического спектра у детей, разработанной Т. Г. Горячевой, Никитиной Ю. В.

Назначение программы – практическое использование специалистами психолого-педагогического профиля, которые занимаются проблемами детей с аутизмом.

1.1.1 Цели и задачи реализации Программы

Основные цели реализации ФАООП:

- повышение социального статуса дошкольного образования;
- обеспечение равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования;
- обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательной программы дошкольного образования, их структуре и результатам освоения;
- сохранение единства образовательного пространства относительно уровня дошкольного образования;
- формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Цели программы:

- обеспечение равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования;
- обеспечение социально-бытовой адаптации, социализации детей с расстройством аутистического спектра.

ФАООП направлена на реализацию задач:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);
- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

1.1.2 Принципы и подходы к формированию программы

ФАООП сформирована на основе требований ФГОС, предъявляемых к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему.

Программа определяет содержание и организацию образовательной деятельности детей с РАС на уровне дошкольного образования.

Программа обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей.

Программа сформирована как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста с РАС и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования).

Программа направлена на:

- создание условий развития ребенка с РАС, открывающих возможности для его позитивной социализации, его

личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности;

- на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

В программе учитываются:

- индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья;

- возможности освоения ребенком Программы на разных этапах ее реализации.

Принципы формирования адаптированной программы:

В основу ФАООП воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра положены следующие принципы:

- принципы государственной политики РФ в области образования

(гуманистический характер образования, единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, светский характер образования, общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников и др.);

- принцип учета типологических и индивидуальных психофизических потребностей детей;

- принцип коррекционной направленности воспитательно-образовательного процесса;

- принцип развивающей направленности воспитательно-образовательного процесса, ориентирующий его на развитие личности ребенка и расширение его

«зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей;

- онтогенетический принцип;

- принцип направленности на формирование деятельности, обеспечивает возможность овладения детьми с РАС всеми видами доступной им предметно- практической деятельности, способами и приемами познавательной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением;

- принцип переноса усвоенных знаний и умений и навыков и отношений в различные жизненные ситуации, что обеспечит готовность ребенка к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире.

Программа предусматривает реализацию основных принципов дошкольного образования:

- Полноценное проживание ребенком всех этапов детства;
- Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка;
- Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- Поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- Сотрудничество с семьей;
- Приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- Формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- Возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- Учет этнокультурной ситуации развития детей.

1.1.3 Условия успешной психолого-педагогической работы

Для получения качественного образования с детьми с РАС в рамках реализации ФАООП создаются необходимые условия для:

- диагностики и коррекции нарушений развития и социальной их адаптации;
- оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого - педагогических подходов и наиболее подходящих для этих воспитанников методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с РАС.

Известно, что для ребенка, который находится в стрессовом состоянии, характерном для аутичных детей, должна быть создана комфортная окружающая среда, которая бы смягчала его патологические проявления. А также содействовала появлению у него чувства безопасности и доверия – этим фундаментальным состояниям, без которых невозможно продуктивное развитие.

Для создания комфортной среды происходит своеобразное приспособление под психические проявления ребенка. Это возможно при условии внимательного отношения к ребенку, стремлении понять: что любит ребенок, что его нервирует, вызывает проявление у него агрессии, негативизма, тревожности, страхов, возбудимости, что он умеет делать, чем интересуется, чем его можно успокоить, какие коммуникативные сигналы он подает, как он ведет себя в ситуации комфорта и дискомфорта. Комфортная среда создается для адаптации ребенка в новой ситуации, для формирования у него арсенала способов взаимодействия с окружающим миром. Создание такой среды разрешает вопрос подготовки ребенка к учебному процессу, то есть является пропедевтическим периодом для него, главная цель которого – адаптация к социальному окружению.

В этот период должна быть создана безопасная для аутичного ребенка среда, чтоб ему было комфортно, приятно, интересно, чтобы у него постепенно возникало чувство доверия к окружающим людям.

Обращая внимание на то, что у ребенка с аутизмом отсутствует мотивация делать то, что от него ожидают другие, для налаживания контакта с ним в первое время стоит подхватывать его действия и постепенно превращать место интереса ребенка в развивающую для него ситуацию.

Условие продуктивного контакта с аутичным ребенком – внимание к нему, способность замечать, какие стимулы из внешнего мира обращают его внимание и производят на него впечатление. Первые попытки коммуникации с такими детьми должны происходить с использованием увлекательных и интересных для них звуков, предметов и действий.

Пропедевтический период можно считать оконченным, когда у ребенка сформирована терпимость к присутствию хотя бы одного постороннего человека, а также отработаны приемы и способы, которыми можно эффективно влиять на смену его состояния. Это значит, что стрессовая среда для ребенка постепенно превращается на

комфортную, что дает возможность проводить дальнейшую последовательную психолого-педагогическую работу.

Только после опыта пребывания ребенка с аутизмом в комфортной среде, стоит создавать так называемую развивающую среду, направленную на то, чтобы максимально активизировать ребенка, дать ему возможность отреагировать на ситуацию, ставить перед ним и помогать выполнять учебно-развивающие задания.

Создание такой среды обозначает умение выявить для ребенка зоны актуального и ближайшего развития, а также - ресурсов его развития.

Именно при таких условиях, будет происходить переход от болезненно-лечебной к творческо-позитивной педагогике.

ФАООП обучения детей с расстройствами аутистического спектра - это результат анализа и переосмысления сущности процесса психолого-педагогического воздействия на детей с аутизмом.

Программой определены главные концептуальные подходы к построению коррекционно-развивающего и обучающего 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;
- Разработка образовательной программы, которая базируется на специфике восприятия и переработки информации детьми с аутизмом (организация пространства, времени и деятельности);
- Организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий в условиях микрогруппы;
- Оценка эффективности образовательного процесса по показателям индивидуального развития ребенка (индивидуальная коррекционно-развивающая программа);
- Последовательная работа с семьей как системой.

Так, в контексте целостного развития детей с аутизмом, раскрытые в программе образовательные области основываются на видах интеллекта: физическая сфера

- на психомоторном интеллекте, как динамической системе целостных двигательных и психических актов,

выполняющих активирующую функцию. Четыре образовательных области «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое» и «Физическое развитие» - на социальном интеллекте как интегральной способности понимать взаимоотношения между людьми. Образовательная область «Познавательное развитие» - на общем интеллекте как познавательной способности, что определяет готовность к усвоению и использованию знаний и опыта. При этом, каждому виду интеллекта отвечают образовательные области и виды деятельности.

Виды интеллекта:

Психо- моторный

Социальный

Общий

Образовательные области:

Физическое развитие

Образовательные области

Социально-коммуникативное

Речевое развитие

Художественно-эстетическое развитие

Познавательное развитие

Виды деятельности

Сенсомоторная

Психомоторная

Коммуникативная

Взаимодействие с другими людьми

Речевая

Продуктивная

Изобразительная

Музыкальная

Театральная

Предметная

Задачи

Нормализация тонической регуляции развитие общей моторики

Формирование базового чувства безопасности и доверия к другим людям, умения и желания взаимодействовать с ними, приобретение раскрепощенности и расширение спектра проявлений.

Сенсорная интеграция овладения различными способами познания реальности.

Наиболее острые проблемы аутизма (тоническая регуляция, чувство безопасности и доверия, сенсорная интеграция и др.) являются сквозными задачами, и только при условии их последовательного и положительного решения возможно эффективное развитие той или иной образовательной области и определенного вида интеллекта.

1.2 Планируемые результаты освоения программы.

Течение учебного и коррекционно-развивающего процессов невозможно без заинтересованного отношения к ним и ожидания положительной динамики развития ребенка. В этом контексте педагогам и родителям следует научиться видеть малейшие изменения и желаемые сдвиги в проявлениях ребенка, фиксировать их, обсуждать и двигаться дальше вперед.

Понятно, что эффективность психолого-педагогического воздействия зависит от ряда факторов, среди которых: степень тяжести осложнений в развитии ребенка; период начала, четкость поставленных коррекционных задач; особенности организации коррекционно-развивающего процесса; профессиональный и личностный опыт специалиста.

Психологическая помощь предоставляется достаточно интенсивно на протяжении длительного времени. Кроме того, положительная динамика развития ребенка напрямую зависит от установления эффективного взаимодействия специалиста с его семьей, понимание близкими особенностей каждого этапа развития ребенка, активного и последовательного приобщения их к коррекционно-развивающему и обучающему процессам.

Определенное время ребенок с расстройствами аутистического спектра, и его семья нуждаются в систематической психолого-педагогической поддержке, направленной на:

- индивидуальную подготовку ребенка к обучению, формирование адекватного у него его поведения;
- дозированное введение в ситуацию обучения в группе детей;
- установление продуктивного контакта с ребенком;
- поддержание комфортной обстановки в месте нахождения ребенка;
- достижения упорядоченности жизнедеятельности ребенка в целом;

- учета специфики усвоения информации у детей с аутизмом по организации и представлении учебного материала;
- четкую организацию образовательной среды, поиск и использование в социальном развитии ребенка имеющихся у него способностей;
- помощь в развитии социально-бытовых навыков;
- помощь в развитии адекватных отношений ребенка со сверстниками;
- помощь в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения и тому подобное.

Успешность развития и социальной адаптации ребенка с аутизмом определяется также наличием индивидуальных коррекционных планов и программ, специального оборудования, специальных методик, дифференцированным подходом к социально-психологическим услугам, творчеством и профессионализмом специалистов (коррекционных педагогов и специальных психологов). Для реализации принципов последовательности, системности осуществления коррекционного процесса, с учетом личностного развития ребенка программы интегрируются в зависимости от особенностей его развития. Поэтому гуманистическая педагогика и психология настойчиво утверждают, что должна быть особая позиция по включению ребенка в определенную деятельность: должны рассматриваться не ребенок для деятельности и не деятельность для ребенка, - необходим принцип индивидуальной деятельности.

Таким образом, деятельность следует рассматривать как искусство, положительно влияющее на рост личности, как условие, позволяющее раскрыться и развиваться потенциальным возможностям ребенка с аутизмом.

Полученные в результате коррекционной работы положительные преобразования должны служить основой взросления и обретения самостоятельности ребенка.

Реализация адаптированной образовательной программы, которая охватывает системную работу с аутичными детьми и их семьями, способствует раскрытию внутреннего потенциала детей с аутизмом, их комплексному развитию в процессе социальной адаптации и вхождению в образовательное пространство (при условии создания соответствующих условий для нее).

1.3. Психолого - педагогическая характеристика воспитанников с РАС.

1.3.1. Существенные признаки детей с РАС

Признаки у детей с РАС проявляются избирательно и непостоянно и не определяют основную специфику аномального развития.

Одним из основных признаков РАС является нарушение речевого развития. Речевые расстройства значительно варьируют по степени тяжести и по своим проявлениям.

Диагностика раннего детского аутизма базируется на выраженных в большей или меньшей степени основных специфических признаках: уход в себя, нарушение коммуникативных способностей, проявление стереотипии в поведении, различные страхи и сопротивление изменениям в окружающей обстановке, боязнь телесного (зрительного) контакта, характерное особое нарушение развития речи (эхолалия при ответах на вопросы, рассказ о себе в третьем лице, нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи), раннее проявление патологии психического развития.

Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что для ребенка наиболее значимыми становятся как задачи активной адаптации к миру, так и задачи защиты и саморегуляции. Это приводит к искажению в развитии психических функций ребенка с РАС.

Степень нарушения психического развития при аутизме может значительно различаться. Интеллектуальное развитие ребенка с РАС имеет свои особенности. Некоторыми исследователями установлено, что у большинства этих детей наблюдается отставание в интеллектуальном плане, но у некоторых интеллект сохраняется. Считается, что нарушение познавательной деятельности является вторичным результатом поведения этих детей, которое в значительной мере препятствует формированию интеллектуальных функций.

Аутичный ребенок может быть как умственно отсталым, так и высокоинтеллектуальным, парциально одаренным, но при этом не имеющим простейших бытовых и социальных навыков. Подобный тип психического дизонтогенеза В.В. Лебединский (1985) выделил как искаженное развитие.

О. С. Никольской в 1985 — 1987 годах выделены четыре основные группы раннего детского аутизма. Критериями деления избраны характер и степень нарушения взаимодействия с внешней средой — по существу, тип самого аутизма.

1-я группа — дети с отрешенностью от внешней среды.

Относящиеся к этой группе дети характеризуются наиболее тяжелыми нарушениями психического тонуса и произвольной деятельности. Они наиболее тяжелы в проявлениях аутизма: не имеют потребности в контактах, не овладевают навыками социального поведения. У них не наблюдаются стереотипные действия, нет стремления к поддержанию привычного постоянства окружающей среды. В первые годы жизни этих детей отличают следующие признаки: застывший взгляд, отсутствие ответа на улыбку матери, отсутствие чувства голода, холода, реакции на боль. Они не требуют внимания родителей, хотя полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками самообслуживания, примитивной игрой. Нередко подозреваются в глухоте или слепоте из-за того, что не откликаются на зов, не оборачиваются на источник звука, не следят взглядом за предметом. Эти дети мутичны.

В условиях интенсивной' психолого-педагогической коррекции у таких детей могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания, но их социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях.

2-я группа — дети с отвержением внешней среды.

Они более активны, чем дети 1-й группы: избирательно контактны со средой, реагируют на холод, голод, боль, им свойственны переживания удовольствия и неудовольствия. Страхи перед окружающим у них сильнее, чем у других детей с ранним детским аутизмом. При изменении привычной окружающей обстановки у таких детей наблюдаются аффекты, страхи, протест, плач. С тревогой и многочисленными страхами могут бороться аутостимуляцией положительных ощущений при помощи многочисленных стереотипий: двигательных (прыжки, взмахи руками, раскачивания, перебежки и т. д.), речевых (скандирование слов, стихов, эхолалия), сенсорных (самораздражение зрения, слуха, трясение тряпочек, веревочек, закручивание шнурков и т. д.). Таким образом, они заглушают неприятные воздействия извне.

У детей отмечается однообразие игры, задержка в формировании навыков самообслуживания, возможны двигательные

возбуждения (вспышки агрессии, паническое бегство без учета опасности). Обычно малодоступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут. Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, речевые штампы. Часто наблюдается примитивная "симбиотическая" связь с матерью, основанная на необходимости ежеминутного ее присутствия. При адекватной длительной коррекции дети 2-й группы могут быть подготовлены к обучению во вспомогательной (иногда в массовой) школе.

3-я группа — дети с замещением внешней среды.

Эти дети имеют более сложные формы защиты от переживаний и страхов, выражающиеся в формировании патологических влечений, в компенсаторных фантазиях. Их поведение ближе к психопатоподобному. Для них характерна более развернутая монологическая речь, однако к диалогу такие дети не способны. Низкая способность к сопереживанию, эмоциональные связи с близкими недостаточны. Возможны вспышки агрессии как способ обратить на себя внимание: могут хватать за волосы, за лицо. Лучше адаптированы в быту, без больших затруднений осваивают навыки самообслуживания.

Дети 3-й группы при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

4-я группа — дети со сверхтормозимостью окружающей средой.

У детей этой группы менее высок аутистический барьер, меньше патология аффективной и сенсорной сфер. Более выражены неврозоподобные расстройства: тормозимость, робость, пассивность, пугливость в контактах, сверхосторожность. Активно усваивают поведенческие штампы, формирующие образцы правильного социального поведения. Игра тихая и малоподвижная.

Особенно чувствительны к отрицательному отношению взрослых, резкой форме замечаний. Их настроение и поведение зависят от эмоционального состояния близких. Уходят от контактов при изменении стереотипов. Любят природу, нежную музыку, мелодичные стихи. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одаренность.

Дети 4-й группы могут быть подготовлены к обучению в массовой школе, а в небольшой части случаев — обучаться в ней и без предварительной специальной подготовки.

Такое наличие вариантов с различной клинико-педагогической картиной, социальной адаптацией, прогнозом требует и дифференцированного коррекционного подхода, как лечебного, так и психолого-педагогического. Коррекционная работа с детьми с проявлениями раннего детского аутизма строится на основе тщательного и всестороннего изучения особенностей их развития. Учитывается клинический диагноз, данные психолого-педагогического изучения (уровень познавательных процессов и личностные характеристики). Наиболее эффективна коррекционная работа, имеющая индивидуальную направленность.

1.3.2. Особенности развития познавательной сферы у детей с РАС.

В целом для психического развития при аутизме свойственна неравномерность. Так, повышенные способности в отдельных областях в таких как музыка, математика, живопись могут сочетаться с глубоким нарушением обычных жизненных умений и навыков.

Недостаточность общего, и в том числе психического, тонуса, сочетающаяся с повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью, обуславливает крайне низкий уровень активного внимания. С самого раннего возраста отмечается отсутствие внимания ребенка к предметам окружения. Наблюдаются грубые нарушения целенаправленности и произвольности внимания. Однако яркие впечатления могут буквально завораживать детей. Характерной чертой является сильнейшая психическая пресыщаемость. Его внимание устойчиво буквально в течении нескольких минут, иногда и секунд. Можно сделать вывод, что для концентрации внимания ребенка могут быть использованы: звуки, мелодии, блестящие предметы и т.д.

Для детей с РДА характерно своеобразие в реагировании на сенсорные раздражители. Это выражается в повышенной сенсорной ранимости, и в то же время, как следствие повышенной ранимости, для них характерно игнорирование воздействий, а так же расхождение в характере реакций, вызываемых социальными и физическими стимулами. Если в норме человеческое лицо является самым сильным и привлекательным раздражителем, то аутичные дети отдают предпочтение разнообразным предметам, лицо же вызывает мгновенный уход от контакта. У части детей реакция на «новизну», например, изменение освещения, необычно сильная. Многие дети, наоборот, яркими предметами заинтересовались слабо, у них так же

не отмечалась реакция испуга или плача на звуковые раздражители, и вместе с тем у них отмечали повышенную чувствительность к слабым раздражителям: дети просыпались от едва слышного шуршания, легко возникали реакции испуга на работающие бытовые приборы.

В восприятии ребенка с РДА также отмечается нарушение ориентировки в пространстве, искажение целостности картины реального предметного мира. Для них важен не предмет в целом, а его отдельные части. У большинства у них наблюдается повышенная любовь к музыке. Они повышенно чувствительны к запахам, окружающие предметы обследуют с помощью облизывания и обнюхивания.

Большое значение имеют для детей тактильные мышечные ощущения, идущие от собственного тела (раскачиваются всем телом, совершают однообразные прыжки, кружатся, пересыпают песок и т.д.). При часто сниженной болевой чувствительности у них наблюдается склонность к нанесению себе различных повреждений.

С самого раннего возраста у аутичных детей наблюдается хорошая механическая память, что создает условия для сохранения следов эмоциональных переживаний. Именно эмоциональная память, стереотипизирует восприятие окружающего. Дети могут снова и снова повторять одни и те же звуки, без конца задавать один и тот же вопрос. Они легко запоминают стихи. В ритм стиха дети могут начать раскачиваться или сочинять собственный текст.

Относительно воображения существуют две противоположные точки зрения: согласно одной из них, дети имеют богатое воображение, согласно другой - воображение очень причудливо, имеет характер патологического фантазирования. В их содержании переплетаются случайно услышанные сказки, истории и реальные события. Патологические фантазии отличаются повышенной яркостью и образностью. Нередко их содержание может носить агрессивный характер. Патологическое фантазирование служит хорошей основой для проявления различных неадекватных страхов. Это могут быть страхи меховых шапок, лестницы, незнакомые люди. Некоторые дети излишне сентиментальны, часто плачут при просмотре некоторых мультфильмов.

У детей с ранним детским аутизмом отмечается своеобразное отношение к речевой деятельности и одновременно - своеобразие в становлении экспрессивной стороны речи. При восприятии речи заметно сниженная (или полностью отсутствующая) реакция на

говорящего. «Игнорируя» простые, обращенные к нему инструкции, ребенок может вмешиваться в необращенный к нему разговор. Лучше он реагирует на тихую, шепотную речь.

Первые активные речевые реакции в виде гуления у аутичных детей могут запаздывать. Они редко задают вопросы, если таковые появляются, то носят повторяющийся характер.

Стремление избегать общения, особенно с использованием речи, негативно сказывается на перспективах речевого развития детей данной категории.

Как отмечают О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг, не следует вести речь об отсутствии при РДА отдельных способностей. Уровень интеллектуального развития связан, прежде всего, со своеобразием аффективной сферы. Они ориентируются на перцептивно яркие, а не функциональные признаки предметов. Эмоциональный компонент восприятия сохраняет свое ведущее значение при РДА даже на протяжении школьного возраста. В итоге усваивается лишь часть признаков окружающей действительности.

Развитие мышления у таких детей связано с определением огромных трудностей произвольного обучения. Многие специалисты указывают на сложности в символизации, переносе навыков из одной ситуации в другую.

Такому ребенку трудно понять развитие ситуации во времени, установить причинно - следственные зависимости.

1.3.3 Особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы у детей с РАС.

Нарушение эмоционально-волевой сферы является ведущим признаком при синдроме РАС и может проявиться в скором времени после рождения. Так, в 100% наблюдений (К.С.Лебединская) при аутизме резко отстает в своем формировании самая ранняя система социального взаимодействия с окружающими людьми – комплекс оживления. Это проявляется в отсутствии фиксации взгляда на лице человека, улыбки и ответных эмоциональных реакций в виде смеха, речевой и двигательной активности на проявления внимания со стороны взрослого. По мере роста ребенка слабость эмоциональных контактов с близкими взрослыми продолжает нарастать.

Дети не просятся на руки, находясь на руках у матери, не принимают соответствующей позы, не прижимаются, остаются

вялыми и пассивными. Обычно ребенок отличает родителей от других взрослых, но большой привязанности не выражает. Они могут испытывать даже страх перед одним из родителей, могут ударить или укусить, делают все назло. У этих детей отсутствует характерное для данного возраста желание понравиться взрослым, заслужить похвалу и одобрение.

Слова "мама" и "папа" появляются позже других и могут не соотноситься с родителями. Все вышеназванные симптомы являются проявлениями одного из первичных патогенных факторов аутизма, а именно снижения порога эмоционального дискомфорта в контактах с миром. У ребенка с РДА крайне низкая выносливость в общении с миром. Он быстро устает даже от приятного общения, склонен к фиксации на неприятных впечатлениях, к формированию страхов. К.С.Лебединская и О.С. Никольская выделяют три группы страхов: типичные для детского возраста вообще (страх потерять мать, в также ситуационно обусловленные страхи после пережитого испуга); обусловленные повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью детей (страх бытовых и природных шумов, на страхи. Но при налаживании контакта выясняется, что многие обычные окружающие предметы и явления (определенные игрушки, бытовые предметы, шум воды, звук ветра), некоторые люди вызывают постоянное чувство страха. Страхи, пережитые в прошлом, сохраняются длительно, иногда годами, и нередко являются причиной поведения, воспринимаемого окружающими как нелепое.

Как показали данные специальных экспериментально-психологических исследований (В.В. Лебединский, О.С. Олихейко, 1972), страхи занимают одно из ведущих мест в формировании аутистического поведения этих детей. Как правило, дети сами не жалуются на несостоятельность. Чувство страха вызывает все новое: отсюда стремление к сохранению привычного статуса, неизменности окружающей обстановки, перемена которой нередко воспринимается как нечто угрожающее, вызывая бурную реакцию тревоги на самые незначительные попытки изменения привычного существования: режима, перестановки мебели, даже смены одежды. С состояниями страхов связаны различные защитные действия и движения, носящие характер ритуалов.

Аутистические страхи искажают, деформируют предметность восприятия окружающего мира.

При налаживании контакта обнаруживается, что многие обычные предметы и явления (определенные игрушки, бытовые предметы, шум воды, ветра и т.п.), а также некоторые люди вызывают у ребенка постоянное чувство страха. Чувство страха, сохраняющееся иногда годами, определяет стремление детей к сохранению привычной окружающей обстановки, продуцированию ими различных защитных движений и действий, носящих характер ритуалов.

Малейшие перемены (перестановка мебели, изменение режима дня) вызывают бурные эмоциональные реакции. Это явление получило название "феномен тождества".

Говоря об особенностях поведения при РДА разной степени тяжести, О.С. Никольская характеризует детей 1-й группы как не допускающих до себя переживаний страха, реагирующих уходом на любое воздействие большой интенсивности. В отличие от них дети 2-й группы практически постоянно пребывают в состоянии страха. Это отражается в их внешнем облике и поведении: движения их напряжены, застывшая мимика лица, внезапный крик. Часть локальных страхов может быть спровоцирована отдельными признаками ситуации или предмета, которые слишком интенсивны для ребенка по своим сенсорным характеристикам. Также локальные страхи могут вызываться некоей опасностью. Особенностью этих страхов является их жесткая фиксация - они остаются актуальными на протяжении многих лет и конкретная причина страхов определяется далеко не всегда. У детей 3-й группы причины страхов определяются достаточно легко, они как бы лежат на поверхности. Такой ребенок постоянно говорит о них, включает их в свои вербальные фантазии.

Тенденция к овладению опасной ситуацией часто проявляется у таких детей в фиксации отрицательных переживаний из собственного опыта, читаемых ими книг, прежде всего сказок. При этом ребенок застревает не только на каких-то страшных образах, но и на отдельных аффективных деталях, проскальзывающих в тексте. Дети 4-й группы пугливы, тормозимы, неуверенны в себе. Для них характерна генерализированная тревога, особенно возрастающая в новых ситуациях, при необходимости выхода за рамки привычных стереотипных форм контакта, при повышении по отношению к ним уровня требований окружающих. Наиболее характерными являются страхи, которые вырастают из боязни отрицательной эмоциональной

оценки окружающими, прежде всего близкими. Такой ребенок боится сделать что-то не так, оказаться "плохим", не оправдать ожиданий мамы.

Наряду с вышеизложенным у детей с РАС наблюдается нарушение чувства самосохранения с элементами самоагрессии. Они могут неожиданно выбежать на проезжую часть, у них отсутствует "чувство края", плохо закрепляется опыт опасного контакта с острым и горячим.

У всех без исключения детей отсутствует тяга к сверстникам и детскому коллективу. При контакте с детьми у них обычно наблюдается пассивное игнорирование или активное отвержение общения, отсутствие отклика на имя. В своих социальных взаимодействиях ребенок крайне избирателен. Постоянная погруженность во внутренние переживания, отгороженность аутичного ребенка от внешнего мира затрудняют развитие его личности. У такого ребенка крайне ограничен опыт эмоционального взаимодействия с другими людьми, он не умеет сопереживать, заражаться настроением окружающих его людей. Все это не способствует формированию у детей адекватных нравственных ориентиров, в частности понятий "хорошо" и "плохо" применительно к ситуации общения.

Значимые характеристики детей групп компенсирующей направленности для детей с РАС МАДОУ представлены в приложении.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1 Основные образовательные задачи для детей с аутизмом дошкольного возраста.

Для формирования способности детей с аутизмом к адаптации в окружающем мире, предпосылок их эффективного взаимодействия с другими людьми, возникают определенные образовательные задачи, указанные в программе « От рождения до школы», что является основой дальнейшего успешного развития, обучения и социализации детей с аутизмом.

Необходимо определить группы задач, которые являются общими для всех образовательных областей. Это развивающие и

воспитательные задачи, поступательное решение которых также имеет определенные этапы: от простейших (снизу) к более сложным.

Развивающие и воспитательные задачи по уровням развития.

<i>Уровни развити я</i>	<i>Задачи</i>
5	Развивать умение использовать полученные представления для дальнейшего расширения личного опыта; формировать способность к произвольности и умение преодолевать трудности; развивать способность к сопереживанию и положительного принятие себя. Формировать способность к проявлениям инициативы и диалогового контакта; воспитывать культуру поведения.
4	Развивать выразительность движений (распространение границ пространственных проявлений); развивать умение замечать различные эмоциональные состояния людей. Формировать умение участвовать в совместной деятельности; вызывать положительные эмоции в ответ на обращение родных.
3	Развивать принятие себя, способность к исследовательской и манипулятивной деятельности; расширять личностный опыт. Развивать интерес к предметам, людям, желание действовать вместе с другими людьми; обогащать жизненные впечатления ребенка.
2	Развивать способность к продуктивным видам деятельности; поддерживать интерес и внимание к другим людям; формировать потребность в эмоциональных контактах с окружающими. Формировать способность к разнообразным воздействиям; формировать навыки реагирования на обращенную речь и выполнения просьб.
1	Развивать чувство безопасности и доверия; формировать моторные навыки, познавательную активность. Расширять жизненные впечатления; переключать деструктивную активность в конструктивное русло. Что касается учебных и коррекционных задач, то они, безусловно, будут отличаться в зависимости от той или иной образовательных областей, указанных в соответствующих разделах Программы.

2.1.1. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» заключается, прежде всего, в формировании определенных личностных свойств, потребностей, способностей, элементарных представлений и практических умений, которые обеспечивают ребенку жизнедеятельность и помогают понять, как следует себя вести, чтобы быть созвучным с другими, чувствовать себя по возможности комфортно.

В силу того, что социально-эмоциональные умения и навыки у многих детей с аутизмом, как правило, нарушены, в большинстве эти дети не способны нормально общаться с другими людьми, и встреча с ними для детей является сплошной и постоянной проблемой. Со значительными трудностями ребенок с аутизмом перенимает опыт социальной жизни, усваивает правила, нормы и стандарты поведения.

В то же время 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 негативных (для организма и внутреннего мира ребенка) новообразований, которые еще больше затрудняют его дальнейшую социализацию.

Характерными для детей с аутизмом являются сложности осознания собственных эмоциональных состояний, трудности создания образа себя и партнера, неумение регулировать продолжительность и интенсивность контакта и выбирать посильные для него средства общения (прикосновения, контакт глаз, соотношение поз, пользования теми или иными невербальными действиями, регуляция интонаций и других просодических элементов). Осознание ребенком образа своего «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 др.

Отрицательный результат попыток ребенка с аутизмом налаживать контакт с окружающими, как правило, вызывается также отсутствием у него безопасного эмоционально-коммуникативного пространства, безопасного взаимодействия и очень медленным расширением пространства его «Я».

Таким образом, одной из основных особенностей ребенка с аутизмом являются трудности приобретения ним положительного социально-эмоционального опыта, что, в общем, определяет состояние развития его личности. Вместе с тем, по разной степени тяжести аутизма особенности социально-эмоционального поведения ребенка имеют разную степень выраженности.

Особенности социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом представлены в сравнительном плане с данными о возрастных возможностях формирования этого аспекта, личностного становления ребенка с типичным развитием. Полученные результаты сравнительного анализа позволяют сделать правильный общий вывод об особенностях функционирования составляющих социально-эмоционального развития конкретного ребенка с аутизмом и определить пути его осуществления. Кроме того, такой подход позволит четче прояснить и осознать те специфические различия в социально-эмоциональном развитии детей с аутизмом, которые делают их вхождения в мир людей таким проблематичным.

Социально-эмоциональное развитие в онтогенезе.

Возрастные особенности социально-эмоционального развития ребенка:

0-6 месяцев

- Формируется потребность ощущения впечатлений от окружающей среды в соответствии с готовностью анализаторов (зрительного, слухового, вкусового, обонятельного, тактильного);
- Ребенок ориентируется на лицо и глаза (взгляд) взрослого, центром его внимания становится человеческое лицо;
- Развивается способность осуществлять простые манипуляции с предметами (тянуть, бросать, трясти, стучать). Формируется двигательная активность;
- Формируется способность к эмоциональному отклику: а) комплекс оживления как реакция на ситуацию общения со взрослым; б) плач как сигнал дискомфорта; в) улыбка как средство удержания контакта; г) внимание к движениям губ как источники звука; д) формируются устойчивый эмоционально положительный контакт с матерью

7-12 месяцев

- Упражняется в ориентировании в собственном теле; выполняет простые ритмические движения (в т.ч. под музыку);

- Формируются активные способы воздействия на поведение окружающих людей, (выбрасывает игрушку с кровати и требует ее достать);
- Различает и адекватно реагирует на мимику и слова взрослого, положительно или отрицательно эмоционально окрашенные (улыбается и протягивает руки к взрослому, или плачет и отстраняется);
- Стремится повторить позитивное впечатление от взаимодействия с взрослым; воспроизводит эмоции близких людей;
- Рассматривает выражение материнского лица, адекватно на него реагирует; обследует взглядом лица, внешний вид и одежду членов семьи; показывает (по просьбе взрослого) на глаза, нос, уши, губы;
- Присоединяется к простым социально-коммуникативным играм («ладушки», «идет коза ...», «ку-ку» и т.п.);
- Повторяет движения взрослого;
- Использует движения, контактные жесты, мимику, лепета с целью повлиять на поведение другого человека, привлечь его внимание, присоединиться к игре

2-й год жизни

- Зарождается переживание ребенком своей значимости для близких людей;
- Самостоятельно ходит и радуется ощущению собственной физической способности;
- Пытается определенным звуко сочетанием или словами обозначить различные эмоциональные состояния;
- Учится дорожить своей собственностью; эмоционально реагирует на нарушение границ «Я»;
- Привлекает внимание взрослого к своей способности преодолеть трудности на пути к цели; зависит от одобрительной оценки собственных действий со стороны взрослого;
- Предпочитает совместным действиям и играм, имитирующим игровые действия взрослых;
- Проявляет интерес к людям за пределами семьи, стремится к общению

3-й год жизни

- Способен управлять своими действиями (хождением, речью). Формируется знание о своем физическом «Я». Когда просят, называет не менее пяти частей тела;
- Учится осознавать свои эмоции, их телесные проявления;
- Испытывает привязанность к взрослым из близкого окружения;
- Наблюдает за взрослым или ребенком во время какой-либо деятельности или игры, может участвовать в различных видах совместной активности; начало формирования дружеских отношений;
- Пытается овладеть определенными действиями без помощи взрослого, отстаивает свое стремление быть самостоятельным;
- Воспроизводит социальный сюжет в игре;
- Формируется способность подчинять собственное поведение социальным правилам

4-й год жизни

- Учится руководствоваться правилами социального взаимодействия;
 - Формируются элементарные суждения по поводу своих возможностей и качеств других людей; интересуется половыми и возрастными различиями;
 - Обнаруживает способность к элементарной избирательности в разных видах деятельности, сопровождается адекватными эмоциональными состояниями;
 - Начинает осознавать связи между событиями и эмоциями;
 - Формируется отношение к своему месту и роли в группе;
 - Развивается способность к сюжетно-ролевой игре
- 5-й год жизни
- Формируется способность к оценке и самооценке;
 - Пользуется мимикой и пантомимикой во время общения;
 - Развиваются различные формы общения со сверстниками и взрослыми;
 - Развивается умение контролировать собственные поведенческие проявления и эмоциональные реакции;
 - Появляется способность к совместным подвижным играм с правилами;
 - Нуждается в эмоциональной поддержке взрослых, их похвале, одобрении, стремится произвести хорошее впечатление, тяжело переносит их негативную оценку;

- Эмоционально реагирует на критику, высмеивание, оскорбление; сочувствует другим;
- Стремится выполнять ведущую роль в ролевой игре 6-й год жизни
- Овладевает тонкой жестикуляцией и выразительными движениями;
- Появление переживания и сопереживания ребенка, принятие социальной роли;
- Корректировка своего поведения в зависимости от эмоционального состояния другого человека;
- Усваивает поло-ролевые стандарты поведения; 7 год жизни
- Избирательно и устойчиво взаимодействует с детьми
- Способен вступить в общение со знакомыми взрослыми
- Чувствует настроение близких родственников и сверстников
- Ориентируется в проявлениях и названиях основных эмоций, выдвигает предположение о причинах;
- Пытается уладить конфликтные ситуации;
- Продолжает формироваться способность к самоконтролю и саморегуляции.

Знание закономерностей социально-эмоционального развития ребенка: во-первых, даст педагогу возможность сопоставить эти данные с результатами обследования состояния развития конкретного ребенка с аутизмом; во-вторых, будет способствовать выявлению тех компонентов социально-эмоционального развития ребенка, которые несформированные или недостаточно сформированы или имеют достаточный уровень развития на конкретном возрастном этапе; в-третьих, - спланировать индивидуальную коррекционно-развивающую работу, начиная с коррекции и развития тех социально-эмоциональных навыков, которые наиболее нарушены.

Особенности становления и социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом

От рождения до 1-го года жизни

- Слабо выраженные ориентировочные реакции, связанные с питанием. Неспецифические нарушения ритма «сон-бодрствование». Попытки вымыть ребенка или перепеленать усиливают его беспокойство, вызывают плач и крик. В других случаях, дети, наоборот, пассивно-равнодушные, к неудобствам, которые не испытывали ранее.

- Отсутствует или слабо выражена ориентация на лицо (взгляд) и голос другого человека. В большинстве случаев ребенок не реагирует на источник звучания (услышав звук, не крутит головой, ища его источник). Бытовые шумы у ребенка могут с каждым разом вызывать такой же страх, как в первый раз.
- Не реагирует или недостаточно реагирует на мягкие прикосновения матери: не тянется к ней, не стремится на руки, а находясь на руках, не льнет к ней. Однако некоторые дети могут агрессивно протестовать, сохраняя прямую жесткую осанку, избивая маму головой.
- Со значительной задержкой формируется зрительное и слуховое сосредоточение (не перестает плакать при появлении человека). Отсутствует комплекс оживления при приближении матери.
- Повышенная чувствительность к быстрым движениям, звукам, яркому свету.
- Попытки простого успокоения себя с помощью сосания пальцев, угла одеяла, расшатывания, верчения головой.
- Изредка сосредоточивается на лице матери, в большинстве случаев не отличает ее лицо от лица других взрослых. Вместе с тем, ребенок может узнавать людей, но не по лицу, а по некоторым предметам, принадлежащих этим людям и на которые малыш обратил внимание. Не обследуют взглядом лица членов семьи; не старается показывать на глаза, нос и тому подобное.
- не подхватывает игры, требующие элементов показа и повтора («Ладушки», «ку-ку», «Идет коза рогатая»). Наблюдается чрезмерное выделение среди других людей. Гуление и лепет (при их наличии) не социализируются; звукоподражательные комплексы отсутствуют.
- Постоянно проявляет страх ко всему новому (неофобия), стремление к сохранению неизменности окружающего пространства (феномен тождества).
- Отсутствуют (или непоследовательные) реакции на обращение. Может пассивно реагировать на различные интонации при назывании его имени и на употребление ласковых слов, обращенных к нему.
- Не пытается криком или жестом привлечь внимание к себе. Не умеет использовать свои паралингвистические возможности (плач, крик, лепет) для того, чтобы с помощью взрослого достичь простого

результата (например, взять предмет для той или иной деятельности) и получить его положительную оценку.

- Избегает зрительного контакта.
- Проявляет равнодушие или даже негативизм при побуждении к совместной игровой деятельности. Не сохраняет направленность игры, предложенную взрослым, пытается настоять на своем.

1-3-й годы жизни

- Отсутствует (или непродолжительное) прослеживание взглядом направления взгляда взрослого, игнорирование его указательного жеста, направленного на предмет или части тела ребенка.
- Беспомощен в быту, элементарном самообслуживании (неумение застегнуть пуговицы, зашнуровать обувь, одеваться).
- Не ищет ласки и не реагирует на нее, не тянется к другим людям, одиноко играет в странные игры.
- Типичной остается отсутствие стабильной реакции на собственное имя.
- Недостаточное понимание того, что к нему и другим людям относятся различные окружающие предметы. Не понимает значения собственности, не использует слово «мой». Большая часть детей не использует личное местоимение «Я». В свободном вещании никак себя не обозначают: «дать ... сделать ... гулять».
- Не выполняет простейших просьб, типа: «Дай», «Покажи», «Принеси».
- Отсутствует реакция на возможность расширить взаимодействие, например, при совместном манипулировании игрушкой, «чтении» книги, общей пищи и тому подобное.
- Не понимает, чего от него ждут родители, родные, сверстники, каким они хотят его видеть.
- Не четко понимает разницу оценок «хороший» и «плохой». Не пытается обязательно заслужить положительную оценку, демонстрируя взрослым свои достижения, не стесняется поступков, не одобренных взрослыми, когда ему специально указывают на них и стыдят его.
- Отсутствие внимания к человеческому лицу.
- Сохраняются трудности восприятия других людей и восприятия себя «глазами других».

- Не оказывает заинтересованного интереса к людям за пределами семьи, не желает общаться с отдельными детьми и взрослыми, не умеет попросить о помощи, когда она нужна.
- Предпочитает (или отстаивает в агрессивной форме) занятия в одиночестве: игру с игрушками, рассматривание книги, манипулирование предметами и тому подобное.
- Типичными являются проявления желаний, которые не совпадают с намерениями взрослых. Не подражает взрослому, не стремится внести в свои действия элементы его действий.
- Не показывает собственных реакций по поводу происходящих событий, и своего отношения к событиям и окружающим людям.

3-5-й годы жизни

- Со значительным опозданием осваивает жесты согласия и несогласия, приветствия, прощания, что негативно сказывается на возможностях в налаживании взаимодействия с окружающими людьми.
- Наличие однообразного поведения со стереотипными, примитивными движениями (переборка пальцев, сгибание и разгибание плеч и предплечий, расшатывание туловищем или головой, подпрыгивание на цыпочках и т.п.).
- Взрослый для ребенка не становится источником разнообразной информации о правилах общения с различными взрослыми и детьми (старше, одного с ним возраста, моложе).
- В кругу с родными и близкими взрослыми никогда не расспрашивает, как, где и почему нужно действовать, не ориентируется или слабо ориентируется в кругу социально одобряемых и приемлемых форм поведения, не уточняет, как следует поступать, «как надо», «как требуют».
- Не соблюдает правила совместной жизни в семье, не ориентируется в обязанностях каждого члена семьи.
- Ребенок не понимает, чем он отличается от других; со значительной задержкой формируется ощущение «мой-чужой», «такой как я не такой».
- Не формируется чувство адекватной дистанции, позволяющей устанавливать оптимальное расстояние с участником взаимодействия.
- В сознании ребенка собственное имя очень медленно сочетается с личным местоимением «Я» для обозначения себя самого.

Безразлично относится (при наличии моментов совместной деятельности) к определению своего места в кругу сверстников.

- Избегает участвовать в игровой деятельности; не проявляет инициативы, не стремится повлиять на взрослого с целью получить в ней ведущую роль, проявляет повышенную тревожность. Не умеет и не пытается выгодно продемонстрировать себя, свои умения.

- Самостоятельное поведение может выглядеть как однообразный набор внешне бесцельных, странных действий. Обычные детские игры заменяет монотонными механическими манипуляциями с не игровыми предметами (ключами, коробочками, веревками и т.д.).

- Не хочет ориентироваться в человеческих отношениях, понимать отношение к себе других людей, осознавать необходимость сдерживания собственных ситуативных желаний.

- Может провоцировать негативную реакцию взрослого, а раздражение и гнев близких воспринимать с удовольствием.

От 5-го до 7-го года жизни

- Не дополняет своих впечатлений об окружающем мире, а только закрепляет их, застревая, как и раньше, на одном объекте или действия, препятствует получению нового опыта. Видит только в том направлении, в котором смотрит и только те предметы, на которых задерживает взгляд.

- Не демонстрирует виды поведения, свидетельствующие о возможности развития у него социальной заинтересованности в других детях, общее внимание, общее взаимодействие.

- Не развивается способность к оценочным представлениям о том, каким другие люди хотят видеть его и как он для этого должен себя вести.

- Отсутствие способности «схватывать» своеобразие (контекст) ситуации и переживания других людей, которые обеспечивают успешность взаимодействия.

- Не сравнивает себя со сверстниками, не стремится подражать им, не пытается объединиться с ними для совместной деятельности; недостаточно осознает отношение к себе других детей.

- Не имеет интереса к содержанию и формам человеческих взаимоотношений и правилам поведения в обществе, которые помогали бы положительно влиять на различные формы взаимодействия.

- Не регулирует свои действия при указании взрослого; не формируется произвольное поведение.
- Со значительными трудностями приспосабливается к новым социальным условиям жизни. Демонстрирует негативизм относительно попыток включить его в совместную деятельность.
- не адекватно реагирует на эмоции других людей (несоответствие поведения эмоциональному и социальному контексту).
- Самостоятельно занимает себя длительное время, однако, отдавая при этом предпочтение стереотипным интересам, поведению и активности. Стереотипное поведение, как правило, сопровождается негативизмом касательно предложенных новых видов деятельности, а также о попытке взрослого направить ребенка на смену старым привычкам.
- Не способен к самообладанию, не умеет управлять желаниями, его поведение импульсивное, ему не присущи комплексные эмоциональные переживания здоровых сверстников. Отсутствие сложных переживаний, таких как проявление собственности, зависть, чувство комического и тому подобное.
- Не обладает эмоционально-коммуникативными умениями: не инициирует контакты, не отвечает на инициативу других, избегает обмена информацией, выслушивает, не принимает других во внимание, не стремится наладить взаимодействие, не дорожит отношениями.

Направления коррекции социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом

С целью преодоления трудностей социально-эмоционального развития у детей с нарушениями аутистического спектра 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).

Уровень 1. Выделение себя из окружающей среды

Показатели успешного развития детей: начинает осознавать ощущения, поступающие от его мышц, сухожилий и т.д. и многочисленные повторения которых образуют его телесные ощущения. Отличает себя от других объектов. Проявляет избирательность, быстротечность эмоций, сопровождающих различные манипуляции.

Образовательные задачи:

- Формировать у ребенка представление о собственном теле;
- Развивать способность к распространению опыта познания окружающего мира и элементарного осознания себя в нем.

Коррекционные:

- **Формировать умение ребенка выделять себя в окружающей среде:** 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 обогащение тактильных, вестибулярных, зрительных и звуковых впечатлений ребенка осуществлялось с целью получить хотя бы кратковременную улыбку ребенка;

- **Корректировать полевое поведение ребенка.**

- Развитие у ребенка схемы тела

Для этого следует применить, прежде всего, стимулирование ощущений, поступающих от отдельных частей тела ребенка при мягких взаимодействиях со взрослым за счет дифференциального массажа ребенка, рефлекторного схватывания и удержания ним мягких и теплых предметов. Такие действия подготовят появление касательного ощущения, что заставит ребенка наталкиваться и схватывать одной рукой другую, схватывать колено, отыскивать свои ступни, находить большой палец и т.д.; возможно, ощупывать лицо взрослого, свое лицо в положении на спине, на коленях, на руках у взрослого. В результате такие действия могут стать предпосылкой для формирования у ребенка потребности в общении со взрослым.

Развивать элементарное чувство ребенком собственного тела путем отработки в нем чувства равновесия, глубинной

чувствительности, что дает ему возможность почувствовать проявления отдельных частей тела. С этой целью очень постепенно и очень осторожно, под тихую музыку, в игровой форме вызвать у ребенка желание выполнять доступные ему танцевальные движения («пружинку», «боковые переступания»), осуществлять повороты кистей рук, вращение), откликаться на легкое отстукивание взрослым ритмов на его груди (с одновременным пением ритмичной песенки). Все это может вызвать у него определенное удовольствие, радость, чувство защищенности, а также - улыбку при приятных для него манипуляциях (подбрасывании, щекотании).

В дальнейшем (за счет многократных повторений) формировать умение ориентироваться в схеме собственного тела («Вот это (соответствующий жест) носик. Покажи, где носик?» Можно взять пассивную руку ребенка и направить ее к носику. При этом следует стимулировать у ребенка желание рассматривать свое отражение в зеркале; затем формировать внимание малыша к лицу членов семьи («Где носик? Где носик у мамы?» и т.п.). Результаты такой работы в значительной степени зависят от состояния понимания малышом обращенной к нему речи. Поэтому речь взрослого должна быть максимально адресована ребенку и включать в себя одобрения, касающиеся его личности, а также положительную оценку его действий и с частым называнием ребенка по имени.

Отрабатывать выражение лица, позы и жесты тела, формировать речи в сочетании с движениями тела, включая бег, прыжки, зрительное сосредоточение на одних и тех же объектах (шарфик, расположен между ребенком и взрослым, воздушный шарик и т.п.). Такая работа будет готовить постепенное развитие у ребенка умения использовать невербальные типы поведения как средства регуляции социального взаимодействия.

Длительно, с многократными повторами формировать у ребенка предпосылки не избегать взгляда в лицо человека. Сначала тактично побуждать ребенка, хотя бы в течение короткого времени, наблюдать за предметами, которые перемещают взрослые (горизонтально, сверху вниз и т.д.); фиксировать их взглядом, искать предмет, когда он исчез; следить за игровыми действиями других детей, не присоединяясь к ним; не отворачиваться, когда его позовут, а услышав имя матери, поворачивать голову на знакомый голос; реагировать на

«Иди ко мне», поднимая ручки, а также протягивать руку, чтобы показать, что она держит в руке, посылать воздушные поцелуи и тому подобное. Формировать у ребенка умение жестом указывать на предметы по просьбе взрослого.

Учить ребенка правильно воспринимать и обследовать живые и неживые предметы окружения: не обнюхивать, не облизывать и тому подобное.

Основной задачей при этом является обучение ребенка приемам подражания. При этом имитация на ранних этапах в основном - невербальная, на более поздних - невербальная и вербальная. Имитационная подготовка заключается в обучении малыша наблюдать за тем, как другие дети сидят, едят, прыгают, рисуют и тому подобное. В результате у ребенка путем показа-демонстрации и прямого поощрения подражания и воспроизведения двигательных действий взрослого развиваются произвольные движения. Отработанные навыки отшлифовываются дома еще до того, как ребенок начнет участвовать в непродолжительной коллективной деятельности за пределами семьи.

Корректировка двигательного полевого поведения ребенка, (например, блуждание по комнате без всякого занятия) осуществляется с помощью введения в его нецеленаправленную деятельность простых манипуляций с сенсорным игровым материалом. В то же время постоянно корректировать способность к изоляции ребенка, которую он осуществляет с помощью двигательных стереотипов (особенно при осуществлении режимных моментов) и набора аутостимулирующих действий (расшатывание, прыжков, тряски руками и т.д.).

- Развитие у ребенка ощущение руки.

Важно систематически развивать мелкую моторику руки ребенка: уметь попросить, протягивая руку и выполняя хватательный жест (раскрывая и закрывая ладонь), продолжать довольно долго играть с ребенком в тайник (прятать лицо ладонями). В дальнейшем, учить ребенка держать игрушки (одной, двумя руками), отпускать игрушки, изготовленные из различных материалов (дерева, резины, ткани, полиэтилена). Корректировать навязчивые движения рук, характерные для аутичного ребенка: вращение перед глазами кистями рук, сосание пальцев и тому подобное.

Следует применять комплекс задач, направленный на развитие кинетической организации двигательных действий ребенка. Эту работу можно начать с несложных (но не для аутичного ребенка) задач - обучение навыкам самообслуживания и навыкам бытового поведения (мытьё рук, умывание и чистка зубов, сортировки белья в комод; вытирания пыли и т.п.). В дальнейшем переходить к формированию все более сложных кинетических программ, направленных на развитие моторной сферы ребенка. У детей старшего возраста корректировать недостатки осмысления предмета как объекта манипуляций и целенаправленных действий. Для этого у ребенка формировать, прежде всего, умение ориентироваться в квазипространственном поле (собирать пазлы, вкладки, делать вышивки, открывать засовы, наливать жидкость) и при этом стараться, насколько возможно, согласовывать движения различных частей тела.

Взрослый может побудить ребенка перераспределять пальцы руки на игрушке с помощью различных по величине, толщине и объемом предметов; захватывать предмет двумя, тремя пальцами. Для развития тактильной чувствительности руки можно подбирать предметы, различные по своим качествам (материала, фактуре, плотности, упругости); использовать игры с детским кремом, который малыш может размазывать на различных поверхностях (зеркальце, резиновом коврик, мисочке). Важно также развивать координацию движений руки путем обучения ребенка выкладывать, а затем составлять в ведро различные предметы, снимать и нанизывать на стержень кольца пирамидки, разъединять на части матрешки, бочки, деревянные яйца, формочки для песка и тому подобное.

- 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» можно с помощью игры-забавы с воздушными шариками разного цвета, напев ребенку песенок, напев тех гласных звуков, которые есть в речи ребенка, чтением стихотворных потешек. При этом - по очереди использовать игры, вызывающие «комплекс оживления», и молчаливое присутствие взрослого в поле зрения ребенка.

Планомерно развивать у ребенка умение прислушиваться к голосу взрослого, искать и находить глазами источник звука. Применять: детские песенки, сказки, стихи, содержанием которых предусмотрено изменение голоса взрослого, его мимики («Мишка-косолапый», «Серенькая кошечка», «Дудочка» и т.п.).

Развивать путем многократных и длительных повторений слуховое предвидение - учить прислушиваться к невидимым игрушкам, предметам, которые звучат; прислушиваться к низкому и высокому звучанию музыкальных инструментов, к танцевальным и спокойным мелодиям. Учить различать и ориентироваться на интонацию: мягкую и суровую, вопросительную и побудительную, а также интонацию запретов и поощрений.

Учитывать в коррекционной работе то, что большинство детей с аутизмом имеют хороший слух и особое влечение к музыке, что будет способствовать появлению у ребенка (в случае удачных музыкальных попыток) уверенности в себе, чувства радости и удовольствия. Корректировать повышенную реакцию ребенка на слуховые раздражители. При этом важно учитывать, что малыш одновременно может быть очень чувствительным к слабым раздражителям (не переносят шум бытовых приборов, капание воды и т.п.).

Много времени стоит уделять развитию у малыша зрительного предсказания - состояния ожидания того, что предмет вот-вот появится в определенном месте, умение находить полузапрятанную игрушку, затем - полностью спрятанную. В дальнейшем побудить ребенка ждать появления игрушки, спрятанной в другом месте. Учить ребенка следить за движением игрушки, которая падает.

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, которые изменяются по величине, раскладывание однородных предметов разной величины на две группы и т.д.).

Параллельно с применением индивидуальных программ по развитию у ребенка умения выделять себя из окружающей среды, создавать условия для стабилизации его эмоциональной сферы.

Уровень 2. Допуск другого человека в свое пространство

Показатели успешного развития детей:

Расширяет пространство своего «Я», проявляет чувство принадлежности ему как собственного физического тела, так и принадлежности других предметов и людей. Начинает принимать другого человека. Проявляет эмоции, сопровождающие этот процесс - выборочную терпимость, чувство безопасности, заинтересованность. В определенной степени регулирует свои элементарные действия для достижения простого результата (например, при выборе предмета или партнера для элементарной деятельности).

Задачи:

Образовательные:

- Формировать способность обращать внимание на яркие игрушки и предметы, их свойства;
- Развивать умение в различных действиях с предметами, совместного и самостоятельного их выполнения, способность действовать по образцу.

Коррекционные:

- Развивать чувство принадлежности как собственного физического тела, так и принадлежности других предметов и людей;
- Формировать способность к принятию другого человека. Эмоции, сопровождающие этот процесс - выборочная терпимость, чувство безопасности, заинтересованность;
- Преодолевать ограниченные интересы по определенному предмету;

- Формировать у ребенка чувство принадлежности ему объектов окружающей среды

Развитие чувства принадлежности различных предметов окружающей среды следует осуществлять с учетом трудностей понимания аутичным ребенком обращенной речи. Сначала развивать у малыша **умение** *обследовать окружающую среду и ориентироваться в ее предметном мире*. Эту работу следует осуществлять с помощью многократных повторений и, опираясь на комментирующую и обращенную речь взрослого, прежде всего, матери: «Посмотри, это (соответствующий жест) - часы. Часы говорит: цок-цок. Где часы?»; «Птичка (соответствующий указательный жест взрослого). Какая красивая птичка». «Где птичка? Покажи»и т.п.). Формировать у ребенка элементарный интерес к

игрушкам и к другим, предметов окружающей среды. Далее принимать названия тех предметов, которые ему хорошо известны («Это - кукла. Кукла - твоя. Где твоя кукла? Покажи»).

- Обеспечивать (с помощью многократных, длительных повторений ситуации) *привыкания ребенка к людям*, которые окружают мать и которых малыш начинал бы воспринимать как ее продолжение. Постепенно осуществлять отлучение ребенка от матери на все более длительное время.

- Формировать адекватное поведение в менее стабильных и более сложных (чем домашние) ситуациях: выход в гости, поездка в транспорте, встреча с другими детьми на площадке и тому подобное. То есть, всячески, с помощью различных методов способствовать менее болезненному выходу ребенка за пределы привычного для него семейного круга. Формировать такое поведение ребенка, которое помогло уменьшить его агрессивные реакции, направленные на себя и других (вспышек гнева, стереотипных действий, вызывающих вред как малышу, так и другим).

- Формирование у ребенка *элементарного образа себя и Другого* (обобщенного образа человека) может происходить с помощью игр, направленных на: наблюдение в зеркальце и опознания ребенком себя и других детей и взрослых; на формирование отношения ребенка к своему зеркальному отражению и к отображению других людей; развивать его поведение перед зеркалом в различных ситуациях. Когда ребенок начнет реагировать на зеркало и на свое отражение в нем, тогда взрослый, показывая на его отражение в зеркале, называет его имя: «Посмотри, кто там? Это - Оленька. Где Оленька? Покажи ». При этом если кто-то из детей в начале этой работы может даже не посмотреть на свое отражение в зеркале и стремится заняться чем-то другим, но рано или поздно малыш начнет проявлять интерес к своему отражению. Только после этого к игре «Кто в зеркале?» присоединяем взрослых, а потом и детей из близкого окружения ребенка.

Всячески поддерживать стремление ребенка (по подражанию или самостоятельно) *обозначить другого человека определенным буквосочетанием*, а затем назвать его имя. Развивать внимание к другому человеку (к его внешности и действиям) и умение подражать его элементарным действиям. На этой основе в дальнейшем возможно осуществление формирования у ребенка умения вносить

элементы самостоятельности в собственные функциональные и игровые действия.

Важно учить ребенка адекватным методам восприятия и обследования живых и неживых предметов окружения. Основной задачей при этом является обучение малыша приемам подражания действиям взрослого. Важно, чтобы и взрослый по возможности присоединялся к отражающим действиям ребенка и имитировал их. Учить ребенка узнавать себя и близких взрослых на фотографиях.

Применять планомерное сотрудничество ребенка со взрослым для того, чтобы у него перед глазами всегда был эталонный вариант, с которым он хотя бы изредка пытался сравнить свое изделие и другие результаты своей деятельности, а также созерцать действия, движения взрослого, слышать его мысли. Партнерство с ребенком в различных совместных с ним делах помогают успокоить и дать ощущение защищенности.

- *Формирование у ребенка чувство собственности*

Формировать у ребенка умение различать принадлежность предметов ему и членам его семьи, стимулируем элементарные проявления у него чувство того, что определенные предметы принадлежат именно ему, то есть формируем чувство собственности. Для этого используем ситуацию, когда у ребенка кто-то забирает ее игрушку. Тогда ребенку нужно объяснять, что свою игрушку он должна отстаивать, крепко держа ее в руках. Вероятно, что потеря игрушки породит у ребенка мысль о том, что игрушка принадлежат именно ему.

Сопротивляясь, ребенок убеждается в знаниях о том, что что-то, с чем он действует, принадлежит ему. Желательное поведение ребенка должно быть смоделировано и повторено многократно. Важно при этом формировать у ребенка понимание того, что у него есть свое место за столом, свой уголок для игры, свои кроватка, чашка, одежда и т.д., а, следовательно, способствовать развитию представления ребенка о себе как обладателя определенных вещей. Это не проявление жадности, себялюбия, как иногда интерпретируют такое поведение малыша взрослые, а рост его знаний о себе и об окружающем мире. В дальнейшей жизни оценочные представления, доступные его пониманию, он сможет переносить на аналогичные ситуации в новой группе лиц, которой, возможно, должен будет общаться.

Одновременно необходимо обучать ребенка учитывать аналогичные права других людей. С этой целью использовать игру, задачей которой является сформировать у малыша умение просить что-либо у сверстника.

Предотвращать / корректировать фиксацию циркулярных (повторяющихся) реакций, возникающих у ребенка в результате захвата им определенными сенсорными ощущениями (не возит машинку, а изо дня в день крутит ее колесики: не строит башню из кубиков, а стереотипно раскладывает их в однообразную горизонтальную цепь и т.д.). Это негативно влияет на возможность формировать у него знания о разных предметах и расширять границы принадлежности ему этих предметов. Основное требование при осуществлении этого направления коррекционной работы - сравнивать ребенка ни с кем-то другим, у кого лучше получается, а с ним самим, когда есть улучшения в чем-то («Сегодня свою машинку ты нагрузил лучше, чем вчера»).

Формировать в словаре ребенка (сначала в импрессивном, а затем и в экспрессивном) слово «Мой». При этом следует помнить, что местоимения в активной речи и у ребенка с типичным развитием появляются относительно поздно. Дети же с аутизмом в течение долгого времени говорят о себе, используя в основном первое и второе лицо единственного числа или обозначают себя словами мальчик или девочка. Поэтому нужно формировать у ребенка местоимение «Мой» после определенного овладения им местоимениями «Он», «Она», «Я». Эту работу нужно осуществлять обучая ребенка называть:

а) членов семьи («Моя мама, Мой папа, Мои дедушка и бабушка»);

б) собственные части тела перед зеркалом («Мой рот, Мой нос, Мой локоть, Моя нога, Моя рука, Мой глаз, Мои волосы;»), а затем –

в) предметы, принадлежащие ему («Моя собачка, Моя пирамидка, мое платье»).

Дальнейшая работа направлена на овладение ребенком умения называть членов семьи, части тела и предметы, принадлежащие другому лицу («Твой папа, Ваша бабушка, Твои родственники»). Это положит начало изменения отношения ребенка к себе и к другим и формировать у него ощущение своей принадлежности к определенной группе людей.

Уровень 3. Становление социального взаимодействия с окружающей средой.

Показатели успешного развития детей: иногда демонстрирует улыбку, вокализации, жесты с намерением привлечь внимание; выражения лица, контакт глаз; доступны единицы высказывания и понимания речи. Реагирует на эмоционально-словесные контакты с окружающими. Подчиняется требованиям взрослых и добивается достижения результата в той или иной не сложной деятельности; осознает свое имя (зачатки самоидентичности).

Задачи:

Образовательные:

- Формировать способность к расширению пространства «Я»;
- Формировать половую идентификацию и дифференциацию посредством использования специальных игр и игрушек;
- Формировать стремление вести себя соответственно своей половой принадлежности.

Коррекционные:

- Формировать реакции на эмоционально-словесные контакты с окружающими людьми;
- Развивать способность идентифицировать себя с другим человеком (благодаря идентификации ребенок в определенной степени начнет обращать внимание на чувства взрослого или другого ребенка, на их переживания, возможно, попытается поставить себя на их место);
- Культивировать и поддерживать проявления симпатии и привязанности ребенка к сверстникам, предотвращая при этом возникновение проявлений эмоциональной и физической агрессии.

В процессе этой работы взрослые должны быть готовы к ощущению в них отсутствия хотя бы небольшого движения в налаживании ими взаимодействия ребенка с окружающей средой. Однако, несмотря на это, должны планомерно и целенаправленно осуществлять его путем привлечения внимания ребенка к самому себе, к взрослым, к другим детям:

- Привлекать внимание ребенка к взрослым людям

Начинать формирование этого процесса путем присоединения взрослого к стереотипному поведению малыша, что облегчит ему устанавливать контакт глаз, развивать взаимодействие, позволит участвовать в детской игре. При этом взрослый подхватывает

заинтересованность ребенка так, как будто сам интересуется именно тем предметом или иной ситуацией, на которую ребенок обратил внимание. С этой целью ему необходимо, так сказать, «подключиться» и попытаться с помощью эмоционального комментария придать новый смысл тому, с чем ребенок действует или на что смотрит. Учить ребенка переходить к элементарной совместной деятельности со взрослым, подчиняясь хотя бы некоторым его требованиям. В то же время формировать у ребенка умение обращаться к взрослому из близкого окружения за помощью, смотреть на него, отыскивать его взглядом, понимать его ситуативные невербальные подсказки (жесты, интонацию, направление взгляда и т.п.). Постоянно обращать внимание малыша на других людей, особенно, в связи с той или иной эмоционально-коммуникативной ситуацией: вызвать у ребенка улыбки, вокализации, жесты с намерением привлечь внимание; выражения лица, контакт глаз; доступны единицы высказывания и понимания речи.

Формировать у ребенка умение сосредотачиваться на лице матери с помощью того сильного беспокойства, которое у него вызывает отсутствие связи с матерью и удовольствие, когда она появляется. Пытаться всячески направить взгляд ребенка на лицо матери. Формировать способность реагировать на ее эмоционально-словесное поведение - на разные тембры ее речи и на ласковые слова, обращенные к ребенку. С помощью различных методов осуществлять систематическое формирование у малыша привязанности к матери.

Целенаправленно, в процессе каких-либо совместных игр или действий обеспечивать взаимодействие ребенка с близкими взрослыми. Многократно формировать у ребенка желание хотя бы эпизодически экспериментировать с частями лица взрослого, его тела, одежды; обследовать волосы, гладить его, не агрессивно щипать, растягивать нос и уши, стучать по конечностям взрослого руками и ногами. В то же время на этапе установления контакта подбирать безопасную дистанцию для общения и ненавязчиво демонстрировать свою коммуникативную готовность, каждый раз обязательно начиная с того психического уровня, на котором находится ребенок. В дальнейшем формировать у ребенка идентификацию и дифференциацию с семьей посредством развития чувства принадлежности и защищенности, что может стать основой его покоя.

Формировать действия, направленные на умение ребенка различать имена родных людей и отличать имена «своих» от имен «чужих». Во взаимодействии малыша с другими людьми, которые часто называют его пол и имя, развиваем у него ощущение безопасности и доверия. Формировать умение откликаться на свое имя, произносить имя или соответствующее ему звукосочетания; демонстрировать разное реагирования на собственное и чужое имя.

- *Развивать умение привлечения внимание ребенка к самому себе*

Учить ребенка во взаимодействии со взрослыми реагировать на свое имя, произнесенное ими с разной интонацией. Для этого от имени ребенка нужно начинать как обращение с ним с поощрения («Петя - хороший мальчик!»), Так и осуждение за его недозволенные действия.

Формировать у ребенка (с применением для этого в основном невербальных приемов построения контакта) умение реагировать на свое и чужое отражение в зеркале: заинтересованно разглядывать, наблюдать за действиями, реагировать на мимику взрослого, на вопрос «Где Катя? указывать в зеркале. Использовать для этой цели игру со сменой внешнего вида ребенка с последующим самоузнаванием.

Формировать у ребенка ощущение присутствия другого. Осознание того, что его присутствие не является угрожающим способствовать возникновению и развитию у малыша чувство безопасности и доверия к пребыванию в общем пространстве с другим. Формировать элементарные социальные навыки (прощание «Пока-пока», приветствия и т.д.) с целью ослабления отгороженности ребенка от окружающего мира и защищенности, что может стать основой его покоя.

- *Развивать умение привлекать внимания к другим детям*

В то же время, начиная с возраста младенца, формировать и расширять пространство «Я» ребенка за счет становления контактов с другими детьми. Для этого взрослый ласково разговаривает с тем ребенком, на которого изредка смотрит аутичный ребенок. Если зрительное сосредоточение вызвать не удастся, то взрослый, поддерживая аутичного ребенка, слегка подталкивает его к другому ребенку и обхватывает руками его лицо. Другой способ помочь ребенку зрительно сосредоточиться - показать интересную яркую

игрушку со стороны другого ребенка. Формировать сильные средства взаимодействия детей (прикосновение, использование тех или иных невербальных действий, регуляция интонаций и другие просодические элементы). Развивать внимание и общее взаимодействие с другими детьми, стремление и умение, хотя бы на непродолжительное время включаться в разные виды игр.

Уровень 4. Способность конструктивно влиять на окружающую среду

Показатели успешного развития детей: пытается практически повлиять на людей с целью привлечь их внимание к себе и к своей деятельности.

Наблюдаются проявления первых желаний: «хочу», «не хочу» и запретов

«можно» - «нельзя». Отстаивает в разной форме собственности - «мое». Проявляет эмоции в ответ на события, ситуации. Выполняет доступные ему виды деятельности, прежде всего задачи, предложенные родителями; демонстрирует чувство соревновательности.

Задачи:

Образовательные:

- Формировать у ребенка умение участвовать в игровой деятельности;
- Развивать способность анализировать свое и чужое поведение;
- Формировать элементарные умения следовать положительному поведению взрослых и детей.

Коррекционные:

- Корректировать методы и способы воздействия на другого человека с целью привлечь его внимание к себе, к своей деятельности;
- Формировать способность в доступной форме адекватно эмоционально отвечать на события, ситуации и эмоции другого человека и тому подобное.

Здесь важно поддерживать наименьшее стремление ребенка подражать позитивному поведению взрослых и сверстников, попытки объединиться с ними для совместной деятельности. Подпитывать интерес малыша к содержанию и формам человеческих взаимоотношений и, особенно к правилам поведения в обществе.

Развитие способности ориентироваться в том, что для его «Я» является полезным, а что вредным, умение сопротивляться негативным воздействиям и самостоятельно уменьшать эти влияния; постигать значение слова «мой»; проявлять ревность («Это мой мяч», «моя мама» и т.п.).

Необходимо также формировать у ребенка умение участвовать в игровой деятельности, проявлять инициативу, стремление получить в ней ведущую роль, выгодно продемонстрировать себя, стремиться получить одобрение.

Содействовать началу возникновения у ребенка личных действий, основываясь на определенной самостоятельности и объективироваться требованием «Я сам». Оказывать этим действиям малыша неизменно положительную оценку.

Важно учить ребенка анализировать («вычислять») свое и чужое поведение. Такую работу в ее элементарной форме необходимо начинать как можно раньше. При этом учитывать, что ребенок с аутизмом этого возраста уже способен проанализировать ситуацию (в некоторых случаях даже лучше, чем здоровые сверстники). Однако, пока он поймет, что происходит, ситуация уже меняется и ее действия оказываются неуместными. При этом стоит помочь ребенку справляться с возможными резкими вспышками гнева и ухода от общения, возникающих вследствие возможных насмешек со стороны окружающих.

Надо также формировать у ребенка понимание того, что его родители, педагоги, друзья хотят видеть его «именно таким», «именно хорошим» (развиваем у ребенка образ себя). Формируем понимание разницы между «я - хороший» и «я - плохой». Важно объяснять, что задачу не всегда и не сразу можно выполнить хорошо, что даже взрослые люди могут выполнить что-то плохо, но затем постараться и выполнить это хорошо, без ошибок. При осуществлении всех видов деятельности объяснять ему ситуацию взаимодействия как безопасную и нужную для того, чтобы он стал «еще лучше». Активно использовать совместные занятия с привлечением музыкальных, арт-терапевтических средств и игр с пластическими материалами, (в случае удачных попыток) повышать его адаптационные способности к повседневной жизни.

Необходимо учить ребенка реагировать и учитывать оценки взрослого, определять, что и как у него получилось, оценивать элементарный результат своей деятельности.

Важно поддерживать малейшие желания подражать взрослому, учить вносить в свои действия элементы самостоятельности (подождать, пока взрослый не подойдет, не поддаваться истерике в случае отказа в чем-то желаемом). Вводить в доступную игровую деятельность ребенка элементы ролевой игры с отображением в них несложных человеческих отношений. Учить ребенка элементарному умению переходить к совместной деятельности со взрослым, подражать взрослому, быть похожим на него, воспроизводить его эмоциональные поведенческие реакции. Развивать у ребенка умение влиять на окружающих: любыми средствами привлекать внимание взрослого к себе, правильно реагировать на его просьбу: «Не плачь», «Успокойся» и др.

Формировать невербальные средства общения, в первую очередь, указательный жест, сопровождающееся соответствующей эмоцией ребенка. Отрабатывать и адекватно использовать утвердительную и отрицательную частицу «да» и «нет» в сопровождении доступных ему эмоционально-выразительных реакций.

Нужно также формировать умение распознавать и соответственно реагировать на простые эмоции окружающих людей и обозначать их различными звукосочетаниями; формировать элементарные навыки понимания малышом форм эмоционального поведения матери и других взрослых из близкого окружения. Необходима и стимуляция воспроизведения элементарного комплекса эмоциональных поведенческих реакций в общении с матерью.

Важным направлением работы становится всяческая поддержка имеющих у большинства детей с аутизмом отдельных разобщенных реакций на обращение взрослого, попытки вступить в контакт, наличие малейшего спонтанного поиска обмена радостью, интересами или достижением.

Надо также помочь ребенку адаптироваться к новым социальным условиям жизни, ориентироваться в некоторых моральных требованиях, учитывать их в своих поступках, дифференцировать социально утверждаемое и неодобряемое поведение. Это смягчит значительные, а иногда непреодолимые, трудности в налаживании контактов со сверстниками, в товариществе с определенным кругом детей, в определении своей приверженности или неприязни к другим людям.

Ради получения ребенком положительного опыта деятельности необходимо осуществлять целенаправленное сопровождение его предметной деятельности и игры (пытаться завершить дело, в доступной форме обращаться за помощью, искать необходимый материал). В этой связи необходимо обеспечить взвешенное отношение взрослого к подбору игрушек и предметов, продумывать цели с позиции степени их сложности, пристрастного отношения к организации детской деятельности.

Стоит также создавать благоприятные условия для развития детской самооценки. Партнерство с ребенком в различных совместных с ним делах поможет наполнить его представлениями о собственных возможностях, успокоит и добавит чувство защищенности.

Уровень 5. Способность к социальному поведению

Показатели успешного развития детей: обнаруживает элементы управляемости в действиях и в поведении, покорение социальным правилам, обнаруживает саморегуляцию при решении своих жизненных проблем, иногда стремится к совместной деятельности, проявляет эмоциональную рефлексия. Понимает разницу между «я хороший» и «я плохой».

Задачи:

Учебные

- Развивать умение руководствоваться в поведении контекста отношений;
- Формировать элементарную рефлексия.

Коррекционные

- Развивать способность управлять собственными действиями и поведением;
- Формировать умение подчиняться социальным правилам;
- Формировать элементарную саморегуляцию при решении жизненных проблем, способность к совместной деятельности, в элементарной эмоциональной рефлексии.

- Формирование у ребенка умения регулировать свои действия

На этом этапе важно формировать умение ребенка регулировать действия при выборе предмета для игр, получить его в руки, использовать для достижения простого результата. При этом с помощью простых задач важно учить ребенка результативным действиям. Для этого ребенку, например, можно показать пирамидку

в собранном виде. Затем на его глазах снять и снова надеть все кольца на стержень пирамидки. Свои действия сопровождать словами: «Была пирамидка, кольца сняли - нет пирамидки. Сейчас снова соберем пирамидку. Будем кольца на стержень надевать. Вот так!». Затем снова разбираем и собираем пирамидку. И только потом предлагаем ребенку самому осуществить необходимые действия.

Эту работу можем осуществить, используя естественные жизненные ситуации. Например, когда ребенок просит пить, то можно, поставив перед ним тарелку и чашку, предложить: «Смотри, вот чашка, а вот тарелка. Куда Машеньке налить водички? В тарелочку? В чашечку? Куда? Покажи».

Важно формировать умение ребенка управлять такими своими эмоциями, как раздражение, гнев, приступы ярости. Для этого взрослому необходимо быть внимательным и осторожным при ограничении ребенка в поведении и вовремя успокаивать его, не давая расстроиться из-за неудачи, стремиться избегать воздействия чрезмерно сильных раздражителей, которые усиливают его оборонительное поведение (предотвращения и ухода).

С целью эмоционального развития с элементами регуляции эмоциональных состояний надо продолжать работу, направленную на коррекцию эмоциональной сферы ребенка: обогащение спектра его эмоциональных проявлений, способность к мимическому подражанию и эмоциональному отклику, взгляд в глаза, способность понимать выражение лица или интонацию речи.

Нужно также формировать умение ребенка руководствоваться своими действиями образцами поведения значимого взрослого, развивать тенденцию к подражанию, стремление быть похожим на него, сравнивать результаты своей деятельности и деятельности взрослого.

- формировать социально приемлемое поведение

Важно развивать у ребенка умение в своем поведении руководствоваться контекстом отношений с другими людьми, а именно:

- понимать поло-ролевые стандарты поведения;
- иметь представление о себе в прошлом, настоящем и будущем времени;
- понимать доступные ему права и обязанности;

- формировать чувство оптимальной дистанции в отношениях с разными людьми;
- признавать определенные границы допустимого поведения, регулировать социально неприемлемые его формы;
- поддерживать желание ребенка быть признанным другими, одобряемым ими.

Нужно осуществлять также коррекцию нарушений социально-эмоционального поведения: отрабатывать ее невербальные типы: взгляд глаза в глаза, выражение лица, позы и жесты тела, формировать мотив и интерес ребенка к людям, различных сфер жизни распространять его интересы, обучать социальным правилам.

Подчеркивание и поощрение поведения ребенка, положительные оценки результатов проделанной им работы положительно влияет на формирование у него чувства самоуважения относительно своего «Я» и понимание того, как он должен вести себя среди других людей.

Социально-эмоциональное развитие детей с аутизмом становится определяющим на их пути к миру разнообразных возможностей и приобретении нового опыта жизнедеятельности вместе с другими людьми. Определяющую роль в этом процессе играют те взрослые, которые занимаются ребенком. И чем лучше они понимают, как ему помочь и раскрыть его потенциальные возможности, тем успешнее будет интеграция в общество такого ребенка.

Качество той работы, которую делают специалисты, имеет очень большое значение для дальнейшего включения ребенка в социум и оптимальной адаптации в нем.

В кругу семьи:

- Отслеживайте стереотипные проявления ребенка, придумывайте, на что похоже эти действия, обыгрывайте их, разворачивайте вокруг них игровой сюжет, обогащайте стереотипы новыми вариантами движений, вокализации, эмоциональных состояний.
- Поддерживайте элементы общения, попытки вступить в контакт, реакции на обращение взрослого.
- Постоянно стимулируйте интерес ребенка к внешнему миру. Заинтересованное выполнение вами режимных моментов и не безразличное отношение к ребенку, стимулирует его активность, будет вызывать у него потребность в контакте.

- Постоянно привлекайте внимание ребенка к своим действиям.
- Выразительно комментируйте типичные действия ребенка, связанные с такими режимными моментами, как кормление, одевание, купание, засыпание и тому подобное.

Такие ритуалы базируются на повторяющихся ритмах, что вызывает у ребенка чувство преемственности и неизменности, подготовленность к последовательным событиям. Понятно, что необходимо опираться на эти повторения, привнося различные вариации, которые пробуждают у ребенка интерес к определенным действиям.

- При тактильном контакте с ребенком говорить ему о своих чувствах, включая даже проявления собственного недовольства его поведением. При этом учитывайте, что аутичный ребенок способен понимать ваши чувства и речи.

- Применяйте (как возможный) метод мобилизации ребенка к игре без всяких требований и инструкций с целью налаживания эмоционально благоприятного, доверительного контакта, даже несмотря на то, что ребенок может не обращать на вас внимание.

- Когда идете с ребенком, например, по ступенькам, можно произносить соответствующий текст: «вверх (или вниз) по ступенькам идем, топ-топ-топ- топ». Важным здесь является ритмизация текста, которая совпадает по времени с ритмичным движениями тела. Так, качая ребенка, высказывайте ритмичное раскачивание с помощью песенки или стихотворения.

- Постоянно стимулируйте эмоциональные реакции ребенка на тепло, прохладу, ветер, красочные листья на деревьях, яркое солнце, талый снег, ручьи воды, пение птиц, зеленую траву, цветы; на загрязненные места в природной среде (засорены, с неприятным запахом, грязной водой) и чистые и уютные поляны и тому подобное. При этом многократно учите и поощряйте ребенка использовать соответствующие жесты и телодвижения, вокализации, слова и словосочетания; одобряйте такую ее поведение.

- Присоединяйтесь к действиям ребенка, а затем постепенно добавляйте многообразие этим действиям, тактично настаивайте на совместных действиях.

Игра ребенка.

Игра - это деятельность, направленная на получение эмоционального удовлетворения путем осуществления активных

физических или умственных усилий, в которую охотно привлекаются дети. По своему происхождению и содержанию игра является социальным явлением, а именно

- одним из средств первичной социализации, способствует вхождению ребенка в человеческое сообщество. Игра учит таким понятием как партнерство, синхронность, последовательность, самоконтроль, а самое важное, что во время игры ребенок имеет возможность почувствовать, что его любят, уважают, понимают.

Как известно, игра - это ведущая деятельность ребенка дошкольного возраста.

Обычно ребенок в игре удовлетворяет свой интерес к окружающему миру, творчески отражает деятельность или взаимоотношения взрослых, события и ситуации, воспроизводит свои жизненные впечатления. Его проявления разноплановые и разнообразные, он участвует в различных видах игр, использует выразительные средства.

Для воплощения игрового замысла он может объединяться со сверстниками, при этом придерживается выбранной роли.

Играя с другими, ребенок способен инициировать, поддерживать и выстраивать различные сюжеты; разворачивать, обогащать игровой замысел. Разнообразя сюжет игры, дети отражают в нем реальные или воображаемые события из личной жизни и других людей, творчески применяют приобретенные представления об окружающей среде. Используют игрушки в соответствии с назначением и их содержания, при этом имеют представление о возможности использования игрушек разнообразно, когда, например, одна игрушка замещает другую, приобретает символическое значение и тому подобное.

В игре происходит формирование личности ребенка, когда он осознает, что есть определенные обязанности, очередность и надо действовать согласно правилам. Так как игра является сферой эмоционально насыщенной коммуникации, ребенок учится конструктивно коммуницировать, справедливо распределять роли и игрушки, согласовывать личные интересы с групповыми и тому подобное.

Развитие игровой деятельности в онтогенезе ребенка

В раннем возрасте игра ребенка имеет характер предметно-манипуляционной деятельности. Ребенок поглощен предметом и действиями с ним. Когда он овладевает действиями, вплетенными в совместной деятельности со взрослым, он начинает осознавать, что способен действовать сам. В дошкольном возрасте внимание переносится с предмета на человека, благодаря чему взрослый и его действия становятся для ребенка образцом. На рубеже раннего и дошкольного детства впервые возникает игра с сюжетом. Этот тип игры иногда называют режиссерской игрой. Чуть позже появляется образно-ролевая игра. В ней ребенок воображает себя кем (или чем) угодно и соответственно действует. Но обязательным условием развертывания такой игры является яркое, интенсивное переживание: ребенок в своих игровых действиях воспроизводит тот образ, который вызвал у него сильный эмоциональный отклик.

Режиссерская и образно-ролевая игры становятся источниками сюжетно-ролевой игры, которая достигает своей развитой формы к середине дошкольного возраста. Позже из нее выделяются игры с правилами. Следует отметить, что возникновение новых видов игры не отменяет полностью предыдущих, уже усвоенных - все они сохраняются и продолжают совершенствоваться.

У ребенка с аутизмом такая логика становления способности к игре нарушена.

Особенности игровой деятельности ребенка с аутизмом.

Чаще аутичный ребенок играет с собственными ощущениями: его игра нацелена на самостимуляцию определенных слуховых, зрительных, тактильных и других привлекательных для него ощущений. Так, ребенок выкладывает длинные цепи из кубиков (разнородных материалов и предметов), группирует предметы по цвету, или, «играет» с машинкой нетипичным образом: держа в руках, непрерывно прокручивает колесо и наблюдает за его движением; или прислушивается к звукам, которые издают колеса машины, когда ее возить вперед-назад и тому подобное.

Важный момент при этом

- ребенка охвачен такой деятельностью длительный период и во время нее часто не терпит не только участия, но даже в присутствии других людей рядом с собой.
- ребенок часто играет с неигровыми предметами (крышки от кастрюль, веревочки, бумажки и т.д.). Если ребенок берет в руки

игрушки, то чаще всего это кубики, конструктор, машинки, волчок (но не куклы), при этом действия с ними - ограничены и однообразны. Ввести в его манипуляции с предметами любые изменения достаточно сложно;

- в игре чаще всего нет сюжета, а если он все же есть, то бывает очень «свернутым», детализированным; ребенок не играет в игру, предложенную взрослым.

Ниже представлена таблица, в которой приведены характеристики игровой деятельности, которые составляют контраст по сравнению с проявлениями расстройств аутистического спектра.

Проявления аутизма

Игровая деятельность

Ригидность и консерватизм

Легкость и импровизация

Эмоциональное однообразие, невыразительность

Эмоциональная раскованность и разнообразие чувств

Ограниченность движений

Широкий спектр двигательных проявлений

Стереотипии

Творчество

Фрагментарность восприятия предметов, событий

Предвидение событий и предметов в взаимосвязях

Бесцельность действий

Целеустремленность, позиция активного деятеля

«Тотальное» одиночество, равнодушие к людям

Межличностное взаимодействие, потребность в других людях, радость общения

Для детей с аутизмом игра - это возможный способ помочь перейти от самопогружения к реальному взаимодействию с другими людьми, понять свои чувства, окружение, отношения с родителями и сверстниками.

Главная цель игровых занятий - дать каждому ребенку возможность получить опыт взаимодействия с другим ребенком, освоить различные формы такого взаимодействия и таким образом, почувствовать себя частью коллектива.

В рамках становления образовательной области "Социально-коммуникативное развитие" решаются как общие задачи, направленные на социальное и эмоциональное развитие ребенка, так

и специфические, связанные с особенностями развития детей с расстройствами аутистического спектра.

Основные задачи таких занятий:

- Способствовать развитию творческих способностей;
- Развивать способность к организованности, произвольную регуляцию поведения;
- Формировать образ «Я» ребенка через игровое взаимодействие с другими детьми и взрослыми;
- Формировать представление об окружающем мире.

Специфические задачи:

- Формировать у детей мотивацию к взаимодействию и общению;
- Стимулировать игровую, коммуникативную, речевую активность ребенка;
- Высвобождать напряжение, достигать раскованности;
- Создавать предпосылки для спонтанного, произвольного поведения в целом.

В зависимости от уровня и особенностей развития детей, на игровом занятии ставятся и решаются различные задачи.

Направления развития игровой деятельности ребенка с аутизмом

С целью развития игровой деятельности детей с расстройствами аутистического спектра можно выделить несколько уровней в освоении ребенком игр от пассивного участия и обязательной поддержки взрослого в играх в активном игровом взаимодействии с педагогами и другими детьми. В зависимости от способности ребенка входить в новую ситуацию и готовности к взаимодействию с взрослым и сверстниками определены следующие 4 уровня становления игровой деятельности ребенка с аутизмом:

Уровень 1 - Налаживание контакта;

Уровень 2 - Подражание;

Уровень 3 - Игры с правилами;

Уровень 4 - сюжетно-ролевые игры.

Уровень 1. Установление контакта

Начальный этап направлен на освоение ребенком стереотипа занятия. Взрослый часто вынужден брать инициативу на себя. При

этом ребенок может сидеть у взрослого на коленях. Основные игры - это ритмические стихи-потешки с эмоциональной кульминацией, которые сопровождаются действиями и на которые ребенок эмоционально положительно отзывается. Роль ребенка при этом пассивная, но в ходе игр он прислушивается к знакомым потешкам, смотрит на других участников, по желанию проявляет свою активность, чтобы попросить взрослого продолжать.

Задачи:

- Формировать целенаправленную активность ребенка;
- Развивать внимательность ребенка;
- Формировать положительный эмоциональный отклик;
- Способствовать формированию базового ощущения безопасности и доверия к людям;
- Способствовать становлению способности к контакту.

Если ребенка с РАС без надлежащей подготовки принять в группу, то новая среда может быть для него стрессогенной, и он будет проявлять проблемное поведение. Поэтому крайне необходимо, прежде всего, создать среду, в которой ребенок чувствовал бы себя в безопасности.

Сначала специалист на индивидуальных занятиях постепенно выстраивает общение с ребенком, основанное на доверительных отношениях.

Эмоциональная связь со взрослым не только расширяет представление ребенка об окружающем мире, но и меняет его восприятие себя самого. Ребенок начинает лучше понимать свои эмоции, представлять результаты своих действий и, как следствие, становится более открытым для общения с другими людьми.

Таким образом, появляется возможность для включения ребенка в групповое занятие, а эмоциональный контакт с педагогом становится необходимым «мостиком» для этого. Педагог сопровождает и поддерживает ребенка при первом опыте пребывания на групповых занятиях, помогает сориентироваться в новой среде, преодолеть страх и неуверенность. Сначала время пребывания ребенка в группе должно быть коротким, дозированным по насыщенности. На первом этапе, занятия должны быть короткими, что позволит ребенку быстрее научиться участвовать в занятии от начала до конца. Если же ребенок не готов участвовать в новом для него занятии более нескольких минут, необходимо предоставить ему возможность присоединяться на определенный промежуток времени

к детям для того, чтобы поиграть в любимую игру, а потом отдохнуть от активной совместной деятельности.

При введении в группу важно, чтобы ребенок имел возможность сначала понаблюдать за тем, что происходит и только потом стать участником занятия. Условия, в которых проводится игровое занятие, предоставляют ребенку такую возможность. Находясь в той же комнате, что и другие дети, ребенок может не сидеть вместе с другими, а наблюдать со стороны. Постепенно он привыкает к новой ситуации и в какой-то момент сам решает присоединиться к игре и сделать что-то вместе с другими детьми.

На занятии ребенка можно посадить напротив других детей; это помогает ему сосредоточиться на лицах других участников, на игровых и подражательных действиях. Все дети сидят в кругу, ограниченное пространство которого позволяет лучше концентрировать внимание и участвовать в деятельности, а короткие задачи облегчают регулирования продолжительности участия ребенка в занятии.

На этапе установления контакта основными играми являются ритмичные. Их цель - эмоциональное единение детей и взрослых, подражание эмоций. Ритм играет важную роль в организации поведения ребенка. Игры проходят одна за другой в определенной последовательности. Ребенок быстро усваивает их порядок, начинает ждать любимую игру, знает, когда занятия закончатся.

Внешний ритм, заданный педагогом, помогает ребенку организовать свою активность: многим легче хлопать в ладоши или качать головой в ритме стиха или песни, которая звучит. Если движения ребенка подчинены внешнему ритму, ему легче и изменять их по ходу выполнения задания: остановиться, когда замолчит педагог, читать стихотворение, увеличить темп или изменить само движение. В условиях ритмично организованной деятельности ребенку не предоставляют инструкции, а создают такую среду, в которой он сам приобщается к игре и может осуществлять конкретные повторяющиеся движения.

Таким образом, ритм выполняет функции стимулирования и регуляции, активизируя ребенка и побуждая его принять участие в предложенных играх, а также позволяет организовать свою активность, соотнести ее с деятельностью других участников занятия. Взрослые рассказывают стихи-потешки, сопровождая их простыми движениями (покачивание, наклоны, хлопки в ладоши) и привлекают

детей к этим движениям. Используются стихи с эмоциональной кульминацией, когда надо сделать акцентированное движение, или выкрикнуть что-то.

Хорошо активизирует детей изменение ритма (наличие пауз, изменение темпа). Все это помогает ребенку присоединиться к совместной деятельности - сначала эмоционально, а затем и собственными движениями.

Важно, что к ребенку должно быть прямое обращение со стороны взрослого, требование выполнить какое-то движение - он выполняет это самостоятельно, восхищаясь ритмом и эмоциями.

Уровень 2. Подражание

Следующий этап направлен на усвоение ребенком простых действий с подражанием. На этом этапе ребенок становится более активным, инициатива взрослого уменьшается. Рассказывая стихи, взрослый инициирует некоторые движения ребенка, а другие движения он делает сам. В этом случае избираются ритмичные, сенсорные игры и игры на подражание.

Ритмические игры используются не только на первом этапе занятий. Если дети активно участвуют в простых ритмических играх, им предлагают игры на подражание.

Подражание - необходимая ступень в развитии игровой деятельности ребенка. Обычно ребенок усваивает множество таких игр в раннем возрасте, общаясь с мамой. Такие игры - важная часть общения и начало совместной игры с родителями и близкими ребенку взрослыми. Эти игры готовят ребенка к более сложным играм, где необходимо активное взаимодействие, усвоение игровых правил. Кроме этого, они очень необходимы для речевого развития.

Особое внимание уделяется побуждению ребенка к проявлениям собственной активности, запоминанию сложных моторно-двигательных программ, специальным упражнениям (например, стимулирующих межполушарное взаимодействие).

Необходимым условием проведения игровых занятий является наличие эмоциональной и сенсорной насыщенности. Педагоги должны постоянно находиться в контакте с детьми, эмоционально комментируют ход занятия, заряжают своими эмоциями детей.

Сенсорные игры - важная часть игровых занятий. Сенсорные переживания являются наиболее доступными для любого ребенка, они позволяют привлечь внимание, помогают ему пережить

эмоциональное единство со всей группой. Сенсорные игры очень разнообразны. Можно вместе рассматривать интересный предмет, передавать по кругу вибрирующую игрушку, баночки с запахами; накрываться всем вместе покрывалом или поочередно накрывать и «искать» детей и тому подобное.

Сенсорные игры в кругу помогают поднять эмоциональный тонус ребенка, позволяют ему увидеть эмоциональную реакцию сверстников и взрослых и, таким образом, развивают его коммуникативные способности

Одной из важнейших задач на этом этапе является развитие умения ждать своей очереди, способность передать яркую игрушку далее по кругу.

Одни и те же игры в различных группах предполагают различную степень участия и помощи взрослого и, таким образом, могут выполнять различные задачи. В одной группе дети могут ловить мыльные пузыри, что надувает педагог, или по очереди самостоятельно выдувать - здесь стоит предоставить возможность каждому ребенку почувствовать эмоциональное состояние других детей, научиться ждать своей очереди. Во второй группе та же игра стимулирует также речевую активность: ребенок должен попросить баночку с мыльными пузырями. В зависимости от особенностей детей могут быть поставлены другие задачи.

Уровень 3. Игры по правилам

На сложном этапе ребенок готов выполнять простые действия по просьбе педагога, это помогает ввести в занятия кроме уже названных ритмических сенсорных и игр на подражание, игры на взаимодействие и игры по правилам. Эти игры способствуют созданию хорошего эмоционального контакта не только с взрослым, но и помогают формировать интерес к сверстникам и взаимодействие с ними.

Игры по правилам направлены на развитие у детей произвольного внимания и произвольной деятельности, умение вовремя вступать в игру и соблюдать условия игры. Первые, самые простые правила предусматривают, что участники делают определенные действия по очереди. Для этого на игровом занятии часто используют игры с предметами.

Дети с низким уровнем развития учатся брать игрушку, совершать с ней простые игровые действия, ставить ее в

определенное место. Одно и то же действие поочередно выполняется каждым ребенком. Основное условие такой игры - дождаться своей очереди и выполнить несложные действия с игрушкой. Ребенку не всегда легко сразу понять и принять эти условия. Повторение игр, наблюдение за другими детьми помогают ему вовремя вступить в игру и выполнить действие верно.

Играя, дети учатся выполнять более сложные и разнообразные действия по речевым инструкциям взрослого, следить за выполнением правил игры. Таким образом, у детей появляются новые возможности регуляции своего поведения.

В играх с предметами дети могут усвоить бытовые подробности, важные для развития представлений об окружающем мире.

Более сложной разновидностью игровой деятельности являются ролевые игры по правилам. Здесь один ребенок выступает в роли ведущего и выполняет какое-то действие или последовательность нескольких действий. Такие игры направлены на активное взаимодействие между детьми. Ролевые игры расширяют коммуникативные возможности ребенка, помогают компенсировать недостаток общения и эмоциональных связей с другими людьми.

Уровень 4. Сюжетно-ролевые игры

На этом этапе дети усваивают содержание игр и их порядок, у них появляется возможность проявить инициативу: с определенного момента дети начинают сами предлагают ведущему игры, в которые они хотели бы сыграть, а также различные варианты изменений уже знакомых игр и задач. По мере расширения возможностей детей необходимо уменьшить количество оказанной помощи и степень участия взрослых в занятии. Игры и задания постепенно меняются и усложняются, увеличивается их количество, и как следствие, продолжительность занятия. Все большую часть занятия составляют игры по правилам и игры на взаимодействие, появляется возможность обсуждать интересующие детей вопросы. Так постепенно игровые занятия становятся для детей интересным местом.

На четвертом этапе обязательным является наличие сюжетно-ролевых игр. Особенно важны ролевые игры с правилами в группах. Детям с РАС важно научиться реагировать на обращения, проявлять инициативу в общении, выдерживать хотя бы непродолжительный

контакт глаз с другими людьми. Эти трудности прорабатывают индивидуально с каждым ребенком. Игровые занятия дают возможность применять навыки взаимодействия и общения в игре со сверстниками. Становясь ведущим в игре, ребенок оказывается в поле зрения других детей. Он должен проявить себя, осуществить выбор. Таким образом, у ребенка развивается представление о собственном "Я".

В ролевых играх, составляют игровое занятие, очень простые, эмоционально насыщенные сюжеты, несложные правила. Один из детей выполняет роль ведущего. Эта роль может сводиться к одному действию - бросить мячик кому-либо, найти игрушку, спрятанную у другого ребенка, придумать и показать движение, повторяют все остальные участники игры. Такие игры вводятся постепенно с учетом уровня эмоциональной готовности детей к активному взаимодействию. Если детям сразу сложно присоединиться к игре, педагог привлекает внимание одного ребенка ко второму, предлагает готовые формы игрового взаимодействия, которыми ребенок сначала овладевает формально.

В некоторых ролевых играх используются тактильные способы взаимодействия. С одной стороны, тактильное взаимодействие первым оказывается в опыте ребенка. С другой стороны, у детей с РАС именно оно часто дефицитно.

Дети, которые имеют высокий уровень развития, усваивают такие же и речевые средства взаимодействия. Ролевые игры в этом случае могут нести сложный сюжет, а кроме того, предусматривают избирательное отношение к участникам.

В занятия можно включить другие игры, которые помогут в решении тех или иных задач для конкретной группы детей. Кроме того, игровые занятия постепенно могут стать местом встречи для детей и педагогов, при которых могут обсуждаться те события, которые произошли с каждым ребенком.

Рекомендации для родителей:

1. Ведите подробные записи своих наблюдений за малейшими деталями поведения ребенка. Чем именно занимается ребенок? Как долго осуществляет это или иное стереотипное действие? Делает перерыв в этом? Куда смотрит? Как реагирует, когда ее пытаются отвлечь?
2. Присоединяйтесь к действиям ребенка. Такие действия дают возможность видеть и почувствовать то, что видит и чувствует

ребенок при этом. Также это хороший способ донести ребенку, что его любят, желают с ним общаться и хотят быть рядом с ним, тем самым вызывая у ребенка желание присоединиться к реальному миру. В то же время важно, что повторение поведения ребенка со стороны взрослого, вызывает у него чувство недоумения и одновременно является хорошей "ловушкой" внимания.

3. Всеми возможными способами пытайтесь передать, что мир не представляет для ребенка угрозу, его здесь ждут и любят. Запораживающе, захватывайте своими словами и действиями ребенка так, чтобы он понял, что в реальном мире его ждут радость и счастье, по сравнению с его нынешним состоянием одинокого существования.

4. Любое включение в игру ребенка сопровождайте эмоционально-смысловым комментарием, предоставляя ситуацию, в которой ребенок проявляет себя, положительно эмоциональную окраску и игровой смысл. Например, если ребенок машет кистями рук, посмотреть, на что это похоже и сказать: «Полетели, полетели, на головку сели», или «Быстро, быстро помахали, а теперь медленно»; когда ребенок раскачивается, можно, говоря в такт движений ребенка - «Влево, вправо, влево, вправо» или «Один, два, три - стоп!» и др.

Подобные комментарии используйте и как основу для обыгрывания определенных эпизодов сюжета, его развития и детализации.

5. Помещение для занятий организуйте таким образом, чтобы была максимальная простота в обстановке, отсутствие каких-либо отвлекающих факторов, поскольку на первом этапе впечатления ребенка должны быть максимально ясными и простыми для восприятия.

6. Для установления зрительного контакта используйте те предметы, которые действительно интересуют ребенка. Это может быть пища (каша, сок, конфеты), игрушки. Так, примером может служить составление пазлов: сначала необходимо сесть напротив ребенка так, чтобы ему было удобно на вас смотреть. Пазл, если ребенку очень нравится, составлять его, подносить к своему лицу и ждать встречи взглядов. Встретившись с ребенком глазами, улыбнуться и сказать слово «пазл». Таким образом, можно установить зрительный контакт около тридцати четырех раз. Постепенно ребенок начнет привыкать, что после того как он смотрит

в глаза происходит нечто приятное. Итак, смотреть в глаза это хорошо.

7. Расширяйте сенсорный опыт ребенка: необходимо насыщать тело различными физическими движениями (развивать крупную моторику, гладить, щекотать, брать на руки и подбрасывать в воздух), вводить в занятия ритмические упражнения, распространять тактильный опыт через естественные материалы: ходить босиком по траве, песку, земле, дать прикоснуться к веточкам, траве, почувствовать теплую и холодную воду и тому подобное.

Развитие социально-бытовых навыков

Период дошкольного детства является временем овладения детьми навыками самообслуживания и элементарными бытовыми умениями. Малыш 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-аутиста формирование навыков самообслуживания не происходит произвольно. Он проявляет ярко выраженное равнодушие 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 тому подобное.

Трудности обучения навыкам социально-бытового поведения связаны в значительной степени с нарушениями коммуникации и произвольного сосредоточения. Многим вещам аутичный ребенок может научиться самостоятельно при случайных обстоятельствах, но во время учебы он не умеет подражать другому человеку. При этом овладение навыком связано с конкретной ситуацией и крайне затруднено переносом 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 тяжелым 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-аутиста, 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, можно сформировать желаемые бытовые стереотипии. Когда он удерживает свои привычки, ритуалы, его легче научить новым действиям, если с самого начала 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 нагрузку, приспособляясь к внутреннему ритму ребенка.

Для эффективной коррекционно-воспитательной работы по формированию у ребенка с аутизмом социально-бытовых навыков педагог должен четко проанализировать уровень сформированности этих навыков и актуальные индивидуальные потребности ребенка, а также составить алгоритм дальнейшей работы:

1. Определить конкретную потребность, направления коррекционной работы и задачи, которые должны быть индивидуальными, конкретными и легко измеряемыми. Например, проблема с питанием: ребенок ест только сухую твердую пищу. Взрослый ставит цель постепенно ввести в рацион питания новое блюдо и определяет его количество.

2. Определить «базовый уровень» развития определенного навыка, а именно - состояние его сформированности (когда, как часто, долго проявляется определенное поведение). «Базовый уровень» - это характеристика поведения или навыка, с которым мы планируем работать. Например, чтобы научить ребенка употреблять в пищу новое блюдо, прежде всего, необходимо определить, какой вид продуктов ребенок обычно принимает, как часто и в каком количестве.

3. Выяснить, какие факторы в окружающей среде влияют на это поведение. Например, что касается вопроса избирательности в еде, то речь идет о запахе, цвете, консистенции блюда, что обычно влияет на вкус ребенка. Обязательно нужно определить, какая именно пища может быть действенным поощрением, которое будет

использоваться в качестве вознаграждения в процессе поведенческой терапии. Эти поощрения должны постоянно находиться под контролем взрослого, чтобы ребенок не мог самостоятельно получить к ним доступ.

4. Важен ориентир на гибкую позицию и творческий подход педагога. И если определенный метод, примененный педагогом, не срабатывает, необходимо использовать другие.

5. Традиционно говорится, что обучать лучше не во время приема пищи (так как эта ситуация уже давно может восприниматься ребенком как таковая, во время которой он сопротивляется, отказывается от еды, и, в конце концов, получает то, что хочет), а во время проведения занятий в виде различных упражнений.

Обучение в формате занятия воспринимается ребенком как ситуация, в которой он должен выполнить задание и получить за это награду. Поэтому и работа, например, над пробой новых продуктов во время занятий имеет больше шансов на успех. При этом следует отметить, что всегда стоит ориентироваться на уровень развития ребенка. С аутичными детьми можно и нужно пробовать осуществлять коррекционно-развивающие занятия, которые максимально приближены к естественным условиям, а именно - учить приему пищи непосредственно во время приема пищи, и со многими детьми это будет иметь успех.

1. Навыки должны быть распределены на составляющие, которые поочередно усваиваются и образуют последовательность действий. Так, для успешного овладения ребенком социально-бытовыми навыками важно соблюдать следующее правило: усвоение цепи действий начинается с последнего наименьшего действия, что приводит к конечному результату (например, приучают ребенка надевать одним движением полуодетые брюки, потянув вверх, или делая движение ножницами действительно перерезать то, чтобы результат был очевиден).

Этапы пошагового обучения:

- Определение уровня развития навыка;
- Определение ближайших шагов;
- Отработка отдельной операции внутри навыка;
- Объединение отдельных операций в цепочку действия;
- Эффективное применение системы поощрений для управления коррекционным процессом.

Ориентировочное описание пошагового овладения навыками самообслуживания

Этапы овладения навыком

Навык

1. Умение пить из чашки

1. Держит чашку и пьет с помощью взрослого в течение всего процесса.

2. Ставит чашку на стол, после того как с помощью взрослого выпил из нее и часть расстояния ото рта к столу пронес с ним вместе.

3. Самостоятельно ставит чашку на стол, после того как с помощью взрослого выпил из нее.

4. Пьет из чашки, после того как взрослый помог поднести ее ко рту и самостоятельно ставит ее на стол.

5. Взрослый помогает взять чашку. Ребенок самостоятельно подносит чашку ко рту, пьет и самостоятельно ставит ее на стол.

6. Самостоятельно пьет из чашки.

7. Самостоятельно пьет из разных чашек и стаканов.

2. Умение снимать брюки

1. Стягивает штанину с одной ноги, после того как взрослый уже снял штанину с другой.

2. Сидя взимает штанины с обеих ног, если они уже спущены до колен.

3. Спуск брюк с середины бедер до колен, садится и снимает их.

4. Спуск брюк с бедер, садится и снимает их.

5. Снимает брюки самостоятельно под присмотром взрослого.

6. Снимает брюки самостоятельно.

3. Умение одевать кофту

1. Берет края обеих половинок переда кофты, соединяя их вместе, после того как взрослый одел кофту.

2. Одевает один рукав, после того как взрослый одел другой.

3. Надевает оба рукава, если взрослый удобно держит кофту.

4. Берет подготовленную кофту и одевает один рукав.

5. Берет подготовленную кофту и одевает оба рукава.
6. Полностью надевает подготовленную кофту.
7. Берет кофту из шкафа и самостоятельно надевает ее.

Сначала нужно подбирать доступные для аутичного ребенка задачи, создавая при этом ситуацию успеха. Сложность задач увеличивается постепенно, причем взрослый на первых этапах действует за него, управляя его руками. Во время обучения взрослый помогает малышу, 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 верные движение. Постепенно физическая помощь уменьшается. Если во время выполнения задач у ребенка оказывается нежелательное поведение, нужно быстро вмешаться и направить его на выполнение задачи. 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 менять сопровождение действий ребенка: сначала руки взрослого держат руки ребенка и выполняют действия вместе с ним, потом руки взрослого касаются только запястий руки ребенка, потом предплечья, потом локтя. В дальнейшем необходимо некоторое время держать свои руки у рук ребенка, но не касаться их. То есть как «тень» сопровождать все движения ребенка, и если возникнет пауза или затруднения - вернуться к позиции «рука в руке», используя подсказку и снова убирая свои руки.

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

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

- Совместные действия взрослого и ребенка - «рука в руке», которые нужно сопровождать пошаговой инструкцией или комментарием действий;

- Частичная помощь действием (заключительное 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

Навыки

Этапы

1 Умение пользоваться ложкой

1. Встаньте за спиной ребенка, вложите ложку в руку ребенка, а другую его руку положите сбоку от тарелки.
2. Держите руку ребенка с ложкой своей рукой.
3. Зачерпните ложкой еду.
4. Поднесите ложку ко рту ребенка и дайте ему возможность съесть.
5. Опустите ложку в тарелку и дайте ребенку возможность проглотить пищу.

Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (коротким и четким). Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.

2 Умение пользоваться вилок

1. Встаньте за спиной ребенка, вложите вилку в руку ребенка.
2. Держите руку ребенка с вилкой своей рукой.
3. Наколите кусочек пищи на острые зубчики вилки.
4. Поднесите вилку с наколотым кусочком в рот ребенка и дайте ему возможность съесть.
5. Опустите вилку в тарелку и дайте ребенку возможность проглотить пищу.

Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (коротким и четким). Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.

3. Умение мыть руки

1. Встаньте позади ребенка и возьмите своими руками его руки.
2. Включите воду.
3. Подставьте обе руки ребенка под воду.
4. Возьмите мыло и подставьте его под воду.
5. Намыльте руки ребенка.
6. Положите мыло на место.
7. Потрите тыльные стороны одной и другой ладони.
8. Подставьте под воду обе руки и мойте их, потирая друг друга, пока не смоется вся пена.
9. Закройте кран.
10. Возьмите полотенце и вытрите руки ребенка.

Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (коротким и четким). Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.

Конечно, 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 инструкций или подсказок со стороны взрослых. Для этого используется набор карточек с предметными изображениями или подписями, на которые ориентируется ребенок при самостоятельном выполнении 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;
- Может понимать соответствие содержания изображенного определенной действия.

Ребенка учат выполнению последовательных действий по плану, если некоторые из этапов этих задач ему уже знакомы, или он уже полностью овладел этим навыком. Первые последовательности действий должны быть короткими (с 5-6 задач), конкретными, заканчиваться получением любимого поощрения.

На начальном этапе лучше использовать для этого одно из самых любимых поощрений ребенка (например, лакомство), и пока он не научится самостоятельно выполнять действия по данному визуальному плану - не использовать лакомство в других обстоятельствах. Карточка «лакомство» всегда в последовательности карт выкладывается последней.

В качестве подкрепления желаемого результата очень важно использовать различные стимулы. Необходимо стремиться к разнообразию используемых подкреплений: развлечения, лакомства, 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: он 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 соблюдать последовательность 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 необходимые четкая схема действий, отсутствие отвлекающих предметов и повторение стереотипной бытовой ситуации каждый день. Если семья еще не имеет четкого распорядка дня, семейных привычек, нужно установить удобный для всех окружающих порядок основных домашних дел, который все должны неукоснительно соблюдать. Последовательность действий, представленная наглядно 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.

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 есть уместным и интересным для ребенка. Возможно, придется убирать или закрывать каждый шаг на визуальной подсказке, когда этот шаг будет выполнен, чтобы ребенок видел, что он уже сделал и что он должна сделать во время следующего шага.

Во время приучения к туалету ребенка надо одевать в одежду, которую он может сам легко и быстро снимать и одевать: брюки с эластичными поясами, юбки или платья. Одежда должна быть удобной, при этом следует 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 следует с последнего шага в цепочке. То есть, если учить ребенка натягивать брюки, стоит тянуть их к бедру, а затем ребенок продолжает их тянуть до пояса. В следующий раз взрослый наденет брюки уже ниже бедер, а ребенок будет тянуть сам до бедер, а затем до талии. Эта методика особенно хороша при условии обучения новым навыкам, поскольку она позволяет ребенку почувствовать гордость, вроде, сделав последний шаг, он самостоятельно выполнил всю последовательность.

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

- Объекты, которые непосредственно используются в этом действии (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 нежелательное задание не выполнять, он начнет манипулировать событиями так, как заблагорассудится.

Сначала нужно составлять расписание из приятных и простых для ребенка занятий, которые в дальнейшем будут усложняться.

Нет необходимости проводить обучение в среде, изолированной от внешних раздражителей, так как 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 согласно пяти уровням обучения.

Содержание обучения и воспитания

Показатели успешного развития ребенка

Направленность коррекционно-развивающей работы

Уровень 1. Овладение первичными умениями

На первом уровне решаются следующие задачи:

- Формировать 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 кушать

- Знает и занимает определенное место для приема пищи;
 - Пользуется ложкой во время еды самостоятельно или с помощью взрослого;
 - Пьет из чашки самостоятельно или с помощью взрослого
1. Приучать занимать определенное место во время приема пищи.
 2. Формировать умение пользоваться ложкой во время еды.
 3. Формировать умение пить из чашки. Формирование навыков опрятности и гигиены
- Выражает просьбу при необходимости посещения туалета, или идет сам;

- Моет руки с помощью взрослого;
- Не оказывает отрицательной реакции на процесс купания, умывания, расчесывание

1. Формировать умение выражать просьбу при необходимости посещения туалета (жесты, звуки, речевые реакции).

2. Учить мыть руки с помощью взрослого (подставляет руки под воду, дает вытирать руки полотенцем).

3. Формировать умение соглашаться на купания, умывания.

4. Формировать умение соглашаться на расчесывание. Формирование навыков самостоятельного одевания

Проявляет положительное отношение к процессу одевания, раздевания

1. Формировать положительное отношение к процессу одевания, раздевания.

2. Учить одевать снимать носки, брюки. Формирование трудовых навыков

- Поднимает и кладет на место игрушку («рука в руке»)

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

Уровень 2. Выполнение отдельного компонента действия самообслуживания

На втором уровне решаются следующие задачи:

- Учить выполнять отдельные действия внутри определенной процедуры самообслуживания;
 - Формировать умения принимать помощь взрослого
- Формирование навыка самостоятельно кушать

- Занимает определенное место за столом во время приема пищи;

- Пользуется ложкой во время еды;
- Пьет из чашки;
- Умеет разворачивать простые обертки;
- Умеет открывать коробки, банки, контейнеры и т.д.

1. Приучать занимать определенное место за столом во время еды.

2. Формировать навык правильного сидения за столом во время еды.

3. Совершенствовать умение пользоваться ложкой во время еды.

4. Совершенствовать умение пить из чашки.
5. Учить аккуратно разворачивать простые обертки (конфеты, печенье, шоколад) и открывать коробки, банки, контейнеры и тому подобное.

Формирование навыков опрятности и гигиены

- Выражает просьбу (определенным способом) при необходимости посетить туалет;
- Снимает отдельные предметы одежды перед взятием потребности;
- Знает специально отведенное место (туалет), где нужно производить свои потребности;
- Надевает отдельные предметы одежды после взимания потребности;
- Моет руки после посещения туалета;
- Моет руки в определенной последовательности;
- Положительно реагирует на чистку зубов;
- Умеет купаться, мыть волосы с помощью взрослого;
- Умеет расчесывать волосы с помощью взрослого

1. Совершенствовать умение выражать просьбу при необходимости посещения туалета (жесты, звуки, речевые реакции).

2. Учить снимать предметы одежды перед взятием потребности.

3. Учить производить свои потребности в специально отведенном месте (туалет).

4. Учить одевать отдельные предметы одежды после взимания потребности.

5. Формировать умение мыть руки после посещения туалета.

6. Формировать умение мыть руки в определенной последовательности: взять мыло, смочить руки и мыло, намылить ладони, положить мыло в мыльницу, смыть мыло водой, вытереть руки полотенцем.

7. Формировать умение определять свое в пространственной среде (стул, кровать, шкаф и т.д.).

Формирование навыков самостоятельного раздевания

- Снимает простые предметы одежды и обуви без застежек;

- Помогает взрослому своими действиями в процессе раздевания и одевания;
- Пытается пользоваться застежками типа «липучка», «молния»
 1. Формировать умение снимать простые предметы одежды и обуви без застежек.
 2. Учить помогать взрослому своими действиями в процессе раздевания и одевания.
 3. Учить пользоваться застежками типа «липучка», «молния». Формирование трудовых навыков
- Убирает игрушки в определенное место с помощью взрослого;
- Ставит обувь в назначенное место с помощью взрослого;
 - Понимает и пытается выполнять доступные поручения
 1. Учить убирать игрушки в определенное место.
 2. Учить ставить обувь в назначенное место.
 3. Формировать понятие о месте хранения одежды.
 4. Формировать умение понимать и выполнять больше поручения (дай, принеси, возьми, положи).

Уровень 3. 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 самостоятельно кушать

- Пытается пользоваться вилок;
- Умеет правильно сидеть за столом во время еды;
- Пользуется салфеткой во время еды;
- Умеет наливать напиток в чашку из бутылки;
- Умеет разворачивать и раскрывать обертки, упаковки, коробки с продуктами питания, очищать фрукты от кожуры
 1. Учить пользоваться вилок.
 2. Совершенствовать навык правильного сидения за столом во время еды.

3. Учить пользоваться салфеткой во время еды.
4. Учить насыпать, размешивать сахар в чашке с напитком.
5. Формировать умение наливать напиток в чашку с бутылки.
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), очищать фрукты от кожуры (бананы, мандарины).

Формирование навыков опрятности и гигиены

- Пользуется туалетной бумагой и сливает воду в унитаз после взимания потребности;
 - Снимает и одевает предметы одежды перед (после) взиманием потребности;
 - Моет руки после посещения туалета;
 - Моет руки, лицо с определенной последовательностью;
 - Чистит зубы в определенной последовательности;
 - Купается и моет волосы с помощью взрослого;
 - Умеет пользоваться носовым платком при необходимости;
 - Умеет расчесывать волосы перед зеркалом;
 - Знает свою кровать, стул, стол, шкаф
1. Учить пользоваться туалетной бумагой после удовлетворения нужды.
 2. Формировать умение сливать воду в унитаз после удовлетворения нужды.
 3. Совершенствовать умение снимать и надевать предметы одежды перед (после) удовлетворением нужды.
 4. Совершенствовать умение мыть руки после посещения туалета.
 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.
 7. Формировать умение пользоваться личными предметами гигиены.

8. Формировать умение пользоваться носовым платком при необходимости.

9. Формировать умение расчесывать волосы перед зеркалом.

10. Формировать умение определять свое в пространственной среде (стул, кровать, шкаф и т.д.)

Формирование навыка самостоятельного одевания

- Умеет снимать и надевать сложные предметы одежды и обуви;

- Умеет застегивать пуговицы и кнопки, пользоваться застежками «липучка»,
«молния»;

- Умеет придерживаться последовательности во время одевания и раздевания с помощью визуального плана действий

1. Формировать умение снимать и надевать сложные предметы одежды и обуви.

2. Учить застегивать пуговицы и кнопки, пользоваться застежками «липучка»,
«молния».

3. Учить соблюдать последовательность во время одевания и раздевания с помощью визуального плана действий.

4. Формировать представление о месте хранения одежды и обуви

- Умеет поддерживать элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок;

- Ставит обувь и составляет одежду в определенное место;

- Понимает и выполняет доступные поручения

1. Формировать умение поддерживать элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок (класть книги на книжную полку, игрушки в отведенное для их хранения место, хлеб в хлебницу и т.д.).

2. Учить ставить обувь и складывать одежду в определенное место.

3. Формировать умение понимать и выполнять больше поручения (отнести после еды тарелку, чашку для мытья; протереть стол; расставить на столе отдельные предметы посуды и столовых приборов; полить цветы и т.д.).

Уровень 4. Приобретение 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 раньше сформированных и обучения новым практическим умением;
- Формировать у ребенка первоначальные умения по ручному труду.

Формирование навыков самостоятельно кушать

- Умеет пользоваться вилкой;
 - Пользуется неострым ножом для намазывания масла, джема на хлеб;
 - Умеет при необходимости пользоваться салфеткой во время еды;
 - Умеет насыпать, размешивать сахар в чашке с напитком;
 - Умеет наливать напиток в чашку из бутылки, небольшого кувшина
1. Совершенствовать умение пользоваться вилкой.
 2. Учить пользоваться неострым ножом для намазывания масла, джема на хлеб.
 3. Совершенствовать умение при необходимости пользоваться салфеткой во время еды.
 4. Совершенствовать умение насыпать, размешивать сахар в чашке с напитком.
 5. Формировать умение наливать напиток в чашку из бутылки, небольшого кувшина.
 6. Совершенствовать умение аккуратно разворачивать и раскрывать различные виды оберток, очищать фрукты от кожуры.

Формирование навыков опрятности и гигиены

- Умеет пользоваться туалетом в определенной последовательности;
- Умеет мыть руки, лицо с определенной последовательностью;
- Умеет пользоваться личными предметами гигиены и убирать их на место;

- Умеет чистить зубы в определенной последовательности;
 - Умеет купаться и мыть волосы с определенной последовательностью;
 - Умеет пользоваться носовым платком по необходимости;
 - Умеет расчесывать волосы перед зеркалом
1. Закреплять умение пользования туалетом в определенной последовательности.
 2. Совершенствовать умение пользоваться туалетной бумагой после взимания потребности и мытья рук после этого.
 3. Совершенствовать умение мыть руки, лицо с определенной последовательностью.
 4. Закреплять умение пользоваться личными предметами гигиены и утирать их на место.
 5. Совершенствовать умение чистить зубы по определенной последовательности.
 6. Совершенствовать умение купаться и мыть волосы с определенной последовательностью.
 7. Совершенствовать умение пользоваться носовым платком по необходимости.
 8. Совершенствовать умение расчесывать волосы перед зеркалом с постепенным повышением самостоятельности, девочкам использовать для прически шпильки для волос, обруч.

Формирование навыков самостоятельного одевания

1. Совершенствовать умение снимать и надевать сложные предметы одежды и обуви.
2. Формировать умение надевать обувь с выполнением шнуровки с помощью взрослого.
3. Совершенствовать умение соблюдать последовательности во время одевания и раздевания самостоятельно или с помощью визуального плана действий.

Показатели успешного развития

- Умеет снимать и надевать сложные предметы одежды и обуви;
- Умеет надевать обувь с выполнением шнуровки с помощью взрослого;

- Придерживается последовательности во время одевания и раздевания самостоятельно или с помощью визуального плана действий

Формирование трудовых навыков

Показатели успешного развития

- Поддерживает элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок;
- Умеет вместе с взрослым расстилать и застилать постель;
 - Пытается помогать взрослому вытирать пыль, подметать пол;
- Знает, что мусор нужно выбрасывать в отведенное место

Задачи

1. Совершенствовать умение поддерживать элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок.
2. Учить вместе со взрослым расстилать и застилать постель.
3. Учить помогать взрослому вытирать пыль, подметать пол.
4. Формировать представление о том, что мусор нужно выбрасывать в отведенное место.

Формирование навыков ручного труда

Показатели успешного развития

- Помогает взрослому собирать природный материал для поделок;
- Участвует в изготовлении поделок из природного материала и пластилина;
- С взрослым составляет букеты из осенних листьев;
- Умеет сворачивать и складывать бумагу пополам (книги);
- Умеет отрывать небольшие кусочки бумаги;
- Умеет оборачивать цветной бумагой небольшие предметы;
- Умеет сминать отходы бумаги и выбрасывать их в место для мусора

Задачи

1. Знакомить с понятием «природный материал» (каштаны, веточки, листья, раковины и т.д.).

2. Учить помогать взрослому собирать природный материал для поделок.

3. Формировать желание участвовать в изготовлении поделок из природного материала и пластилина (грибок, ежик, бабочка и т.д.).

4. Учить составлять букеты из осенних листьев.

5. Учить сворачивать и складывать бумагу пополам (книги).

6. Учить отрывать небольшие кусочки бумаги.

7. Учить обертывать цветной бумагой небольшие предметы (конфеты, подарок).

8. Учить сминать отходы бумаги и выбрасывать их в место для мусора

Уровень 5. 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 раньше сформированных и обучения новым практическим умением;

- Формирование умения участвовать в изготовлении изделий и практических работах по ручному труду 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 навыков самостоятельно кушать

Показатели успешного развития

- Умеет самостоятельно пользоваться столовыми приборами;

- Умеет самостоятельно разворачивать и раскрывать различные виды оберток, очищать фрукты от кожуры

1. Закреплять умение пользоваться столовыми приборами.

2. Закреплять умение аккуратно разворачивать и раскрывать различные виды оберток, очищать фрукты от кожуры

Формирование навыков опрятности и гигиены

Показатели успешного развития

- Самостоятельно пользуется туалетом в определенной последовательностью;
- Самостоятельно моет руки, лицо с определенной последовательностью;
- Самостоятельно пользуется личными предметами гигиены и убирает их на место;
- Самостоятельно чистит зубы в определенной последовательности;
- Самостоятельно выполняет основную часть процедур купания и мытья волос с определенной последовательностью;
- Самостоятельно расчесывает волосы перед зеркалом;
- Самостоятельно пользуется при необходимости влажными салфетками, ватными палочками

1. Закреплять умение самостоятельно пользования туалетом в определенной последовательностью.

2. Закреплять умение самостоятельно мыть руки, лицо с определенной последовательностью.

3. Закреплять умение самостоятельно пользоваться личными предметами гигиены и убирать их на место.

4. Закреплять умение самостоятельно чистить зубы в определенной последовательности.

5. Закреплять умение самостоятельно выполнять основную часть процедур купания и мытья волос с определенной последовательностью.

6. Закреплять умение самостоятельно расчесывать волосы перед зеркалом, девочкам делать простую прическу.

7. Учить пользоваться при необходимости влажными салфетками, ватными палочками

Формирование навыков самостоятельного одевания

Показатели успешного развития

- Самостоятельно одевается и раздевается за определенной последовательностью;
- Самостоятельно надевает обувь с различными видами застежек;
- Помогает взрослому подбирать одежду и обувь согласно сезоном, погодой и событиями жизни

1. Закреплять умение самостоятельно одеваться и раздеваться по определенной последовательностью.

2. Закреплять умение надевать обувь с различными видами застежек.

3. Формировать умение помогать взрослому подбирать одежду и обувь по сезону, погоды и событий в жизни ребенка.

Формирование трудовых навыков

Показатели успешного развития

Поддерживает элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок;

- Вместе с взрослым расстилает и застилает постель;
- Помогает взрослому вытирать пыль, подметать пол;
- Выбрасывает мусор в отведенное место;
- Моет после рисования кисти, стаканчики и другое оборудование;
- Выполняет поручения по уходу за растениями и домашними животными

Задачи

1. Закреплять умение поддерживать элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок.

2. Закреплять умение вместе со взрослым расстилать и застилать постель.

3. Закреплять умение помогать вытирать пыль, подметать пол.

4. Закреплять умение выбрасывать мусор в отведенное место.

5. Учить мыть после рисования кисти, стаканчики и другое оборудование.

6. Учить выполнять поручения по уходу за растениями и домашними животными с помощью взрослого

Формирование навыков ручного труда

Показатели успешного развития

- Собирает и первично обрабатывает вместе со взрослым природный материал для поделок;
- Изготавливает со взрослым предлагаемые виды изделий;
- Помогает взрослому готовить простые блюда

Задачи

1. Закреплять умение собирать и первично обрабатывать (мыть, сушить и т.д.) вместе с взрослым природный материал для поделок.
2. Учить наклеивать засушенные листья на бумагу.
3. Учить делать елочные украшения из бумаги, природного материала и тому подобное.
4. Учить делать бусы.
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; вырезать печенье с помощью различных форм).

В кругу семьи

Побуждать играть со сверстниками в прятки, или 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 затем отворачиваете одеяло и показываете игрушку. Затем смотрите ли ребенок сам найти игрушку.

Постепенно накрываете все большую часть игрушки, и, наконец, закрываете ее полностью.

Прятать игрушки под прозрачные банки, бутылки, а затем - под непрозрачные. Когда ребенок сидит за столом, можно спрятать игрушку, издающую 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 из 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.п. по трубам, чтобы ребенок видел, как игрушка исчезает в трубе и появляется с другого конца. Подведите ребенка к играющим детям на коврике, а затем предложите сделать это именно с вами и группой детей.

Играть в «пролезание через туннель» и другие игры, в которых надо исчезнуть и появиться.

Предоставить ребенку возможность исследовать различные, 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 следует использовать невербальные подсказки: например перед тем как идти на улицу, берите один и тот же мячик, или перед каждым принятием пищи звоните в звонок. 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 машину, книгу, чашку и пыли дайте вам чашку. Тренируйтесь сначала с реальными предметами, а затем 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. Побуждайте 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: «дверь», «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 принести вам какую-то конкретную карточку.

На начальных этапах обучения социально-бытовым навыкам главной задачей является организация поведения, формирования установка на выполнение конкретной задачи. Невозможно научить ребенка сразу всему, лучше сначала сосредоточиться на одном наиболее сильном навыке, постепенно подключая его к простейшим операциям в других

бытовых ситуациях. Процесс усвоения аутичным ребенком бытовых навыков является длительным и постепенным, требует большого терпения от окружающих людей. Пошаговая система позволяет 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

2.1.2. Образовательная область «Речевое развитие»

Когда разговор идет о нарушении 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, имеющий в своем словаре большое количество слов и сложные предложения, может плохо понимать смысл сказанного, или не использовать имеющиеся речевые 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 не имеют смысла, ведь нет разницы как много слов и насколько сложные предложения может произнести ребенок, если, при этом, он не может использовать свои языковые навыки, чтобы сообщить ближайшему окружению о своих потребностях и желании, передать информацию, рассказать о собственном опыте или чувстве.

Именно поэтому называется следующий раздел Программы «Речевое развитие» и подчеркивается важность приобретения детьми с расстройствами аутистического спектра навыков использования речи (или альтернативных форм коммуникации) в повседневной жизни.

Ведущим понятием коммуникативно-речевого развития является общение, ведь именно в способности ребенка с аутизмом общаться стоит стремиться, начиная коррекционную работу по данному направлению.

Раздел «Речевое развитие» Программы состоит из следующих подразделений:

«Особенности развития коммуникативно-речевой сферы у детей с аутизмом»,

«Оценка индивидуального уровня развития коммуникативно-речевых навыков»,

«Коммуникативно-речевое развитие в онтогенезе», «Принципы планирования работы», «Направления коррекционной работы с коммуникативно-речевого развития», где представлено методическое содержание этапов образовательного процесса для детей с аутизмом, «Альтернативные методы коммуникации и организация среды», основной целью которого является необходимость сообщить о дополнительных возможностях и направлениях коррекционно-развивающей работы и оптимизации процесса обучения детей с аутизмом.

Особенности коммуникативно-речевого развития у детей с аутизмом

Развитие речевых и коммуникативных способностей является едва ли не самым 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.

Нарушение коммуникации и речи при аутизме очень разнятся - от невозможности приобрести любых функциональных речевых навыков к богатому литературной речи и способности вести разговоры на различные темы, не учитывая, однако, интерес собеседника к теме разговора. Большинство детей с аутизмом не испытывают значительных проблем с звукопроизношением, однако, подавляющее их большинство имеют проблемы с использованием речи и (или) проблемы с пониманием слов и высказываний, интонацией и ритмом речи.

Значительное количество детей с аутизмом не поддерживает зрительный контакт, имеет низкий уровень концентрации внимания и

не используют жесты с целью компенсации коммуникативных трудностей.

Некоторые дети говорят пронзительно высоким голосом или «механическим» роботоподобном языке и не отвечают на обращенную к ним речь. Они могут не откликаться на собственное имя, в результате чего могут ошибочно подозреваться в снижении слуха.

Отличительной чертой рече-коммуникативного развития аутичных детей является употребление эхолалий (отсроченной во времени речевой продукции) и повторяющееся навязчивое употребление слов, фраз и вопросов. Проблемой среди детей с аутизмом может быть неправильное использование личных местоимений.

Некоторые дети рано учатся читать, но сталкиваются с трудностями в понимании прочитанного.

По меньшей мере, одна треть детей и взрослых с расстройствами аутистического спектра не пользуются языком вообще. Конечно, не все дети с аутизмом имеют такие сложные и многочисленные речекommunikативные трудности, многие из них приобретают достаточно развитые речевые навыки. Однако, во всяком случае, пользуется ли аутичный ребенок языком или нет, наиболее характерным является нарушение социального аспекта речи.

Оценка индивидуального уровня развития коммуникативно-речевых навыков

Педагоги, как и ближайшее окружение, должны обладать знаниями касательно индивидуального уровня коммуникативно-речевого развития ребенка с аутизмом для выдвижения к нему разумных и оправданных ожиданий и требований. Ниже, в таблице 1, определены закономерности онтогенетического развития и приведены уровни становления коммуникативно-речевых навыков ребенка. Приведена последовательность приобретения ребенком коммуникативно-речевых навыков в норме, поддерживая мнение, распространенное в кругах специальных педагогов о том, что следует стремиться приблизить уровень развития указанных навыков у ребенка с аутизмом ближе к возрастной норме. Представленная в таблице информация может быть использована для определения индивидуального уровня развития коммуникативно-речевых навыков и разработки стратегии коррекционного обучения ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Существует несколько важных вопросов, требующих ответов при определении (оценки) индивидуального уровня коммуникативно-речевого развития ребенка с аутизмом.

Во-первых, какие коммуникативные средства (как, жесты, звуки, слова) использует ребенок для достижения цели взаимодействия с другим человеком, и сознательно она ими пользуется?

Во-вторых, при использовании слов, имеет ли слово номинативное обобщающее значение? Так, например, «чашка» является названием для любой чашки (пластиковой, стеклянной, зеленой, игрушечной)? Или используется слово или словосочетание только по отношению к определенному (постоянному) объекту или событию?

В-третьих, количество слов, словосочетаний или предложений используется ребенком номинативно, то есть для называния предметов, объектов, действий или явлений? Так, при наличии в речи ребенка эхоталий (воспроизведение в собственной речи вербальной продукции других лиц, услышанной ранее), следует оценивать не длину и сложность высказываний как таковую, а наличие и количество высказываний, которые используются для называния объектов. В связи с этим, если ребенок пользуется менее чем 20 высказываниями, его речевое развитие находится на уровне «первых слов», а не на уровне «комбинации слов».

И четвертый важный момент, который требует определения, если высказывания ребенка состоят из словосочетаний или предложений: не является ли фраза одним целым, то есть постоянной, неизменной формой речи? Или каждое из слов во фразе ребенка наделено определенным отдельным значением и может использоваться в различных комбинациях?

Не менее важным моментом является оценка уровня понимания ребенком речи окружающих. Педагоги и ближайшие к ребенку люди должны учитывать эту информацию, чтобы иметь возможность приспособить свою речь до уровня, понятного ребенку, для эффективного взаимодействия. Каждый, из указанных в таблице 1, уровень имеет пункт (ы), касающиеся становления навыков понимания речи. Прежде всего, необходимо определить понимает ребенок обращенную речь на вербальном, или довербальном уровне. Довербальный уровень развития понимания речи у ребенка с аутизмом предусматривает использование педагогом ситуативных,

паралингвистических «подсказок» (жесты, интонация, указания взглядом), что просто необходимо для взаимопонимания. Вербальный же уровень понимания речи требует дальнейшего определения степени понимания значений отдельных слов, комбинации слов, связанных семантическими связями, грамматических конструкций предложений и связной речи.

Коммуникативно-речевое развитие в онтогенезе

Возрастные особенности коммуникативно-речевого развития ребенка

3-12 месяцев

1. Довербальная функция

Использует жесты и вокализации с намерением общения, для воздействия на поведение другого человека (присоединиться к совместной игре, привлечь внимание);

- Демонстрирует понимание невербальных сигналов (жестов, выражения лица, указание взглядом), ситуативное знание о ближайшем окружении, назначение предметов, руководствуется интонацией голоса

12-18 месяцев

2. Первые слова

Использует общепринятые сигналы, касающиеся объектов и их групп (как «др-р-р» для авто или транспорта, «мяу» для кошки);

- Приобретает отдельных слов в словаре (10-20 шт.);
- Расширяет набор жестов и звуков для инициирования контакта;

- Большинство слов используются для обозначения семантических категорий существования, исчезновения, повторного появления предметов, а также отказа от чего-либо;

- Восстанавливает неудачную попытку контакта путем повторения слова, действия, или прибегает к альтернативным попыткам;

- Понимает значение отдельных слов и связывает их с соответствующими предметами и (или) действиями с ними

18-36 месяцев

3. Комбинации слов

- Увеличивается количество применяемых семантических категорий (действия, признаки предметов, отрицание, принадлежность, расположение);

- Использует словосочетания, обозначающие семантические категории взаимодействия (действие + объект, субъект + действие, признак + объект, действие + расположение, владелец + принадлежность);
- Использует слова и словосочетания для утверждения (о состоянии и качественные показатели объекта);
- Пользуется подражанием как основной стратегией для изучения речи;
- Начинает приобщаться к общению, предоставляя при этом новую информацию по теме разговора, или ищет новые знания о предмете разговора;
- Понимает значение слов, однако, еще не связанных с конкретной ситуацией, собственным опытом;
- Стремительно увеличивается словарь от десятков до сотен слов

36 месяцев-5-й год жизни

4. Структура предложения

Пользуется речью для регуляции своих действий и действий других людей, для планирования действий и предвидения их последствий, рассказы о собственном опыте и чувствах, регуляции взаимоотношений;

- Усваивает использование семантических категорий пространства, времени, количества, цвета, возраста, причинно-следственных связей;
- Использует грамматические конструкции (предлогов, местоимений, количественных окончаний, временных признаков);
- Пользуется синтаксическими знаниями о порядке слов в предложении
- Понимает значение предложений, построенных по правилам морфологии и синтаксиса (объект, действие, предмет действия)

5-7-й годы жизни

5. Связная речь (усвоение грамматики)

- Учится соблюдать правила при разговоре, чтобы быть понятным, информативным, вежливым;
- Переводит и рассказывает, образуя сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, и строит связи между предложениями, образуя рассказ;

- Понимает объединенные содержанием высказывания и рассказы;

- Развивает способность замечать и понимать как структуру, так и содержание речи; упражняется в навыках понимания двусмысленностей (синонимы), переносное значение, разделения слов на фонемы и т.д.

Изучая закономерности онтогенетического становления коммуникативно- речевых навыков, которые кратко представлены в таблице, и желая оценить уровень развития определенного ребенка с данной образовательной линии, следует помнить:

- во-первых, что развитие происходит с постепенным приобретением знаний и умений по принципу от простого к сложному;

- во-вторых, простые навыки нужны для эффективного усвоения более сложных навыков и перехода к следующему уровню без «пробелов». Переход через одну или несколько ступеней хотя и возможен, однако дается через определенное время, способствуя возникновению трудностей в усвоении и использовании коммуникативно-речевых навыков следующего уровня сложности;

- в-третьих, развитие речи и умение пользоваться нею для коммуникации является краеугольным камнем у детей с аутизмом, поэтому важно оценивать не только вербальную продукцию (количество употребляемых слов и словосочетаний, длину и сложность предложений, способность к запоминанию стихов и т.д.), но и то, как и чем ребенок пользуется, вступая в контакт с другим лицом, знакомым или незнакомым: использует жесты, смотрит на собеседника, задает вопрос, понимает шутки и т. д.

Учитывая выше сказанное, коммуникативно-речевые навыки каждого ребенка с аутизмом должны сопоставляться со структурой навыков в таблице. При отсутствии или недостаточном развитии отдельных навыков, относящихся к определенному уровню («довербальной коммуникации», «первых слов», «комбинации слов», «структуры предложения» или «связной речи») индивидуальную коррекционную работу следует начинать именно с развития навыков того уровня, где есть «пробел».

Преемственность (пошаговость) и последовательность (очередность) становление навыков по определенной сферы развития является залогом эффективного обучения.

Принципы планирования работы

Учитывая сложность, численность и разнообразие нарушений коммуникативно- речевого развития при аутизме, стоит остановиться на важнейших принципах составления программы коммуникативно-речевого развития и индивидуального планирования занятий для детей с аутизмом.

Во-первых, коммуникативно-речевое развитие идет от довербального к вербальному. Это означает, что развитие довербальной коммуникации предшествует развитию сознательного применения речи с целью общения. Употребление слов надстраивается на довербальные коммуникативные навыки. Если ребенок не говорит, первоочередное внимание уделяют развитию довербальных социальных и коммуникативных навыков.

Во-вторых, развитие коммуникативных умений является следствием взаимодействия и развития когнитивных, социально-эмоциональных и речевых навыков. Индивидуальное планирование развития коммуникативных навыков должно основываться на оценке и параллельном развитии социально- эмоциональных, когнитивных и речевых навыков.

В-третьих, поведение и успеваемость ребенка с аутизмом следует рассматривать сквозь призму индивидуального уровня развития. Так, например, большинство случаев проблемного поведения ребенка довербального уровня развития может быть истолковано как попытки общения, особенно, учитывая уровень индивидуального коммуникативно-речевого развития. Важно быть беспристрастным и оценивать успешность ребенка, только сравнивая его нынешние достижения с уровнем развития определенных навыков в прошлом.

И, наконец, самым важным, является постулат о том, что коммуникация и речь ребенка формируются и развиваются в результате практической деятельности. То есть, речь как действие, которое не входит в состав коммуникативной деятельности, является замкнутой в самой себе, теряет реальный жизненный смысл и становится искусственной. Очевидно, что все, что мы делаем, мы делаем для чего-то и ради чего-то. Так, например, мы говорим не для того, чтобы говорить, а для того, чтобы кое-что сообщить, определенным образом повлиять на определенное лицо, поделиться впечатлениями, эмоциями и тому подобное. Другими словами, мотив для речи не является в самой речи, а в деятельности высшей степени -

коммуникативной деятельности. Поэтому, таким образом, принципиальное значение приобретает коррекционная работа по развитию речи в рамках развития коммуникативной деятельности.

Направления коррекционной работы с коммуникативно-речевого развития

Для преодоления трудностей коммуникативно-речевом развития у детей с расстройствами аутистического спектра выделено и предлагается 7 взаимосвязанных направлений работы (развитие довербальной коммуникации, понимание речи, развитие речи на уровне первых слов, комбинации слов, предложений, связной речи и альтернативные методы коммуникации).

Уровень 1. Развитие довербальной коммуникации

Задачи

Учебные:

- Развивать предпосылки совместной деятельности;
- Формировать способность к подражанию движений и звуков.

Коррекционные:

- Формировать способность к зрительному контакту во время общения;
- Развивать невербальные проявления ребенка как попытки вступать в контакт с окружающими людьми (использование простых жестов и т.п.);
- Развивать устойчивость и концентрацию внимания.

Когда речь идет о довербальной коммуникации, мы имеем в виду широкий спектр неречевого поведения ребенка, направленного на взаимодействие с другим лицом (или лицами), а именно: социальная улыбка, гуление и лепет, как средство привлечь внимание к себе или к объекту, выражения лица, позы и жесты, сопровождающие социальное взаимодействие, координация внимания и точки зрения между лицом и объектом. Все это использует ребенок с самого раннего возраста, чтобы: сообщить ближайшему окружению о своем эмоциональном или физическом состоянии, побудить удовлетворить его потребности, выразить несогласие или протестовать, привлечь внимание к себе или к объекту, который заинтересовал, присоединиться к совместной игре.

Каждый человек, неважно на каком уровне коммуникативно-речевого развития он находится, вступает во взаимодействие с другим лицом, общается с ним доступными для себя способами.

Для педагога, как и для ближайшего окружения ребенка, важно направить свои усилия на то, чтобы каждой попытке «начинающего» вступить в контакт с другим лицом было уделено внимание. Намерение ребенка общаться, должно быть поддержано и одобрено. Это побуждает его к следующим попыткам. Наблюдение за поведением ребенка расскажет о том, каким образом он пытается вступить во взаимодействие с окружающими его людьми. Каждый взгляд ребенка с аутизмом в лицо другому лицу должен встретить улыбку в ответ. Можно подмигнуть, произнести имя ребенка или сказать «Привет!». Телесный контакт также важен. В ответ на попытку установить контакт, если позволяет расстояние, можно коснуться ребенка, погладить его по голове, обнять в ответ на взгляд. Важно поддерживать приятный для обеих сторон зрительный контакт как можно дольше.

На довербальном уровне коррекционной работы важно и необходимо высказываться как можно проще, обращаясь к ребенку, и сопровождать свою речь жестами.

Ребенок должен привыкнуть к тому, что взрослый может участвовать в его действиях, выполнять определенные действия с ним (обнимать, щекотать, крутить, качать) или с предметом его интересующим (заводить игрушку, строить из кубиков, катить мяч). Время от времени произносите имя ребенка, привлекайте внимание к своему лицу, чтобы он не воспринимал другого человека как продолжение игрушки.

Стоит уделить внимание поочередному выполнению определенных действий (складывать кубики в коробку по очереди - «один кладу я, второй - ты», ударять в барабан, передавая палочки). При таких обстоятельствах, нужно комментировать действия словами: «моя очередь, твоя очередь».

Не забывайте улыбаться и привлекать внимание ребенка к своему лицу! Для этого время от времени используйте разнообразные и яркие предметы, такие как: большие и забавные шляпы, очки, платки, грим, украшения (серьги, бусы, ленты), парики, маски. Это разнообразит ситуацию взаимодействия и вызовет дополнительную порцию любопытства и интереса к Вам как к партнеру по коммуникации.

Важно поддерживать и развивать умение ребенка обращать внимание на партнера по взаимодействию, подражать действиям и

вербальным пробам, выполнять их по очереди, упражняясь в различных ситуациях и на различном игровом материале.

В рамках развития сенсорного восприятия нужно уделить внимание обучению ассоциировать определенный предмет со звуками, что он может производить (часы «тикают», механическая игрушка играет, кот мяукает, конь цокает копытами). Интересной и полезной здесь может оказаться игра «Кто так говорит?». Можно учить ребенка выделять из окружающей среды звуки, которые производят люди, ассоциируя их с человеком, изображенным на картинке или фото, а также различать речевые и неречевые звуки.

Как только замечено, что ребенок использует звуки для коммуникации, стоит начинать дифференцировать звуки для ребенка: «мм» может означать «мороженое» в одной ситуации и «мама» в другой, «ку» может стать «курочкой», а «ка» - «кататься» и др. В этом контексте можно помочь звукам приобрести смысл в словах. Это будет учить ребенка тому, что речь имеет значение, за вербальной продукцией стоит содержание.

Особое и отдельное внимание на довербальном уровне следует уделить побуждению и обучению принимать необходимые для общения жесты, а именно: «да» - утвердительный кивок головой, «нет» - отрицающие движения головы или руки, «дай» - открытая ладонь вытянутой вперед руки и указательный жест.

Для обучения жестам «да» и «нет» следует использовать предметы, фотографии или картинки, которые хорошо известны ребенку. Начинаем с утвердительного кивка головой. Имея в коробке или мешочке набор нужных предметов, можно вынимать их по одному и показывать ребенку, спрашивая: «Это мячик?».

Вначале потребуется подсказка: к основному вопросу добавляется вспомогательное «Да?», Что сопровождается кивком головы. Таким образом, в вопросе будет заложен и ответ, который должен повторить ребенок (жестом или словом), но с утвердительной интонацией. Как только ребенок делает жест головой или произносит что-то, похожее на «да», он должен получить вознаграждение в виде того предмета, который был у взрослого в руках, и похвалу. Все повторяется с остальными предметами. Аналогичные упражнения могут быть использованы также на других занятиях, что поможет сделать навыки более применяемыми и прикладными.

После усвоения ребенком слова согласия «да» (по крайней мере, в искусственно организованных ситуациях) можно переходить к провокационным вопросам.

Указывая на мячик, взрослый спрашивает: «Это яблоко?». Можно продемонстрировать образец жеста-ответа и помочь ребенку показать движением головы или сказать «нет».

Отрицающий жест головой или рукой пригодится ребенку тогда, когда есть необходимость отклонить предложение. Надо научить ребенка отвечать на вопрос: «Хочешь яблоко?» Или «Давай поиграем?» Жестом или словом. Дети с аутизмом склонны прибегать к нежелательному поведению в ситуациях, которые противоречат их желанию, таким как, крик, отталкивание предметов, бросание учебного материала. Поэтому, использование жеста или речи является не только средством общения, но и методом уменьшения количества и интенсивности нежелательных поведенческих проявлений.

Началом обучения применять указательный жест и жест «дай» может быть ситуация, когда ребенок вынужден тянуться к предмету с намерением завладеть им. Держа на расстоянии от ребенка два предмета, один из которых является желаемым, а другой нейтральным, взрослый спрашивает: «Что ты хочешь, печенье или конфету?». Ответом ребенка можно считать осуществление ним выбора в пользу желаемого предмета, а для этого он должен выпрямить руку в определенном направлении. Впоследствии, приближая предметы к ребенку, взрослый помогает сначала физически, а затем наглядным примером, использовать указательный палец для показа и открытую вверх ладонь, чтобы попросить определенный объект.

Следует побуждать ребенка использовать жесты с целью привлечения его внимания к себе (своим потребностям), например, касаться другого человека, легко хлопать по локтю или по плечам, заглядывать в лицо. Такое невербальное поведение является способом инициировать контакт и, конечно же, должно получить соответствующее вознаграждение в виде внимания, улыбки или объятий.

Иногда может казаться, что требуется незначительное усилие, чтобы ребенок с аутизмом начал пользоваться (по крайней мере, на начальном уровне) речью для взаимодействия с людьми, например, дать знать о собственных нуждах или выразить пожелания, попросить

о необходимом или отклонить предложение, спросить о неотложном. Несмотря на это, необходимо иметь в виду несколько важных моментов, а именно:

- Коммуникация начинается с намерением (интенцией).

Чтобы с чем-то обратиться к собеседнику нужен как мотив (желание и заинтересованность), так и потребность (необходимость) это сделать, что является движущими силами взаимодействия как такового. Те же движущие силы спровоцировали возникновение речи в древнем мире.

- Коммуникация - интерактивный двусторонний процесс.

Ее ход зависит от реакций и ответов партнера по взаимодействию. Поэтому, нужно быть терпеливым, недирективным и внимательным слушателем и стремиться сделать ситуацию коммуникации комфортной для ребенка с аутизмом.

- Не стоит пытаться угадывать желания ребенка и спешить удовлетворять их.

Зато нужно создавать условия для контакта как такового, и доказывать необходимость применять речь для общения, а также моделировать ситуации выбора. Держа в руках два предмета, один из которых желателен, а другой нейтральный, можно спросить: «Ты хочешь играть с мячиком или куклой?». Важно помочь ребенку осуществить выбор, используя на начальном этапе указательный жест, затем вокализации и, наконец, называя желаемый предмет по образцу и без него. Иногда полезным может быть вид, что Вы не понимаете того, что показывает ребенок, с целью поощрить сделать вербальную попытку.

- Стоит одобрять и поощрять желаемое поведение ребенка (жесты, вокализации, слова) и не поддерживать нежелательное (неприемлемое).

Понимание речи

Находясь на довербальном уровне развития, ребенок с аутизмом требует дополнительных условий, чтобы понять обращенную к нему речь. Надо начинать с употребления определенной короткой фразы устойчивой формулировки, касающейся соответствующей хорошо известной ситуации, например, «Время обедать», «Давай-ка послушаем музыку», «Сядь на коврик, будем играть» и др.

На начальном этапе фраза должна иллюстрировать действие (жестовое сопровождение желательно). Понадобится много

повторений прежде, чем ребенок поймет связь между речевой конструкции и ситуацией. Постепенно следует откладывать события и произносить инструкцию чуть раньше так, чтобы ребенок учился предполагать, что именно произойдет после определенной фразы. Со временем, надо уменьшать количество жестов и других паралингвистических подсказок, которые сопровождают речь, до тех пор, пока не будет замечено, как ребенок своими действиями даст знать, что понимает именно только речь.

Определить уровень понимания ребенком с аутизмом обращенной к нему речи очень непросто, прежде всего, из-за нехватки или отсутствия обратной связи с ним. Поэтому, для ориентира приводится схема становления навыков понимания речи у ребенка в норме:

1. Сначала слова приобретают значение для ребенка только в конкретной ситуации. Для понимания значения слова ребенок «считывает» ситуативные невербальные подсказки - направление взгляда человека, который говорит, его жесты, интонацию. Например, малыш может правильно отреагировать на просьбу подать чашку, если видит в руках у матери пакет с молоком, но допускает ошибки в течение дня, пытаясь выбрать среди игрушечной посуды чашку, по просьбе взрослого. То есть, ребенок, пока, только реагирует на ситуацию, а не знает, что слово «чашка» является символическим значением определенного предмета.

2. Развивается настоящее понимание значения слова, когда ребенок узнает (находит) определенный предмет из ближайшего окружения по его названию. На этом этапе возможно понимание значения отдельного слова, а не слова в предложении. Поэтому, реакция на вопрос «Где кукла?» Просто реакцией на знакомое слово «кукла». Первые семантические категории для усвоения: еда, одежда, игрушки, предметы ежедневного обихода, животные, транспорт.

3. Ребенок приобретает умение понимать сочетание двух слов, как, «Положи кубик в коробку». Эти два слова - существительные. Сейчас понимание значения глаголов, предлогов, прилагательных и др. еще невозможно.

4. Сначала развивается понимание глаголов, обозначающих тех действий, которые ребенок способен воспроизвести самостоятельно (спать, бежать, играть, бить, есть ...). Глаголы более абстрактные, чем существительные и требуют больше

времени и усилий для понимания их значений. Понимание конструкции «существительное-глагол» требует большего обобщения, поэтому развивается после понимания сочетания двух существительных.

5. Понимание слов, обозначающих признаки предметов, развивается синхронно с навыками сортировки предметов по определенному признаку (цвету, форме, размеру). При условии, что ребенок различает предметы по признакам, он готов к освоению значений прилагательных. Для этого, в свою очередь, нужно понимание того, что свойство предметов не принадлежит только одному из них, а может касаться и других (не только чашка может быть красной, но и перчатка).

6. Общие признаки большой / маленький понимаются раньше, чем конкретные высокий / низкий, широкий / узкий, длинный / короткий. Ребенок осваивает свойства предметов, сопоставляя их исключительно с собой. Так, для трехлетнего ребенка слон - большой, а мышка - маленькая, и со временем он понимает, что мышка может быть большой по сравнению с меньшим предметом. Следует иметь в виду, что ребенок обычно не изучает противоположные признаки предметов одновременно (сначала «большой», а затем «малый» или наоборот).

7. Понимание пространственных терминов «в», «на» и «под» обычно приобретает раньше, чем «перед», «между» или «ниже / над».

8. Понимание значения местоимений первого и второго лица единственного и множественного числа развивается раньше, поскольку касаются непосредственно оратора и слушателя, тогда как «он», «она», «они» - понятие менее фиксированные.

9. Общеизвестно, что события прошлого времени понимаются ребенком раньше, чем будущие, поскольку они являются частью опыта ребенка.

Категории понимания речи выделены искусственно с целью показать очередность освоения ребенком навыков понимания языковых конструкций и для удобства при использовании представленной информации в планировании учебно-коррекционного процесса. На самом деле, разделение активной речи и понимания обращенной речи не происходит, их развитие – неразрывный и взаимосвязанный процесс.

Важно, что на понимание ребенком с аутизмом обращенной к нему речи влияют определенные факторы, а именно: уровень его когнитивного развития и, как следствие, способность принимать абстрактные знания о предметах; способность концентрировать внимание на объекте и его значении; объем (или количество) речевой продукции, обращенной к ребенку, которую он умеет обработать; уровень сложности обращенной речи; уровень развития мотивации ребенка к приобретению новых знаний об окружающем мире. В значительной степени облегчить понимание ребенком с аутизмом обращенной к нему речи можно активно используя невербальные подсказки (жесты, мимику, графические изображения - см. Раздел о методах альтернативной коммуникации).

Уровень 2. Развитие речи на уровне первых слов

Задачи

Образовательные:

- Развивать способность подражать части слов и отдельным словам;
- Расширять активный словарь

Коррекционные:

- Развивать и поддерживать способность к любым вербальным проявлениям;
- Развивать умение инициировать контакт;
- Формировать способность использовать отдельные слова, взгляд и жест с целью привлечь внимание другого человека к предмету интереса, попросить что-то подобное.

Первые слова, которыми начинает пользоваться ребенок, обычно имеют особое и уникальное значение для него. Так, например, прежде чем понять, что слово

«мама» называет определенное лицо, ребенок может пользоваться этим словом, чтобы побудить кого-нибудь улыбаться или играть с ним. Часто, первые слова - это средство инициирования или поддержания взаимодействия с другим человеком, а не символическая репрезентация (названия) объектов и людей.

Впоследствии ребенок начинает пользоваться словами-названиями для близких и важнейших предметов из своего окружения (еда, игрушки) и близких людей. Первые слова, как правило, тесно связаны с содержанием ситуации, и первая «чашка» является словом, означающим чашку ребенка во время приема пищи, а не любую другую чашку в другой ситуации.

На уровне первых слов ребенок не просто называет предметы, хотя первоначально пользуется только существительными, слова-названия выполняют и другие функции. Так, «шапка» (или «сяпа») может означать «сними мне шапку, пожалуйста», «смотри-ка которая забавная шапка!» Или «я хочу на улицу, гулять». Ребенок должен использовать контекст, жест и интонацию, чтобы слово-название получило специфического для каждой ситуации значение. Поэтому, не все однословные высказывания выполняют две важнейшие функции: просьба или требование (объектов, действий, внимания и взаимодействия); и, ссылки (привлечения внимания к предметам или событий за их названия и указания на них).

Размышляя над тем, каким первым словам учить ребенка, целесообразно исходить из анализа требований, которые выдвигает к ребенку окружающая среда и повседневные ситуации, и помнить о важнейших функциях (приведенные выше), которые должны удовлетворять первые слова.

Имеет смысл кратко осмотреть специальные методы обучения активной речи, которые могут пригодиться. Самыми известными и употребляемыми среди других являются: имитация, моделируемая имитация, изменение ролей и вынужденный выбор, представляющие собой формы моделирования. Также следует упомянуть такой метод как, окончание предложений.

Применяя метод имитации, мы имеем в виду ребенка, который точно воспроизводит конкретное высказывание взрослого сразу же или через определенный промежуток времени. Моделирование, предусматривающее имитацию, является менее директивным, и подразумевает ребенка, который активно анализирует высказывания взрослого и использует их полностью, или частично, в своей речи. Желаемое вербальное поведение должно быть смоделировано многократно.

Вынужденный выбор является еще одним способом уже скрыто смоделировать желаемую лингвистическую форму в вопросе, например: «Ты хочешь яблоко или банан?». В ответ ребенок, осуществив выбор, должен воссоздать одно из слов-моделей из вопроса взрослого.

Полезна техника смены ролей, когда взрослый сначала моделирует желаемое поведение и высказывания, отдавая двухсоставную команду, происходит обмен ролями, и теперь уже ребенок должен отдать такую же или похожую команду.

Окончание предложения, как специальную технику, можно использовать, с целью дополнить активный словарь ребенка определенными лингвистическими структурами, например, глаголами определенной формы - тогда начало предложения может быть таким: «Руки нужны, чтобы писать, а ноги, чтобы ...». Данный метод, упомянут в разделе о довербальной коммуникации, когда от ребенка ожидалось закончить фразу из знакомого стихотворения или потешки.

Необходимо предложить небольшой универсальный перечень слов, которые могут быть полезными для ребенка в начале овладения активной речью. Еще раз подчеркивается важность учета индивидуальных языковых потребностей отдельного ребенка при определении первых слов в его словаре. Обучению ребенка использования ниже представленных слов следует уделить внимание еще и потому, что они удачно могут быть расширены до словосочетаний на следующем этапе комбинации слов.

- «да» и «нет»: предоставляют возможность ответить на вопрос другого лица, принять участие в диалоге;
- «еще» означает повторение или желание повторить, может комбинироваться со словами-названиями и глаголами;
- "нет" обозначает семантическую категорию исчезновения, хорошо комбинируется с названиями предметов, явлений;
- «это», «вот (здесь)», «вон (там)»: полезные для привлечения внимания к объектам, ранняя форма названия (ссылки) на предмет;
- «дай», «сделай», «смотри»: слова-команды, комбинируются со словами- названиями предметов, именами близких людей;
- имена близких людей, названия игрушек и др.

Имена членов семьи, воспитателя, домашних любимцев обычно очень важны. Стоит подумать над тем, для чего мы учим ребенка произносить имена близких людей, как ребенок будет ими пользоваться? Неужели только для того, чтобы ответить на чей-то вопрос: «Как зовут твою маму?». Наибольшей пользой от умения произносить имена является возможность привлечь внимание определенного человека, позвать его, позднее, обратиться к нему с чем-либо.

Уже на этом моменте к обучению речевым навыкам присоединяется коммуникативный компонент. Стоит напомнить, что ребенку с аутизмом значительно сложнее пользоваться речевыми навыками для коммуникации (то есть, социально), чем для называния предметов, имен людей, событий и явлений.

На начальном этапе обучения инициировать контакт таким образом нужна помощь третьего лица, которое продемонстрирует образец, (смоделирует) поведение и поможет использовать имена людей с целью привлечения их внимания к себе и своим потребностям. Ребенка надо научить, что для достижения своих целей намного эффективнее сначала привлечь внимание человека, назвав его по имени, а уже потом, например, указать на желаемую вещь, нежели молча тянуться к чему-то. В начале, **важно поддерживать и поощрять даже неумелую и несовершенную вербальную попытку инициировать контакт!**

Ребенка учат привлекать внимание другого человека к объекту путем называния, указания на него, используя также слова «это», «вот», «он», поднятие объекта внимания вверх. На этом этапе работы может быть очень полезной игра «Волшебный мешочек» или «Покажи, что у тебя есть». Вторая игра имеет цель отработки навыков названия, демонстрации для других лиц предмета (путем поднятия вверх, показ), который добыт из коробки, из-за спины, и т.д., а также навыков общения, поскольку игра имеет смысл только в группе детей.

Привлекать внимание взрослого, который априори должен быть более внимательным слушателем, чем ребенок, а особенно такого взрослого, который заинтересован научить ребенка с аутизмом пользоваться речью для коммуникации может оказаться не так уж и сложно. Однако, в общении со сверстниками у ребенка может возникать гораздо больше трудностей. Ведь каждый из них может увлекаться игрой настолько, что не уделять должного внимания окружающим. Задача педагога заключается еще и в том, чтобы поощрять сверстников ребенка с аутизмом быть чуткими к лицу, кому общение дается нелегко, а самого ребенка с аутизмом обучать восстанавливать неудачную попытку установления контакта путем повторения обращения, жестов, слов так же, как и путем проверки наличия обратной связи от партнера по коммуникации.

Когда ребенок жестом или вокализацией дает понять, что хочет получить нечто конкретное, как, например, музыкальную

игрушку с полки, можно показать ему этот предмет и смоделировать слово-название прежде, чем отдать его ребенку. Постепенно надо увеличивать время между названием предмета (моделью слова) и передачей его ребенку, ожидая повторения ним нужного слова-названия или, по крайней мере, попытки повторить. Так происходит обучение ребенка произносить просьбу, сначала одним словом, потом словосочетаниями и, наконец, предложениями, где есть обращения и вежливые слова.

Следует использовать каждую возможность для развития коммуникативно-речевых навыков ребенка.

На уровне первых слов ребенок должен научиться, пониманию того, что используя отдельные слова (обозначающие предмет и действие), можно привлечь внимание другого лица к себе или к объекту, попросить предмет, прокомментировать действие.

Уровень 3. Уровень комбинации слов.

Задачи

Образовательные:

- Формировать способность использовать два знакомых слова в одном высказывании;
- Развивать умение отвечать на вопросы, используя словосочетание

Коррекционные:

- Корректировать употребление ребенком местоимений;
- Развивать способность к пониманию ситуаций субъект-объектного взаимодействия.

Первые комбинации слов (словосочетания) выполняют те же функции, что и одиночные слова, а именно, просьбы или требования (объектов, действий, внимания и взаимодействия); и, ссылки (привлечения внимания к предметам или событиям за их названия). На уровне комбинации двух слов в речи детей уже появляются утверждения, а также семантическая категория присвоения (принадлежности). Позже дети начинают пользоваться прилагательными, местоимениями, предлогами и другими частями речи, усложняя и удлиняя собственные высказывания.

Переход на уровень комбинации слов происходит за счет сочетания уже знакомых слов. Но сначала такие комбинации редки, фиксированы и воспринимаются как одно целое, поэтому не могут считаться настоящими словосочетаниями. Истинными

словосочетаниями их делает вариативность применения и разнообразие комбинаций.

На этом моменте стоит напомнить о такой особенности речевого развития детей с аутизмом как использование эхолалий (повторение ранее услышанных слов, фраз или даже отрывков текста) в речи. Характерной чертой эхолалии является ее постоянство и неизменность, а также то, что отдельные ее части (слова, словосочетания), как правило, не используются в речи самостоятельно. В связи с этим, обучая ребенка соединять слова в фразы, необходимо убедиться в том, что каждое отдельное слово для ребенка имеет смысл, сопоставляется ним с предметом или событием и имеет обобщающее значение.

Первые словосочетания состоят из слов, обозначающих названия предметов, имена людей и действия, в различных вариациях. Ребенок может употреблять словосочетание, обозначающие семантические категории взаимодействия субъект + объект («киса лапа», имея в виду кошачью лапу), субъект + действие («мама моет»), действие + объект действия («мыть руки »).

Эффективным является использование в занятиях специально подобранных глагольных картинок, где в один ряд можно поставить «мальчик бежит», «собака бежит», «женщина бежит» или «котик спит», «девочка спит», «зайчик спит», «кукла спит» и т.д. Важно помнить об изменяемости и вариативности комбинаций слов, чтобы в дальнейшем обезопасить себя от эхолалийных высказываний и быть уверенными в том, что перенос навыков происходит.

Новые знания должны, как будто, нанизываться на стержень одно за другим, соединяться в цепочку и связываться с предыдущими для образования целостной картинки мира. На уровне комбинации слов возникают задачи научить ребенка использовать словосочетание для: комментариев или описания, формулировки команд и просьб.

Началом обучения описывать реальную ситуацию или картинку могут быть ответы ребенка на вопрос об определенной ситуации, а именно: «Что ты делаешь?» (В тот момент, когда ребенок чем-то занят). Следует поощрять и помогать ему ответить, используя комбинации слов: «Ем яблоко», «Рисую волны», «Мешаю тесто» и др. Спрашивая об изображенном на картинке, например, можно настаивать на ответах о субъектно-объектном взаимодействии, помогая ребенку высказываться словосочетаниями, применяя невербальные подсказки (указания на элементы изображения,

использование жестов, ответ шепотом). На этом этапе ребенок требует знаний о предложениях, местоимениях и личных окончаниях и навыках их использования для согласования слов в словосочетаниях и предложениях.

Лучше (эффективно) отрабатывать новые навыки, речевые в том числе, в практической деятельности. Так, обучая ребенка комментировать события, происходящие у него прямо на глазах, нужно участвовать в его игры и использовать любимые игрушки в игровых ситуациях так, чтобы сразу же прокомментировать события. Можно предложить образец (модель) фразы- комментария, например, «Кукла рисует забор» и побудить ребенка («Теперь твоя очередь») прокомментировать следующие действия: «Кукла рисует дом», «Кукла рисует солнце». Желая разнообразить вербальную продукцию ребенка, следует менять за раз только одну деталь (забор, дом, солнце) или персонажа «Машинка тоже хочет рисовать. Теперь машинка рисует забор, дом, солнце».

Изучая предлоги, уместно оперировать предметом, интересующим ребенка: например, прятать игрушку высоко на полку, в ящик, за дверью, под кроватью и тому подобное. Затем меняться ролями и просить ребенка несколько скрыть.

Для «поисков» можно использовать эмоционально окрашенное «Где ...?» И делать попытки найти потерянное: «На полке?», «В шкафу?», «Под подушкой?»

Местоимения появляются в речи ребенка относительно поздно. До двух с половиной лет вполне нормальным для него считается говорить о себе, называя по имени. Что касается детей с аутизмом, то употребление ими местоимений (прежде всего личных) может быть проблематичным гораздо дольше и говорить о себе они могут, используя, как первое, так и второе лицо единственного числа, кроме имени или слов «мальчик» или «девочка».

Малейшая трудность постигает их в использовании местоимений третьего лица, поэтому именно с этого можно начинать коррекционные занятия. В начале, значительной помощью в понимании закономерностей является употребление местоимений, например, такие выражения: «Мальчик. Он прыгает.», «Птичка. Она летит». Полезными могут оказаться упражнения по сортировке игрушек в две коробки с изображениями мальчика и девочки или с надписями «Он» и «Она»: мячик, кубик, мишка - «Он»; кукла, книга, машинка - «Она».

Местоимение «Я» нужно прочно закрепить указательным жестом ребенка на себя (на собственную грудь). Каждый раз при ошибочном названии себя другим лицом («он рисует») надо уточнить «Кто рисует?», Помочь указать на себя и произнести правильно. Целесообразно использовать в занятиях также зеркало и фото ребенка.

Наибольшую путаницу вызывает употребление обратных и притяжательных личных местоимений, ведь они изменяются при изменении оратора, что говорит об одном и том же лице («Что ты будешь есть?» Наверняка станет ответом «Будешь есть кашу» вместо «Я буду ...», «Давай помоем твои руки» превращается ребенком на «твои руки» вместо «Мои ... »).

Дальнейшая последовательность приобретения знаний и навыков использования местоимений ребенком может быть такой:

- названия собственных частей тела («Мой нос», «Моя нога») – местоимение «Я», «Мое» (с использованием иллюстраций и фотографий);
- названия предметов, принадлежащих ребенку (в детской комнате, ящике для игрушек, шкафу) - местоимения «Мой ...», «Моя ...», «Мое ...»
- названия частей тела и предметов, принадлежащих другому лицу - «Твой», «Твоя», «Твое».
- названия частей тела и предметов, принадлежащих третьим лицам - «Его», «Ее», «Их».

Процедура обучения ребенка формулировать просьбы в виде словосочетаний та же, что и на уровне первых слов: увидев желание получить конкретный предмет, взрослый модулирует (возможно, несколько раз) образец фразы, например, «Дай конфетку», ожидает ответ-имитацию и, отдавая вознаграждение.

Следующим шагом будет добавление слова-обращения (обычно это имя) к словосочетанию, которое является просьбой.

На уровне комбинации слов уже можно учить ребенка разнообразить формулировки просьб или требований, адресованных другим лицам, а именно: «Дай куклу», «Хочу играть», «Нужно в туалет».

Касательно команд, то способ их формулировки лучше отрабатывать сначала на игрушках: «Лети самолетик!» Или «Лети в небо» будут установкой бумажного самолетика; а уже потом на утренней гимнастике, например, отдавая команды группе детей «Руки

вверх», «Приседай» и т. д. Важно помнить, что команды как таковые служат для воздействия на поведение других людей и могут быть использованы для предотвращения или предупреждения конфликтных ситуаций. Итак, фразы вроде: «Отдай», «Отойди!», «Это мое», «Не трогай!» могут пригодиться в ситуациях межличностного взаимодействия.

Уровень 4. Развитие речи на уровне структуры предложения

Задачи

Образовательные:

- Расширять активный словарный запас;
- Формировать способность к употреблению в речи предложений, использование вопросов в речи.

Коррекционные:

- Развивать умение использовать речевые навыки в коммуникативных целях;
- Корректировать способность понимать значение слов и высказываний;
- Развивать способность различать интонацию речевого высказывания.

Считается, что ребенок готов употреблять в речи фразу из трех слов и структуру предложения, когда он регулярно принимает фразы вроде «Мама моет» (субъект-действие), «Моет малыша» (действие-объект), «Мама малыш» (субъект-объект), таким образом, демонстрируя предпосылки знания о согласовании и подчиненности семантических категорий в предложении.

Итак, постепенное усложнение словосочетаний к предложениям происходит за счет добавления:

- слов-обращений (имена, названия игрушек и т. Д.), Например, просьбы или команда приобретать такой вид: «Мама, дай пить», «Мальчик, бросай мяч», «Машинка, езжай»
- местоимений («Мама, дай мне пить», «Катя, на тебе яблоко») и других приложений, как членов предложения - «Кот ест рыбу», «Я иду по траве»
- прилагательных (признаков предметов), например, «Это - большой мишка», «Хочу красную машинку»
- наречий (обстоятельств, времени, цели, места, причины, условия)
- числительных

Очевидно, прежде чем требовать от ребенка употреблять определенные семантические категории в речи, а тем более, обращаясь к собеседнику (в процессе коммуникации), для ребенка с расстройством аутистического спектра значительно сложнее, надо быть уверенным, что он обладает необходимыми знаниями о значении слов, их порядок в предложении.

Так, в повседневной жизни ребенок должен выучить имена близких людей, уметь заменить их, при необходимости, на местоимения или назвать незнакомую личность иначе, как, мальчик или девочка. На занятиях по формированию начальных математических представлений и в течение дня должны быть сформированы знания о:

- категоризации предметов (яблоко и груша - фрукты, еда)
- их функциональное назначение (их можно есть),
- количество и величины (одна, много, большое, маленькое),
- положение предмета в пространстве (наречия, далеко, близко),
- временные характеристики (сейчас, потом, завтра),
- причинно-следственные связи (вырастают на дереве, из них можно сделать сок).

Итак, только после усвоения знаний, что является предпосылкой для дальнейшего развития, возможно продвижение вперед в приобретении речевых навыков и применении их в ситуации взаимодействия с другими лицами.

Еще одной вехой для детей с аутизмом на уровне структуры предложения возникает формирование навыков задавать вопросы. Вопросы рассчитаны на получение информации о предмете или явлении, интересующий ответ (обратную реакцию) другого лица, возможное начало диалога. Это уже и есть инициирование коммуникации, навыков для которой и так не хватает детям с аутизмом.

Появление в активной речи вопросов - это большой шаг вперед для ребенка с аутизмом.

Начиная обучать ребенка с аутизмом задавать вопросы, и тем самым инициировать контакт, стоит помнить о самых первых вопросах, которые ставят полугодовалые-двухлетки, тыча пальчиком во все вокруг и произнося «Это?». Они, спрашивая о

незнакомом предмете, рассчитывают не только на информацию, но и внимание со стороны взрослого. Итак, начинать необходимо с вопроса «Что это?». Для того, чтобы обучение было интересным для ребенка и вознаграждало его за старания, можно собрать в непрозрачный мешочек или коробку интересные для него предметы и продемонстрировать «правила» игры, моделируя вопрос «Что это?» И ответ-название одного из предметов. Затем подать знак ребенку, что настала его очередь спрашивать; для этого следует моделировать вопрос, ждать и поощрять. Как только будет повторена модель взрослого или что-то приближенное к ней, надо отдать желаемый предмет ребенку - он получил награду в виде интересной для него игрушки. Таким же образом следует вынимать следующие игрушки. Чтобы предложенная выше схема работала, важно ответственно отнестись к этапу отбора «интересных игрушек» в мешочек!

Следующим вопросом, которым овладеет ребенок, может быть «Где ...?». Здесь можно прятать интересные для ребенка предметы по комнате и устраивать поиск, приговаривая «Где (например) мячик?». Найдя, назвать место и поменяться ролями. Такие поиски еще и повод повторить предлоги.

Крайне важным и необходимым является умение ребенка использовать приобретенные знания в практической деятельности в повседневной жизни. Так, на уровне структуры предложения, пользуясь своими коммуникативно- речевыми навыками, ребенок должен уметь: управлять своими действиями (а лучшим советчиком на этом этапе - комментарий собственных действий с элементами планирования); влиять на поведение других лиц (привлекать внимание, отдавать команды, формулировать просьбы, отрицать, отклонять предложения); описывать увиденное, пережитое, задавать вопросы.

Уровень 5. Уровень связной речи

Задачи

Образовательные:

- Развивать способность сочетать предложения, образуя рассказ или комментарий;
- Обогащать речь эпитетами, метафорами, фразеологизмами.

Коррекционные:

- Формировать способность общаться с определенными правилами социального взаимодействия.

На уровне связной речи следует начинать работу по введению в активную речь ребенка таких слов как: «сначала», «в начале», «потом», «дальше», «наконец», «в конце», «напоследок», «в конце концов». Такие вводные слова необходимы при работе с сюжетными картинками, сочетании двух взаимосвязанных содержанием событий. Необходимо убедиться: устанавливает ли ребенок причинно-следственные связи, понимает ли какое из двух действий является первым и вызывает следующее («Курица сидит на яйцах - у нее вылупятся цыплята», «Сначала у нас было яблоко, а потом остался огрызок», «Солнце садится - на улице становится темно» и т. д.) Повседневная жизнь богата такими причинно-следственными связями, которые следует использовать, как материал для обучения ребенка, сочетать события между собой и говорить о замеченных закономерностях в ближайшем окружении. Так, вербальная продукция (взрослого и ребенка) может быть сложносочиненными или подчиненными предложениями, а может принимать форму взаимосвязанных предложений - рассказы.

Первое, что полезно и эффективно использовать в работе - недавний опыт ребенка. Поэтому важно поощрять умозаключения и комментарии ребенка, такие как: «Я помыл руки и сажусь обедать» или «Сначала нужно вымыть руки. Затем можно садиться за стол». При необходимости, на начальном этапе, опыт ребенка можно подкрепить фотографиями или рисунками, создав небольшую книжечку (альбом) и назвав ее, например, «Что сначала, а что потом», которая впоследствии «вырастет» в рассказе о выходном дне или о походе в зоопарк.

На уровне связной речи уместно активно использовать сюжетные картинки; сначала упорядочить их, а затем, на основе их последовательности, научить ребенка строить рассказ.

Работая с книгой и обучая ребенка пересказывать содержание прочитанного для него, следует использовать иллюстрации как наглядную опору для перевода.

Можно переводить содержание рассказы или сказки в кругу детей, поощряя каждого дополнить общий рассказ, добавляя к нему предложения по очереди.

Стоит уделить должное внимание обогащению речи ребенка эпитетами, метафорами, фразеологизмами из народного творчества. Стоит объяснить их содержание и поощрять употреблять в речи,

начиная с простейших сравнений («белый, как снег», «медленный, как черепаха» и т. д.)

Драматизация и инсценировка - отличный способ наглядного изображения сюжета сказок, рассказов, реальных событий и хороший помощник в обучении ребенка с аутизмом связном речи.

Необходимо подчеркнуть важность и необходимость:

- поощрять и учить ребенка с аутизмом активно использовать приобретенные коммуникативно-речевые навыки, переносить их на новые ситуации и адаптировать к потребностям социального взаимодействия.

- создавать и поддерживать комфортные для ребенка условия общения

- организовывать среду и активность детей таким образом, чтобы потребность во взаимодействии оставалась актуальной

- помнить, что процесс коммуникации должен быть веселым и приносить удовольствие ребенку.

Альтернативные методы коммуникации и организация среды

Тема методов альтернативной коммуникации является важной и актуальной в разделе о коммуникативно-речевое развитие детей с расстройствами аутистического спектра, поскольку, как отмечалось выше, от трети до половины лиц с расстройствами аутистического спектра не пользуются языком вообще.

Также дети с аутизмом сталкиваются с разной степени трудностями в понимании обращенной к ним речи и испытывают чувство тревоги и (или) отстраненности из-за неустроенности окружающей среды и непредсказуемости событий. Вдобавок, имея значительные коммуникативные трудности, безотносительно к уровню развития речевых навыков, дети с аутизмом вынуждены прибегать к проблемному поведению, которое может помешать их коррекционному обучению в группе.

Коммуникативно-речевое развитие является решающим фактором для развития едва ли не всех других функций у детей, поэтому ранняя диагностика и коррекционное вмешательство очень важны. Использование в коррекционном обучении методов вспомогательной альтернативной коммуникации (Alternative Augmentative Communication - AAC) и программы TEACCH позволяет детям с коммуникативно-речевыми нарушениями

пользоваться альтернативными речными способами коммуникации (реальные объекты, фото, картинки, символы, жесты) и упрощает понимание детьми окружающей среды через ее четкую организацию.

В рамках программы ТЕАССН разработан коррекционный подход «Структурированное обучение», основными принципами которого являются: отказ от стандартных учебных программ в 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, American Sign Language - ASL), коммуникативная система обмена картинками (Picture Exchange Communication System - PECS) и Makaton (название жестово-символьной системы коммуникации).

Целесообразно 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 возрастов, от дошкольников до взрослых, имеющих речевые 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 приобрела признание и распространение миром именно через компонент инициации коммуникации. Ее применение не требует сложных и (или) дорогостоящих материалов, так как используются печатные символы, фотографические, рисованные карты.

Для того чтобы проиллюстрировать целесообразность и необходимость использовать альтернативные методы коммуникации и визуальные способы организации среды в коррекционной работе с детьми с аутизмом, можно привести такой пример. Обычно, день человека (в том числе и ребенка) можно представить схематично в

виде последовательности действий и деятельности от утреннего туалета до отхода ко сну вечером. Каждый день может быть разбит, например, на: утренние сборы в детский сад, возвращение домой и свободное время, ужин и отдых. Визуальную поддержку, которую предлагает ТЕАССН подход, может быть использовано с целью представить (проиллюстрировать) ребенку с аутизмом последовательность действий или деятельности, которая ее ожидает в течение дня, в виде последовательности предметов, фото, картинок или символов, обозначающих каждую конкретную деятельность. Так, утренний порядок сборов в сад или школу можно организовать в серию предметов или картинок (в зависимости от уровня развития ребенка), что будет, например: мыло и зубную щетку, предмет одежды, чашку, обувь и авто (если семья пользуется транспортом, чтобы добраться до садика).

Такая визуальная поддержка в виде последовательности действий предоставляет ребенку возможность предусмотреть 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 деловой дневник или органайзер.

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, обозначает реальный объект вид деятельности или определенное понятие.

Большинство методов альтернативной коммуникации используют визуальные стимулы (предметы, фото, картинки, символы, жесты), поддерживающие (дублируют) вербальное речи, ведь подавляющее большинство лиц с аутизмом имеют хорошо развитую зрительную память и образное мышление, что делает их более ловкими 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 вербальную речь из употребления, заменить ее.

Применение каждого, из приведенных примеров, систем альтернативной коммуникации сопровождается речью так, что жест или символ иллюстрирует слово, формируя в головном мозге прочные связи между стимулами различных 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 вербальной речи.

В кругу семьи

- Будьте внимательны к интересам ребенка. Сделайте его интерес общим для вас обоих: приобщитесь к рассмотрению предмета, который заинтересовал ребенка, продемонстрируйте возможные действия с ним, расскажите о предмете и тому подобное. Используйте любую ситуацию для обнаружения и расширения возможности совместного интереса, например, можно рассматривать и прислушиваться к звучанию музыкальных инструментов или погремушек, наблюдать за дождем за окном, манипулировать игрушкой, рассматривать книжки, есть вместе.

- При каждой возможности присоединяйтесь к деятельности ребенка и имитируйте его движения и действия. Делайте паузы и наблюдайте: ожидает он продолжения или отвечает тем же действием.

- Постепенно изменяя, модернизируйте действия, предоставляя им определенный смысл, превращая в игровую деятельность. То же касается и имитации любых вербальных проявлений ребенка. Впоследствии это может превращаться в словесные игры (подбор слов на начальный звук, преобразования вокализаций ребенка на слова или песенки и т.д.).

- Естественно будет использовать фрагменты социально-коммуникативных игр («ку-ку», «идет коза рогатая ...» и т.д.) с целью демонстрации социального поведения (зрительный контакт, вариативная мимика и интонации, движения тела, уместны жесты). Если ребенок во время игры прерывает зрительный контакт, прекратите играть и восстановите попытки при условии восстановления зрительного контакта.

- Важно поощрять детей к подражанию. Такие звукоподражания как, «тук-тук», «бум», «вжик», «кх-кх», и другие

можно использовать с целью проиллюстрировать свои или чьи-либо действия или содержание прочитанного (рассказанного).

- С целью научить ребенка комбинировать слова в словосочетание советуем активно использовать реальные объекты и события, фотографии, графические изображения, - всю доступную наглядность, чтобы продемонстрировать и прокомментировать категории субъект-объектного взаимодействия, действия с предметами и их свойства (признаки).

- Если ребенок научился подражать хотя бы нескольким звукам, его словарный запас надо пытаться расширить для того, чтобы в будущем эти звуки могли иметь определенное значение. Сначала повторять простейшие звуки, потом их более сложные сочетания. Из отработанных звуков в дальнейшем формируют первые слова.

- Увиденное во время прогулки, полезно было бы закрепить в другой ситуации, используя фотографии, рисунки или игрушки для иллюстрации. Как обычно, начинаем с предоставления информации в виде комментариев-описаний окружающего, что привлекает внимание ребенка, предоставляя своим высказыванием социально-эмоциональную окраску: «Смотри-ка, собачка бежит», «Посмотри, малыш бежит».

- Следует использовать наглядную демонстрацию назначения предметов, а также словесную подсказку. Для переноса навыков в повседневную жизнь для ребенка, который не использует речь с коммуникативной целью, специально создают ситуации, где он могла бы проявить свое понимание. Например, мама говорит: "Давай готовить обед. Принеси то, в чем мы варим суп"; или: "Давай поливать цветы. Чем ты поливал цветы?"

2.1.3. Образовательная область «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. Наряду с задержкой формирования реальной предметной картины мира, характерно 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 различные оттенки цвета и формы. Так, типичной является ситуация, когда, например, двухлетний ребенок с аутизмом безошибочно находит среди множества картинок любимую, быстро и безошибочно складывает пазлы, или орнаменты из мозаики.

При этом у детей с расстройствами аутистического спектра отмечаются трудности произвольного обучения, целенаправленного решения актуальных задач. Сложности в символизации, перенос навыков из одной ситуации в другую связанные с типичными для аутичных детей трудностями обобщения, ограниченностью в осознании подтекста, одноплановость, буквальность. 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 тяжелые математические вычисления, стереотипное построение схем движения транспорта и электроприборов. Эти стереотипные интеллектуальные игры могут быть весьма изощренными, но при этом не являются настоящим активным взаимодействием со средой. Они служат средством воспроизведения одного и того же приятного впечатления.

Таблица

Сенсорно-познавательное развитие в онтогенезе

Возраст ребенка

Проявления сенсорно- познавательного развития

от рождения до 1 года

- Имеют интерес к лицам;
- Активно обследуют предметы различной формы и величины; манипулируют ими. Приучаются выполнять действия, связанные с нахождением предметов, одинаковых по форме и величине игрушек;
- Способны осознать схему тела: показывают, где находятся глаза, уши, ноги и т.д.;

- Стремятся подражать словам взрослого, интонации, мимике, некоторым действиям во время пребывания в естественном окружении;
- Изъявляют желание общаться с родителями, членами семьи, другими детьми;
- Проявляют интерес к окружающей среде, стремление действовать с предметами, понимают названия окружающих предметов, простых действий, просьбы и указания взрослого, отзываются на тон, которым взрослый поощряет к определенным действиям или запрещает их;
- Эмоционально откликаются на игровые действия, колыбельные песни, потешки; реагируют на имена близких людей, названия игрушек, действий

2 год жизни

- Проявляют интерес к окружающим предметам, сравнивают их по форме и величине, понимают значение слов: большой, маленький, сюда, туда, здесь, так же, не такой как ..., сейчас, потом, ближе, дальше;
- Имеют элементарные представления о солнце, воде, растениях и животных ближайшего окружения;
- Различают органы своего тела, подражают некоторым правилам ухода за ними, получают удовольствие от прогулок;
- Дети знают родных людей, проявляющих интерес к ним, желание общаться, приветствуют их, благодарят их;
- Знают названия и назначение предметов быта, с которыми сталкиваются чаще в собственном опыте, умеют выполнять отдельные действия с ними;
- Понимают простые требования-запреты взрослого относительно элементарных правил безопасного поведения;
- Изъявляют желание помогать взрослым в хозяйственно-бытовом труде, интерес к игровым имитациям этих действий;
- Интересуются действиями воспитателя, помощника воспитателя, изъявляют желание общаться с ними и детьми в группе, совместно действовать

3 год жизни

- С желанием сравнивают группы предметов, называют их количество словом: один, много, мало, больше, меньше; формируется предметное восприятие;

- Ориентируются на себе и в направлениях относительно себя;
- Проявляют интерес при отборе и группировке игрушек, предметов по форме и величине;
- Изъявляют желание познавать объекты и явления природы, имеют положительное эмоциональное отношение к ним;
- Имеют представление о солнечное тепло и свет, воду, почву и их значение для жизни растений, животных, людей;
- Знают свою фамилию, имена родных людей, педагогов; умеют выражать свое отношение к людям с помощью слов, интонации, мимики, действий; здороваются, прощаются, вежливо просят оказать помощь, благодарят за услугу, предлагают помощь;
- Понимают назначение различных комнат человеческого жилья и детского сада; умеют использовать вещи по назначению, знают простые правила безопасного поведения

4 год жизни

- Происходит переход от поверхностного отображения отдельных разрозненных предметов и явлений к познанию их взаимосвязей, взаимоотношений, от практических проб и ошибок из-за постоянного совершенствования ориентировочных действий восприятия в мыслительных действиях;
- Совершенствуется зрительно-двигательная ориентировочно-исследовательская деятельность; восприятие становится осмысленным, целенаправленным, аналитическим процессом;
- Речь обогащается словами, означающими качества предметов, связи и отношения между ними;
- Выделяют каждый предмет из совокупности, называют словом «один», составляют группу из отдельных предметов, обозначают ее словом «много»;
- Последовательно накладывают предмет одной совокупности на предмет другой, сравнивают группы по количеству элементов;
- Понимают суть вопроса: сколько ?, определяют количество предметов, игрушек, звуков и обозначают словами «один, много, ни одного»; «Больше (меньше) на один, поровну»; различают и сравнивают предметы по величине и форме, используя геометрические фигуры как эталоны;

- Понимают слова и выражения, которые означают ориентирование в пространстве (впереди - сзади, вверху - внизу) и во времени (утро, день, вечер, ночь);
- Получают радость от поиска и удовольствие от полученного результата;
- Легко применяют знания в различных жизненных ситуациях;
- Дети заинтересованно наблюдают за природой, изъявляют желание получать информацию о ней;
- На основе полученных знаний устанавливают простые причинные зависимости между неживой и живой природой;
- Знают фамилию, имя и отчество свои и членов семьи, домашний адрес;
- Знают простые правила поведения на улице, в общественных местах;
- Проявляют интерес к трудовой деятельности взрослых; воспроизводят в детских играх знакомые профессии родителей, семьи, близких людей.

5 год жизни

- Проявляют интерес к математической деятельности, самостоятельно ищут способы решения задач;
- Сравнивают по количеству элементов совокупности звуков, предметов, движений; лечат предметы в пределах пяти;
- Понимают значение количественной и порядковой счета;
- Сравнивают предметы по форме и величине;
- Ориентируются в пространстве (слева - направо), устанавливают последовательность событий (вчера, сегодня, завтра);
- Используют полученные математические знания и умения в самостоятельных играх и различных видах деятельности;
- Имеют знания о сезонных особенностях состояния объектов и явлений неживой природы, причины их изменения;
- Различают объекты живой и неживой природы, понимают потребность живых существ в чистой пище, воде, воздухе;
- Появляются попытки выразить свои представления, образно представить замысел-просьба. Появление символической функции - значимый шаг в умственном развитии, это начало по-дения внутреннего плана мышления. Психические процессы ребенка постепенно приобретают признаки произвольности;

- Ориентируются в смысле труда людей самых распространенных профессий, называют характерные трудовые действия;

- Воспроизводят трудовые действия взрослых в играх и других видах самостоятельной деятельности

6 год жизни

- С желанием занимаются математикой, стремятся получать знания; проявляют познавательный интерес и познавательную активность, умеют целенаправленно наблюдать, делают выводы и обобщения;

- Считают предметы в пределах десяти, знают состав числа в пределах 5;

- Понимают отношение между числами;

- Определяют величину и форму предмета в целом и его частей, умеют измерять длину и объем веществ условной меркой; понимают отношение между предметами по величине, устанавливают ряд величин по одному из параметров;

- Выделяют признаки геометрических фигур;

- Ориентируются в местонахождении предметов, пользуются схемами;

- Знают дни недели;

- Используют знания в повседневной жизни;

- Понимают значение неживой природы как среды для жизни живых существ;

- Имеют понятия об особенностях роста и размножения растений, поведения животных, понимают их взаимозависимость;

- Знают о семейных традициях, праздники, стремятся сохранить семейный уют;

- Осознают, обобщают и ориентируются в категории познавательной деятельности (пространство, время, движение, качество, количество). Восприятие становится аналитическим: объектом познания начинают являться признаки, свойства предметов;

- Развивается наблюдения - произвольное восприятие, что подчиняется цели изучения какого-либо явления, события, их изменения

7 год жизни

- Происходят значительные изменения в умственной деятельности: учатся воспринимать условность задачи, планировать ее решения мысленно: пробуют комментировать, доказывать,

рассуждать; устанавливают причинно- следственные связи, видят противоречия: развивается способность логически мыслить;

- Развиваются мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация; развиваются категории мышления: причина-следствие, целое - его составные части, существенные-несущественные признаки. Расширяются знания об окружающем мире, человеке, о самих себе;

- Проявляют заинтересованность в восприятии и запоминании математических понятий; легко выполняют математические задачи;

- Понимают отношение между числами и цифрами (в пределах 20), состав числа из единиц и двух меньших (в пределах 10), знают структуру и суть простой арифметической задачи; умеют решать задачи и примеры на сложение и вычитание, объясняют выбор арифметического действия (в пределах 10);

- Сравнивают предметы по величине и форме, геометрические фигуры между собой; умеют делить их на части;

- Определяют расположение предметов в пространстве, используют схему;

- Умеют ориентироваться во времени, определяют время с помощью часов;

- Пользуются календарем;

- Произвольно в нужный момент воспроизводят знания, легко и быстро используют их в различных видах деятельности;

- Имеют представление об основных объектах неживой природы (солнце, воздух, вода, почва), их свойства и состояния, значение для живых существ, людей;

- Ориентируются в растительном и животном мире ближайшего природного окружения;

- Понимают взаимосвязь между объектами природы, устанавливают последовательную причинную зависимость между сезонными и природными явлениями, состоянием растений и животных;

- осознают необходимость бережного отношения к природе;

- Обладают элементарными умениями организации самостоятельной деятельности, ее планирование, обсуждение сделанного, самоконтроля

Особенности сенсорно-познавательного развития детей с аутизмом.

Как известно, информация в мозг попадает через сенсорные каналы: глаза, нос, кожу, уши, язык. Но из-за врожденной или приобретенной недостаточности мозга (одна из теорий возникновения аутизма) информация, полученная через органы чувств, поступает в мозг детей с аутизмом как различные части пазлов. Поэтому они воспринимают окружающий мир фрагментарно и придают иное значение 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, он может быстро потерять 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 у аутичного ребенка, ведь он должен обработать большее количество информации, совместить разрозненные части в единое целое и присвоить им значения.

Выполнение действия, 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 овладевают другие дети (чистка зубов, выбор одежды, иногда - самостоятельная еда). Когда же его задача спланировать заранее, он чувствует поддержку и может перейти к их выполнению. Но все равно, он будет сопротивляться новым действиям, которые предлагают другие люди.

Дети с расстройствами аутистического спектра не понимают поведение и эмоции других и не могут их предвидеть («Теория Разума»). Им также трудно осознать и выразить личную мотивацию, чувства, мысли, или внутренний мир. Они практически не понимают своей роли в любой ситуации. Так, когда ребенок с аутизмом бьет другого ребенка, он не осознает, что делает ему больно. Так же, когда аутичный ребенок некорректно высказывается (например: «ты плохо

пахнешь», «у тебя некрасивая одежда» и т.п.), он не учитывает чувств других людей.

При этом, ребенок с аутизмом может быть гипер- или гипочувствительным к определенным сенсорным стимулам. В качестве примера гиперчувствительность глаз: раздражители, действующие на глаза, доминируют, а это значит, что количество «частей пазла» слишком велика. Ребенок закрывает глаза, и вместе с этим - способ получения информации. С гипер-, или гипочувствительностью рта или подбородка может быть связано то, что он все новые предметы пытается исследовать именно подбородком. Очень важно знать, есть ли у ребенка подобные симптомы, так как 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 по переносу этих знаний на реальные предметы и действия с ними. Ребенок с аутизмом с трудом использует навыки, которыми он ранее овладела, примерно в такой же ситуации. Чтобы ими воспользоваться, необходимо, чтобы ситуация для ребенка была идентичной до мельчайших деталей.

Аутичные дети часто демонстрируют непонятное, на первый взгляд, поведение: истерики, крики, агрессию или самоагрессию. Причины такого поведения всегда имеются.

Характерным проявлением расстройств аутистического спектра является то, что дети почти не повторяют за взрослыми, не обращают внимания на их действия. Заставить ребенка подражать за взрослым невозможно, если он сам не хочет этого делать и не понимает, что это значит.

Направления коррекционно-развивающей и обучающей работы

Основой разработки содержания направлений сенсорно-познавательного развития для детей с аутизмом стало достояние мировой практики. В этом контексте выделены пять уровней последовательной работы с аутичными детьми:

Уровень 1 - Чувственный опыт;

Уровень 2 - Знание о предмете;

Уровень 3 - Знание о свойствах предмета;

Уровень 4 - Знание о связи между предметами, взаимоотношения;

Уровень 5 - Знание о последовательности, причине и следствие действий и событий.

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

Уровень 1. Чувственный опыт Показатели успешного развития детей: Чувственный (сенсорный) опыт

- Смотрит в лицо;
- Исследует предметы различными способами: разглядывает предмет в руке, перекладывает предмет из одной руки в другую, убирает два предмета со стола, стучит двумя предметами друг о друга;
- Тянется за предметом, захватывает его большим и указательным пальцами;
- Следит взглядом за движущимся предметом, фиксируя на нем взгляд;
- Трогает руками собственное отражение в зеркале;
- Поворачивает головку в поисках исходного звука;
- Строит предметы из двух кубиков;
- Охотно разглядывает яркие картинки;
- Наблюдает за строительством башни

Задачи

Образовательные:

- Развивать стремление ребенка исследовать предмет;
- Формировать способность к подражанию.

Коррекционные:

- Формировать зрительное и слуховое сосредоточение;
- Формировать способность к расширенной ориентации в окружающей среде.

В учебно-воспитательной среде создается атмосфера, при которой ребенок имеет много возможностей для познания и исследования окружающего мира: чем больше предметов дают ребенку, тем больше вероятность того, что он найдет среди них что-то интересное и стимулирующее. Кроме того, различные игрушки

дают ребенку возможность обобщать свои навыки, делать сравнения и углублять свои знания об окружающем.

Не стоит ограничивать ребенка стандартными игрушками: ему можно позволить играть с различными предметами и материалами различной текстуры, размера, формы, веса, цвета и других качеств; бытовыми вещами (кухонная посуда, ткани и предметы быта; самодельными погремушкам, емкостями, наполненными цветными шариками, фасолью, монетами, водой; материалами, имеющими различия на ощупь (бумага, бархат, кожа, шелк, мех, полиэтилен, металл, воск, дерево, камень), игрушки, светящиеся и звучащие, которые являются очень привлекательными для большинства детей.

Очень часто у детей с РАС происходит застревание на определенных действиях, стимуляция (движениях), предметах. В таком случае, если игрушки / предметы представляют больший интерес, чем люди, следует сделать так, чтобы к этим предметам у ребенка не было свободного доступа. Стоит держать такие предметы на уровне глаз следует до тех пор, пока ребенок не посмотрит в глаза, и только после контакта глазами, давать ожидаемую игрушку / предмет. Таким образом, достигается понимание ребенком того, что за предметом есть человек, что потребности удовлетворяет не отдельная рука, а мать или отец.

Важно научиться подражать действиям ребенка, становится «ловушкой внимания» для него. Он постепенно начинает обращать внимание на действия взрослого, а затем начнет подражать сам.

Так же стоит подражать звукам, которые ребенок выдает, копировать его улыбки и гримасы, чтобы ребенок начинал поворачивать головку в поисках исходного звука, искать лица взрослого.

Уровень 2. Знание о предмете

Показатели успешного развития детей:

Формирование элементарных математических представлений

Количество

- Различает понятия «один-много»;
- Выделяет один и много предметов из группы предметов

Величина

Различает 2 предмета разного размера - «большой - маленький»;

- Выделяет большой или маленький предмет из группы контрастных по размеру предметов

Форма

- Различает две различные геометрические формы

Ознакомление с окружающим миром

Семья

- Имеет первичные представления о себе (узнает и показывает себя в зеркале), близких людей (узнает и показывает мать, отец)

Игрушки

- узнает и показывает 2-3 игрушки (мяч, кукла, пирамидка, машинка или др.)

Животные

- узнает и показывает кошку, собаку (настоящая, игрушка, рисунок)

Посуда. Еда

- Знает и использует по назначению чашку (пьет), ложку, тарелку (ест); знает и показывает привычную для себя еду

Формирование сенсорного опыта

- Реагирует на стимуляцию тактильных ощущений с помощью чередования касаний твердой-мягкой, сухой-влажной, теплой-холодной поверхностями;

- Выполняет скоординированные действия с предметами (ставит кубик на кубик, нанизывает кольца на пирамидку и т.д.);

- Выделяет отдельный предмет среди других по просьбе взрослого;

- Соотносит знакомый объемный предмет с его плоскостным изображением;

- Находит и приносит заданный хорошо знакомый предмет;

- Знает и узнает среди других красный и желтый цвета;

- Рисует круги;

- Выполняет двойную просьбу.

Задачи

Образовательные:

- Развивать способность к восприятию и наблюдению за предметами; формировать представление о предметах быта, которые чаще всего использует ребенок, названия отдельных их признаков и действий с ними, простые правила безопасности при обращении с ними, а также об игрушках, их названия и действия с ними;

- Формировать способность принимать в собственной речи слова, дающие представление о времени (сейчас, потом), величину предметов (большой, маленький);
- Развивать умение выполнять предметные действия, которые требуют умения подбирать, совмещать предметы или его части;
- Формировать умение различать предметы по величине и форме (большой, маленький, похожий на куб, шар); группировать подобные и соотносить различные предметы по величине, форме, сравнивать объекты с учетом двух свойств (величина и форма и т.д.).

Коррекционные:

- Учить действовать по инструкции;
- Формировать способность принимать в собственной речи слова, дающие элементарные представления об ориентировке в пространстве (там, здесь, сюда, туда).

На II уровне развития, получившем название «Знание о предмете» характерным для детей является продолжение познания окружающего мира через предметы. Сначала детям кажется, что предмет существует, лишь пока они его видят, и исчезает, когда уходит с поля зрения. Но со временем появляется понимание того, что предметы продолжают существовать, даже когда ты их не видишь. Это понимание является одним из важнейших этапов в когнитивном развитии ребенка: оно означает зарождение абстрактного мышления. В результате этого понимания ребенок начинает поворачивать голову, чтобы обращать внимание на предмет, учится примиряться с отсутствием людей и предметов, познает их. Когда ребенок бросает и роняет игрушки и с удовольствием смотрит как мама вновь и вновь их поднимает, это значит, что он начинает понимать идею постоянного существования предметов. Ребенок начинает поворачивать голову вслед за предметом, а затем учится находить частично (а впоследствии - и полностью) спрятанные предметы. Он получает удовольствие от игры в прятки, потому что она подтверждает: то, что спрятано, все равно существует.

Как только ребенок получает возможность передвигаться, он начинает исследовать окружающую действительность, стремясь узнать как можно больше о мире вокруг себя. На определенном этапе развития даже целой коробки игрушек, поставленной посреди комнаты, недостаточно для ребенка. Он стремится открыть и закрыть

все двери, опустошить все ящики и дотянуться до вазы на верхней полке.

Для детей с РАС характерно истерики, крики, агрессивное поведение. Причины такого поведения всегда есть. Чтобы устранить нежелательное поведение следует использовать правило «Дай 5». «Дай 5» - это совокупность пяти вопросов, а именно «КТО?», «ЧТО?», «КОГДА?», «ГДЕ?», «КАКИМ ОБРАЗОМ?», Ответ на которые, поможет ребенку с РАС лучше понять ситуацию, требования к нему, и пути реализации требований. Исходя из вышеупомянутых особенностей когнитивного развития детей с РАС, мы делаем вывод, что использование правила «Дай 5» существенно уменьшит напряжение у ребенка, поскольку он услышит, что именно он (кто?) Должен принести карандаши (что?) Сейчас (когда?) на коврик (где?), для этого необходимо открыть ящик, взять карандаши, закрыть ящик, подойти к воспитателю и отдать карандаши (каким образом?). Если ребенок плохо воспринимает обращенную речь, то следует использовать карточки с изображениями последовательных действий.

Уровень 3. Знание о свойствах предмета

Показатели успешного развития детей:

Формирование элементарных математических представлений

- Составляет группу предметов по выделенному признаку (размер, цвет, форма);

- Выделяет одинаковые предметы из группы

Количество

- различает понятия «один-мало-много»;

- Понимает вопрос «сколько?»;

- Знает цифры 1, 2; считает в пределах 2;

- Соотносит количество один и два с количеством пальцев, различает количество «два»;

Величина

- Различает понятия «большой-маленький», «одинаковые-разные»;

- Составляет матрешку, пирамидку из 2-3 частей, сравнивая их средством приложения, определяя большую и маленькую;

- Соотносит разнородные предметы по размеру (большая кукла-большой стул);

- Различает три длины

Форма

- Различает пять геометрических форм;
- Соотносит объемные геометрические фигуры и плоскостные

Ознакомление с окружающим миром

Семья

- Узнает и показывает себя в зеркале и на фотографии, узнает и показывает на фотографиях своих родителей, знает членов своей семьи (бабушка, дедушка, брат, сестра);

- Знает и отзывается на свое имя

Части тела

- Знает части тела: голова, руки, ноги;
- Знает части лица: глаза, нос, рот, уши

Животные

- Узнает и показывает кошку, собаку, медведя, зайца, лису (настоящая, игрушка, рисунок);

- Имитирует голоса и движения знакомых животных

Игрушки

- Узнает и показывает игрушки в игровом уголке;
- Соотносит игрушку с изображением;
- Осуществляет предметно-манипулятивные действия с игрушками по подражанию;
- Осуществляет простые игровые действия с куклой с использованием звукоподражания

Посуда. Еда

- Знает и использует по назначению посуду;
- Соотносит предметы посуды с кукольной посудой или с его изображением;
- Знает название и показывает привычную для себя еду

Овощи. Фрукты

- Знает и узнает овощи (картофель, огурец, помидор);
- Знает и узнает фрукты (яблоко, банан, лимон, апельсин);
- Соотносит настоящие овощи (фрукты) с их изображением на рисунке

Одежда Обувь

- Знает и узнает одежду и обувь (шапка, платье, брюки и др.);

- Соотносит одежду с определенной частью тела;
- Соотносит знакомую одежду (обувь) с изображением на рисунке

Мебель. Бытовые приборы

- Бытовые приборы - знает и узнает мебель (стул, стол, кровать, шкаф) и бытовые приборы (пылесос, холодильник, телевизор);
- Использует знакомую мебель по назначению;
- Соотносит знакомые мебель (бытовые приборы) с их изображениями на рисунке

Растения

Знает и различает дерево, цветок

Формирование сенсорного опыта

- Различает с помощью тактильных ощущений различные свойства предметов;
- Дифференцирует на слух звуки знакомых музыкальных инструментов, игрушек, бытовой техники;
- Соотносит слово с соответственным выполнением действия (стой, иди, беги, прыгай, дай, на);
- Различает основные цвета;
- Находит два скрытых предмета;
- Различает «мальчик» и «девочка»;
- Узнает часть целого;
- Проводит линию, соединяющую две точки;
- Понимает понятие «утром / вечером».

Задачи:

Образовательные:

- Учить быть наблюдательным, сравнивать, узнавать, группировать;
- Учить ориентироваться на себе и в направлении «от себя»: показывать части своего тела, двигаться в указанном направлении. Понимать слова, обозначающие направления: «вперед-назад», «вверх-вниз», «в стороны», «перед» и др;
- Формировать представление о частях суток (утро, день, вечер, ночь). Учить различать действия, которые выполняют дети и взрослые в разные части суток;
- Формировать знания о числах и цифрах в пределах двух, состав числа. Развивать понимание различия между

количественным и порядковым счетом и различия между группами предметов (совокупностями, множествами);

- Формировать представление о признаках геометрических фигур (квадрат, круг, треугольник, шар, куб, цилиндр), развивать способность использовать фигуры как эталоны для определения формы предметов, учить выполнять следующие задачи: «Подбери одинаковые или сходные по форме предметы» и тому подобное.

Коррекционные:

- Формировать познавательные процессы: восприятие, внимание, память, мышление, воображения;
- Развивать предметные и игровые действия с предметами, варьировать условия их осуществления;
- Учить распознавать членов семьи, уметь играть с ними;
- Формировать умение осуществлять простые игровые действия с куклой с использованием звукоподражания.

III уровень получил название «Знание о свойствах предметов»

поскольку именно в этот период дети активно исследуют и начинают понимать свойства предметов, у ребенка формируется понимание причинно-следственных связей. Самый простой пример: ребенок нажимает на кнопку механической игрушки, и из этой игрушки, из открытых дверей выскакивает собачка. Впоследствии ребенок понимает, что появление собаки - это прямое следствие того, что он нажал кнопку. Дети изучают виды причинности; вот почему они так любят включать и выключать свет, телевизор, а также играть с клавиатурой компьютера. Понимание причинно-следственных связей очень важно, так как оно дает ребенку понимание, что он способен влиять на окружающий мир.

Если происходит непонимание причинно-следственных связей, стоит подвести ребенка к сверстникам, которые используют игрушки, которые после нажатия на кнопку начинают светиться, петь, рассказывать.

Ребенок начинает соотносить предметы. Например, ребенок кладет ложечку в чашку, кубик в коробку, загоняет мяч под стульчик или наполняет пустую коробку игрушками. Он учится соотносить размеры, форму, вес предметов.

Сравнение размера, формы, веса предметов закладывает основы абстрактного и математического мышления.

Соотношения предметов дети получают через игру со сверстниками. Покажите ребенку, как можно поставить меньший предмет на больший и как весело, потом будет разрушить эту башню (на занятии по конструированию), позвольте это сделать и другим детям. Потренируйтесь с различными предметами, чтобы ребенок понял, что верхний предмет необходимо ставить не на край, а посередине, и нижние предметы должны быть больше, а те, что выше - меньше. Возьмите большую коробку. Спуская в нее предметы, трясите ею, как погремушками, и ребенок обязательно обратит на это внимание. Побуждайте ребенка вместе со всеми складывать игрушки в коробки и по зонам, и перекладывайте с одной коробки в другую. Используйте игрушки с отверстиями различных форм, в которые вкладываются соответствующие фигуры.

Побуждайте ребенка катать машинки, шарики, мячики вниз по трубам, книгам, деревянным доскам, в игре со своими сверстниками. Привяжите к машинке ниточку научите двигать игрушку, не прикасаясь к ней.

Играя с несколькими предметами одновременно и изучая их взаимное соотношение, дети начинают строить. Сначала они строят невысокие башни из крупных кубиков, потом разрушают их, а затем переходят на меньшие кубики и другие строительные материалы, строят высокие мосты, башни и другие конструкции (используйте строительные материалы различного размера и веса). При этом ребенок получает новую информацию о весе, форме, структуре.

Кроме башен стройте и другие конструкции: стены, дома, гаражи. Стройте башни из предметов более сложной формы.

В этот период происходит формирование понимания сходства предметов, выбор по определенным признакам, названия свойств и предметов. Изучение нового понятия всегда происходит в описанном порядке: сначала ребенок замечает, что два объекта похожи (подбор по сходству), со временем начинает понимать, чем именно они похожи (подбор по определенным признакам), и, наконец, учится называть определенные признаки или предметы. Сначала дети подбирают по сходству только два абсолютно похожих предмета (например, два одинаковых мяча). Обучение начинается с реальных предметов, таких, как мишки или кубики; постепенно дети учатся соотносить реальные предметы с изображением на карточках, а затем одну карточку с другой карточкой. Позже, ребенок может подбирать

предметы одного цвета, усвоить понятия «большой» и «маленький», «длинный» и «короткий».

Способность подбирать предметы по сходству, то есть, видеть сходство и различие предметов, необходима для того, чтобы потом овладеть навыками чтения и счета.

Стоит начать с двух одинаковых наборов из трех предметов, простых и хорошо знакомых ребенку в повседневной жизни. Педагог кладет перед ребенком один набор предметов, впоследствии дает ему поочередно предметы с другого набора и ребенку необходимо просто отыскать «пару».

По тому же принципу можно сделать два идентичных набора из карточек (начиная с тех, которые понятны ребенку и изображают простые, хорошо известные ребенку предметы). Ребенок должен найти парное изображение к своей карточке. Постепенно надо перейти от цветных карточек к простым контурным рисункам.

Можно взять игрушку с различными отверстиями, чтобы ребенок методом проб и ошибок, перебирая все варианты, понял, какое отверстие принадлежит определенной фигуре. Стоит предложить сверстникам помочь ребенку с аутизмом, и со временем он научится узнавать геометрические фигуры, сначала кружочки, потом квадраты, треугольники и звездочки.

Для подбора по сходству цветов, следует начать с самых ярких - красного и желтого - от них перейти к синему и зеленому. Можно подобрать две сумки, коробки - красную и желтую, потом предложить детям найти на коврике заранее разбросанные предметы тех же цветов. Еще можно распределить детей на две группы и в виде эстафеты предложить отыскать предметы определенного цвета.

Уровень 4. Знание о связи между предметами, взаимоотношения

Показатели успешного развития детей:

Формирование элементарных математических представлений

- Использует приемы практического сравнения совокупностей предметов: наложение, приложения, сопоставления пар

- Соотносит с каждым предметом одной группы только один предмет другой группы;

Количество

- Различает понятия «больше, меньше, равно, пара»;

- Сравнивает совокупности одинаковых предметов, расположенных в ряд друг под другом (от 2 до 5 предметов);
- Составляет равные по количеству множества (от 2 до 5 объектов);
- Соотносит количество 1-5 с количеством пальцев;
- Понимает вопрос «сколько?», Считает в пределах пяти;
- Знает цифры 1-5;
- Находит и составляет пары хорошо знакомых предметов по цвету, размеру («Подбери пару»);
- Знает состав числа 3;
- Понимает и выполняет инструкции: возьми да положи столько же

Величина

- Различает понятия «большой - маленький», «длинный - короткий», «одинаковые - разные»;
- Обобщает предметы по признаку размера и длины;
- Составляет упорядоченный ряд с 3 предметов по степени выраженности качества (от большого - к малому, от долгого - к короткому);
- Соотносит разнородные предметы по размеру и длиной

Форма

- Различает шар, куб и треугольную призму (крыша);
- Соотносит объемные геометрические фигуры и плоскостные: шар - круг, куб - квадрат, треугольная призма - треугольник;
- Выполняет соотношение с помощью метода проб, примерки, зрительного соотношения;
- Группирует одинаковые по размеру, цвету предметы различной геометрической формы

Ознакомление с окружающим миром

Я и другие люди

- Понимает понятие «свой», «чужой»;
- Узнает и показывает на фотографиях членов своей семьи, знает имена членов семьи;
- Идентифицирует себя по половому признаку

Части тела.

- Знает части тела: голова, руки, пальцы, ноги, туловище, шея, живот, спина;

- Знает части лица: глаза, нос, рот, уши, щеки, язык, зубы, губы, волосы;
- Показывает части тела, лица на себе (перед зеркалом), кукле, рисунке, близких взрослых;
- Самостоятельно использует по назначению средства гигиены

Животные

- Знает особенности внешнего вида и поведения знакомых животных;
- Имеет представление о том, что некоторые животные живут в лесу - «дикие животные», а другие живут у дома человека - «домашние животные»;
- Имитирует голоса и движения знакомых животных;
- Соотносит между собой игрушечных животных с их изображением на картинках, и рисунках в детских книгах

Посуда. Еда.

- Различает между собой посуду из которой едят или готовят пищу;
- Соотносит предметы посуды (количество знакомой посуды расширяется) с кукольной посудой или с ее изображением

Овощи. Огород

- Знает и узнает овощи (картофель, огурец, помидор, морковь, лук, капуста);
- Знает, что овощи растут на огороде (на земле);
- Соотносит настоящие овощи с их изображением на рисунке или муляжами

Фрукты Сад

- Знает и узнает фрукты (яблоко, банан, лимон, апельсин, груша, абрикос, слива);
- Знает, что фрукты растут в саду на дереве;
- Соотносит настоящие фрукты с их изображением на рисунке или муляжами.

Одежда. Обувь

- Знает и различает одежду и обувь для помещения и улицы;
- Соотносит одежду с определенной частью тела;
- Соотносит знакомую одежду (обувь) с ее изображением на рисунке и кукольной одеждой (обувью);
- Различает одежду для мальчиков и девочек

Мебель. Бытовые приборы.

- Знает и узнает мебель (стул, стол, кровать, шкаф, диван, кресло, полка) и бытовые приборы (пылесос, холодильник, телевизор, телефон, магнитофон, стиральная машина, утюг);

- Использует знакомую мебель по назначению;
- Соотносит знакомую мебель (бытовые приборы) с игрушечными и их изображениями на рисунке

Улица. Транспорт

- Знает, что улица - это много домов, ходят люди, едут машины;

- Знает некоторые виды транспорта: машина, автобус, поезд, самолет;

- Звукоподражает транспорту: поезд - ту-ту-ту; машина - би-би-би

Труд людей

- Знает некоторые профессии: врач, повар, продавец, водитель;

- Находит изображения трех разных профессий.

Времена года. Праздники

- Называет и (или) определяет по рисунку основные признаки заданного времени года: зима - снег, холодно ...;

- Определяет с помощью взрослого состояние погоды во время наблюдений: холодно, светит солнце, дует ветер, идет дождь ...;

- Понимает понятие «праздник», и его основные признаки (праздничный наряд, угощение, подарки ...)

Растения

- Знает и различает настоящие дерево, цветок, куст, траву и соотносит с их изображением

Формирование сенсорного опыта

- Находит на ощупь предмет по описанию качеств (найди мягкий, маленький, пушистый; найди твердый, холодный ...);

- Находит контур предмета из 2-3 предложенных контуров;

- Различает с помощью тактильных ощущений температурные свойства предметов (холодный, теплый, горячий);

- Дифференцирует на ощупь (не смотря, игра «Чудесный мешочек») пять предметов, контрастных по форме или размеру;

- Выполняет по подражанию взрослому различные имитационные упражнения (плавает в море; бросает представлениями снежки ...);
- Запоминает 2-3 предмета, игрушки, геометрических фигуры и выкладывает их в предложенной последовательности;
- Знает и узнает среди других основных цвета;
- Выполняет трех сложные просьбы;
- Понимает понятия «вчера» и «завтра».

Задачи:

Образовательные:

- Учить анализировать и обобщать полученные знания о предметах и их свойствах;
- Формировать знания о числах и цифрах в пределах пяти, состав числа. Формировать понимание различия между количественным и порядковым счетом и различия между группами предметов (совокупностями, множествами); учить сравнивать две группы предметов наложением, прикладыванием, перечислением; считать предметы, разные по форме и величине, независимо от расстояния между ними, в пределах пяти; называть числа по порядку, образовывать равенство из неравенства путем уменьшения (увеличения) одного из множеств;
- Формировать знания о названиях и признаках геометрических фигур (квадрат, круг, треугольник, шар, куб, цилиндр), использовать фигуры как эталоны для определения формы предметов, учить выполнять следующие задачи: «Подбери одинаковые или сходные по форме предметы» и т.д.;
- Учить детей ориентироваться во времени, устанавливать последовательность событий: вчера, завтра.

Коррекционные:

- Формировать познавательный интерес к окружающему миру;
- Развивать умение сотрудничать с воспитателем и сверстниками;
- Учить переносить полученные знания на другие предметы и ситуации;
- Развивать умение имитировать голоса и движения знакомых животных;

- Развивать понимание словесных инструкций и обязательность их выполнения.

Этот уровень образовательной области получил название «Знание о связях между предметами, взаимоотношения», поскольку на этом этапе ребенок учится анализировать набор предметов и разделять его на группы, состоящие из одинаковых или похожих предметов. Постепенно классификация предметов становится все более обобщенной. Например, ребенок может собрать всю посуду или набор транспорта. Эти навыки мы используем на протяжении всей жизни, когда делаем порядок в своих вещах и в окружающей обстановке, кроме этого этот навык способствует организации мышления и памяти.

Чтобы сформировать эти навыки необходимо сортировать вилки, ножи, ложки; внешне похожи предметы, например ракушки различных форм и листочки из разных деревьев.

Слова, что обозначают числа, ребенок узнает и начинает использовать довольно рано, но еще долгое время не воспринимает абстрактного понятия числа. Ему необходимо время, чтобы понять, что «один» - это один предмет, «два» - два предмета и тому подобное. Сначала у ребенка формируется понятие «один», «два», «много» (более двух), и только потом он начинает понимать другие числа. Кроме того, ребенок познает понятия, лежащие в основе математики: большой-маленький, длинный-короткий, тяжелый - легкий, и учится оперировать понятиями веса, размера.

Чтобы сформировать понимание числа и количества, играйте с ребенком в игры, развивающие понимание последовательности, очень важного в дальнейшем обучении математике.

Начинать стоит с простого чередования двух цветов, выкладывая разноцветные бруски или кубики в определенной последовательности, впоследствии постепенно усложняйте последовательность. При этом ребенку показывают последовательность цветов и просят его повторить, а затем продолжают.

Побуждайте ребенка к дежурству вместе со сверстниками, и одного ребенка, который будет проверять работу других (чтобы возле каждой тарелки лежал один соответствующий столовый предмет). Тоже самое можно сделать, предложив ребенку соединить линиями соответствующие два рисунка, например нож и вилку, собаку и косточку, кошку и котенка.

При подсчете предметов попытайтесь сделать числа понятными и такими, что их можно почувствовать. Считайте вслух и откладывайте подсчитанные предметы в сторону: «Один кубик, два кубика». Начинайте с номеров «один» и «два».

Используйте предметы, которые можно брать в руки: кубики, мячи, цветные шарики, обувь, печенье.

Постепенно ребенок понимает, что текст имеет значение, которое можно «расшифровать», и это значение остается одним и тем же. Об этом он узнает, разглядывая книги. Сначала ребенка интересуют книги с картинками; он начинает показывать на соответствующие иллюстрации и слушать чтение коротких текстов, которые их сопровождают. Поняв значение картинок, он понимает, что и текст имеет значение, его можно прочитать и понять. Ребенок видит, что каждый раз читается одно и то же. Слушая чтение знакомой книги, он начинает предвидеть, что случится дальше, и вставлять по памяти пропущенные слова. Иногда дети сердятся, когда родители что-то пропускают или добавляют при чтении.

Другая важная привычка, необходимая для того, чтобы научиться читать, - способность различать и запоминать вид знаков и букв. Сначала ребенок учится различать и соотносить картинки, затем символы, а от символов - уже переходить к буквам. Первыми узнают наиболее знакомые слова: собственное имя, имена членов семьи.

Чтобы сформировать эти умения, прежде всего, необходимо развивать у ребенка интерес к книгам. Читайте книги вместе. Начните с очень простых, очень ярко иллюстрированных книг, посвященным простым и знакомым ребенку предметам, людям, животным. Научите ребенка правильно держать книгу и «читать» ее слева направо. Впоследствии переходите к простым сюжетным историям, в которых люди совершают какие-либо действия, например, описывается режим дня ребенка или поход мамы в магазин. Таким образом, у ребенка формируется представление о последовательности событий.

Стоит научить ребенка находить определенную книгу или определенную картинку в книге по указанию. Ребенок должен понять, что печатный текст имеет смысл, который можно «расшифровать». Покажите ему, как вы читаете слова в книгах, на карточках, на объявлениях.

Рисование и письмо - сложные навыки, в которых сочетаются физическая возможность и понимание. Для рисования ребенку

необходима не только физическая возможность держать в руке карандаш и проводить линии, но и способность осознания отношения карандаша к бумаге и понимание того, что рисунок может что-то значить.

Сначала дети хаотично задевают карандашом по бумаге, не обращая внимания на то, что у них получается. Впоследствии, глядя на своих сверстников, начинают проводить вертикальные и горизонтальные линии, точки, а уже позже - кружочки. Они учатся контролировать свои движения и осознанно пытаются воссоздать более сложные геометрические формы. Ребенок понимает, что рисование служит двум целям: с геометрических фигур можно сделать и рисунки, и буквы. На этом этапе дети начинают копировать символы, в том числе буквы, рисовать схематичные изображения людей и домов.

Чтобы сформировать эти умения надо побуждать ребенка чертить на бумаге горизонтальные, вертикальные и диагональные линии, вводя это в сюжет (например, чертить горизонтальные линии, как грядки, где будут расти морковки для зайчика).

Можно провести на листе бумаги две линии на расстоянии 3-6 см друг от друга и посмотрите, сможет ли ребенок провести линию между ними; нарисовать ярким маркером широкую линию и попросить ребенка провести по ней карандашом. Постепенно следует сужать линию и усложнять их контур.

Сначала линии могут быть прямыми, а затем сложнее.

Уровень 5. Знание о последовательности, причине и следствии действий и событий

Показатели успешного развития детей:

Формирование элементарных математических представлений

- Использует приемы практического сравнения совокупностей предметов: наложение, приложения, сопоставления пар;
- Берет предметы ведущей рукой и раскладывает их в направлении слева направо;
- Осуществляет преобразование множества (добавляет или уменьшает);
- Осуществляет группировки предметов по 1-2 признакам (цвет, размер, форма).

Количество

- Различает понятия «больше, меньше, равно, поровну, пара»;

- Сравнивает совокупности одинаковых предметов, расположенных в ряд друг под другом (до 10 предметов);
- Составляет равные по количеству множества (до 10 объектов);
- Соотносит количество 1-10 с количеством пальцев, палочек для счета;
- Понимает вопрос «сколько?», Считает в пределах 10;
- Знает правила счета предметов: перекладывание, касания указательным пальцем;
- Образует следующее число путем добавления одного предмета к группе, предыдущего - изъятие одного предмета из группы;
- Образует число путем добавления или удаления нескольких предметов из группы в пределах 5;
- Имеет представление о числе и цифру в пределах 10;
- Различает цифры, соотносит их с количеством предметов

Величина

- Различает понятия «высокий-низкий», «длинный - короткий», «широкий- узкий» на основе слухового, тактильного и зрительного ощущения, средством наложения, приложения;
- Умеет визуально определять размер контрастных предметов (принеси большой мяч);
- Составляет упорядоченный ряд из 5 предметов по степени выраженности качества;
- Соотносит разнородные предметы по размеру, длине, ширине

Форма

- Различает плоскостные геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал;
- Соотносит знакомые объемные геометрические фигуры с плоскостными.
- Находит и удаляет лишний предмет на основе зрительно-двигательного и тактильного ощущения, средством наложения, приложения;
- Группирует одинаковые по форме и различные по размеру, цвету предметы;

- Образуется знакомые геометрические фигуры с помощью трафаретов, по опорным точкам в процессе вырезания, рисования, штриховки

Ознакомление с окружающим миром

Я и родной край

- Знает свою фамилию;
- Понимает понятие «свой», «чужой», «мой», «мое»;
- Идентифицирует себя и окружающих по признаку;
- Знает и называет столицу Родины, знает название родного города, имеет представление о своем домашнем адресе.

Животные. Птицы

- Знает особенности внешнего вида и поведения знакомых птиц (воробей, ворона, синица и т.п.);
- Имеет представление о том, что некоторые птицы живут в городе, парках, лесу
- «дикие птицы», а другие живут у дома человека на птичьем дворе - «домашние птицы»;
- Соотносит между собой игрушечных животных, птиц с их изображением на картинках, и рисунках в детских книгах;
- Имеет представление о строении тела животных, птиц (голова, шея, туловище, хвост, ноги, лапы, крылья, клюв и др.), Средства передвижения;
- Умеет подбирать пару по принципу «мать - дитя» (собака - щенок);
- Классифицирует животных на диких и домашних.

Посуда. Еда

- Классифицирует посуду по назначению на столовую, кухонный, чайный;
- Знает и показывает части посуды (крышка, носик, ручка);
- Соотносит принятие пищи с соответствующим временем суток;

Овощи. Фрукты. Ягоды

- Знает и узнает ягоды (малина, клубника, смородина, крыжовник и т.д.);
- Соотносит настоящие ягоды с их изображением на рисунке или муляжах;
- Понимает, обобщая понятия: овощи, фрукты, ягоды;

- Группирует по обобщающему слову овощи, фрукты, ягоды

Одежда. Обувь.

- Знает и различает одежду и обувь по сезону;
- Имеет представление о необходимости ухода за одеждой и обувью (стирка, глажка, чистка);
- Имеет представление о необходимости хранения одежды и обуви в соответствующем месте (шкаф, полка для обуви);
- Обращается ко взрослому в случае беспорядка в одежде, обуви и устраняет его при помощи взрослого

Город. Транспорт

- Имеет представление о назначении зданий (жилые и общественного назначения - магазин, больница, почта ...);
- Понимает обобщая понятия: пассажирский и грузовой транспорт;
- Группирует виды транспорта по обобщающим словам;
- Имеет представление о правилах поведения в общественных местах, на дороге и в транспорте

Профессии

- Знает некоторые профессии: учитель, милиционер, пожарный, строитель;
- Знает, где работают и что делают родители

Времена года. Праздники.

- Определяет время года по 2-3 характерным признакам;
- Определяет состояние погоды во время наблюдений: холодно, светит солнце, дует ветер, идет дождь ...;
- Знает праздники (Новый год, Рождество, Мамин праздник, день рождения и т.д.) и их основные признаки (праздничный наряд, угощение, подарки ...)

Временные представления

- Имеет представление о частях суток (утро, день, ночь) и особенностях деятельности людей в это время (утро - просыпается, умывается ...)

Растения

- знает и различает 2-3 вида деревьев (береза, дуб, тополь и т.п.);
- Знает и различает 2-3 вида цветов (тюльпан, роза, васильки ...)

Насекомые

- знает и различает по внешнему виду некоторые виды насекомых (муха, комар, пчела и т.п.);

- Понимает обобщающее слово «насеком

Формирование сенсорного опыта

- Определяет и устраняет изменения в ряде предложенных предметов;

- Составляет узор, предложенный педагогом из мелких геометрических фигур;

- Дорисовывает контуры предметов, геометрических фигур, выполненных в виде точек;

- Дополняет целостное изображение предмета, выбирая необходимые части;

- Ориентируется на листе бумаги, выделяя верх, низ, стороны, середину;

- Знает и узнает среди других красный, желтый, зеленый, синий, белый, черный цвета;

- Составляет разрезные картинки, играет в настольно-печатные игры («Лото», «Домино» и т.п.

Задачи

Образовательные:

- Продолжать учить анализировать и обобщать полученные знания о действиях, событиях, предметах и их свойствах;

- Формировать умение считать в пределах первого десятка, различать количественный и порядковый счет; осознавать, что число не зависит от величины предметов, расстояния между ними, пространственного размещения и направления счета (слева - направо или справа - налево); обозначать количество соответствующей цифрой;

- Формировать умение сравнивать числа, устанавливать равенство из неравенства; формировать понятие о паре;

- Совершенствовать умения сравнивать предметы по длине, ширине, высоте, толщине;

- Формировать представление, о том, что геометрические фигуры можно условно разделить на две группы: плоскостные (круг, квадрат, прямоугольник, четырехугольник) и объемные (куб, шар, цилиндр). Определять форму предметов с помощью геометрической

фигуры как эталона (мяч, арбуз - похожи на шар, косынка - на треугольник и т.д.).

Коррекционные:

- Формировать стереотип «учебного поведения»;
- Формировать знания о последовательности, причине и следствие действий и событий;
- Развивать умение сотрудничать с воспитателем и сверстниками;
- Развивать понимание выполнения правил поведения в общественных местах.

Этот уровень так называется потому, что именно на этом этапе происходит активное получение знаний о последовательности, причине и следствие действий и событий. Основной задачей на этом этапе является организация стереотипа «учебного поведения», что позволяет в дальнейшем легче воздерживаться ребенку на групповом занятии и выполнять инструкции педагога.

Один из методов постепенного привыкания к занятиям начинается с рассматривания фотографий из семейного альбома. Отбираются фотографии самого ребенка и членов его семьи. Мама (или вместо нее педагог) готовит для всех фотографий таблички с надписями: «я», «мама», «папа», «бабушка»,

«дедушка», «сестра», «брат». Раскладываются перед ребенком фотографии слева, а таблички с надписями - справа (в начале занятий используется не более пяти снимков и, соответственно, не более пяти подписей. Затем их количество можно увеличить до 7-10). Берется одна фотография и кладется посередине, затем находится для этого снимка табличка с надписью и кладется под фото, комментируя: «Смотри, это папа (показывает на снимок). А тут написано: "Папа" (показывает на табличку)». То же самое продлевается со всеми другими снимками.

После нескольких совместных занятий ребенок усваивает способ действий с фотографиями и табличками, и часть задач может выполнять самостоятельно.

На этом этапе обучения используются простые слова, произношение которых совпадает с их написанием (например, слово «дом»), так как в этом случае ребенку будет легче справиться с заданием.

На первом этапе ребенок должен усвоить понятие «карточка» и «надпись- табличка».

Следующий шаг - это оформление альбома, куда наклеиваются все фотографии и подписи к ним. Затем подбираются 7-10 картинок с изображениями хорошо знакомых ребенку предметов (картинки должны быть выполнены в одном стиле) и готовятся таблички с надписями: «чашка», «ложка», «молоко», «сок», «стол», «стул», «машина», «кукла», «собака», «рубашка» и др. Занятия проводятся по той же схеме, что и на первом этапе.

Постепенно набор картинок и табличек нужно увеличивать и использовать в игре со сверстниками. Это можно делать двумя способами. Первый - последовательно осваивать категории предметов, то есть предлагать ребенку картинки и надписи к ним по теме «Транспорт», потом, когда она их освоит, брать тему «Одежда», затем - «Продукты питания» и т. Д. Второй способ - предлагать ему несколько картинок по различным темам. При этом важно учитывать интересы и предпочтения ребенка, выбирать интересные ему темы.

Ребенок уже может найти и взять нужную картинку из ряда других, может выбрать табличку-подпись и положить ее под соответствующую картинку. Иначе говоря, он теперь узнает нужное слово, считывает его полностью. Кроме того, ребенок выделяет в словах и умеет писать печатные буквы, а иногда и короткие слова.

Следующий шаг - педагог с ребенком рассматривают предметы, которые они рисовали в альбоме, затем достают из конверта надписи, после чего ребенок должен подобрать к каждой картинке соответствующую надпись и вставить ее в прорезь под картинкой. Затем просят ребенка поочередно прочесть надписи и снова написать их на полосках бумаги (то есть, делаем дубликаты надписей). И, наконец, учат ребенка соотносить то, что он написал, с надписью в проеме.

Взрослый комментирует все действия ребенка, учит его находить ошибки в этих словах, которые он написал, и исправлять их.

Подготовка руки ребенка к письму. Некоторым детям очень сложно правильно держать ручку, писать линии, буквы. Поэтому им нужны специальные тренировки для подготовки руки к письму. Лучше при этом обыгрывать все занятия, использовать игровой комментарий задач, например, «Помоги мышке пробраться к сыру» или «Помоги рыбке отплыть от акулы». Ребенок проводит прямые, волнистые линии, рисует зигзаги, дорожки-серпантины, штрихует фигуры, обводит их по контуру, соединяющей точки и т. Д.

Вместе с педагогом ребенок составляет из палочек узор, дом, дорожку, корабль, машину, елку, заборчик. Все это помогает ему уверенно держать ручку, приобретать необходимые для письма графические навыки.

Кроме того, для подготовки руки ребенка к письму можно использовать трафареты букв, предлагая ему сначала обвести букву, а затем ее заштриховать. Руку ребенка развивает также работа с пластилином, конструктором, мозаикой. Ребенок может лепить буквы из пластилина, глины, теста, а также выкладывать при этом целые слова.

Помогают развитию мелкой моторики и такие известные приемы, как пальчиковая гимнастика, массаж кистей рук.

Конечно, аутичный ребенок может не принять один из этих приемов. Например, ему может быть неприятный массаж, настаивать на котором в этом случае не стоит. Если ребенок все же «принимает» массаж, то нужно начинать с поглаживания, разминание пальцев, кистей рук, направляя массажные движения от кончиков пальцев до локтевого сустава. Еще одна важная задача - научить ребенка слышать звуковой состав слова и уметь его воспроизводить, то есть передавать письменно. Иными словами, учить ребенка анализировать состав слова.

Когда ребенок уже понимает, что написанное слово можно прочесть вслух, произнести, «озвучить», можно начинать работать с магнитной азбукой.

Педагогу необходимо подготовить сюжетную картинку (лучше всего выбрать или нарисовать, исходя из интересов ребенка) и проговорить вместе с ребенком его содержание (рассказывать при этом будет сам педагог, а ребенок может вносить дополнения). Так происходит работа над анализом слов.

Работая над фразовой речью, нужно использовать любимые им детские книги, сказки - желательно, простые, как «Репка», «Колобок», «Рукавичка» и др.

Научившись работать с ними, ребенок переносит свой опыт на другие книги. Но бывает, что ребенку эти сказки стали уже неинтересны - тогда будет легче, если он сам назовет свою любимую книгу.

Работа над фразой ведется одновременно в двух направлениях:

1. по материалам любимой книги;
2. используя опыт самого ребенка.

Ребенку будет удобнее, если книга с картинками лежит в верхнем углу стола, а таблички располагаются в столбик рядом с книгой (но не в том порядке, в котором их нужно выкладывать при переводе), а нижняя часть стола прямо перед ней свободна - на ней взрослый, составляя рассказ, постепенно выкладывает таблички в линию. На следующих занятиях ребенка просят самостоятельно выложить эти фразы (при необходимости, педагог подсказывает, где лежит нужная табличка, или подает ее рукой ребенка). Так, табличками с фразами излагается вся сказка. Затем, когда переходят к другой сказке, рассказывает в основном педагог, а ребенок самостоятельно работает с табличками уже освоенным способом. Если он испытывает трудности, педагог придает ему необходимую помощь.

Одновременно следует работать над фразой, используя опыт самого ребенка, то есть, составляя рассказы о нем, о его жизни. Работа идет в два приема: сначала создаем рисунок и подписываем его (или даем эту задачу домой маме), а затем на занятии выкладываем с ребенком таблички с фразами. Вместо рисунков можно использовать фотографии, на которых ребенок купается в реке, играет с кошкой, празднует свой день рождения и т. П. Работу с рисунком и со сказкой полезно чередовать.

На данном этапе работы с аутичным ребенком для развития навыка чтения удобно использовать его склонность завершать незавершенное. Можно устроиться с ним на полу или диване и почитать ему сказку. Когда читается сказка, желательно, чтобы шрифт в ней был большой. Взрослый читает начало предложения, делает паузу, и последнее слово дочитывает ребенок. Чтобы ему было легче найти нужное место в книге, взрослый при чтении водит по тексту пальцем.

Важно, что при «дочитывании» ребенок слышал себя и осознавал свою роль в чтении. Весь текст вслух ребенку читать может быть трудно - этого от него требовать и не нужно. Для того чтобы ребенок перешел к чтению нескольких слов подряд, а потом целых фраз, педагог сначала сам водит пальцем по строчкам текста, а затем просит ребенка «помочь»: «Теперь ты проследи, пожалуйста». Так мы переходим к поочередному чтению: например, два предложения читает педагог (или мама), а следующие две - ребенок. Затем осторожно приучаем его читать самостоятельно, постоянно внося в занятия игровые моменты.

Бывает, что ребенок читать категорически отказывается. В таких случаях его нельзя ругать и заставлять читать насильно, так как можно закрепить устойчивый негативизм к занятиям. Нужно на некоторое время отложить чтение, дать по нему «соскучиться». Если педагог чувствует, что отказ ребенка не вполне серьезный, можно попробовать все же организовать ему чтение, предварительно найдя подходящее объяснение его поведения.

В сложившийся стереотип занятия нужно постоянно вносить новые детали, создавая разнообразие. Эти, казалось бы, мелочи на самом деле регулируют поведение ребенка.

В основе обучения ребенка с аутизмом считать лежит метод, аналогичный «глобальному чтению». Педагог готовит набор карточек с цифрами: на бумажных квадратах сверху пишутся цифры, а внизу - их названия (словом). Кроме того, нам понадобятся карточки с изображениями предметов в разном количестве (одного яблока, двух вишен, трех чашек).

Сначала педагог знакомит ребенка с числами в пределах десяти. Затем раскладывает картинки с изображениями предметов слева от ребенка, а справа - цифровой ряд. Потом берет картинку с изображением одного яблока, комментируя: «Это - одно яблоко», - и подкладывает под нее карточку с цифрой. Так же идет ознакомление и с другими цифрами. На следующих занятиях мы отрабатываем эту манипуляцию или руками ребенка, или он делает это сам по инструкции педагога. Далее, мы убираем картинки с изображениями предметов и вместо них используем счетные палочки, фишки, картонные фигурки. Ребенок по просьбе педагога принимает нужную цифру и рядом с ней выкладывает такое же количество фишек или палочек. Педагог при этом как бы «озвучивает» действия ребенка: «Я взял цифру три и положил три палочки», - а потом просит ребенка самостоятельно пересчитать количество предметов и назвать соответствующую цифру. Важно, чтобы ребенок понял, что, например, цифра «1» может означать и одну палочку, и одну машину, и одну чашку. В тетради в крупную клетку пишутся цифры, а рядом с ними рисуется соответствующее количество предметов.

Важным является то, чтобы педагог учил действиям и в предметной, и в знаковой форме и при этом говорил все предпринимаемые действия вместе с ребенком. Полезны также занятия со счетными палочками. Педагог просит ребенка построить забор. Ребенок кладет одну палочку, еще одну, потом следующую и т.

Д., Перечисляя их при этом. Затем «дует ветер» и заборчик постепенно «ломается»: сначала убирают одну палочку, потом еще одну и т. д. Следует, также сделать вместе с ребенком 1 модель натурального ряда на промежутке от нуля до десяти в виде, например, лесенки с десятью ступенями.

Такая лестница позволяет ребенку уловить порядок построения натурального ряда (то, что каждое число на единицу больше предыдущего).

Для знакомства ребенка с составом числа из палочек или конструктора можно делать на плоскости стола домик, в окошко которого кладется цифра «2». И раскладывается эта цифра на «1» и «1». Эту ситуацию можно обыграть «В домике живут двое - бабушка и дедушка» и др.

Затем повторяются те же действия с цифрой «3». Для обыгрывания новой ситуации, можно прокомментировать: «В домике живут ребенок и двое взрослых. Всего трое ». При этом рядом с домиком выкладывают карточки. Так можно организовать изучение состава всех чисел до 10.

Изучение состава числа очень важно для того, чтобы в дальнейшем ребенок понимал смысл арифметических операций, поэтому, если «с ходу» освоить эту тему не получается, следует разобрать ее подробнее, применяя наглядный материал. Можно использовать наборы палочек, деревянных фигурок (елки, домики, грибки), комплекты геометрических фигур (квадраты, кружочки, прямоугольники, треугольники).

Важно, чтобы ребенок учился разложению на разном материале, так как аутичные дети склонны к выполнению подходить стереотипно, требуя использования одних и тех же предметов (например, только яблок и тарелок) и не выполняя задание на других. Поэтому ребенка просят разложить то подарки двум детям, то морковки двум зайцам, то поставить игрушечные машинки в два гаража, то расставить чашки на две полки и тому подобное.

Также педагог знакомит ребенка с понятием «добавить к ...» и учит добавлять к данному количеству предметов недостающее до заданного числа. Можно разыграть «угощение игрушек»: педагог предлагает раздать игрушкам-гостям, например, четыре конфеты, а игрушек при этом шесть. Ребенок угощает своих «гостей» и понимает, что конфет не хватает. Педагог объясняет: «Гостей много, а конфет мало, не хватает. Надо добавить. Сколько ты добавишь?

»Если ребенок дает правильный ответ, педагог может вместе с ним выложить из табличек пример. Затем в тетради ребенок записывает соответствующие примеры, типа: $6 = 4 + 2$. Или можно нарисовать пять замков и три ключа, и попросить ребенка добавить необходимое количество ключей. Если ребенок допускает ошибку, то нужно предложить ему выполнить задание на предметном материале.

Например, педагог показывает ребенку два мешочка (конверта, ящичка) и говорит, что положил восемь кубиков в два мешочка. Ребенок должен угадать, сколько кубиков в каждом мешочке.

Знакомим ребенка со знаками « $\Rightarrow$ », « $\gg$ », « $\lt$ ». Учим его сравнивать два числа и узнавать, насколько одно число больше или меньше другого. Например, пять больше трех на два. Чтобы это установить, нужно от пяти отнять три, для того чтобы ребенку было легче усвоить сравнение двух чисел, мы соотносим одно количество предметов с другим (четыре пирамидки и три пирамидки).

Так как сенсорно-познавательное развитие - это сложный комплексный феномен, охватывающий развитие чувственного опыта и познавательных процессов (как различных форм ориентации ребенка в окружающем мире, в самом себе) и регулируют его деятельность, важным проявлением этого направления развития является адаптация ребенка к окружающей среде, становления его социально-бытовых навыков.

2.1.4. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Особенности художественно-эстетического развития детей с аутизмом

Известно, что большинство детей с расстройствами аутистического спектра имеют высокую эмоциональную чувствительность к музыке, ритмическим стихам, ярким изобразительным и театральным образам. Четкая пространственно-временная природа произведений искусства находит особый отклик у детей с аутизмом из-за их склонности к определенному внутреннему порядку.

Кроме этого, большинство аутичных детей очень чувствительны к стимулам внешней среды (зрительным, звуковым, обонятельным, тактильным); в их системе восприятия окружающей среды доминирует тот или иной сенсорный канал, и они стремятся получить желаемые впечатления именно через этот орган ощущения.

Поэтому, например, когда речь идет об интересе для ребенка к определенному музыкальному инструменту, то определяющими могут оказаться такие его характеристики, как его внешний вид (форма, линии, цвет), звук, особые ощущения этого инструмента при прикосновении, или его привлекательность по запаху и т.д. .

Рациональность художественно-эстетических занятий с аутичными детьми обусловлена следующим:

1) как известно, одной из главных проблем при налаживании взаимодействия с аутичным ребенком является отсутствие его внимания, пребывание на "своей волне". Особенно подобранные средства для художественно-эстетических занятий (определенные звуки, мелодии, тексты) привлекают внимание, и организуют относительную устойчивость процесса восприятия ребенка с аутизмом;

2) обнаруженная большая приверженность аутистов в отношении к предметам, чем к людям обуславливает эффективность налаживания диалога с ними опосредованно, например, через музыкальные инструменты, материал для изобразительного искусства, элементы костюмов или декорации;

3) занятия, основанные на художественных принципах, способствуют преодолению стереотипных проявлений, характерных для детей с аутизмом, и расширению поведенческого репертуара, их эмоциональной активации, становлению релаксационных и регулятивных процессов, их способности к отзыву как предпосылки общения.

Созданная благодаря художественно-эстетическим занятиям творческая среда способствует интеграции личности детей с расстройствами аутистического спектра, позволит им почувствовать и осознать себя как неповторимую индивидуальность и раскроет радость взаимодействия с другими людьми.

Закономерности становления художественно-эстетического развития в онтогенезе

Обычно дети в дошкольном возрасте способны реагировать на хорошее в окружающей их обстановке: музыку, поэзию, предметы изобразительного искусства, природу, сами стремятся рисовать, лепить, петь, танцевать.

Художественно-эстетические занятия являются специфической деятельностью, во время которой у детей формируется способность познавать действительность, себя, свои

взаимоотношения с окружающим миром средствами искусства, а также проявлять себя с помощью различных видов художественно-эстетической деятельности.

Динамика становления эстетического восприятия дошкольников зависит от их чувствительности к эмоционально-эстетическому переживанию, которое имеет специфические особенности в раннем, младшем, старшем дошкольном возрасте (табл.1).

Художественно-эстетическое развитие

Возраст ребенка ***от рождения до 1 года***

Ко 2-му месяцу отчетливо реагирует на пение и музыку; начинает выдавать гортанные звуки, двигать ручками и ножками, может даже искать источник звука, поворачивая голову;

- Почти сразу реагирует на протяжный звук; внимательно, с удовольствием слушает игру на гитаре, металлофоне, свирели, других музыкальных инструментах;

- ***С 5-6-го месяцев*** движения становятся более разнообразными, энергичными; может даже пытаться сблизить руки в такт музыке;

- ***С 6-го месяца*** наблюдается уже устойчивое внимание к мелодиям; хорошо отличает музыку от простого шума: улыбается, радостно смеется, "поет", весело стучит ручками и ножками. На различную музыку реагирует по-разному: когда звучит плясовая - делает "ладушки", может постукивать ногой, а польется колыбельная - медленно раскачивается всем телом;

- ***С 7-8 месяцев*** продолжает развиваться способность к подражанию;

- ***С 9-12 месяцев*** радостно откликается на предложение взрослого попеть, потанцевать, тем самым, подтверждая, что "занятия музыкой" - любимое дело; способен сосредоточено и достаточно длительное время слушать музыку. Еще более дифференцированно реагирует на различный характер мелодии - колыбельную или танцевальную;

- К концу первого года жизни способен протяжно и довольно долго тянуть гласные "а", "и", слоги "на", "ба", в некоторых случаях в "песнях" даже угадывается ритм; начинает подстраиваться под пение взрослого и "петь" вместе с ним;

- Проявляет интерес к ярким рисункам, фотографиям и т.п.

1-3-й годы жизни

- С удовольствием играет музыкальными игрушками: (триола, свирель, губная гармошка, треугольник, бубен, барабанчик, ксилофон т.д.;

- Более сложной и разнообразной становится реакция на действия взрослого: кивает головой, движется всем телом, делает "ладушки", даже пытается притопывать ногой в такт музыке;

- Привлекательность ритмических движений, музыкальных звуков, ярких цветов, выразительной мимики, ласкового голоса взрослого;

- Способность различать веселую и грустную мелодии, быстрый и медленный темп, громкое и тихое звучание музыки;

- Формирование игровой и элементарной художественной деятельности (музыкальной, изобразительной, чтение стихов и т.п.);

- Элементарная художественная деятельность ребенка имеет признаки эстетического характера, а его эстетическое развитие связано с индивидуальным опытом и его интересами. В своих произведениях ребенок пытается достичь образности, проявляет элементы самостоятельности, творческой активности;

- Проявляются эстетические чувства при восприятии музыки, подпевании, участии в игре или танцах и выражаются в эмоциональном отношении ребенка к собственным действиям;

- С интересом слушает инструментальную музыку, для которой характерны богатые выразительные средства и яркие образы. Обычно дети быстро запоминают ее;

- Появляется музыкально-эмоциональная активность: называет любимые песни до начала музыкального занятия, просит сыграть их или спеть, тем самым, настраиваясь на слушание. Угадывает знакомые песни по вступлению. С интересом слушает рассказ педагога, сопровождающийся музыкальными иллюстрациями, запоминает музыку и узнает, о каком персонаже или эпизоде она «говорит»;

- «Помогает» взрослому петь песни, выражая удовлетворение от своего участия в пении; быстро запоминает и воспроизводит в соответствии с музыкой новые движения,

показанные взрослыми; способен самостоятельно выполнять (по слову педагога) 3-4 небольшие танца, 1-2 песни;

- Начальные попытки рисования (стадия «мазать»). Ребенок создает линии без рисунка, хаотично;

- Подражает движениям взрослого (графические изображения возникают случайно, как результат манипуляции с карандашом и бумагой. Ребенка интересует, в первую очередь, не изображение, а карандаш);

- Рисует и разглядывает каракули первый шаг в овладении «техникой» изобразительной деятельности. Каракули рисуют уже под контролем зрения. Способность контролировать движения, позволяет оставлять каракули в пределах листа;

- Рисует линии (изменение периода хаотических каракуль чертежам отдельных вертикальных и горизонтальных линий);

- Повторяет каракули (сосредоточение внимания на многократном повторении каракуль, новые попытки, при которых преимущество начинает предоставляться тем сферам, которые понравились, повторения);

- Овладевает первичной формой орнамента (движения руки подчиняются определенному ритму, штрихи упорядочиваются, возникает самый простой орнамент);

- Создает первые изображения (образ предмета случайно возникает из нарисованных линий, ребенок сначала рисует, а потом, «увидев» в рисунке образ предмета, называет его);

- Начинает усваивать сенсорные эталоны

3-5-й годы жизни

- Способен выделять музыку силой звука (громкий, тихий); эмоционально реагировать на разнохарактерную музыку (веселую, грустную);

- В танцевальных движениях и групповом маршировании появляется ритмичность;

- Способен обращать внимание на качество движений и их согласованность;

- Проявляет самостоятельность при выполнении танцев, игр и упражнений: начинает движения после вступления, меняет их в зависимости от формы, динамики (громко - тихо), регистра (высокий - низкий); выполняет движения согласованно, соблюдая заданный

темп; передает игровые и танцевальные художественные образы; движется по кругу;

- Начинает видеть в своем рисунке образы, происходит переход от стадии

- «мазать» до стадии примитивных изображений;

- Способен создавать с помощью линий определенные образы предметов;

- Появляется умение рисовать некоторые формы: неровные круги, напоминающее многоугольники, углы, отрезки линий; появляются

- «головоногие» - первые изображения человека. Постепенно конструкции усложняются;

- Продолжает изображать различные предметы и их движение; предметы все чаще можно узнать, у них появляется все больше деталей. Ребенок открывает в мире определенный порядок, также проявляется и в рисунке;

- Заинтересовывается настроением произведений искусства, замечает связь между содержанием произведения и его выразительными средствами, начинает избирательно относиться к жанрам искусства и конкретным произведениям, сравнивать их.

- Проявляет художественные интересы, стремление к творчеству, испытывает радость - появляется стадия схематического изображения: в смысле изображения появление сюжета, события; большее сосредоточение на картинке, стремление передать характерные черты и детали объекта

5-7-й годы жизни

Может высказывать суждения о музыке, оценивать ее; есть любимые произведения; проявляет самостоятельность в исполнении песен, танцев; интерес к коллективному пению с музыкальным сопровождением и без него; любит ритмические движения; в играх, упражнениях и танцах передает характер произведения; выполняет программные танцевальные движения и может использовать их в свободном танце;

- Способен замечать и эмоционально откликаться на выразительно-образные средства произведений искусства, объяснять особенности музыкальных, литературных, изобразительных произведений;

- Нуждается в эстетической деятельности;

- Способен воспринимать различные жанры (марш, танец, песня); имеют любимые пьесы, песни, танцы, игры; имеет музыкальную память, слух и певческие навыки; вокально-слуховую координацию;

- Умеет импровизировать в пении, танце; творчески изображать различные музыкально-игровые образы; владеет танцевальными движениями;

- Появляется интерес к музыкальной грамоте, ярче становится стремление отчетливо исполнить песню, танец, проявить творчество;

- Различает движение, эмоции;

- Детский рисунок все еще остается схематичным, но постепенно переходит на стадию правдоподобных изображений. Объекты, которые изображает ребенок, имеют ярко выраженные характерные черты. Происходит постепенный отход от схемы, и появляются попытки отразить достоверный вид предметов. В рисунках появляются линии земли и неба; изображенные предметы уже не «плавают» в пространстве листа, располагаются в одну линию, не перекрывая друг друга.

Масштаб изображения указывают на значимость этого объекта для ребенка. Человеческая фигура уже имеет определенные пропорции, больше внимания уделяется одежде, образ рук наполняется функциональным содержанием (человек на рисунке держит какой-нибудь предмет), на голове появляется прическа

-наблюдается проявление интереса не только к процессу, но и к результату изобразительной деятельности. Одновременно обогащаются темы рисунков: появляются пейзажи, внутренний вид дома и прочее. Рисунок становится моделью жизненных ситуаций, которые ребенок чувствует сам.

Уровни художественно-эстетического развития детей с аутизмом

Неравномерность развития детей с аутизмом сказывается и на художественно- эстетическом развитии. Многие умения и достижения, которые присущи детям с нормальным типом развития, остаются недостижимыми для аутичных детей (сравнение произведений, объяснения особенностей художественных произведений, восприятия жанров, импровизации в пении, изображения музыкально-игровых образов, интерес к музыкальной грамоте, стремление отчетливо исполнить песню и т.д.), при этом в

некоторых из них оказываются исключительные способности в художественно-эстетической области по ощущение звука или цвета.

Началу целенаправленной коррекционно-развивающей работы этого направления предшествует определение: на каком именно уровне находится ребенок с аутизмом в художественно-эстетическом развитии.

Основываясь на определенную логику развития аутичных детей в арт- педагогическом пространстве, разработана целенаправленная коррекционно- развивающая работа с ними, содержание и методы которой основаны на определенных уровнях (табл. 2):

Содержание

Характерные проявления

Образовательные задачи

Коррекционные задачи

Чувствительность к художественно-эстетическим средствам
Созерцание периферийным зрением, гиперфокус внимания;

способность реагировать на ритмические, вокальные, двигательные проявления, допускать определенные звуки и прикосновения

Формировать навыки действовать вместе с другими детьми; развивать танцевальные, игровые действия с предметами

Преодолевать гиперфокус внимания, распространять диапазон восприятия сигналов окружающей среды; развивать способность к визуального контакта; формировать взаимодействие между зрительным, слуховым и тактильным анализаторами

2

Появление отзыва ребенка на обращение к нему средствами искусства

Способность к подражанию определенных звуков и действий, а также повторять те или иные движения во время слушания музыки или пения

Формировать способность действовать по образцу, подражать простым движениям, выполнять инструкцию

Развивать способность поддерживать визуальный контакт; развивать кинестетическую систему; формировать зрительно-моторную координацию

3

Расширение спектра художественно-эстетических действий ребенка

Способность улавливать ритм музыки и подстраиваться под него; возможность играть и петь вместе с другими, подхватывать (с помощью специалиста) ритмические и вокальные проявления, способность обращать внимание на контекст ситуации

Формировать представление о произведениях музыкального и театрального искусства; формировать способность к подражанию в целом;

развивать способность к функционированию руки как органа самостоятельной целенаправленного действия.

Корректировать стереотипные проявления; распространять поведенческий репертуар

4

Способность к участию в занятиях художественно-эстетической направленности вместе с другими

Возможность переключения внимания,

способность участвовать в совместной деятельности и осваивать определенные формы художественного поведения или определенные навыки

Развивать способность наблюдать за действиями взрослого и выполнять действия по подражанию и показу; формировать способность к общему и самостоятельному выполнению действий с предметами

Достигать интеграции психических процессов; способствовать становлению социальных функций ребенка

5

Художественно-эстетическая активность ребенка, способность к совместной деятельности Достаточный объем внимания, способность усматривать контекст ситуации;

инициатива в контакте;

желание осваивать новые умения

Формировать умение расширять, систематизировать представление об окружающей среде и собственное «Я»; формировать целенаправленный характер действий, способность к самоорганизации

Развивать зачатки пластичности и выразительности двигательных проявлений, способность к вокально-пластическому самовыражению.

При этом следует помнить: если ребенок проявляет развитость на определенном уровне, это не означает, что все задачи предыдущих уровней решены.

Понимание этого должно побуждать специалиста возвращаться дополнительно к задачам предыдущих уровней, чтобы наверстать недоразвитие и способствовать становлению базовых процессов, состояний и свойств у детей с аутизмом.

Так как развитие ребенка с аутичными расстройствами носит дезинтегрированный характер, художественно-эстетические средства могут выступать интегрирующим фактором, когда в одном действии объединены интеллектуальные, эмоциональные, физические и социальные аспекты, которые непосредственно влияют на целостное развитие ребенка.

Необходимо отслеживать моменты, которые могут стать тормозом в поступательном развитии аутичного ребенка. Одним из таких препятствий является «застревание» ребенка на определенных сенсорных впечатлениях. Для одного ребенка это могут быть звуковые впечатления от музыкального фрагмента или звука, который она изымает с помощью музыкального инструмента (музыкальной игрушки), для второго - тактильные ощущения, что получает от манипуляций с материалом (пластилин, глина, мел и т.д.), для третьего - зрительные впечатления от движения тканей, лент и тому подобное.

Чтобы избежать чрезмерного углубления аутичного ребенка в детали сенсорного восприятия, процессы музицирования или рисования должны стать для него реальностью, полноценно восприниматься и осознаваться. Только тогда музыка или рисование может превратиться в средство двусторонней коммуникации между ребенком и реальностью, ребенком и взрослыми как партнерами по общению, сделать эти отношения сознательными, а опыт знакомства с музыкальными инструментами, мелодиями, красками, материалами и людьми (коррекционными педагогами, родителями) - положительным, с элементами творчества.

Коррекционно-развивающая работа

Последовательная коррекционно-развивающая работа средствами искусства заключается в целенаправленном

педагогическом воздействии на детей с аутизмом, что способствует раскрытию их внутреннего потенциала и становлению способности к социальной адаптации.

Первые попытки коммуникации с такими детьми должны происходить с использованием привлекательных и интересных для них звуков, предметов, действий.

Привлекать интерес ребенка можно специфическими звуками, которые называются: шумы, скрипы, шорохи, шелест, стук, звон и тому подобное. Если ребенок заинтересовался каким-то из них, стоит задействовать его к извлечению этого звука, чтобы ребенок почувствовал, каким образом появляется звук и смог его воспроизвести. Развертывание музыкальных действий вокруг интереса ребенка вызывает у него чувство удовлетворения.

В начале процесса установления контакта с ребенком с помощью средств искусства следует использовать выразительные внешние стимулы: издавать звуки с использованием различных инструментов, подсовывать ближе к ребенку тот или иной инструмент, поощряя его прикоснуться к нему, исследовать его звуковые возможности; можно управлять его рукой, чтобы нажимать кнопки, или гладить струны инструментов, ударять по барабану или держать палочку и играть на ксилофоне (металлофоне). Для привлечения внимания ребенка можно применять дополнительные яркие средства: движения платками под музыку, прикосновения ними к ребенку, использование шариков, искусственных цветов.

Особый интерес возникает у аутичного ребенка при созерцании за движениями гимнастической ленты, с помощью которой можно создавать самые разнообразные виды движений и обозначать их: вихрь, это волна, это ветерок; можно закрутить движение ленты вокруг ребенка и ласково обвить его им, побуждая ребенка высвободиться из «пут».

Это все фрагменты игр на художественно-эстетической основе, которые нравятся ребенку и вызывают у него интерес, доверие к взрослому, на основе которых только и можно строить дальнейшее плодотворное сотрудничество.

Показателем того, что попытки наладить контакт с ребенком имеют успех, будут такие проявления у ребенка, как:

- 1) появление и хотя бы незначительное сосредоточение внимания на тех звуках, действиях, которые производит педагог, или на тех предметах, которыми он манипулирует;
- 2) улучшение эмоционального состояния ребенка;
- 3) попытка повторить то, что ребенок воспринял благодаря зрительным, тактильным, слуховым или двигательным анализаторам.

Каждый из уровней художественно-эстетического развития детей с аутизмом имеет свой смысл и соответствующие задачи поступательного развития, поэтому педагог должен создать эстетически-развивающую среду, которая вызывает у детей интерес к тому, что они делают, постепенное осознание этого, а также способствовала бы целенаправленному обучению и развитию.

Уровень 1. Чувствительность к художественно-эстетическим средствам

Первый уровень как начало последовательной коррекционной работы является возможным потому, что ребенок уже преодолел определенные страхи и имеет хотя бы относительную восприимчивость к сигналам окружающей среды. Он чувствителен к музыке, художественному слову, яркому представлению; способен допускать определенные звуки и прикосновения, реагировать на ритмические, вокальные, двигательные проявления.

Образовательные задачи уровня:

- Формировать навыки действовать вместе с другими детьми;
- Развивать танцевальные движения и игровые действия с предметами.

Коррекционные задачи:

- Преодолевать гиперфокус внимания, распространять диапазон восприятия сигналов окружающей среды;
- Развивать способность к визуальному контакту;
- Развивать сенсорную сферу;
- Формировать взаимодействие между зрительным, слуховым и тактильным анализаторами.

Эти задачи конкретизируются в соответствии с составляющими образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»: изобразительного искусства, музыкальной деятельности и театрального искусства.

Изобразительное искусство

Традиционные цели, которые связывают с занятиями по изобразительному искусству и аутичных детей являются преждевременными. Конечно, и в отношении таких детей (как и любых других) может идти речь о развитии эстетического восприятия: умение замечать красивое в окружающей среде, основы художественного вкуса, знакомство с различными видами и жанрами изобразительного искусства. Но к этому детей с аутизмом нужно подготовить, предварительно развить простые умения, как использовать цвета, формы, линии, штрихи, различные материалы (карандаши, краски, фломастеры, восковые карандаши, свечи, природный материал, глину, пластилин, тесто, бумагу, картон), овладеть различными техниками (штамповка, рисование пальчиком, ладошками, обрыва объемной аппликации и т.д.).

А этим простым умениям предшествует способность концентрировать внимание, выполнять инструкции педагога, сидеть некоторое время на одном месте и тому подобное.

Первый этап является изобразительным, когда ребенок наблюдает за действиями взрослого, которые рисуют, пытается повторить их движения.

Показатели успешного развития детей:

Ребенок способен заинтересоваться определенными видами деятельности, наблюдает за процессом лепки или рисования; способен осуществлять простые действия с материалами (например, берет в руки тесто и манипулирует с ним) и повторяет определенные движения (возможно, с помощью взрослого): оставляет следы от краски на бумаге, рисует линии фломастером, краской, размазывает пластилин.

Задачи

Образовательные:

- Развивать способность всматриваться, рассматривать художественные изображения; повышать устойчивость зрительного внимания;
- Формировать желание манипулировать с изобразительными материалами (рисовать, лепить, вырезать, наклеивать);

- Развивать интерес к выполнению изображений взрослым;
- Формировать умение эмоционально реагировать на цвет, цветное пятно и т.д.;

Коррекционные:

- Развивать сенсорную сферу благодаря экспериментированию с кинестетическими и зрительными ощущениями;
- Формировать процесс восприятия;
- Повышать устойчивость зрительного внимания;
- Стимулировать развитие сенсомоторных умений и пространственной ориентации.

Методы, способы, приемы

Педагог привлекает внимание к предметам ярких цветов, учит замечать цветные пятна, следы, формы на листе, знакомит со свойствами краски (гуаши), делать цветные пятна ладошкой на бумаге («рука в руке»); способствует сосредоточению внимания ребенка на ощущениях, создает условия для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями в плане развития способности к их восприятию.

Знакомство со свойствами материалов (прежде всего, краской) и элементарными приемами их использования. Варианты изображения - пятна, линии, формы. Смешивание цветов гуаши, наблюдение за преобразованием цветов, когда взрослый погружает кисточку (палец) в краску, а затем водит им по бумаге, образуя цветные точки и черточки. Ребенку так же помогают обмакнуть пальчик в краску и оставлять следы на бумаге.

Совместное рисование позволяет не только расширить круг методов в пределах изобразительной деятельности, а также знакомить аутичного ребенка с окружающим миром. Рисование взрослым помогает привлечь внимание малыша к определенным деталям, на которые он не обращал внимания.

Сначала взрослый быстро рисует отдельные предметы, достаточно схематично, отражая наиболее существенное, при этом эмоционально объясняет с помощью слов и жестов, обращаясь к ребенку.

Рисование пальцами, ладошками, ножками (если у ребенка нет повышенной тактильной уязвимости) позволяет расширить возможности ребенка по рисованию, почувствовать изобразительный материал, его свойства, чувство ритма. Если ребенок откажется рисовать с помощью пальцев, возможно использование палочки или штампов. Для этого достаточно взять, например, ватную палочку, опустить ее в краску, а затем опустить ее на бумагу сверху вниз.

При обучении решающую роль играет пример взрослого. Взрослый рисует, лепит любимую игрушку ребенка, обязательно сопровождая этот процесс своим эмоциональным рассказом.

Этот метод называется «совместное рисование». Взрослый постоянно выражает игровое отношение к процессу изобразительной деятельности, результаты ее обыгрываются (рисунок подарили кукле, слепили печенье, покормили куклу и т.д.). Мотивация должна вызывать желание рисовать, лепить, а не только выполнять указания взрослого.

Музыкальная деятельность

Показатели успешного развития детей: ребенок имеет чувство безопасности и доверия, а также предпосылки арт-педагогического диалога с педагогом (благодаря специально подобранным средствам привлечения ее внимания и заинтересованности).

Задачи

Образовательные:

формировать умение правильно издавать звуки с использованием музыкальных инструментов; действовать по образцу, подражать простым движениям под музыку, звуки и слова.

Коррекционные:

- Развивать терпимость к звучанию музыки и пения других людей;
- Развивать способность к визуального контакта через привлечение внимания с использованием звуковых эффектов;
- Налаживание взаимодействия между анализаторами с помощью разноплановых ресурсов музыкальных упражнений.

Методы, способы, приемы

На первых порах педагог должен понимать, что ребенок с расстройствами аутистического спектра может своеобразно, иногда парадоксально реагировать на музыку. Например, закрывать ушки руками, реагируя на тихое пение или ласковое звучание определенного инструмента (например, гитары), и терпимость к

резким звукам, например, постукивание по барабану или деревянным инструментам. Поэтому использование типичных музыкальных средств для создания радостной атмосферы, или ожидания определенного эмоционального отклика на музыку может не достичь своей цели.

В связи с этим типичными есть противоположные (но оба ложные) выводы: 1) надо не считать его реакции и все равно это делать, надеясь, что он привыкнет;

2) раз ребенок чего-то не хочет (слушать определенную музыку, или пение других), этого не надо делать. В первом случае происходит жесткое принуждение, во втором - уступка ребенку, действия по его «сценарию». Если речь идет о настоящем развитии аутичного ребенка, то главной должна быть идея расширения диапазона его восприятия сигналов окружающей среды, для большего приобретения ним различных возможностей для самовыражения, становления конструктивного взаимодействия.

В основе заинтересованности ребенка лежат приемы активизации его внимания, а именно: четкость, выразительность, яркость подачи материала, разнообразные тембровые оттенки.

Налаживание музыкального контакта с ребенком происходит, прежде всего, через его эмоции и чувства. Речь идет об открытии для нее того «музыкального пространства», которое постепенно охватывает звуки, музыку, предметы, движения, голос и слова, которые взаимодействуют в рамках этого пространства.

Освоение этого пространства предоставляет ребенку ощущение безопасности. И это - первоочередная задача для педагога по отношению к ребенку с аутизмом. Вторым шагом является налаживание коммуникации с ним.

Так же, как и в случае со здоровыми детьми, когда речь идет о детях с аутизмом, то воспитателям и родителям желательно поддерживать малейшую самостоятельную музыкальную деятельность детей. Важно понять, на какие именно ритмичные, вокальные, двигательные проявления он реагирует, звуки и прикосновения допускает, и развивать «диалог», ориентируясь на приемлемые ним стимулы.

В начале ребенок может просто присутствовать на таких занятиях, но постепенно ему надо помогать участвовать в тех действиях, которые выполняют другие дети: поощрять подпевать и выполнять различные движения под музыку и пение взрослого;

танцевальные, игровые действия с предметами; выполнять движения совместно со взрослым.

Не следует надеяться, что любое упражнение можно сразу выполнить с аутичным ребенком. Но у него, как и любого другого ребенка можно развить необходимые умения и навыки при условии, что педагог будет стремиться взаимодействовать с ним творчески, с выдумкой, а также вооружится терпением.

Среди разнообразных музыкальных упражнений, в арсенале руководителя музыкальных занятий, обязательно будут такие, которые вызовут интерес ребенка с РАС. Чаще всего - это музыка, или пение, которые имеют выраженную эмоциональную окраску.

В процессе развития взаимодействия с ребенком имеет смысл обращать его внимание на все разнообразие впечатлений, которые можно получить от манипуляций с определенными предметами, позволяющими получить определенный звук, чтобы он слышал, видел, а также чувствовал во всех доступных для него восприятия деталях обстоятельства, в которых может оказаться.

Простые известные стихи могут стать основой упражнений, в которых задействованы все возможные органы чувств. При этом, звук или прикосновение не воспринимается как отдельный чувственный раздражитель: они связаны, например, с движениями всего тела (припевка «Ладушки, ладушки»).

Подобные упражнения важно делать весело, обращая особое внимание на плотные прикосновения ладонями (ступнями) при контакте.

Известно, что музыкальное переживание само по себе сенсорно, поскольку музыка - и простейшие созвучия, и сложные образы - прежде всего воспринимаются чувственно.

Развитые сенсорные процессы являются показателями целостного восприятия, различения выразительных чувств, а также проявлений, связанных с восприятием отдельных свойств музыкальных звуков. В основе развития музыкально-сенсорных процессов лежит вслушивание, различия, воспроизведение четырех основных свойств звука - высоты, длительности, тембра, силы.

В ситуации выполнения многих упражнений может происходить сочетание разномодальных анализаторов: это могут быть песни с использованием различных музыкальных инструментов, песни и музыкальные игры с определенными атрибутами,

музыкально-ритмические игры для сенсорной стимуляции (танцы с платком).

Выполнение подобных упражнений важно потому, что они развивают у ребенка с аутизмом способность к чувственному восприятию мира, его мировоззрения, позволяют раскрывать его возможности, удерживать внимание на новых впечатлениях от окружающей среды.

Театральная деятельность

Приобщение аутичных детей к театральной деятельности - это непростая задача из-за стереотипности их собственных проявлений и уязвимости по отношению к стимулам окружающей среды. Но при условии последовательного знакомства аутичного ребенка с элементами театрализованных игр, а затем - дозированное включения их в активные театрализованные действия (инсценировки,

спектакли, праздничные выступления), позволяет им привыкнуть к таким необычным формам активности, а также - получать удовольствие от особого синкретического действия, в котором объединены искусство слова, музыки и пластики.

Показатели успешного развития детей:

Дети способны воспринимать и эмоционально откликаться на театрализованную игру, допускать помощь педагога в выполнении определенных действий.

Задачи

Образовательные:

- Развивать предпосылки становления образных движений;
- Формировать умение слушать и реагировать на элементы театрализованной деятельности;
- Формировать способность к повторению (с помощью педагога) простых театрализованных действий.

Коррекционные:

- Корректировать ригидность и узость внимания, распространять диапазон восприятия;
- Развивать способность к визуальному контакту;
- Формировать взаимодействие между разномодальными анализаторами

Методы, способы, приемы

Помощь ребенку в способности делать простейшие образные движения; обращения внимания малыша на мимические и пантомимические жесты, их комментирование, согласование с интонационно выразительными фразами, стихами, песнями. Демонстрация разноплановых театральных реквизитов - платков, кукол-перчаток, элементов костюмов.

Уровень 2. Появление отзыва ребенка на обращение к нему средствами искусства

На этом уровне налаживание контакта с ребенком происходит, прежде всего, через открытие для него различных действий, которые происходят с использованием звуков, музыки, предметов, движений, голоса и слов.

Занятия должны все еще носить свободный, непринужденный, игровой характер. Некоторые виды музыкальной деятельности могут быть взаимосвязанными: пение и слушание музыки сопровождать заданными движениями.

Образовательные задачи:

Формировать способность действовать по образцу, подражать простым движениям, выполнять инструкцию.

Коррекционные задачи:

- Развивать способность поддерживать визуальный контакт, удерживая внимание ребенка на интересных для него образах, предметах и осуществляя с ними определенные действия;
- Развивать кинестетическую систему (тренировать способность выполнять определенные группы движений мелкой моторики);
- Формировать зрительно-моторную координацию.

Изобразительное искусство

Показатели успешного развития детей:

Ребенок проявляет интерес к различным видам деятельности и желание наблюдать за действиями педагога (рисование, лепка, выкладывание готовых форм аппликации); выполняет определенные действия с помощью педагога (рисует прямые, закругленные, прерывистые линии фломастером, карандашом, мелом, краской раскатывает пластилин между ладонями круговыми и прямыми движениями (колбаска, конфета, колобок); наклеивает предметную заготовку на лист бумаги; выполняет определенные действия

самостоятельно (оставляет следы от карандаша (фломастера, мела, краски) на бумаге; берет в руки глину, тесто, пластилин; сминает кусочки теста (глины, пластилина), рвет на кусочки, участвует в совместном рисовании с взрослым (в том числе средством макания пальцев (ладони, ножки), или штампов с последующими оттисками на бумаге.

Задачи

Образовательные:

- Развивать желание рисовать, лепить, заинтересованность к выполнению различных видов изображений;
- Формировать представление о свойствах различных материалов (тесто, глина, бумага, краски, карандаши, мелки, фломастеры);
- Приобретать способности правильно действовать с этими материалами («рука в руке»);
- Формировать представление о соотношении реального предмета с его изображением;
- Формировать предпосылки игрового отношения к изделию (нарисованного, вылепленного т.п.).

Коррекционные:

- Корректировать постановку руки ребенка во время рисования;
- Формировать произвольность мелкой моторики и способность осуществлять специфические действия с материалами и инструментами.

Методы, способы, приемы

Освоение доступных для ребенка способов изображения в рисовании и лепке, знакомство со свойствами материалов (краски, глина, карандаши) и элементарными приемами их использования: рисовать (с помощью взрослого) прямые, закругленные, прерывистые линии фломастером, карандашом, мелом, краской; использовать в рисовании технику пальцевого рисования, разминать пластическую массу обеими руками, отрывать от нее куски («рука в руке»); раскатывать (с помощью - «рука в руке») тесто (глину, пластилин) между ладонями круговыми и прямыми движениями («Конфеты», «Печенье»,

«Орешки», «Мячики», «Яблоко», «Колобок», «Карандаши», «Колбаски» и т.п.); наклеивать простую готовую форму на лист бумаги; обводение собственной ладони, трафаретов.

Создавать условия, чтобы ребенок наблюдал за тем, как взрослый делает аппликацию из готовых форм знакомых предметов, или раскладывает готовые формы на фланелеграфе, на листе бумаги и тому подобное.

Пошаговое выполнение действий (при необходимости - с ориентиром на знаковые указатели как алгоритм выполнения последовательных действий); побуждение к появлению черчения (штрихов, линий), рисования точек, каракуль разного цвета, общее рассмотрение иллюстраций, картинок в детских книгах, на карточках.

Манипулирование изобразительными инструментами и материалами. Содействие развитию у ребенка способности самостоятельно держать в руке карандаш, фломастер, мел, кисть, водить ими по бумаге и других поверхностях, создавая цветные пятна, риска, пятнышки, точки.

Важно постепенно уменьшать физическую поддержку руки ребенка (не водить рукой ребенка, а поддерживать только локоть, или предоставлять импульс к определенным действиям), а также создавать при изобразительной деятельности атмосферу приподнятого настроения и успеха.

Музыкальная деятельность

Показатели успешного развития детей:

Умеет издавать звуки разными способами, способен участвовать в ритмично организованных арт-педагогических действиях.

Задачи

Образовательные:

- Учить подражать движениям, звукам;
- Формировать умение правильно издавать звуки с использованием музыкальных инструментов.

Коррекционные:

- Развивать способность поддерживать визуальный контакт;
- Гармонизировать кинестетическую систему (через активные целенаправленные движения мелкой и общей моторики);
- Формировать чувство ритма и зрительно-моторную координацию.

Методы, способы, приемы

Решение актуальных для второго этапа задач требует применения таких конкретных ориентиров.

Для того чтобы ребенок захотел подражать движениям и звукам, они должны быть привлекательными для него. Это могут быть игры со звуками или движениями, в которых педагог стремится приобщить ребенка.

Можно пробовать прикасаться и к другим частям тела ребенка: до ушек (немного их потереть), к плечикам (похлопать по ним), к груди (гладить и постукивать, стремясь достичь раскованности ребенка). Затем эти действия превращаются в «сидячие танцы». Постепенно к движениям подключается выразительная гармоничная музыка и текст песни.

Можно придумывать много движений, а музыка появится в результате звуков - хлопки, притопы, щелчок и тому подобное.

В этом контексте чрезвычайно интересен такой способ извлечения звуков, как игра звуками своего тела и на его поверхности. Речь идет о так называемых «звуковых жестах» (Г. Кетман), а именно - игра звуками своего тела, на его поверхности: хлопки в ладоши, по бедрам, груди, притопы ногами, щелчок пальцами, цоканье языком и тому подобное. Такую «игру» можно считать элементарным музицированием (К. Орф), потому что в ней используются те инструменты, которые даны человеку самой природой. Звуковые жесты являются особой формой темброво-ритмического сопровождения, что делает самое простое активное участие детей в музицировании. Их использование вносит элемент движения, необходимый для ощущения музыки и для освоения детьми его ритма, потому что так он лучше осознается и усваивается.

Педагогическая незаменимость звуковых жестов заключается в том, что овладение музыкальными действиями происходит непосредственно через тело ребенка. «Элементарное музицирование» учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка, при этом предполагает взаимодействие между людьми.

В процессе выполнения детских песен детей с расстройствами аутистического спектра следует стимулировать к подражанию простых движений под музыку. Так, исполнение песни «Где же наши детки» с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, имеет свои нюансы: в начале педагог обращает внимание детей на части их тела (ручки, ножки), которые следует сначала помочь им «спрятать», а потом «найти», выдвинув вперед, а затем, когда идет

припев «танцуют наши ручки (ножки)», способствовать не только изолированным движениям детей своими руками (ногами), но также контакту рук (ног) детей между собой. Благодаря таким действиям происходит осознание детьми своего тела, чувства других, а также принятие того, что они что-то делают (например, «танцуют») вместе.

В этом же смысле следует побуждать детей, чтобы они подпевали, подражая звукам и словам. Такие упражнения имеют особое значение, поскольку предполагают активную музыкальную деятельность самих детей, но для этого необходимо соблюдать ряд правил. Песни должны быть интересны, по содержанию, простыми по произношению текста, а также по рисунку мелодии, с короткими фразами, которые повторяются. В процессе выполнения таких упражнений педагог хвалит детей за то, что они подпевали, а также поощряет тех, кто еще не поет, но уже готов к подпеванию, например, губами артикулирует слова.

Ребенка можно побуждать повторять определенные слова-восклицания, приобщая к музыкально-ритмическим играм-диалогам. Произнесению слов-восклицаний может предшествовать подобное по ритму звучание ударного инструмента, как, например, в песне.

Учитывая склонность аутичных детей к стереотипии, стоит с самого начала демонстрировать различные варианты звучания голоса и побуждать детей к тому же подражанию. Так, например: в игре «Чей домик?» Ребенку предлагается показать, как мяукает кошка (низкий звук) или котенок (высокий звук).

Для развития песенного отзыва детям с аутизмом, так же, как и маленьким детям с нормальным типом развития можно предложить следующие дидактические игры, как «Позови кошечку», «Курочка и цыплята». Важно не забывать, что для активных проявлений аутичного ребенка следует стимулировать, и тогда, когда ему нужно слушать кого-то, и тогда, когда приходит его очередь что-то петь.

Во время музыкальных действий может происходить и стимуляция к подражанию простых движений. Так, характерную музыку (например, фрагменты «Карнавала животных» Сен-Санса), педагог показывает, как движется слон, курочка и петух, черепаха (в сопровождении соответствующих музыкальных фрагментов), побуждая детей следовать этим движениям рук, разворачивает это как выразительную и интересную игру.

Отдельно следует работать над становлением чувства ритма и скоординированности у ребенка, потому что это способствует развитию его

«включенности» в окружающую среду, и собственно его адаптивности как таковой.

Учитывая биоритмическую основу функционирования человеческого организма, чрезвычайно важным является воспитание у ребенка чувства ритма как стержневого средства организации взаимосвязи между процессами окружающей среды и функционированием человека в нем.

Известно, что незаменимыми для развития у детей чувства ритма и интонационного слуха являются речевые упражнения. Ритм, заключенный в словах, фразах, чувствуется детьми естественно (даже если они сами не говорят, или не хотят говорить). Поэтому через ритмодекламацию под музыку (то есть воспроизведения ритма речедикционным способом) осуществляется овладение различными доступными детям текстами, выравнивается чувство ритма и ритмической пульсации. Ритмико-подвижные игры под музыку восстанавливают или корректируют чувство ритма из-за физического участия в них (настройка кинестетической системы).

Существует понятие «языковое музицирование», суть которого заключается в том, что звуки (слова) прохлопывают, переносят на шумовые инструменты, делают основой многократных повторов. В основе речевого музицирования лежит идея общности выразительных средств речи и музыки.

Ритмический рисунок может быть задан совместными упорядоченными движениями, которыми являются так называемые хороводы, когда дети становятся в круг, держась за руки, и движутся по кругу. Если ребенок не может держать других за руки, между детьми становится педагог, который собой замыкает цепочку, при этом стремиться к тому, чтобы аутичный ребенок постепенно допускал, когда его за руку поддерживает другой ребенок, а потом - и сам держал его руку.

Для такого хоровода стоит выбирать песни, которые имеют и ритмичность, и протяженность. Тогда ребенок будет воспринимать ритм не только на слух, но и на ощупь, что будет способствовать большей интеграции впечатлений окружающего мира. Постепенное выполнение такой песни можно разнообразить дополнительными

движениями: как сопровождение к определенным строкам – прищипывание ногами, хлопки в ладоши, повороты вокруг себя.

Отрабатывать ритмичность и скоординированность можно и во время выполнения упражнений на согласованность движений в текстового содержания.

Благодаря выразительным словесным и пластичным проявлениям педагога, ребенок сосредотачивает внимание на его движениях и, с определенной помощью (предоставлении импульса к его собственным движениям), выполняет хотя бы некоторые действия, соответствующие тем, которые демонстрирует педагог.

Театральная деятельность

Показатели успешного развития детей:

Ребенок внимателен к художественно выразительным театрализованным действиям; способен к запоминанию простых действий, связанных с театральным искусством.

Задачи

Образовательные:

- Формировать способность участвовать в художественных постановках и спектаклях;
- Развивать способность откликаться на проявления героев различных театрализованных действий.

Коррекционные:

- Развивать способность поддерживать визуальный контакт во время театрализованных действий;
- Формировать зрительно-моторную координацию через пластическое самовыражение.

Методы, способы, приемы

Знакомство с театральными атрибутами, характерными признаками и деталями, связанными с персонажами сказок и мультфильмов

Приобщение к систематическому слушанию с выразительно, богатыми интонациями исполняемых сказок, стихов, потешек.

Помогать ребенку, выполнять образные действия, повторять движения и действия героев, показанные взрослым, мимические и пантомимические жесты.

Уровень 3. Расширение спектра художественно-эстетических действий ребенка

На этом уровне уже возможна организация восприятия художественно- эстетических занятий как активного, творческого процесса, включающего различные осмысленные движения.

Образовательные задачи:

- Формировать представление о произведениях музыкального и театрального искусства;
- Формировать способность к подражанию в целом;
- Развивать способность к функционированию руки как органа самостоятельного целенаправленного действия.

Коррекционные задачи:

- Корректировать стереотипные проявления, распространять поведенческий репертуар.

Изобразительная деятельность

Показатели успешного развития детей:

Ребенок способен к подражанию, участвует в совместном рисовании и лепке со взрослым, позволяет дорисовать его рисунки; наблюдает за лепкой взрослого, вырезанием и наклеиванием формы для аппликации; обследует предметы перед рисованием и лепкой (рассматривает, щупает, обводит по контуру); узнает в нарисованных предметах знакомые; обладает определенными навыками изобразительной деятельности: рисование (рисует фломастером, карандашом, мелом, краской предметы круглой формы и различной величины; отражает в рисунке внешние признаки предметов (форма - круг, размер - большой и маленький, цвет - красный, желтый, синий, зеленый). Лепка: (раскатывает пластилин (тесто, глину) круговыми и прямыми движениями между ладонями, передавая круглую и закругленную форму предмета; использует различные приемы лепки: вдавливание, сплющивание, прищипывание; лепит из двух кусков пластичного материала) и аппликации (подает простые готовые формы на листе; наклеивает аппликацию из одной-двух готовых форм; обрывает небольшие куски цветной бумаги и наклеивает их в произвольном порядке на листе).

Задачи

Образовательные:

- Формировать представление о различных фактурах предметов;
- Формировать элементарные технические навыки работы с различными художественными материалами;

- Формировать способность обследовать предмет перед лепкой, рисованием (рассматривать ощупывать, обводить по контуру);
- Развивать способность передавать в рисунке внешние признаки предметов (форма - круг, размер - большой и маленький, цвет - красный, желтый, синий, зеленый);
- Развивать способность понимать в рисунке ситуацию из повседневной жизни;
- Формировать элементарные представления о качествах предметов;
- Формировать навык владения ножницами;
- Развивать способность соотносить предмет с его изображением и названием.

Коррекционные:

- Закреплять связи между зрительным и кинестетическим анализаторами, совершенствовать зрительно-двигательную координацию;
- Развивать способность к вариативности относительно способов выполнения задач для преодоления склонности к стереотипии.

Методы, способы, приемы:

- Поощрять ребенка (с использованием эмоциональных обращений, музыки и эффекта совместной деятельности) к участию в новых видах изобразительной деятельности и изменениях видов действий; вызвать интерес к различным видам изобразительной деятельности; воспитывать у детей интерес к изобразительной деятельности (как к результату, так и к процессу выполнения изображения), используя для этого различные средства.
- Учить проявлять больше самостоятельности в изобразительной деятельности, уменьшая помощь ребенку.
- Способствовать овладению новыми умениями: раскатывать пластилин (тесто, глину) круговыми и прямыми движениями между ладонями, передавая круглую и закругленную форму предмета; использовать различные приемы лепки: вдавливания, сплющивание, прищипывание («Яблоко», «Помидор», «Чашка» и т.п.); учить оставлять на тесте различные отпечатки, обращать на них внимание («Печенье»); выполнять аппликационную лепку (заполнение рельефного рисунка тестом, пластилином); соединять концы раскатанной колбаски («Баранки», «Сушки»,

«Кольца» и т.п.); лепить из двух кусков пластичного материала (большой и маленький мяч), предметы из двух частей («Неваляшка», «Цыпленок» и т.п.), чертить вертикальные и горизонтальные прямые линии.

- Учить рисовать карандашами, фломастерами предметы круглой формы, используя прием наращивания объема, начиная от центра (баранки, мячи), а также - кистью и краской, используя прием примакивания, рисования всем ворсом кисти («Украсим елку», «Забор» ...)

- Учить правилам наклеивания аппликации из готовых (1-2) форм: переворачивать готовую форму, брать кисточку, намазывать клей, переворачивать заготовку и наклеивать ее на лист, прижимая салфеткой; обрывать небольшие кусочки цветной бумаги и наклеивать их в произвольном порядке на лист.

- Учить использовать в рисовании нетрадиционные техники (кляксография, шаблонография, рисования с помощью поролона и т.д.).

- Способствовать дальнейшему развитию умений кинестетического обследования предметов, игрушек и произведений искусства.

- По образцу взрослого рисовать пальчиком, карандашами, мелками, оставляя следы образы, привлекать внимание ребенка к продуктам изобразительной деятельности, стремиться вместе дать им название.

Готовясь к играм с пластичными материалами (пластилином, тестом, гипсом, глиной) следует уделить внимание выбору этих материалов. Так, например, стоит выбирать экологически чистый неароматизированный пластилин ярких цветов, достаточно мягкий, но такой, который не прилипает к рукам. При этом не всегда выбор педагогов совпадает с выбором ребенка. Но все же, опыт показывает, что можно найти материал, который ребенку понравится. Кроме пластилина стоит работать с тестом, гипсом и глиной.

Овладение навыками работы с пластичным материалом: мять и отщипывать, нажимать и размазывать, скатывать шарики, раскатывать колбаски, деление на куски, создание пластилиновых рисунков с использованием методов нажатия и размазывания.

Соблюдение принципа вариативности относительно способов выполнения задач (лепка и рисование с использованием различных техник, аппликации при использовании различных типов клея и т.п.),

отработки различных способов выполнения изображения того самого предмета (рисование, лепка, создание аппликаций, конструирование, например, дерева, дома, машины и т.п.).

Музыкальная деятельность

Показатели успешного развития детей:

Приобщается к ритмичным и вокальным занятиям, играет и поет вместе с другими; воспроизводит нужные звуки и движения в ситуациях совместной деятельности.

Задачи

Образовательные:

- Развивать умение различать музыку в зависимости от различного темпа и силы звука;
- Формировать способность к согласованным движениям в соответствии с музыкальными образами;
- Формировать умение извлекать звуки с помощью определенного инструмента;
- Формировать способность подпевать в соответствующий момент звучания музыкального произведения.

Коррекционные:

- развивать устойчивость внимания;
- развивать мотивацию к выполнению упражнений.

Методы, способы, приемы

- Несмотря на то, что у ребенка с аутизмом отсутствует мотивация делать, что ему предлагают, важно уметь присоединяться к его действиям, творчески преобразовывать их, задействовать предметы и обстоятельства окружающей среды.
- На каждом занятии следует создавать атмосферу радостного настроения от общения с музыкой. Исполнение песен, музыкальных задач и игр каждый раз с определенными вариациями (игра «быстро-медленно», «тихо-громко», походка под музыку «змейкой» с преодолением препятствий, изображения различных животных с ориентацией на их название).
- Приближаясь к этапу обучения, при котором применяют игры с правилами, следует постепенно вводить в занятия игровые элементы. Таким образом, задаются правила игры и ребенка побуждают соблюдать эти правила.
- Последовательные подвижные действия в соответствии с образом животного можно отработать в игре «Животные».

Педагог предлагает детям шагать под музыку; затем он просит их поиграть с ним в такую игру; когда он скажет «зайчик», детям нужно поприсесть, на слово «конек» - ударять правой ногой (вроде копытом) в пол, «рак» - пятиться, «птицы» - бегать, размахивая руками, «аист» - стоять на одной ноге. Каждая следующая позиция вводится постепенно.

Выполнение известных музыкальным руководителям игр с детьми требует дополнительного внимания.

В музыкально-ритмической игре «Прогулка и дождик» педагог обращается к детям: «Дети, под такую спокойную музыку (звучит спокойная музыка) вы будете спокойно прогуливаться по комнате, как будто гуляете во дворе. А когда зазвучит музыка, похожая на стук дождя (звучит подвижная музыка), то вы будете бежать к этому укрытию (показывает на выделенную часть комнаты канатом, лежащим на полу, или стульями с двух сторон)».

Вначале детям с аутизмом стоит комментировать происходящее, еще раз обращать внимание на характер музыки и нужные действия, помогать изменять движения. Постепенно подсказки сводятся на нет, и аутичные дети могут все выполнять после незначительного стимулирования.

Музыкальные руководители могут придать импульс движениям, подсказать одним словом и т.д.

Перед тем, как приобщить детей к подпеванию песни, им необходимо

«вжиться» в этот ритм, например, походить по комнате, топая ногами и хлопая в ладоши, с определенным счетом вслух, пока ритм полностью не будет

совпадать с движениями тела. Затем этот ритм с определенными словами можно воспроизводить на инструментах, или ударами ладони по большому мячу.

Важно дать ребенку возможность проявить себя и подыграть на том или ином инструменте.

В процессе обучения аутичного ребенка игре на детских музыкальных инструментах стоит последовательно осваивать конкретный инструмент. Например, при обучении игре на металлофоне сначала важно отработать выполнение простых распевок на одном звуке, что позволяет научиться выполнять ритмический рисунок распевки, придерживаться общего темпа,

одновременно начинать и заканчивать игру. Затем разучивают распевки, построенные на двух звуках, что способствует развитию звуковысотного слуха. В дальнейшем детей учат выполнять распевки, построенные на трех-четырёх и более звуках. В процессе обучения игре на музыкальных инструментах следует чаще использовать музыкально-дидактические игры. Когда ребенок выучит произведение, можно подключать и другие детские музыкальные инструменты.

Несмотря на нехватку организованного внимания у аутичных детей, их все равно стоит приучать к прослушиванию музыки и детских песен, а также - к движениям под музыку, при этом, непосредственной задаче должна предшествовать постепенная подготовка к ней.

Перед началом прослушивания новой песни ребенка также следует подготовить к ее восприятию, настроить на то, что он сейчас услышит. Чтобы ребенок с расстройствами аутистического спектра лучше ориентировался в окружающей среде и был способен корректировать собственные проявления в зависимости от сигналов окружающей среды, на музыкальных занятиях его следует учить своевременно переходить от одного движения к другому в соответствии к музыке. Упражнениями для такого музыкально-ритмического задания могут

быть такие известные движения, как переменный шаг, боковой галоп, подскоки и высокий шаг.

Постепенно у аутичного ребенка формируется способность выполнять определенные движения под ту или иную музыку. При этом важно работать над четкостью и выразительностью исполнения ним движений, их согласованию с ритмическим рисунком мелодии. Так происходит становление телесного ощущения ритма, что является чрезвычайно важным в контексте развития аутичного ребенка, который, как правило, не чувствует своего тела, а значит - и себя в нем.

На этом этапе можно продолжить упражнения на «озвучивание речи» музыкальными инструментами и звуковыми жестами, при этом ребенок уже может выполнять более сложные задачи, чем на предыдущем этапе.

Продолжается также работа педагога по развитию способности ребенка подпевать в соответствующие моменты. Особенно здесь

следует обращать внимание на то, чтобы ребенок смотрел на губы педагога, правильно воспроизводил движения губ, пел (со временем - без напряжения в голосе), подпевал именно там, где надо.

Театральная деятельность

Показатели успешного развития детей:

Способен к различным проявлениям в пределах театрализованной деятельности.

Задачи

Образовательные:

- Формировать представление о видах театрального искусства;
- Формировать способность к активным действиям с театральными атрибутами: рассматривать, примерять, эмоционально реагировать.

Коррекционные:

- Корректировать стереотипные проявления;
- Гармонизировать эмоциональное развитие средствами театрализованного действия.

Методы, способы, приемы

- Создание доброжелательной, радостной атмосферы, способствующей самовыражению ребенка в художественно-эстетической сфере развития.
- Способствование появлению эмоциональных реакций на театрализованные игры, активное приобщение к использованию элементов костюмов, атрибутов при разыгрывании определенных сюжетов.
- Разыгрывание театрализованных игр-представлений, с максимальным привлечением к ним детей.
- Активизация сопровождения театральных игр: проговаривание, подпевание, выразительные жесты, мимика, возгласы.

Уровень 4. Способность к участию в деятельности

художественно- эстетической направленности вместе с другими

Понятно, что совместная деятельность у детей с аутизмом даже на художественном фоне возникает далеко не сразу. Иногда ребенок только через некоторое время позволяет взрослому приобщиться к собственной деятельности и наладить хотя бы элементы диалога через художественно-эстетические средства.

Образовательные задачи:

- Развивать способность наблюдать за действиями взрослого и выполнять действия по подражанию и показу;
- Формировать способность к совместному и самостоятельному выполнению действий с предметами.

Коррекционные задачи:

- Достигать интеграции психических процессов;
- Способствовать становлению социальных функций ребенка.

Изобразительная деятельность**Показатели успешного развития детей:**

Выполняет изобразительные действия по подражанию и показу; создает простые образы с помощью теста, глины, пластилина, природного материала, а также красок, карандашей, фломастеров и других материалов с использованием традиционных и нетрадиционных техник; умеет аккуратно пользоваться материалами и инструментами для рисования, лепки, аппликации и соблюдать правила безопасности; умеет обследовать предметы перед рисованием, лепкой, аппликацией; составляет узор на полосе из мазков, точек, используя 2-3 цвета; знает правила пользования шаблонами; раскрашивает готовые контурные рисунки, соблюдая правила: не выходить за контур, не отрывать карандаш от бумаги, не менять направления движения карандаша и кисти; рисует предметы из нескольких частей; использует различные приемы лепки: раскатывание, вдавливания, сплющивание, прищипывание, соединение концов вылепленной палочки; лепит предметы из нескольких частей, передавая их характерные особенности; выкладывает на листе различные готовые формы в заданной последовательности, затем наклеивает их; разрезает лист бумаги с параллельно нарисованными фигурами; составляет узор из 3-4 одинаковых элементов по образцу с последующим наклеиванием.

Задачи**Образовательные:**

- Формировать умение аккуратно пользоваться красками, карандашами, кистями, другими инструментами и средствами, соблюдать правила безопасности;
- Формировать способность обследовать предметы перед лепкой, рисованием, аппликацией (рассматривать, ощупывать, обводить по контуру, выделять основные части, их соотношение);

- Формировать умение передавать в изображении форму (круглая, квадратная, треугольная), размер (большой, маленький) и цвет предмета;
- Формировать способность узнавать результаты изобразительной деятельности (рисунок, лепка, аппликация) среди других;
- Развивать способность обыгрывать созданные продукты деятельности.

Коррекционные:

- Формировать способность к мелким движениям пальцами;
- Развивать мышечные и тактильные ощущения;
- Формировать социальные функции ребенка в рамках изобразительной деятельности.

Методы, способы, приемы

- Закреплять желание рисовать, лепить из глины, пластилина, теста, выполнять простые аппликации из готовых форм, воспитывать способность удивляться, радоваться, рассматривая произведения декоративно-прикладного искусства, народные игрушки, предметы быта, картины, иллюстрации.
- Учить создавать простые образы с помощью теста, глины, пластилина, природного материала (желуди, ракушки, шишки и т.д.).
- Учить наблюдать за тем, как взрослый составляет узор, украшая предметы округлой формы узором из точек, мазков, рисков, штрихов.
- Упражнения на расслабление напряженности в кистях и пальцах рук.
- Совершенствовать навыки лепки из пластичных материалов; приемы штриховки, не выходя за лист (контур); рисовать предметы с углами (кубик, треугольник - «крыша»), составление узора на полосе из мазков, точек, используя 2-3 цвета; раскрашивание готовых контурных рисунков, соблюдая правила: не выходить за контур, не отрывать карандаш от бумаги, не менять направления движения карандаша и кисти; рисование предметов из нескольких частей (округлой и формы с углами); использование различных приемов лепки: раскатывание, вдавливание, сплющивание, прищипывание, соединения концов слепленной палочки; лепка предметов из нескольких частей, передавая их характерные особенности («Снеговик», «Медведь»); овладение новым приемом лепки: оттягивание («Сосульки», «Птичка»); выкладывание на листы

различных готовых форм в заданной последовательности, затем наклеивать их; разрезания листа бумаги с параллельно нарисованными линиями («Ленты»); составление узора из 3-4 одинаковых элементов по образцу с последующим наклеиванием («Украсть полотенце, салфетку, тарелку»); выполнение предметной аппликации по образцу или без образца.

- Обыгрывание уже готовых рисунков, поделок, создание с их использованием сюжетов и диалогов, развитие эмоционального восприятия этих игровых ситуаций.

- Пальчиковые игры с помощью красок; рисование с помощью нити, пальчиковая гимнастика).

- Игры с мелкими предметами, отщипывание пластилина, глины, бумаги (отработка «пинцетного» захвата); лепка образов человека и животных с помощью пластилина, глины; нанизывание бус, пуговиц, колец, оперирование ножницами (становление контроля руки и пальцев).

Для обогащения содержания и средств выразительности целесообразна интеграция видов изобразительной деятельности, когда один вид деятельности предшествует другому (например, лепка предшествует рисованию, или наоборот). Интеграция видов изобразительной деятельности дает ребенку возможность обогащать конкретный образ (дополнить машинку флажком, или «грузом» на кузове, елку - игрушками и т.п.)

Музыкальная деятельность

Показатели успешного развития детей:

Участвует в совместных занятиях с другими детьми, способен улавливать ритм музыки и подстраиваться под него.

Задачи

Образовательные:

- Развивать динамическое восприятие;
- Формировать умение играть на музыкальных инструментах;
- Формировать способность к музыкальному диалогу;
- Развивать способность выполнять танцевальные последовательные движения.

Коррекционные:

- Формировать способность детей к контакту между собой;
- Расширять объем внимания;
- Упражнять в различных выразительных проявлениях;

- Формировать способность выполнять несколько действий одновременно.

Методы, способы, приемы

Поставленные задачи можно решать с ориентиром на такую психолого- педагогическую работу.

Упражнения на развитие способности детей к коллективной игре и непринужденное общение в процессе игры друг с другом.

На этом уровне следует использовать такие игры, как «Тихие и громкие ладошки», «Тихие и громкие звоночки» (муз. С. Рустамова), где дети сначала звонят колокольчиками то тихо, то громко (в соответствии с изменением силы звука в музыке), а потом, задача усложняется: дети делятся на две подгруппы. В одной из них - тихие колокольчики, а у второй громкие; и звенеть каждая из групп может только под соответствующую музыку, что развивает выдержку и внимание.

Такая звуковая переключка, которая осуществляется с помощью колокольчиков или ладоней, может продолжаться своеобразным музыкальным диалогом с использованием несложных музыкальных вопросов типа: «Где ты»? и ответов - «Я здесь»!

Способность играть на музыкальных инструментах как синтетический вид деятельности постепенно развивается и совершенствуется у детей с аутизмом. В большинстве аутичных детей возникает интерес к инструментам и желание извлекать из них звуки. Но делают они это стереотипно, настойчиво стремясь получить определенные выборочные впечатление.

Поэтому обязательно нужно обращать внимание на то, как дети с аутизмом держат и используют инструмент. Важным моментом здесь является достижение определенной раскрепощенности в кисти руки, чтобы ребенок держал инструмент без напряжения, но крепко. При игре на ударных инструментах главная роль принадлежит кисти руки, хотя в определенной степени участвуют плечо и предплечье. Детей следует приучать к постоянному слуховому контролю, что позволяет получать красивый звук. Силу и раскованность мышц кистей рук, координацию движений можно приобрести в результате систематических занятий, а умение отрабатывают в процессе специальных упражнений, которые готовят ребенка к выполнению сложным действиям.

Ритмическая упорядоченность движений вызывает у детей с аутизмом (как и у любых других) положительные эмоции; постепенно они начинают испытывать радость от музыкальной деятельности, а также приобретают способность воспроизводить с воспитателем на слух различные звуки и интервалы. Для этих упражнений можно применять «Весенний вальс» (муз. А. Тиличеевой) и др.

Приобщение аутичных детей к совместной деятельности - это одна из самых сложных задач. Здесь могут стать полезными музыкальные игры в микрогруппе, одна из них - «Оркестр». Детей с аутизмом можно привлекать, предоставляя возможность выбрать тот инструмент который он хочет, но при этом каким-либо образом стремиться организовать очередность использования инструментов: чтобы не происходило «застывание» аутичного ребенка на определенном инструменте (или его части), через некоторое время ему стоит предложить другие инструменты на выбор и приучать его к тому, чтобы он, как и другие дети, играл на других инструментах.

При выполнении этих упражнений следует развивать у детей с аутизмом ощущение сильной доли в такте и умение воспроизводить четкий ритмический рисунок на детском духовом инструменте, начинать и заканчивать движение одновременно с музыкой, играть по очереди с другими детьми.

Музыкальные игры являются эффективной формой преодоления таких типичных для аутистов, как гиперфокус внимания, однотипность проявлений, отгороженность от других людей. Они позволяют охватить аутичных детей общей деятельностью и распространить спектр действенных и эмоциональных проявлений.

Этим ориентирам способствуют, например, известные игры «Паровоз», «Найди себе место» и т.д., которые предусматривают изменение видов деятельности в структуре занятия: активизирующие-релаксационные-вновь активизирующие упражнения, а также игры «по очереди». Приобщение к подобным играм детей с аутизмом на первых порах требует дополнительных усилий педагога по обращению внимания ребенка на характер музыки и побуждения его к выполнению соответствующих действий. Но впоследствии ребенок умело реагирует и на музыку, и на движения других детей и пристраивается к ним.

Особенности функционирования сенсорной системы аутичного ребенка затрудняют одновременное выполнение ним нескольких действий. Да, ему трудно петь вместе с двигательным сопровождением и танцевать. Но это не значит, что нужно избегать таких действий.

Стоит знать, что в начале изучения новых упражнений, требующих одновременной работы различных органов восприятия информации, с аутичным ребенком можно поочередно отработать способность выполнять, например, различные движения и подпевать, а потом их объединить в целое действие.

Развитию способности к согласованным действиям с другими людьми способствуют также упражнения на ориентировку в пространстве и согласованное движение вместе с другими (музыкальные игры, хороводы, элементы танца).

Определенную объединительную функцию выполняет танец, который своим внутренним движением подчиняет танцоров общему ритму, способствует привлечению к движениям все тело, насыщению его новыми ощущениями, отработке навыков подражания.

С аутичными детьми стоит разучивать различные танцы, например,

«Хороводный танец» (муз. В.Лысенко) и др. Разучивая движения танца, важно учить аутичных детей слышать смену частей в музыке и отражать их в движении, а также обращать внимание на мимическую выразительность детей. Итак, через непосредственное участие в ритмико-подвижной деятельности у детей происходит развитие чувства единства музыки и движения.

Если для детей с нормальным типом развития основой подобных упражнений служит танцевальный опыт и их способность к естественным, свободным, координированным движениям, то с аутичными детьми надо специально разучивать выразительные движения. В процессе работы над танцевальными движениями можно применять упражнения на усвоение определенных движений и задачи на перестроения.

Ориентировочные упражнения на движения: шаги с носка, легкий бег, галоп вперед и в стороны, притопы одной ногой и попеременно обеими ногами, бег с высоким подниманием ног, подскоки, приставной шаг; приставной шаг с приседаниями, шаг польки. Постепенно можно отработать и сложные для аутичных детей движения: переменный шаг, вынесение ноги вперед на пятку и

на носок с прыжками, небольшой скачок на обеих ногах на месте с небольшим продвижением вперед и вращением вокруг себя.

Ориентировочные задания на перестроение: сужение и расширение круга, расхождение с пар на шеренги, продвижение в одной шеренге, парами, по четыре, в кругу, движение парами по кругу, соблюдая равное расстояние, образование нескольких кругов из одного, (походка змейкой).

Одним из главных средств, которое мотивирует аутичных детей к подражанию подобным движениям, является сама музыка.

Педагогу необходимо своими действиями побуждать аутичного ребенка к двигательному заполнению всего пространства комнаты, в котором происходит танец, или ритмико-подвижная игра под музыку. Важно, чтобы все игровое пространство было освоено ребенком, чтобы он мог в нем ориентироваться и не боялся делать в зале различные передвижения. Поскольку взрослый является ведущим в игре, он может сначала продемонстрировать ребенку приемы освоения пространства, используя образную выразительность и выдумку, а затем вместе с ним понемногу разнообразить характер и траектории движений.

Театральная деятельность

Показатели успешного развития детей:

Способен участвовать (с сопровождением взрослых) в совместных спектаклях и театрализованных действиях.

Задачи

Образовательные:

- Развивать способность выполнять театрализованные действия по подражанию и показу;
- Формировать способность выполнять игровые действия в соответствии с текстом, действиями и движениями героев сказок.

Коррекционные:

- Развивать согласованность в разноплановых проявлениях (звуковых, пластических, мимических);
- Формировать способность к взаимодействию с другими людьми (детьми и взрослыми) в театрализованных действиях.

Методы, способы, приемы

- Побуждение ребенка к активному восприятию театрализованного зрелища, когда ему предлагается сопровождать

показ повторением слов, звукоподражанием, подпеванием, соответствующими движениями и жестами.

- Игра в пальчиковом театре.
- Приобщение к различным формам театрализованной деятельности: игре- импровизации, импровизации-шутки, показу настольного театра и театра игрушек.

Уровень 5. Художественно-эстетическая активность, способность к совместной деятельности

На этом уровне возможно постепенное усложнение материала от определенных операций и действий к целостному вокально-пластическому самовыражению.

Возможно, с помощью инструмента выстраивать взаимодействие детей с аутизмом с другими детьми, расширять способы их манипулирования с предметами и совершенствовать способность к диалоговому контакту детей между собой. Возможным становится также использование арт педагогических методов для стимуляции и развития творческого воображения, художественно-образных представлений, творческой активности детей.

Образовательные задачи:

- Формировать умение расширять, систематизировать представление об окружающей среде и собственном «Я»;
- Формировать целенаправленный характер действий;
- Развивать способность к самоорганизации.

Коррекционные задачи:

- Развивать зачатки пластичности и выразительности двигательных проявлений;
- Формировать способность к вокально-пластическому самовыражению.

Изобразительная деятельность

Показатели успешного развития детей:

Передаёт в изображении целостный образ предмета; умеет обследовать предметы, выделяя их основные части и качества; умеет самостоятельно передавать один и тот же образ, используя доступные изобразительные средства (цвет, пятно, линию, форму, композицию) и различные материалы (краски, карандаши, цветную бумагу различных размеров, глину и т.д.) в различных видах художественной деятельности; умеет ориентироваться на листе бумаги (верх, низ, середина, справа, слева); рисует с натуры после обследования предметы различной формы; умеет составлять и рисовать узоры на

полосе, в квадрате и круге; умеет закрашивать готовые изображения; умеет лепить предметы из нескольких частей, соединяя их; передает при лепке основные внешние признаки предметов, работая по образцу, по инструкции; умеет сглаживать поверхность вылепленного предмета или фигурки; умеет лепить группы предметов или фигурок; владеет техникой «коллаж»; умеет вырезать простые предметы по контуру и составлять из них аппликацию с подражанием и образцом; умеет аккуратно наклеивать.

Задачи

Образовательные:

- Побудить к созданию ассоциативных образов в технике рисования, лепке, аппликации, конструировании;
- Формировать способность сравнивать результаты продуктивной деятельности;
- Способствовать становлению самостоятельной деятельности с применением различных способов манипулирования с материалом;
- Формировать навыки работы с клеем, умение аккуратно наклеивать;
- Формировать положительное отношение к изображению как к результату своей работы;
- Формировать способность передавать в изображении целостный образ предмета;
- Формировать умение обследовать предметы, выделяя их основные части и качества;
- Совершенствовать технику изобразительной деятельности, стимулировать желание овладевать новыми средствами и способами выполнения изображений;
- Формировать способность к оценочному отношению к своей работе.

Коррекционные:

- Формирование способности к взаимодействию во время изобразительной деятельности;
- Развивать способность к свободному маневрированию в пределах одной плоскости, или в объемном изображении.

Методы, способы, приемы

- Обращение внимания детей друг на друга, поддержание в попытках делать что-то вместе, создание условий для становления

способности к совместным согласованным действиям. Создание коллективных композиций.

- Сочетание материалов в одной плоскости и в объемном изображении (конструирование).

- Выполнение многоплановых композиций на всем пространстве листа в перспективе.

- Учить самостоятельно передавать один и тот же образ, используя доступные изобразительные средства (цвет, пятно, линию, форму, композицию) и различные материалы (краски, карандаши, цветную бумагу различных размеров, глину и т.д.) в различных видах художественной деятельности.

- Ориентация на листе бумаги (верх, низ, середина, справа, слева).

Рисование с натуры после обследования предметы различной формы; рисования дерева с воспроизведением его строения.

Освоение новых техник рисования: с помощью нити, соли и тому подобное. Составление и рисования узора на полоске, в квадрате и круге.

Составление узора с опорой на чувство ритма. Закрашивание готовых изображений.

Лепка предметов из нескольких частей, соединяя их; воспроизведение основных внешних признаков предметов, работая по образцу, по инструкции.

Лепка знакомых предметов по образцу и по подражанию, сравнивая их с формой-эталоном: предметов посуды средством вдавливания и ленточным способом, фигур животных и людей и тому подобное.

- Украшение вылепленных изделий и использование их в играх. Отображение игровой ситуации и обыгрывания сюжетов с использованием изделий детей.

- Совершенствование навыков работы с пластичной массой и закрепление приемов аккуратной лепка. Сглаживания поверхности вылепленного предмета или фигуры.

- Знакомство с новой техникой выполнения работы - коллаж как сочетание в работе приемов рисования и аппликации («Новогодняя елка»: елка - рисунок, украшения для елки - аппликация). Сочетание в работе пластичной массы и природного материала.

- Наклеивание узора с использованием чередования элементов по 1-2 признакам.

- Выполнение сюжетно-тематических аппликаций («Краски осени», «Зима пришла», «Новогодний праздник», аппликации к сказкам и т.д.).

Музыкальная деятельность

Показатели успешного развития детей:

Умеет передать голосом и движениями характер музыки; владеет элементарными навыками игры на детских музыкальных инструментах; имеет навыки своевременного реагирования на инструментально-исполнительные сигналы педагога: способен слушать музыкальные проявления (игру, пение) педагога и детей, ждать своей очереди, чтобы присоединиться к музыкальной деятельности; умеет играть вместе с другими детьми.

Задачи

Образовательные:

- Развивать способность к ритмическому проговариванию несложных текстов в новых детских песнях, использование новых составов в рече-ритмических упражнениях;
- Формировать музыкальный слух и память;
- Формировать способность усваивать ритмический рисунок танца.

Коррекционные:

- Развивать быстроту реакции;
- Формировать способность к ориентации в пространстве.

Методы, способы, приемы

На этом уровне художественно-эстетического развития задания для детей имеют несколько усложненный характер, при котором есть возможность совмещать разноплановые проявления ребенка.

В упражнениях на «ритмодекламацию» происходит усовершенствование воспроизведения слогов в знакомых песнях рече-дикционным средством, тихим хлопком, расширение использования новых составов в рече-ритмических упражнениях.

Возможны такие целенаправленные действия ребенка, как подыгрывание на музыкальных инструментах знакомым мелодиям «Марш Черномора», муз. М. Глинки); выполнение движений в зависимости от направления звучания мелодии (вверх или вниз), в таком задании, например, как поднимать куклу на движение мелодии

вверх и опускать, если мелодия «уходит» вниз; искать спрятанную игрушку, ориентируясь на ослабление или усиление звучания погремушки или бубна (в играх типа «Горячо - холодно»).

Одним из вариантов музыкальной игры может быть «Оркестр», когда в группе выбирают дирижера и музыкантов, которые выполняют несложную песню, отстукивает ритм на музыкальных инструментах или кубиках.

Другой разновидностью коллективной музыкальной активности является участие в так называемом «концерте» - чередовании различных «номеров», которые выполняет группа детей - «артистов» для своих друзей - «зрителей», с обязательным участием «ведущего». Детей так организуют, чтобы они поочередно выполняли различные роли и учились наблюдать за выступлениями других детей.

Детские музыкальные игры, как правило, синкретично связанные с песнями, хороводами, способствующими умственному, социальному и физическому воспитанию детей. Это могут быть своеобразные игры-соревнования с танцевальными движениями, импровизацией, драматизацией, где имеет место синтез слова, движения и музыки. Например, в музыкальной игре «Солнышко, дождик и гроза», музыкальные вставки постоянно сосредотачивают детей на изменении движений и выполнении задач; дети должны быстро среагировать на музыкальное вступление к песням «Солнышко» или «Дождик», начинать их петь, делать соответствующие движения, а на звучании музыкальной вставки «Гроза» - спрятаться под большой зонт. Подобные игры развивают такие возможности аутичного ребенка, как способность концентрировать внимание, координацию движений, учат определенным ритмическим движениям, умение слушать и различать простую мелодию.

В контексте работы над выразительностью проявлений детей, их следует учить выполнять последовательные движения танца (игры), овладевать ритмическим рисунком танца, сочетая это с ориентацией в пространстве, отражать характер музыки в движении, развивать умение определять характеры персонажей и их двигательные действия, пытаться передавать во время исполнения песен, отрабатывать четкость реакций (темповых, динамических) на изменения в характере музыки.

Сначала большинство композиций выполняется в свободном построении. Показ движений ведущий демонстрирует в «зеркальном отражении». Следуя ведущему, дети выполняют движения в заданном направлении: положение рук: вниз, вверх, вперед, в стороны, за спину, на поясе, на голове, за головой, до плеч, перед грудью; элементарным движениям: согнуть, разогнуть, поднять, опустить, наклониться, выпрямиться, отставить, приставить, развести, свести, присесть, встать; характеристикам движений: медленно, быстро, одновременно, последовательно, равномерно, с ускорением, спокойно, напряженно. При этом взрослый обозначает движения и их характеристики словами. Связь слова и мышечного чувства способствует закреплению этих понятий. Делать стоит все в кругу, который объединяет всех.

Итак, чтобы ребенок с аутизмом начал подражать пластическим движениям, педагог должен побуждать его. Успешность такого взаимодействия с аутичным ребенком обусловлена эмоционально выразительными проявлениями педагога, ритмической организацией в плане музыкального сопровождения и движений. Такую объединительную функцию может выполнять танец, который включает в себя внутреннее движение, объединяет танцоров общим ритмом.

Для того чтобы аутичные дети научились выполнять определенные движения, им надо отчетливо их показывать, обращать их внимание на эти движения, предоставлять импульс для их выполнения.

Следующим шагом является отработка алгоритма танца, чтобы двигательная память в дальнейшем помогала им вспоминать нужные движения в соответствии с фрагментами мелодии.

Музыкой для танцев могут служить не только мелодии, которые выполняют на музыкальных инструментах, но и песни. Песню может выполнять группа детей, солист, сам исполнитель одновременно с танцем, или чередуя с ним.

Сопровождать танец могут также ритмы, выполняемые на музыкальных инструментах.

Театральная деятельность

Показатели успешного развития детей:

Появление гибкости в проявлениях и пластичности. Любопытство и желание участвовать в совместной творческой

деятельности. Расширение опыта воспроизведения через движение сказочных образов, разноплановых по характеру.

Задачи

Образовательные:

- Формировать способность к целенаправленному самовыражению в пределах театрализованного действия;
- Развивать способность поддерживать сюжетно-ролевую и режиссерскую игру.

Коррекционные:

- Развивать скоординированность и слаженность двигательных действий согласно сюжета, музыкальных образов, характера произведения;
- Развивать способность к пластическому самовыражению.

Методы, способы, приемы

«Театр песни»; звуковое «озвучивание»; импровизированная театрализация песен, эмоционально выразительное их выполнение; игры-драматизации с музыкальным сопровождением, подготовленные взрослыми и детьми; прослушивания небольших сказок и музыкальных произведений, концерты силами детей (в том числе, для малышей), постановки несложных представлений кукольного или настольного театра; использование диалогово-ролевых и пантомимических игр; разноплановые выступления на сцене.

В кругу семьи

Для развития аутичного ребенка художественно-эстетическими средствами на начальном этапе уместно вводить дома определенные ритуалы. Это могут быть выразительные комментарии, которые сопровождают обычные действия ребенка, связанные с такими режимными моментами, как кормление, одевание, купание, засыпание и тому подобное. Такие ритуалы базируются на повторяющихся ритмах, что вызывает у ребенка чувство преемственности и неизменности, подготовленность к последовательным событиям. Необходимо опираться на эти повторения, привнося различные вариации, которые пробуждают у ребенка интерес к определенным действиям.

Стоит также стремиться вызывать различные реакции ребенка на музыку: сосредоточенность, улыбку, голосовые реакции; развивать его способность подпевать голосом или музыкальным инструментом,

вызвать у него чувство удовлетворения от звука, инструмента в руках, повторение движений или звуков.

Если ребенок маленький, стоит с ним танцевать, держа его на руках. Кружить с ним, крепко прижимая все его тело к себе (глубокие объятия).

Если ребенок не терпит, когда кто-то поет, это не значит, что нужно перестать петь. Стоит пробовать снова и снова развивать у него толерантность к выразительным проявлениям другого человека, используя для этого различные интонации, тембр голоса, ритм, продолжительность пения и состояние ребенка в определенных ситуациях.

Родителям желательно поддерживать наименьшую самостоятельную музыкальную деятельность ребенка, учитывая его любимый музыкальный репертуар, варьировать его; распевать имена, вводить музицирование и пение в рассказывание сказок, игру и т.д..

Введение музыки в повседневную жизнь детей требует от родителей выдумки и инициативы. Любые перемещения в пространстве можно сопровождать маленькими импровизационными стихами-песнями. Так, например, когда мать уходит с ребенком по лестнице, можно произносить соответствующий текст: «вверх (или вниз) по ступенькам идем, топ-топ-топ-топ». Важным здесь является ритмизация текста, которая совпадает по времени с ритмичными движениями тела. Качая ребенка, можно озвучивать ритмичное раскачивание с помощью песенки или стихотворения.

Для развития ритмического восприятия стоит пользоваться музыкальными инструментами, или тем, что они могут заменить. В домашних условиях это могут быть такие предметы: ложки, палочки, камешки, капроновые бутылочки или коробочки, которые наполняют крупой, горохом, фасолью.

Несмотря на то, что музыка влияет на состояние нервной системы (вызывает различные эмоциональные состояния от покоя и гармонии к беспокойству, подавленности или агрессии), важно обратить внимание на то, какую музыку слышит ребенок дома. Возбуждающая, громкая музыка лишает человека (и взрослого, и ребенка) состояния уравновешенности, спокойствия, и может даже побуждает к разрушительным действиям. Гармоничная музыка вызывает ощущение радости, покоя и может быть хорошим фоном для развивающих упражнений и занятий, поскольку способствует концентрации внимания.

Музыку можно использовать перед сном, чтобы помочь ребенку расслабиться и успокоиться. С той же целью и для налаживания эмоционального контакта с ребенком ласковым голосом поют колыбельные, что передает нежные слова и чувства.

Для лучшего запоминания песни или музыкального произведения можно ассоциировать его с тем, что видит ребенок вокруг себя. Можно нарисовать то, что ребенок знает. Очень хорошо дети запоминают песни из мультфильмов.

Родители аутичных детей должны не только поддерживать ребенка в его пении, но и следить за тем, чтобы оно не превращалось в своеобразную стереотипию.

Для этого важно петь с ребенком разными интонациями, привносить в инсценировку песни дополнительные детали, распространять песенный репертуар ребенка: петь песни, придумывать мелодии на известные стихи и тому подобное.

Важно также поддерживать желание ребенка рисовать карандашами и красками, лепить из пластилина и глины, выполнять аппликации из готовых форм, эмоционально комментировать и «обыгрывать» изделия, возвращаться к ним, делать выставку из того, что ребенок сам, или с помощью взрослых сделал.

2.1. 5. Образовательная область «Физическое развитие».

Физическое воспитание детей дошкольного возраста - это систематическое воздействие на организм ребенка с целью его морфологического и функционального совершенствования, укрепления здоровья, формирования двигательных навыков и физических качеств, повышение уровня адаптационных возможностей организма является основой всестороннего развития ребенка.

Двигательная деятельность обуславливает развитие системы анализаторов, активизирует работу органов чувств, ускоряет развитие речи, помогает формированию умственных действий. Ребенок упражняется в познании окружающего мира, у него развиваются пространственные представления, активизируется эмоциональная сфера, расширяется кругозор.

Действие, в которое объединяются чувственный и двигательный компоненты, называется психомоторным действием, или психомоторикой как совокупность двигательных актов, которые сознательно регулируются.

Основными проявлениями психомоторики есть такие типы движений и действий: движения, которые обеспечивают поддержку и изменения положения тела человека в пространстве; состояния и позы тела; локомоции - движения, связанные с перемещением человеком собственного тела; выразительные движения лица, всего тела (мимика и пантомимика) и др.

Психомоторика отражает различные стороны двигательной деятельности ребенка, формируя в конечном итоге личность. Поэтому, под психомоторикой принято понимать не только целостную, возрастную картину двигательной структуры, отражающей врожденные телесные особенности, приобретенные привычки, навыки, но и совокупность анатомо-физиологических и психологических механизмов, обеспечивающих осуществление простых и сложных двигательных реакций и действий.

Совершенствование произвольной моторики тесно связано с развитием ощущений движений - кинестезий. Кинестезия - это своеобразная обратная связь, обеспечивающая постоянное сличение исполненного движения с заданной программой. Уже на начальных этапах развития двигательных функций устанавливается тесная динамическая взаимосвязь между возможностью выполнения произвольных движений и совершенствованием их ощущений.

Особенности развития психомоторики в онтогенезе

Невозможно рассматривать развитие двигательной активности, не обращая внимания на то, как ребенок отражает в психическом плане время, пространство, объекты материального мира, в том числе и самого себя. В таблице приведены этапы психомоторного развития, основным критерием для которых выступает принципиальное отличие в психическом отражении ребенком окружающего мира и самого себя (табл. 1).

Таблица 1

Возраст ребенка

Уровень

Характеристика и логика разворачивания психомоторных процессов в норме

Особенности психомоторного развития у детей с аутизмом

Образовательные задачи

Коррекционные задачи

Первое полугодие жизни 1

Двигательная активность на уровне элементарных ощущений

Упражнения безусловных рефлексов (до 1 месяца жизни);
первые результаты формирования сенсорной интеграции,
появление элементарных навыков

Возможна сенсорная дезинтеграция, недостатки тонического
приспособления

Формировать навыки схватывать предметы разной величины и
формы и рассматривать их; формировать сенсомоторный опыт

Корректировать сенсомоторные ощущения;
расширять ограниченный спектр движений, которые
выполняют только роль аутостимуляции

6-12 мес.

2

Двигательная активность на уровне восприятия

Начинает взаимодействовать с отдельными объектами;
развитие согласованного взаимодействия мышц тела; появляется
способность к позе тела

Углубляется дезинтеграция и тоническая неравномерность,
узкий репертуар движений, моторные стереотипии
формировать моторные навыки (прежде позы тела)

Налаживать тоническую организацию и равновесие,
продолжать формирование сенсомоторных функций

6-12 мес.

2

Двигательная активность на уровне восприятия

Начинает взаимодействовать с отдельными объектами;
развитие согласованного взаимодействия мышц тела; появляется
способность к позе тела

Углубляется дезинтеграция и тоническая неравномерность,
узкий репертуар движений, моторные стереотипии
формировать моторные навыки (прежде позы тела)

Налаживать тоническую организацию и равновесие,
продолжать формирование сенсомоторных функций

2 год жизни

3

Двигательная активность

на уровне пространственного поля

Восприятие собственного тела как одного из объектов в
системе перемещений (преодоление телесно-двигательного
эгоцентризма). Развитие перемещений тела в пространстве и

манипуляции с объектами. От 1,5 года способность к развертыванию экспериментирования во внутренне- психическом плане

Расстройства образа и схемы тела; нарушение качества движений (движения однообразные, часто дискретные, непоследовательны, марионеточные, напряженные или расторможены, короткие дуги движений); узкая и полная ориентация на пространственное поле при движениях

Формировать основные локомоторные движения (бег, метание, прыжки, ползание, лазание) Корректировать развитие автоматизма; повышать психофизическую устойчивость; налаживать связи с другими органами чувств (например, зрительно-пространственная координация при беге); расширять двигательный репертуар

3-4 год жизни

4

Двигательная активность на уровне предметных действий

Действия смещаются в сторону произвольности, приобретает все большее значение когнитивный компонент (двигательная память, целеустремленность, опосредованность и т.п.); появляются простые цепи действий,

улучшается способность к имитации, предметные ориентировочные движения; появление ритмичности

Невозможность выполнения одновременных разноплановых движений, недостатки произвольной деятельности и имитации

Формировать навыки владения предметами и предметными действиями; формировать целенаправленную моторную активность Совершенствовать автоматизмы в согласованности с органами чувств;

формировать способность к произвольным действиям и одновременных разноплановых движений; развивать способность к усвоению двигательных алгоритмов

5-7 годы жизни

5

Двигательная активность на уровне деятельности

Развитие способности к двигательной активности, которая предусматривает целостные цепи действий, появляются и развиваются социальные характеристики психомоторики (коммуникативные и организационные),

взаимодействие между участниками деятельности;
способность выполнять деятельность в несколько этапов

Не учет социальных показателей: контекста ситуации, очереди, правил, условных знаков, отсутствие синхронности в групповых заданиях и т.д.; неспособность придерживаться заданного плана деятельности, короткое время содержание инструкций

Формировать способность выполнять сложные произвольные движения; формировать умение действовать по правилам поочередно;

развивать чувство взаимответственности в группе
Формировать позицию участника и ответственности за группу;

формировать способность соблюдать организационные моменты (построение, соблюдения строя и инструкций)

Особенности психомоторных нарушений при аутизме

Задержка психомоторного развития оказывается в ряде нарушений: гипотонусе, гипертонусе, диссинергии (отсутствует согласованность работы мышц), дистаксии (нарушение координации в пространстве), апраксии (нарушение смысловых цепей действий) и др .. У детей с аутизмом уже на ранних этапах развития наблюдается неадекватность позы во время пребывания на руках у матери: тело младенца или слишком расслаблено, так что приходится прикладывать значительные усилия в поддержании частей тела, или слишком напряженное, что выглядит со стороны как ребенок вываливается из рук матери.

У аутичного ребенка наблюдается сложность произвольного распределения мышечного тонуса. Ребенок может демонстрировать большую ловкость произвольных движений, но становится в значительной мере неуклюжим, когда ему нужно сделать что-то по просьбе взрослого. Например, на занятии по рисованию рука ребенка становится настолько вялой, атонической, не удерживает карандаш или кисточку, или наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что проколает лист.

Как уже было сказано, стереотипное поведение является защитной реакцией, направленной на адаптацию к ситуации. Что касается аутостимуляции (двигательная активность направлена на раздражение собственных рецепторов) как одной из форм стереотипной активности, она выполняет ту же функцию, что и

стереотипное поведение в целом. Однако, аутостимуляции характерны в большей степени для того этапа развития моторики, касающегося развития активности на уровне ощущений.

Двигательные аутостимуляции могут касаться двигательного анализатора - переборка пальцев перед глазами, слуху - циклические хлопки ладоней возле уха, кинестетической чувствительности - хождение на носочках, махание руками как крыльями, или нескольких анализаторов одновременно, например, вестибулярной и кинестетической чувствительности - колыхание с ноги на ногу в стороны или вперед - назад. У ребенка, который находится на уровне чувственной двигательной активности, отсутствует мимика, а существуют только гримасы - синкинезии, которые являются свободной игрой мышц и ничего не выражают.

Появление той или иной аутостимуляции с помощью движений связано с нарушением сенсорной интеграции. Например, дети при некоторых нарушениях зрения также проявляют аутостимуляции зрительных рецепторов. При аутизме проблема сенсорики связана не непосредственно с органами чувств, а с интеграцией сенсорной информации на пути к нервным центрам анализаторных систем. У здорового ребенка, получившего опыт сенсорного взаимодействия с миром, задержки на чувственном экспериментировании не наблюдается, он плавно переходит на более высокий уровень восприятия и двигательной активности.

Несмотря на то, что ребенок может достичь уровня пространственного восприятия в его поведенческих проявлениях могут оставаться движения аутостимуляции. Даже того аутичного ребенка, который находится на уровне пространственного восприятия, не покидают движения аутостимуляции. Они могут возникать в стрессовых для ребенка ситуациях, защитная реакция в виде регресса к низшим формам поведения. Однако на первый план выступает стереотипное поведение более утонченное. Оно может касаться перемещения в пространстве, манипуляции с предметами, пространственной организацией предметов, нелокомоторных (на одном месте) движений тела в пространстве.

Например, стереотипное бросание предметов, перебирание предметов в руках, карабкание на предметы, стук предметами и тому подобное. Все эти стереотипии также касаются трудностей в сенсомоторной интеграции. В норме дети, попробовав новое пространственное, движение несколько раз переходят к

использованию этого движения в других условиях, с другими предметами, а потом и вовсе перестают им интересоваться.

На уровне предметных действий стереотипное поведение также возможно, хотя это явление называют стереотипией интересов ребенка. Ребенок в таком случае может иметь достаточный репертуар поведенческих проявлений но все его поведение является обслуживанием одного и того же интереса. Например, уборка, специфический интерес к числам и математическим операций с ними, предпочтения в еде и процесс ее употребления, предпочтения в одежде и ее одевание и тому подобное.

Психолого-педагогическая коррекция психомоторного развития при аутизме

Даже при отсутствии очевидных психомоторных нарушений аутичному ребенку необходима определенная физическая нагрузка для поддержания психофизического тонуса, нормального развития мышечной и опорно-двигательной системы и снятия психоэмоционального напряжения.

В норме ребенок проходит описанные стадии психомоторного развития (двигательной активности на уровне элементарных ощущений, двигательной активности на уровне восприятия, локомоторной, двигательной активности на уровне действий, двигательной активности на уровне деятельности) в определенные возрастные периоды. Однако у детей с диагнозом аутизм наблюдается несоответствие психических и моторных способностей нормативам физического возраста ребенка.

Аутичный ребенок 5-го-6-го годов жизни может находиться на локомоторном этапе развития, а ребенок 3-го года жизни, может иметь, например, навыки хождения. Но большинство навыков перемещения в пространстве и манипуляции с предметами могут быть не сформированы, или при этом у него выражены нехарактерные для этого возраста неуклюжесть, неумелость, отсутствие умения использовать предметы быта по назначению и тому подобное.

Уровень 1. Двигательная активность на уровне элементарных ощущений

Показатели успешного развития детей:

Обладает различными формами активных проявлений, имеет сложившиеся предпосылки сенсомоторной координации.

Задачи

Образовательные:

- Формировать навыки схватывать предметы разной величины и формы и рассматривать их;
- Формировать сенсомоторный опыт.

Коррекционные:

- Корректировать сенсомоторные ощущения;
- Расширять ограниченный спектр движений, которые выполняют только роль аутостимуляции.

Так как в первые месяцы ребенок проявляет хаотическую двигательную активность, но у него появляется слуховое и зрительное сосредоточение уже на второй неделе жизни, в первое полугодие жизни первоочередной задачей для ребенка становится приобретение сенсорного опыта. Однородная среда, в которой находится ребенок, его нахождение в одном месте, в одном положении тела являются отрицательными факторами развития и, наоборот, насыщенная яркими цветами, звуками, тактильными ощущениями среда, способствует развитию сенсорики. Аутичный ребенок может быть негативно настроен на изменение привычных для него условий пребывания. Но это не значит, что изменения негативно влияют на него. Он требует больше времени, чтобы освоить новое, и резкое изменение запутывает его, он чувствует себя неуверенно.

Предложение ребенку новых качеств ощущений должно происходить постепенно, следует дать ему возможность дольше взаимодействовать с тем или иным качеством. А с другой стороны, вовремя переключать на новое, избегая, таким образом, хронических аутостимуляций. Иногда для того, чтобы аутичный ребенок сделал шаг в сенсорном познании мира, следует предлагать ребенку «сверх-дозу» сенсорных ощущений, которые он получает в аутостимуляции, чтобы он получила то, что ему необходимо, и стал готовым для восприятия нового опыта.

Дети с аутизмом могут находиться на этой стадии психомоторного развития в более позднем возрасте, или иметь определенные психомоторные проблемы, решение которых должно было состояться в первое полугодие жизни.

Например, такое явление у детей с аутизмом, как гримасоподобное выражение лица можно объяснить как хаотическое напряжение мышц лица, тогда как мимика - это согласованная работа

лицевых мышц. Ребенок будто играет с кинестетическими ощущениями, что обусловлено сложностью интеграции данного сенсомоторного опыта, ведь напряжение определенных мышц лица влечет подтягивание, опускание других частей лица, расслабление, растяжение других мышц.

У аутичного ребенка аутостимуляция - это не только попытка усвоить сенсорную информацию, но и форма защиты от нового. Поэтому взрослый должен четко различать, видеть, когда ребенок стимулирует себя, чтобы разобраться с незнакомыми ощущениями, а когда аутостимуляция уже имеет исключительно защитную функцию. Если ребенок при стереотипных действиях, вызывающих определенные сенсорные ощущения, иногда проявляет другие (возможно высшие), формы поведения, следует приложить усилия для преобразования стереотипного поведения на эту новую форму активности, которая появилась.

Учитывая такой типичный для РАС признак, как сложность приспособления к новому, следует, начиная с первых месяцев (первых этапов развития психомоторики), готовить его к тому, что изменчивости среды никак не избежать.

Ошибочным будет подход, который предусматривает изолирование аутичного ребенка от всего того, что ему не нравится (яркий свет, водная среда). А с другой стороны, бескомпромиссное погружение ребенка в новые для него раздражители, сформирует у ребенка более крепкие формы защиты (различные аутостимуляции, отчуждения), что тормозит его развитие. Взрослый должен найти тонкую грань между обеими крайностями.

В диагностике обязательно нужно определиться, действительно ли у ребенка есть «сенсорный голод». И если не сформированы все другие моторные навыки, на до на чина ть с сенсорно го насыщения реб енка , несмотря на его возраст.

Для детей старшего возраста, у которых уже есть определенный двигательный арсенал, сенсорное насыщение происходит с помощью сложных упражнений, характерных для локомоторного периода.

Для формирования сенсомоторного опыта полезными могут быть следующие упражнения:

- Упражнение «слежения за предметом». Обучение ребенка слежению за перемещением предмета, который находится в поле зрения. Перед ребенком на расстоянии 60-70 см. От лица

взрослый начинает покачивать предмет, например, кольцо определенного цвета, которое насаженное на 60-70-ти см. Стержень с амплитудой 7-5 см. И частотой один-два колебания в секунду. Задача взрослого привлечь взгляд ребенка к предмету, который перемещается.

Главным условием этого является колыхание игрушки при перемещении во всех направлениях. Начинать перемещения следует тогда, когда ребенок ее увидит,

то есть сконцентрирует взгляд на предмете, который колышется перед его лицом. Тогда взрослый начинает передвигать кольцо вправо, влево, вверх, вниз, приближать его к ребенку на расстояние 20-30 см. И отдалять на 1,5 м. От ребенка. Следует так держать стержень с кольцом, чтобы ребенок не отвлекался на лицо взрослого или другие яркие предметы.

- Упражнение «схватывания и рассматривания предметов». Разместить перед ребенком несколько погремушек, колокольчиков (предметов, которые могут создавать звук) и разноцветную игрушку, привязанную к ним. Сделать это так, чтобы ребенок произвольными движениями касался игрушки, что приводило бы к звучанию погремушек и колокольчиков, которые находятся в поле зрения ребенка, но за пределами непосредственного телесного контакта. Если ребенок лежит, и у него еще нет навыка сидения, эту установку следует разместить над его головой. Если ребенок может стоять на коленях и ползать, следует разместить так, чтобы ребенок, стоя на коленях, дотягивался ручкой к подвешенной игрушке. Взрослый сначала раскрытой ладонью ребенка касается игрушки, затем направляет руку ребенка, который пытается схватить игрушку, и наконец стимулирует желание ребенка тянуться к игрушке, например, создавая интересный для ребенка звук.

- Упражнение «схватывания предметов различной величины и формы (круглой, квадратной, прямоугольной, треугольной)». Для упражнения можно использовать большие и маленькие кольца от деревянной пирамиды, деревянные бруски квадратной, круглой, треугольной и прямоугольной формы. Размер дидактического материала следует подбирать, учитывая размеры руки ребенка. В ходе занятия взрослый демонстрирует по очереди предметы разной величины, стимулируя ребенка потянуться к кольцу и схватить. То же с различными формами.

- Заматывание ребенка в приятную на ощупь, мягкую ткань (одеяло). Ребенок ложится на край одеяла, ноги вместе, руки - прижаты к туловищу, голова лежит так чтобы ребенок мог свободно дышать, взрослый тесно заматывает его в одеяло.

Проблемы гипо- и гипертонуса мышц в состоянии покоя и движении тоже связаны с формированием условных рефлексов. Ребенок учится расслаблять и напрягать мышцы тогда, когда этого требует ситуация. Например, когда он лежит мышцы спины расслаблены, когда сидит - мышцы плечевого пояса, шея напряжены, ноги - расслаблены, когда идет - мышцы сгибатели и разгибатели ритмично напрягаются и расслабляются, без лишних гипер- и гипотонуса, что делает ходьбу свободной.

Для работы по уравниванию тонической организации ребенка можно использовать следующие упражнения:

- Произвольное напряжение и расслабление мышц;
- Релаксационный массаж;
- Глубинный массаж - нажатие и сжатия частей тела (особенно при гипертонусе). Например, крепкие объятия.
- Подъем, подбрасывание ребенка вверх (ребенок напрягает мышцы).

Уровень 2. Долокомоторный (двигательная активность на уровне восприятия)

Имеет тоническое приспособления близко к норме, согласованную работу мышц тела, сформированные автоматизмы.

Показатели успешного развития детей

Задачи

Образовательные:

- Формировать долокомоторные навыки (прежде позы тела).

Коррекционные:

- Налаживать тоническую организацию и равновесие
- Продолжать формирование сенсомоторных функций.

Формирование способности к занятию поз тела (сидение, стояние на коленях, опираясь на руки или без опоры, стояние на ногах, опираясь на руки или самостоятельно и т.п.) должно в разнообразном образе стимулироваться взрослым. Например, класть ребенка в неудобное для него положение. Другим стимулом может

быть, например, интересный объект, к которому как можно дотянуться, но для этого нужно встать, вытянуть руки, опереться на ручки. Для детей интересны предметы, звуки, которых контрастируют с привычной средой.

Ниже приведены гимнастические упражнения, которые можно использовать:

- Ребенок лежит на спине, взрослый сгибает и разгибает его ножки в коленях, две ножки вместе или по очереди.

- Ребенок лежит на спине, согнутые в коленях ножки ребенка взрослый наклоняет вправо и влево, касаясь ними поверхности на которой лежит ребенок.

- Ребенок в положении сидя, взрослый помогает ему обхватить руками его согнутые в коленях ноги, затем осуществлять в согнутом положении колебательные движения назад - ложится на спину, вперед - возвращается в исходное положение.

- Ребенок лежит ровно, взрослый перекачивает ребенка с живота на спину и обратно.

- Корзинка. Ребенок ложится на живот, взрослый помогает ему взять левую ножку левой рукой, правой рукой - правую ножку, локтями внутрь. Затем в таком положении, с помощью взрослого или без, в зависимости от уровня развития ребенка, ребенок осуществляет подъем и опускание сомкнутых рук и ног вверх. Количество раз и степень самостоятельности выполнения следует подбирать, учитывая физическую и психологическую готовность ребенка. Ориентировочным количеством подъема - опускания есть 50 раз за один подход, если ребенок не самостоятельно выполняет упражнение, и около 15-20 раз за один подход, если самостоятельно. Выполняя это упражнение, взрослый должен стремиться к уменьшению степени своей помощи ребенку.

Уровень 3. Локомоторный (двигательная активность на уровне пространственного поля)

Показатели успешного развития детей:

Обладает несколькими основными локомоторными движениями (ходьба, лазание, различные виды бега и т.д.), обладает способностью к подражанию движений.

Задачи

Образовательные:

Формировать основные локомоторные движения (бег, метание, прыжки, ползание, лазание).

Коррекционные:

- Корректировать развитие автоматизма;
- Повышать психофизическую устойчивость;
- Налаживать связи с другими органами чувств (например, зрительно- пространственная координация при беге);
- Расширять двигательный репертуар.

Начиная со 2-го года жизни, если ребенок психически, а не только физически созрел до стадии локомоторного развития, следует развивать все возможные перемещения собственного тела и движения его частей с учетом пространственного контекста. Если для ребенка первой и (в какой степени) второй половины первого года жизни важно иметь опыт с ощущениями разного качества и количества, то на этой стадии важно иметь опыт взаимодействия с различными объектами, в том числе, с собственным телом. Аутичный ребенок может иметь пристрастия к определенным объектам или наоборот вроде необоснованного страха или отвращения. В таком случае, стереотипное поведение с предметами (стереотипия манипуляций) следует постепенно расширять, например, продемонстрировать нечто вроде стереотипного, и поэтому привлекательного для ребенка, но другое движение с предметом, при этом эмоционально выразительно прокомментировать это действие, ввести его в определенный контекст ситуации.

Аутичный ребенок, находясь на этом уровне психомоторного развития, может не понимать инструкций для двигательных упражнений, однако у него должна сформироваться способность к подражанию (подражание движений является одним из признаков локомоторной стадии). Сложившееся стремление и способность к подражанию дают возможность обучать ребенка, доносить до него суть упражнений.

Основными движениями, которые должен усвоить ребенок, является ходьба, бег, прыжки, метание, лазанье. При этом каждый ребенок может проявлять неравномерность в имеющихся двигательных навыках, поэтому следует сконцентрироваться на тех из них, которые менее сформированы или отсутствуют. Подбор упражнений следует осуществлять корректно, учитывая имеющиеся стереотипы и предпочтения.

Упражнения локомоторных навыков выходит за пределы данной стадии, поэтому перечень упражнений, ниже указанных,

касается всех этапов психомоторного развития, начиная с локомоторного.

Развитие ходьбы можно осуществлять такими упражнениями: ходьба в разном темпе, с различными положениями рук, с гимнастической палкой, наступая на возвышенности, размещенные на 30-50 см. друг от друга, с перешагиванием через предметы и тому подобное.

Овладеть навыком правильного бега помогают разнообразные подготовительные упражнения: бег с высоким подниманием бедра, бег с перешагиванием предметов, бег с наступанием на полосы, обозначенные на земле (полу) через 60-80 см. Бег с изменением темпа и направления, с остановками по определенному сигналу взрослого, бег с оббеганием предметов, бег с прокаткой обруча по земле толчком ладони.

Ползание можно развивать, используя упражнения, которые предусматривают различные его виды: ползание на коленях с помощью рук, ползание на коленях без помощи рук, ползания попластунски, ползания по наклонной доске на коленях с помощью рук, ползание под веревками, натянутыми между стульями, толкая большой мяч, проползти под стульчиками.

Для развития лазанья можно использовать следующие упражнения: 1) залезть и слезть на гимнастическую стенку попеременным и приставным шагом, ритмично не пропуская при этом ступеней; 2) подойти к бревну, лечь на него грудью, и перелезть на другую сторону, поочередно опуская ноги; 3) пролезть в подвешенные над землей обручи прямо и боком.

Развитие навыка прыжков может осуществляться с помощью таких упражнений: 1) подпрыгивать на месте на обеих ногах; 2) перепрыгивать

толчком обеих ног через гимнастическую палку, лежащую на полу; 3) прыгать в обруч, положив его на пол и выпрыгивать из него; 4) прыгать в длину с места отталкиваясь двумя ногами; 5) прыгать на месте на обеих ногах, руки на поясе, вращаясь постепенно вокруг себя на 360 градусов; 6) прыгать на месте на обеих ногах, руки на поясе, возвращаясь на 90, 180 градусов за один прыжок; 7) прыгать на месте - ноги вместе, ноги врозь; 8) прыгать в глубину; 9) прыгать в длину с разбега; 9) прыгать в высоту с разбега; 10) прыгать на обеих ногах, продвигаясь вперед; 10) прыгать через длинную скакалку, которая вращается.

Для развития метания предметов можно применять такие упражнения как: 1) прокатывать большой мяч так, чтобы он оттолкнулся от стены и поймать его, когда он будет катиться назад; 2) сидя на ковре, ноги врозь, катить большой мяч друг другу; 3) бросать большой мяч снизу обеими руками взрослому и ловить его; 4) бросать большой мяч об пол и ловить его обеими руками, когда он оттолкнется; 5) прокатывать мяч одной или обеими руками по полу, стараясь попасть в предмет; 6) бросать большой мяч от груди и из-за головы на дальность и горизонтальную цель (корзину, ящик); 7) бросать маленький мяч, мешочек с песком (100 г.) на дальность и в вертикальную цель (щит, стенка) правой и левой руками; 8) бросать большой мяч вверх (выше головы) и ловить его; 9) бросать большой мяч руками в стенку хлопнуть в ладоши и поймать его;

10) набросить кольца на стержень левой и правой руками.

Во всех указанных выше движениях особое место занимает равновесие. Для развития равновесия полезными будут следующие упражнения: 1) пройти или пробежать между двумя параллельными лентами в виде линий (расстояние между которыми 25 см.) Не наступая на них; 2) пройти по шнуру, растянутому по полу прямо или зигзагом; 3) пройти по лежащей на полу, наклонной или расположенной на высоте доске (бруску, бревну); 4) стать на бревно и пройти по нему до конца, держа руки в стороны, на поясе, или держа в руках предмет (мяч, гимнастическую палку); 5) стать на бревно и пройти по нему, держа на голове мешочек с песком весом до 500 г.; 6) встать на бревно и пройти по нему, переступая через стоящие на нем предметы (кубики), или натянутые над ним веревки; 7) встать на бревно, пройти вперед, присесть, повернуться и пройти назад; 8) пройти по бревну приставным шагом; 9) встать на бревно, руки в стороны, под каждый шаг левой ноги хлопок ладонями перед грудью, правой - руки в стороны; 10) стать на бревно, пройти вперед, наклониться и пролезть в обруч, который держит другой ребенок или взрослый.

Уровень 4. Двигательная активность на уровне предметных действий

Показатели успешного развития детей:

Умеет применять движения по назначению

Задачи

Образовательные:

- Формировать навыки владения предметами и предметными действиями;
- Формирование целенаправленной двигательной активности.

Коррекционные:

- Совершенствовать автоматизмы в согласованности с органами чувств;
- Формировать способность к произвольным действиям и одновременным разноплановым движениям;
- Развивать способность к усвоению двигательных алгоритмов (через имитацию).

Начиная с третьего года жизни, в различных движениях с предметами ребенку открывается возможность применять их по назначению. Поэтому упражнения по физическому развитию должны постепенно включать использование предметов по назначению.

В таком случае одной из задач психомоторного развития становится формирование целеустремленности двигательной активности. Ребенок должен использовать усвоенные навыки на локомоторном этапе для достижения определенного результата, который требует произвольной регуляции. Инструкция предоставляется в словесной форме, а слово начинает функционировать как средство развития произвольности (средство самоконтроля, саморегуляции).

В общем, все движения должны иметь причину: внутренний стимул - потребность в движении, раздражители внешней среды. Цель - это специфический стимул, который позволяет различать два вида поведенческой активности: полевую и целевую (волевую). Волевое поведение является собственно активностью, а не реактивностью. Одним из критериев активности является отсрочка во времени намерений его реализации.

Как неоднократно утверждается специалистами, при коррекции РАС основной целью является формирование способности ребенка к произвольной организации движений собственного тела. Наблюдается большая разница в моторных возможностях аутичного ребенка при произвольных движениях и при выполнении упражнения, когда необходимо сознательно управлять своим телом. Поэтому, при развитии мелкой моторики, основная помощь заключается в передаче ребенку моторного стереотипа действия, движения. Это достигается манипулированием руками ребенка при

письме, рисовании или лепке. Этот вид помощи является наиболее адекватным из-за того, что для таких детей характерны трудности в произвольном сосредоточении, которые в начале занятий делают, чаще всего, невозможным выполнение задач по образцу, подражая. В дальнейшем, по мере того как прогрессирует произвольное внимание ребенка и становятся более уверенными его движения, следует уменьшать физическую поддержку его руки. Иногда в процессе отработки графических навыков ребенку уже не нужна физическая поддержка, но он требует, чтобы его локоть поддерживали или просто прикоснулись к нему для того, чтобы он мог включиться, начать выполнять задание.

Развивая целевой компонент психомоторики следует учитывать:

- Последовательность (от реализации ситуативного намерения к выполнению упражнения, алгоритма упражнений, алгоритма отдельного занятия по физической культуре, достижение целей физического саморазвития);

- Для того чтобы у ребенка возникла цель (намерение), она должна быть близкой к его потребностям; следует ориентироваться на интересы ребенка;

- Цель, которую педагог ставит перед ребенком, должна быть очевидной для него, ребенок должен видеть средства достижения цели, иметь возможность отслеживать приближения к цели;

- Необходимо четкое планирование и постепенное формирование стереотипа занятия;

- Правильно подбирать положительное подкрепление; необходимо эмоционально поощрять ребенка, говорить о том, что с каждым разом у него получается все лучше и лучше;

- Занятия легче проводить, когда все его элементы связаны единым сюжетом;

- Использовать сюжетный комментарий, помогающий дольше удерживать внимание ребенка на задании.

Примером упражнения, которое отвечает некоторым из указанных параметров, может быть притягивание привязанного к одному концу веревки предмета (игрушечная машинка, поезд, предмет, скользит по поверхности). Нетрудно на мгновение сосредоточить внимание ребенка на предмете, который находится на расстоянии от него, потом рукой ребенка потянуть за веревку,

предмет приблизился, если ребенок увидел и связал собственное движение с приближением, следует дать ему возможность самостоятельно осуществлять притягивающие движения, поочередно перебирая руками. Ребенок видит приближения предмета, он может не иметь конечной цели, но упражнение завершится тем, что предмет окажется рядом с ним. Если он окажется интересным для него, упражнение приобретет еще более развивающее воздействие на произвольность. Вес предметов для притягивания, диаметр и длину веревки следует подбирать в зависимости от психофизиологических возможностей ребенка.

Большое значение для развития психомоторики ребенка, находящегося на этом уровне, имеют элементарные подвижные игры. Ниже приводятся несколько игр которые могут быть использованы:

- Прокати мяч. Дети приседают на корточки за 2,5 - 3 метра от взрослого. Он прокатывает мяч каждому из детей, они ловят и прокатывают в обратном направлении взрослому. Продолжительность игры 4-6 мин.

- Поймай мяч. Несколько детей становятся в круг. Взрослый с большим мячом в руках стоит в середине круга и говорит: «Святослав, лови мяч», бросает его ребенку. Тот ловит и бросает его в обратном направлении. Продолжительность игры 4-5 мин.

- Эстафета. Дети по очереди выполняют серию упражнений в определенной последовательности. Например, ребенок сначала проходит змейкой между стульями, держа мяч в руках, затем идет по бревну, перепрыгивает через гимнастические палки и передает мяч следующему участнику. Уровень сложности упражнений следует подбирать с учетом локомоторных свойств ребенка.

- Построение в шеренгу. Дети по сигналу (свисток, команда - становись) выстраиваются в шеренгу. Взрослый обращает внимание на каждого ребенка словами «Кто к нам сегодня пришел заниматься?». Вообще навык построения является базовым для многих подвижных игр.

- Быстрый бег змейкой между предметами в колонне. Дети встают в колонну, взрослый впереди, по команде колонна начинает двигаться, оббегая стулья. Приближаясь к одному концу, взрослый останавливает колонну, ждет, когда хвост колонны завершит движение и освободит дорогу, потом начинает бежать в к

стартовой позиции, побуждая детей бежать за собой. И так несколько раз.

Уровень 5. Двигательная активность на уровне деятельности

Показатели успешного развития детей

Умеет соблюдать организационные моменты, имеет позицию участника, имеет соревновательный мотив, умеет выполнять сложные произвольные движения.

Задачи

Образовательные:

- Формировать способность выполнять сложные произвольные движения;
- Формировать умение действовать по правилам поочередно;
- Развивать чувство взаимности в группе.

Коррекционные:

- Формировать позицию участника и ответственности за группу;
- Формировать способность соблюдать организационные моменты (построение, соблюдения строя и инструкций).

Последний уровень психомоторного развития в дошкольном возрасте характеризуется овладением ребенком сложными произвольными движениями, которые осуществляются в соответствии с осознанной ребенком определенной совокупности норм, правил, идеально представленных (ментальных) образцов поведения. Кроме этого, ребенок на этом уровне характеризуется наличием соревновательного мотива. Играм, в которые вовлекается ребенок этого возраста, свойственна общность действий ее участников. Такие игры предусматривают сложное взаимодействие между игроками, от которого зависит конечный результат игры.

Для развития совместной деятельности следует начинать не с непосредственно из сложных игр, а с упражнений, которые приучают ребенка учитывать другого. Такими упражнениями являются: 1) приседания с обручем - взрослый берет обруч и предлагает детей взяться обеими руками вокруг него, потом громко считая, взрослый командует - «присели - встали»; 2) ходьба в колонне держась за палку или веревку - дети встают в колонну, берутся за палку затем идут или бегут по кругу, оббегая предметы и т.д.; 3) хождение на руках в паре - дети делятся на пары, один ребенок встает на руки, а другой держит

его за ноги, ребенок идет на руках, потом меняются. Совместная деятельность не просто предполагает учет другой, но и интеграцию усилий, направленных на достижение общей цели. Для развития навыков в совместной деятельности могут быть использованы следующие подвижные игры:

1. Совместное притягивание предмета. Дети загружают тележку, к которой привязана веревка, затем вместе берутся за другой конец веревки и притягивают тележку к себе, разгружают. Вес в тележке должен быть такой, чтобы дети только приложив совместные усилия, могли притянуть ее.

2. Катание друг друга. Детей делят на группы по трое, каждая группа имеет по тележке, один ребенок садится в тележку, вторая тянет тележку и третья толкает ее; затем меняются позициями.

3. Качание пресса в парах. Детей делят на группы по двое и качают пресс по очереди. Тогда когда один ребенок качает пресс - другой держит его ноги, а затем меняются. Если ребенку трудно подниматься, он может держаться за руки того ребенка, который сидит на его ногах.

В этом возрасте для ребенка открываются мотивы конкуренции, что дает нам возможность расширять арсенал средств воздействия на развитие психомоторной сферы. Мотив конкуренции является чрезвычайно весомым двигателем развития. Большинство подвижных игр основаны на соревновательных элементах: «Кто быстрее?», «Кто ловчее?», «Кто более меткий». Вот некоторые из них:

1. Ловкие мотальщики. Для игры готовят длинную веревку (4-5м), на концах ее две палочки, а посередине делают узелок. Двое детей по сигналу взрослого одновременно начинают наматывать ее на палочку. Кто первым наматывает половину веревки, то победил.

2. Кто дальше бросит? Дети становятся в шеренгу вдоль полосы, намеченной на земле. Они по очереди бросают мяч на дальность. Взрослый отмечает, кто дальше бросил. Бросить мяч правой и левой рукой не менее 8-10 раз.

3. Перетягивание каната. Детей делят на две, равные по силе группы. Канат расстилают на земле, на его середине кладется метка (гимнастическая палка), каждая из групп становится по разные концы каната, берут в руки канат, каждая группа тянет канат в

противоположном направлении. Побеждает та группа, которая перетянет соперников по метке на земле.

4. Подбрось и поймай. На двух столбиках натягивают веревку на высоту поднятой руки ребенка. Он подбрасывает мяч через веревку, бежит за ним под веревкой и ловит его. Если играют несколько детей, то между ними можно провести соревнования. Побеждает тот, кто больше поймает мяч за оговоренное количество бросков.

В кругу семьи

Специфику коррекции психомоторики аутичного ребенка можно легко понять, воспользовавшись следующим образным примером. Представьте, что вы следуете из точки А к точке Б и замечаете, что на вашем пути появляется препятствие, для преодоления которых вам необходимо приложить значительное количество усилий, что вы будете делать? Вы вернетесь обратно? Пойдете напролом? Задержитесь у препятствия, ища обходные пути? Ответ может быть разным, но менее вероятно, что вы приложите сверх нормы усилия для преодоления препятствия. Этот вариант становится более вероятным, если человек уже встречался с подобными препятствиями и успешно их преодолевал, человек который знает, что обойти препятствие не удастся. Ребенок-аутист встречается с трудностями в формировании навыков (препятствие в данном случае - это и есть биологическая дефицитарность). У него нет понимания, что от усвоения определенного навыка зависит степень его адаптации, а следовательно и комфорта в будущем. Он пытается избежать трудностей, отложить, оттянуть борьбу за развитие, ограничить себя использованием уже имеющимися навыками (пассивная адаптация). Иногда ему не хватает настойчивости, чтобы дотянуться до более высокого уровня развития.

Задача взрослого - помочь ребенку понять, что обходных путей нет, помочь увидеть перспективы, которые открываются для ребенка, когда он выходит на высшую ступень развития, помочь научиться и привыкнуть ребенку, что и в дальнейшем нужно прилагать немало усилий для того, чтобы развиваться. Такая активная позиция ребенка формируется только при одном условии - опираясь на активную позицию взрослых, которые занимаются ребенком, когда он находится на начальных, неосознанных этапах онтогенеза.

Занятия физической культурой требуют любви к нему и настойчивости, которые, прежде всего, должны характеризовать

родителей, и тогда эти качества станут возможными для ребенка. Чтобы развить, изменить ребенка, необходимо изменить себя. Абсурдно требовать от ребенка не применять аутостимуляцию, если не в силах преодолеть собственные вредные привычки (например, курение).

Интерес к физическим упражнениям можно развивать через «мягкое принуждение». Ребенок часто с опаской относится к новым физическим упражнениям и может протестовать, взрослый в свою очередь может принуждать до определенной степени, пока ребенок «Не попробует» новое упражнение или движение и тому подобное.

Существует мнение, что психолог не может оказывать помощь близким и родным людям, несмотря на это родители аутичных детей должны стать психологами, повысить свою психологическую компетентность, поскольку ребенок потребует коррекции в течение всей жизни. При этом они должны отличать роль отца или матери от роли психолога - педагога, осуществляющего коррекционную работу. Выполняя роль психолога, родители должны отказаться от «родительского чувства» желания заниматься, то есть, научиться объективно смотреть на ситуацию коррекции. Здоровый, «ясный» взгляд позволит избежать постановки недостижимых целей и чрезмерных разочарований.

2.2. Направления деятельности педагогов-специалистов по коррекции развития детей по группам РАС.

Коррекционная работа с аутичным ребенком будет более успешной, если ее проводить комплексно, группой специалистов: врачом-психиатром, неврологом, психологом, нейропсихологом, дефектологом, логопедом, музыкальным работником и, конечно, родителями. Формируемые специалистами навыки ребенка должны закрепляться в повседневной систематической работе родителей с ребенком в домашних условиях. При оказании комплексной помощи детям с РАС, при организации соответствующих коррекционных условий целесообразно придерживаться следующих принципов:

- осуществление комплексного психолого-педагогического и медико- социального подхода к коррекции;
- интегративная направленность коррекционного процесса в сочетании со специализированным характером оказываемой помощи;

- преимственность коррекционной работы на всех возрастных этапах;
- учет интересов аутичного ребенка при выборе специалистом методического подхода;
- индивидуальный характер коррекции на начальных ее этапах с постепенным переходом к групповым формам работы;
- систематическая активная работа с семьей аутичного ребенка.

Цель оказания комплексной помощи – интеграция ребенка с РАС в адекватную для него образовательную среду и социум.

Задачи:

- проведение комплексного диагностического обследования с целью определения уровня развития ребенка и дальнейшего оптимального образовательного маршрута;
- формирование коммуникативных навыков;
- развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы;
- формирование социально-приемлемого поведения;
- содействие в адаптации ребёнка к коллективу сверстников;
- формирование и развитие высших психических функций ребёнка;
- развитие познавательной деятельности и речи;
- оказание психологической и педагогической помощи семьям, имеющим ребёнка с расстройствами аутистического спектра.

Структура психолого-педагогического процесса коррекции детей с РАС включает следующие этапы:

1. Психолого-педагогическая, нейropsychологическая диагностика, дефектологическая :

- выявление причин возникновения нарушений в развитии ребенка;
- определение уровня психического развития;
- определение программы обучения в соответствии с возможностями и способностями ребенка с РАС;
- составление рекомендаций для формирования индивидуальной коррекционной программы обучения и воспитания ребенка.

2. Психологическая, нейropsychологическая, дефектологическая коррекция:

- установление контакта со взрослыми;
- стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками

Направление деятельности педагога – психолога (нейропсихолога).

Нейропсихологическая диагностика

Психомоторная коррекция с дисфункциями развития психики.

Первая группа РАС.

Дети сенсорного уровня развития психики.

Психомоторная коррекция детей с дисфункциями сенсорного уровня развития психики

Признаки сенсорного уровня развития психики

Спонтанная активность

У ребенка выражены признаки мутизма. При сохранности речи ребенок может визжать, подражать голосам животных, издавать странные звуки, отдаленно напоминающие речь. Проявляет крайние формы активности или пассивности, либо активность и пассивность сменяют друг друга.

Наблюдается гипертонус и гипотонус всего тела, возможна дистония. Ребенок бесцельно двигается по комнате, обходя все препятствия. Рассматривает окружающие предметы и людей скользящим взглядом (периферическое зрение).

Не делает различия между предметами и людьми. Это относится ко всем сенсорным сферам. Не реагирует на себя в зеркале.

Улыбка и плач носят внутренний характер (нет явных внешних стимулов запускающих подобные реакции) Предпочитает для обследования объектов пользоваться ртом, а не руками. Для захватывания предмета пользуется двумя руками.

Не реагирует на исчезновение из поля восприятия объекта, с которым он находился в тактильном контакте.

Не вызывает удовлетворение своих внутренних потребностей с внешним стимулом, не подает коммуникативных знаков о своих внутренних потребностях (голод, туалет, неудобная одежда), при удовлетворении внутренних потребностей аффекты не носят коммуникативной нагрузки.

Эмоциональные реакции на внешние стимулы есть только в обонятельной сфере, проявляются в виде усиления двигательной активности в ответ на появление запаха еды.

Реакции на активное воздействие.

При попытке взрослого остановить ребенка или прикоснуться к нему ребенок испытывает выраженный дискомфорт, который проявляется в виде двигательного возбуждения крика или аутоагрессии. При попытке взрослого привлечь внимание ребенка (визуальный, зрительный контакт) ответная реакция отсутствует. Возможна недолговременная реакция при дополнительной стимуляции со стороны взрослого (лицо напротив ребенка на расстоянии 30-40 см, усиленная эмоциональная экспрессия, помещение лица в рамку). Отсутствует реакция на обращенную речь взрослого к ребенку. (не поворачивает голову, не откликается).

Реакция на изменение внешней среды

Реагирует на ритмические характеристики внешней среды (по всем модальностям)

- рассматривает штриховку, узоры, мелкие детали и т.д., расположенные вертикально на стене;
- пытается схватить ритмически раскачивающиеся предметы, пружинки, погремушки;
- реагирует на музыку, изменение шумовых порогов (например , усиление гула людских голосов, машин).

Индивидуальные занятия с ребенком совместно с родителями с использованием метода сенсомоторной коррекции

Цель коррекции	Задачи коррекции	Особенности коррекционной работы на этом уровне	Ожидаемые результаты
Выстроить связи между сенсорной информацией, аффектом и движением, научить	- Дать достаточную стимуляцию всем сферам сенсорного восприятия; - усилить	- коррекционная работа проводится совместно с родителем в индивидуальном режиме;	- увеличивается устойчивость к сенсорным нагрузкам; - появляется внимание к различным сенсорным ощущениям (например, ребенок замирает при

отличать приятные прикосновения от неприятных, увеличить сенсорную «выносливость», способность к переработке сенсорной информации.	процессы чувственного восприятия поверхности собственного тела; - Формировать простейшие целенаправленные движения и элементы двигательного планирования; - формировать совместное внимание на эмоционально насыщенном материале; - формировать связи между зрительным и тактильным восприятием и аффектом; - формировать простейшее взаимодействие с использованием жестов и простых двигательных игр; - формировать простые последовательности движений в виде навыков самообслуживания.	- основываясь на результатах обследования ребенка, специалист подбирает сенсорные материалы и оборудование, использование которых приносит ребенку удовольствие - дозировка время занятий и количества упражнений начиная с 10 минут.; - после каждого упражнения необходимо внимательно следить за состоянием; важно не перевозбудить ребенка и не дать ему полностью уйти от контакта; - учет сенсорного профиля, включение ребенка в различные индивидуальные способы взаимодействия; - гибкий подбор игр и упражнений, которые адекватны по	появлении новых стимулов, демонстрирует реакцию изумления); - ребенок тактильно исследует свое тело (начиная с рук, ног); - формируются координация «рука – глаз», «рука – рот» (приближает руки к лицу, рассматривает, тянет руки, предметы в рот); - ребенок эмоционально реагирует на приятные / неприятные ему стимулы – в ответ на них появляются произвольные реакции слежения (поворачивает голову в направлении источника звука, следит за предметом, тянется рукой); - фиксирует взгляд на лице, появление «комплекса оживления» в виде улыбки; - нахождение рядом со взрослым комфортно для ребенка, в случае дискомфорта взрослый может легко успокоить ребенка; - ребенок способен к разделенному вниманию со взрослым; - появляются простые элементы имитации (как готовность позы тела к привычному приятному взаимодействию)
--	--	--	---

		интенсивности для ребенка, приносят ему удовольствие); - постепенный ввод в новую ситуацию, планирование последовательно сти действий, начиная с 1-2 упражнений (объяснять ребенку их последовательно сть можно, используя визуальные подсказки); - использование тактильно – ритмической последовательно сти, различного вида вестибулярного воздействия, игры лицом к лицу, игры на координацию «Глаз – рука», «рука- рот»; - упражнения сначала выполняются руками взрослого (полная физическая подсказка), затем переход на частичную подсказку. - постепенно взрослый провоцирует	
--	--	---	--

		собственные целенаправленную активность ребенка и активно подкрепляет ее через отражение эмоционального состояния ребенка и имитацию его движений; Следует постоянно стимулировать и подкреплять самостоятельное выполнение движений ребенком (даже если упражнение будет сделано некачественно).	
--	--	--	--

Рекомендуемые игры и упражнения:

Базовые упражнения

Упражнения	Краткое описание	Диагностика и коррекционное воздействие
Яйцо	Ребенок сидит на ковре во внутриутробной позе (руки обхватывают колени). Ребенку должно быть комфортно. Позу поддерживает мама: слегка фиксирует положение рук и ног и обнимает ребенка. Не препятствовать ребенку, если он хочет вырваться	Диагностика и налаживание эмоциональных связей в диаде «Мать – дитя». Задействование функций раннего ствола
Качели	Ребенок лежит на спине, взрослые берут его за руки и за ноги, затем раскачивают в воздухе и осторожно кладут на пол	Задействованы стволые функции происходит перераспределение тонуса

Качалочка	Лежа на спине во внутриутробной позе (руки обхватывают колени), ребенок катается вперед и назад (родитель поддерживает ребенка ниже головы и за сжатые на коленях руки)	Диагностика проблем в позвоночнике. Задействованы стволовые функции
Колобок	То же, но катается влево - вправо	Воздействие на вестибулярную систему. Связывание проприоцептивных и периферических ощущений. Включение периферических границ тела в пространство
Крылышки	Положение – лежа на животе. Разгибать позвоночник ребенка, приподнимая его туловище и поддерживая за руки.	Диагностика проблем в позвоночнике. Задействованы стволовые функции
Корзинка	Ребенок лежит на животе, обхватив свои лодыжки заведенными за спину руками. Приподняв руки и ноги ребенка, прогнуть его позвоночник. Слегка покачать ребенка вперед - назад	Диагностика проблем в позвоночнике. Задействованы стволовые функции
Бревнышко	Лежа на полу с вытянутыми вверх руками, ребенок совершает перекаты влево – вправо. Ноги не должны перекрещиваться	Воздействие на вестибулярную систему. Связывание проприоцептивных и периферических границ тела в пространство
Гусеница	Подогнуть ноги под себя, положить ладони на пол под плечи; сгруппироваться; затем руки начинают одновременно двигаться вперед, растягивая за собой все тело	Задействованы стволовые функции, происходит перераспределение тонуса
Поза плода	Ребенок садится, поджав под себя ноги. Нужно наклониться вперед, чтобы лоб коснулся пола. Руки вытянуты вдоль ног, ладони раскрыты вверх.	За счет сдавливания органов брюшной полости происходит перераспределение тонуса, улучшается кровоснабжение всего позвоночника и головы

Растяжки	Ребенок с помощью взрослого растягивает все тело, потягиваясь одновременно двумя руками и ногами	Задействованы стволые функции, происходит перераспределение тонуса
Выгибание	Родитель садится на стул и сажает ребенка на колени лицом к себе, держит его за руки и медленно опускает назад, прогибая его позвоночник, затем так же медленно поднимает	Диагностика и налаживание эмоциональных связей «Мать – дитя». Задействование функций раннего ствола
Подъем на ногах	Взрослый ложится на спину и сгибает ноги в коленях. Специалист помогает ребенку лечь на ноги взрослого так, чтобы голова лежала на коленях родителя, а ноги свешивались по сторонам. Родитель аккуратно приподнимает ребенка	Диагностика и налаживание эмоциональных связей «Мать – дитя». Задействование функций раннего ствола
Качание на мяче	Ребенок садится на мяч. Придерживая ребенка за корпус, осторожно покачать его вверх - вниз	Диагностика и налаживание эмоциональных связей в диаде «Мать – дитя». Снятие напряжения и перераспределение общего тонуса тела
Медуза	Родитель становится на четвереньки, ребенок сзади подходит к нему и ложится сверзу, перекидывая руки через подставленные плечи. Родитель крепко берет ребенка за запястья и взваливает ребенка себе на плечи.	Диагностика и налаживание эмоциональных связей «Мать – дитя». Задействование функций раннего ствола

Дополнительные упражнения

На сенсомоторные взаимодействия

Найди игрушку	Ребенок находится в лежачем положении. Следит взглядом за игрушкой (игрушка индивидуально подбирается под ребенка: размер, цвет, звук, по мере привыкания необходимо ее менять), движения игрушки фиксируются в точках: вправо – влево, вверх – вниз. Для	Глазодвигательные пробы. Координация «Глаз – рука»
----------------------	---	--

	привлечения внимания предмет должен быть ярким, можно использовать конфету. Задача ребенка увидеть игрушку, повернуть к ней голову и взять ее	
«Поймай тараканчика»»	Ребенок в лежачем положении ловит рукой «Тараканчика» - для этого взрослый шуршит пальцами возле лица ребенка, задерживая руку в точках : вправо – влево, вверх- вниз	Глазодвигательные пробы. Координация «Глаз – рука»
Массаж ног	Проводится в положении лежа на спине. Взрослый растирает ступни ног ребенка в продольном направлении большими пальцами рук. Нужно растереть и вытянуть каждый пальчик по 8 раз. Взрослый растирает ступни ног ребенка в продольном направлении большими пальцами рук. Нужно растереть и вытянуть каждый пальчик по 8 раз. Затем взрослый делает стопой ребенка круговые движения. Потом скручивает стопу внутрь и поворачивает вокруг своей оси (фиксируя каждую позу). Совершает поглаживающие движения от пальцев ног вверх. Движениями вверх выполняет поглаживание и растирание голени. Скручивание и «выжимание» икры следует чередовать с похлопываниями и разминаниями.	Диагностика тактильной чувствительности Снятие тонического напряжения. Коррекция проблемного поведения через балансирование сенсорной чувствительности ребенка
Массаж рук	Проводится в положении лежа. Атоническое состояние предполагает легкое , поверхностное, тонизирующее воздействие, гипертонус – более интенсивное воздействие. Взрослый одной рукой фиксирует руку ребенка, другой осуществляет поглаживание и разминание руки от локтя к запястью. Поглаживание сменяется разминающим движением: некоторое	

	сдавливание, смещение мышц. Затем взрослый приступает к массажу ладоней, который можно сопровождать известной притчей : «Сорока – воронка кашу варила, деток кормила...». Пассивная рука массирующего в это время придерживает раскрытую ладонь малыша. Пальцами активной руки взрослый производит поглаживания и разминания, перекладывает каждый пальчик руки ребенка, несильно сжимает и производит круговые движения вокруг пальца. Затем взрослый одной рукой берет запястье ребенка (другой при этом придерживая плечо) и слегка встряхивает его руку.	
--	---	--

Работа с мелкой моторикой

Дай руки	Взрослый садится напротив ребенка на расстоянии вытянутой руки, просит дать ему руки для пожатия. Задача взрослого – быть предельно внимательным к ощущениям: какой у рук тонус, хочет ли ребенок их подавать, как он это делает, сжимает ли руку в ответ на пожатие	Диагностика тонуса рук и мышц плечевого пояса, диагностика проблем в шейном отделе позвоночника.
Хлопки и встряхивания	Ребенка положить на спину, лицом к себе, и взять за кисти рук. Поднять руки ребенка вверх, держа за запястья, и попробовать сделать несколько хлопков руками ребенка. Если ребенок не дает поднимать руки вверх (из – за высокого тонуса рук), то не настаивать, а постучать быстро его руками по полу так, чтобы мышцы полностью расслабились, а затем продолжить упражнение	Диагностика тонуса рук и мышц плечевого пояса, диагностика проблем в шейном отделе позвоночника

Направления деятельности психолога: индивидуальные занятия, направленные на «протраивание» алгоритма простого

взаимодействия, формирование стереотипных, простейших игровых навыков, их осмысление, организации взаимодействия с ребенком.

Вторая группа РАС. Дети перцептивного уровня развития психики.

Направления деятельности педагога – психолога

(нейропсихолога): индивидуальные занятия с психологом по «простраиванию» алгоритма простой продуктивной деятельности, формирование стереотипных игровых навыков, имитации. Использование методов поведенческой терапии. Консультирование родителей по вопросам организации взаимодействия с ребенком.

Нейропсихологическая диагностика

Психомоторная коррекция с дисфункциями развития психики.

Психомоторная коррекция детей с дисфункциями перцептивного уровня развития психики.

Признаки перцептивного уровня развития психики

Спонтанная активность

В речи детей присутствует лепет, эхоталии, которые не несут коммуникативной и смысловой нагрузки, слиты с внутренним эмоциональным состоянием ребенка.

Собственная двигательная активность часто носит ритмический характер (прыжки, кружение, раскачивание). В рисунке появляются каракули.

Явно предпочитает некоторые предметы в окружающей среде, чаще всего выделяя их по какому – то определенному сенсорному признаку (например, железное или пушистое)

С удовольствием разглядывает вертикальные изображения, яркие картинки, свое отражение в зеркале; «строит рожи» (но себя не выделяет).

Помнит то, что ему нравится (знакомые места, игрушки, еда), может предвосхищать события: при появлении того, что нравится, проявляет реакцию радости.

Исчезновение значимого объекта из поля зрения приводит к выраженной аффективной буре, ребенок не умеет ждать.

При возникновении любой потребности проявляет выраженную поисковую активность, не обращается за помощью к взрослым.

Плохо ориентируется в пространстве («Работает» преимущественно зрительная память), при движении игнорирует левую сторону (прижимается вправо).

Эмоционально выделяет мать среди других людей (прижимается к ней). Может инициировать минимальный контакт.

Реакции на активное воздействие.

При активной попытке незнакомого взрослого остановить ребенка или прикоснуться к нему ребенок испытывает выраженный дискомфорт, который проявляется в виде избегающего поведения.

При отсутствии инициативы со стороны незнакомца происходит привыкание.

Присутствует недолгий зрительный контакт со значимым взрослым.

Любит тактильные игры со значимым взрослым, « подстраивает » свое тело.

Эхолалично повторяет за значимым лицом слова, фразы. Обучение на уровне имитации и глобального восприятия.

Внешне стереотипы регуляции активности на уровне быта. Реагирует на речь взрослого в рамках стереотипных бытовых ситуаций.

Быстро вырабатывается условно – рефлекторная реакция: как положительная, так и отрицательная, которая носит жесткий, ригидный и плохо корректируемый характер.

Можно обучить показывать и называть предметы , но навык не обобщается и не генерализируется. Осмысленное обучение даже на элементарном уровне невозможно

Индивидуальные занятия с ребенком совместно с родителями с использованием метода сенсомоторной коррекции

Цель коррекции	Задачи коррекции	Особенности коррекционной работы на этом уровне	Ожидаемые результаты
Установление и структурирование телесного «Я» ребенка в отношениях с другим значимым объектом (мамой)..	Стимуляция и поддержание периферической телесной афферентации; Установление связи вестибулярных ощущений с внешним пространством; Развитие врожденных	Коррекционная работа проводится в индивидуальном режиме (присутствие родителя желательно). Основываясь на результатах обследования ребенка, специалист	Формируются и развиваются простые причинно – следственные связи; Ребенок подражает мимике и действиям взрослого, реагирует на его жесты;

форм движения в пространстве относительно других объектов; Развитие – моторных и слухо – моторный координаций; Увеличение времени взаимодействия с ребенком, обучение распознаванию простых коммуникативных паттернов общения; Развитие совместного внимания и имитации.	подбирает сенсорные материалы и оборудование, использование которых приносит ребенку удовольствие . Специалист дозирует количество упражнений, начиная с 3-4, постепенно наращивает их количество; Ребенок способен усвоит план занятия через карточное расписание; - част упражнений, в которых ребенок пассивен и активен взрослый (где много тактильного контакта), <i>выполняются</i> дозировано (надо следить за тем, чтобы ребенок не перевозбуждался) ; Большую часть активных упражнений ребенок должен делать через имитацию; на этом этапе качество упражнения не	Ребенок действует с предметом подражая взрослому; У ребенка появляются двучные координации (действует с двумя предметами: открывает крышечки, нанизывает кольца на стержень, строит башню); Появляется указательный жест, которым ребенок регулирует поведение взрослого; Появляется начальный образ себя (разглядывает себя в зеркале, показывает на себе части тела); Появляются предпочтения во взаимодействиях со взрослым: ребенок готов повторять понравившиеся формы взаимодействия вновь и вновь, по собственной инициативе.
--	---	---

		важно, важно, чтобы ребенок доделывал его до конца; Активно используются в работе эмоциональное, пищевое подкрепления; Для ориентировки в пространстве используются различные визуальные подсказки («ползи к мышке», «встань на коврик») Важно учитывать инициативу и интересы ребенка : можно составлять план занятия вместе с ним, перемежая понравившиеся упражнения и игры с менее популярными	
--	--	--	--

Рекомендуемые игры и упражнения:

Базовые упражнения: «Яйцо», «Качалочка», «Колобок», «Крылышки», «Корзинка», «Бревнышко», «Гусеница»

Дополнительные упражнения

Упражнения	Краткое описание	Диагностика и коррекционное воздействие
Ползание на животе	Лежа на животе, ползти на локтях, не отрывая корпус от пола и отталкиваясь правой и левой руками: сначала	Разбивка движений рук и ног

	по очереди, затем одновременно. После этого пытаться ползти только с помощью ног, руки сложены за спиной	
Туннель	Родитель становится на четвереньки, а ребенок должен проползти под ним на четвереньках	Имитация родового периода, налаживание эмоциональных связей
Похлопушки	Взрослый под музыку ритмично обстукивает кулаками (ладонями) тело ребенка, начиная с ног и поднимаясь выше	Поддержание периферической телесной афферентации, осознание границ тела
Шагили наши ножки	Ребенок лежит на спине лицом взрослому. Взрослый берет руками его стопы и совершает ими вращательные и реципрокные движения, имитирующие ходьбу	Межполушарное взаимодействие
Велосипед	Ребенок лежа на спине реципрокно крутит ногами	Межполушарное взаимодействие
Побежали	Ребенок лежит на животе. Взрослый берет его стопы и пассивно сгибает его ноги в коленях, касаясь пятками ягодиц ребенка. Движения выполняются одновременно и реципрокно	Межполушарное взаимодействие
Стойка на плечах	Ребенок лежит на спине. Взрослый берет ребенка за икры и медленно поднимает ноги до тех пор, пока ребенок не будет упираться в пол только плечами. Осторожно качает ребенка за ноги из стороны в сторону.	Диагностика и налаживание эмоциональных связей в диаде «Мать – дитя» Воздействие на вестибулярную систему
Кузнечик	Ребенок лежит на животе. Взрослый берет	Диагностика проблем в позвоночнике.

	руками его голени и приподнимает прямые ноги, так чтобы появился прогиб в пояснице, а передняя часть тела оставалась расслабленной	Задействованы ствольные функции
Кобра	Ребенок лежит на животе лицом вниз, ладони упираются в пол около плеч. Затем ребенок опирается на прямые руки, как можно больше прогибая спину назад, медленно поднимает голову и смотрит вверх. Потом, поворачивая голову, поочередно смотрит на правую и левую ноги через плечо	Диагностика проблем в позвоночнике. Задействованы ствольные функции
Локоток - колено	Ребенок лежит на спине и по очереди соединяет каждое колено с локтем: перекрестом и параллельно	Межполушарное взаимодействие
Уйди	Ребенок ложится на спину и поднимает полусогнутые ноги вверх, уперев ступни в живот родителю. Родитель начинает своим весом давить ребенку на ноги, стимулируя того прогнать его	Поддержание периферической телесной афферентации, осознание границ тела, отделение себя.

На сенсомоторные взаимодействия

Найди игрушку	Ребенок находится в лежачем положении. Следит взглядом за игрушкой (игрушка индивидуально подбирается под ребенка: размер, цвет, звук, по мере привыкания необходимо ее менять),	Глазодвигательные пробы. Координация «Глаз – рука»
----------------------	--	--

	движения игрушки фиксируются в точках: вправо – влево, вверх – вниз. Для привлечения внимания предмет должен быть ярким, можно использовать конфету. Задача ребенка увидеть игрушку, повернуть к ней голову и взять ее	
«Поймай тараканчика»	Ребенок в лежачем положении ловит рукой «Тараканчика» - для этого взрослый шуршит пальцами возле лица ребенка, задерживая руку в точках : вправо – влево, вверх- вниз	Глазодвигательные пробы. Координация «Глаз – рука»
Массаж ног	После массажа ног взрослый трет стопы ребенка одну о другую, стучит одной о другую, а затем о пол. Вначале одновременно, затем реципрочно. На этой стадии важно проговаривать, что взрослый массирует именно ножки, просить ребенка дать ножки для массажа..	
К массажу рук	Можно добавить растирание с помощью разнообразных контрастных средств: жестких и мягких щеточек, горячих и холодных предметов, мягких и колющих шариков и специальных массажеров, различных тканей и т.п..Можно стимулировать тело, дополнительно воздействуя на него	

	пальчиковыми красками, утяжелителями	
Мытье головы	Ребенок слегка расставляет и немного сгибает пальцы рук. Кончиками пальцев обеих рук массирует (как бы моет) голову в различных направлениях: от лба к макушке, от лба к затылку, от ушей к шее.	
Рыбки	Ребенок берет правой рукой верхнюю губу, а левой – нижнюю. Выполняет одновременные и разнонаправленные движения рук, растягивая губы вверх, вниз,	
Умывание	Ребенок руками проводит по лицу сверху вниз как при умывании	
Ушки	Ребенок растирает свои уши, как будто они замерзли, разминает их снизу вверх и сверху вниз до покраснения	
Упражнение «Тик – так»	Медленные наклоны головы со словами «Тик – так» - вперед – назад. Следить, чтобы не двигались плечи; если будет возможность лучше зафиксировать их	

Работа с мелкой моторикой

Портрет ладошки	На лист бумаги взрослый кладет ладошку ребенка и , поддерживая другую руку ребенка, помогает обводить ладошку карандашом. Внимательно рассматривает вместе с ребенком то, что получилось . То же проделывается с другой	Диагностика тонуса рук Определение уровня сенсорной тактильной чувствительности. . Двурокость
------------------------	---	---

	рукой. Аналогичное упражнение можно делать с ногами	
Хлопки	Взрослый садится напротив ребенка и призывает его совместно хлопать в ладоши: вначале каждый хлопает в свои, а затем — а затем соединяя свои ладони с ладонями партнера. Важно замечать силу хлопка: насколько ребенок готов принимать ваши хлопки или хлопать по вашим ладоням.	Наладить взаимодействие друг с другом так, чтобы ребенок стал более устойчив к чужим интервенциям и начал сам более активно осваивать чужое пространство.
Замок	Взрослый садится напротив ребенка и призывает совместно похлопать в ладоши. При этом инициатива хлопка идет от взрослого, который при хлопке пропускает свои пальцы сквозь пальцы ребенка. Затем пальцы сгибаются и складываются в «замок»	
Подвижные суставы рук	Ладони ребенка фиксированы руками взрослого «замком», выполняются пассивные вращения рук ребенка вначале в плечевом суставе, затем в локтевом и в кистях. Вращательные движения производятся вначале в одном направлении, затем в противоположном. Перед каждым вращением руки можно потрясти, добиваясь расслабления.	
Домик	Сложить пальцы ребенка «Домиком» (каждый палец касается одноименного пальца	

	другой руки) перед грудью. Ребенок надавливает одной рукой на другую, сначала обеими кистями, затем каждой парой пальцев	
--	--	--

Упражнения на имитацию

Мишка косолапый	Под детский стишок «Мишка косолапый» ребенок и взрослый имитируют медвежью косолапую походку, слегка раскачивая корпус с частичной потерей равновесия и поочередно поднимая ноги.	
Паровозик	Ребенок помещается между двумя взрослыми, все встают друг за другом. Каждый участник, кроме первого придерживает впереди стоящего за бедра, и таким образом все трое начинают передвигаться по комнате, имитируя движение паровоза («Чух-чух – чух) затем гудят («У-у-у»)	
Самолет	Взрослый и ребенок бегают по кругу, расправив руки – «крылья»	

Третья группа РАС. Дети с дисфункциями уровня телесно – пространственного анализа.

Уровень телесно – пространственного анализа – это такая стадия развития психики, на которой осуществляется корковое торможение непосредственной инстинктивной двигательной разрядки и становится доступен телесно – пространственный анализ внешних стимулов.

Признаки уровня телесно – пространственного анализа:

Спонтанная активность

Речь в виде фраз, развернутых эхолалий шаблонно и бедно используется для коммуникации в рамках потребностей ребенка.

Речь в виде стереотипных шаблонов (повторение фраз и штампов, одних и тех же вопросов, пересказ мультфильмов) используется для отражения своего эмоционального состояния; при этом ребенку важно, чтобы взрослый его слушал.

Присутствует конструктивная двуручная деятельность; осмысленно имитирует сложные действия взрослого (функциональная игра).

В рисунке появляется примитивное изображение человека.

Поведение носит активный целенаправленный характер, ребенок настойчив в достижении своих целей. Для достижения целей инициирует контакт со взрослым, смотрит в глаза. Эмоционально выделяет мать, стимулирует контакт с ней, проявляет протест, в случае ухода.

Узнает себя в зеркале, осознанно называет свое имя.

Появляются истинные познавательные интересы в отдельных областях.

Реакции на активное воздействие

Ребенок отвечает на инициативу контакта формально, у него быстро формируются социальные ритуалы.

Хорошо и быстро обучается через запоминание с опорой на подсказки.

Попытки активного воздействия, требующие от ребенка поиска самостоятельных решений, вызывают реакции фрустрации.

При взаимодействии в ситуации неопределенности ребенок ориентируется на невербальные реакции взрослого и его подсказки. Способен усвоить простые правила и запреты при условии положительного подкрепления.

Плохо переносит непредсказуемость поведения других людей (например, при игре с другими детьми), не понимает чужие потребности, т. к. у него отсутствует социальная мотивация.

Направления деятельности психолога: занятия по развитию самовосприятия, элементарной саморегуляции, формированию социально-эмоциональной коммуникации, обучение пониманию эмоций другого человека в рамках предметно-игровой деятельности. Консультирование родителей по вопросам организации взаимодействия с ребенком. Нейропсихологическая диагностика

Психомоторная коррекция с дисфункциями развития психики.

Цель коррекции	Задачи коррекции	Особенности коррекционной работы на этом уровне	Ожидаемые результаты
Овладение сферой целенаправленного осознанного движения	Разномодальная сенсорная стимуляция по просьбе ребенка (формирование осознанной системы желаний и целей); Развитие зрительно – моторных и слухо – моторных координаций; установление связи всех видов перцепции, формирование схемы тела; Стимуляция собственной целенаправленной двигательной активности ребенка; Формирование двигательного планирования, получение удовольствия от игр из занятий; Развитие зрительно – моторных и	Коррекционная работа может проводиться как в индивидуальном, так и в групповом форматах; На этом этапе ребенок хорошо работает по плану, расписанию, на которые можно опираться при проведении занятия; Можно начинать с полного комплекса упражнений, к каждому изменению в комплексе необходимо готовить ребенка через расписание; Ребенок начинает делать упражнение через имитацию, и вначале	Упражнения выполняются самостоятельно, ребенок может работать по простому плану; Ребенок может работать в группе детей, может им подражать, соревноваться; Ребенок способен к целенаправленной деятельности, начинает ориентироваться на результат; Координации становятся более дифференцированными, тонкими, активно развивается графическая деятельность; Ребенок ориентирует свое тело в пространстве (по инструкции), схема тела сформирована, появляется рисунок человека; Приносят удовольствие эмоциональные реакции и оценка своих действий другими людьми; Ребенок замечает

	слухо – моторных координаций; Установление связи всех видов перцепции, формирование схемы тела; Стимуляция собственной целенаправлен ной двигательной активности ребенка; Формирование двигательного планирования, получение удовольствия от игр и занятий; Развитие совместного внимания с имитацией и эмоциональны м заражением от других детей; Формирование понимания значения эмоциональны х сигналов от других людей.	качество выполнения упражнения не важно (важно, чтобы ребенок доделывал его до конца); В работе активно используются эмоционально е, пищевое подкрепления для стимуляции качества выполнения упражнений; Важно учитывать инициативу и интересы ребенка: можно составлять план занятия вместе с ним, переменяя понравившиес я упражнения и игры с менее популярными	играющих рядом детей и эмоционально реагирует на них.
--	--	--	--

Психомоторная коррекция детей с дисфункциями уровня телесно – пространственного анализа.

Рекомендуемые игры и упражнения:

Базовые упражнения: «Яйцо», «Яблочко», «Качалочка», «Колобок», «Гусеница», «Локоток – колено» выполняются по инструкции уже самостоятельно.

Модифицированное упражнение «Качалочка» (Ребенок сидит, сложив вместе ступни ног и развернув колени наружу. Затем начинает вращаться всем корпусом (можно с помощью рук по часовой стрелке, после наоборот.

«Качалочка», «Колобок», «Крылышки», «Корзинка», «Бревнышко», «Гусеница»

Дополнительные упражнения

Упражнения	Краткое описание	Д Диагностика и коррекционное воздействие
Ползание на животе	Лежа на животе, ползти на локтях, не отрывая корпус от пола и отталкиваясь правой и левой руками: сначала по очереди, затем одновременно. После этого пытаться ползти только с помощью ног, руки сложены за спиной	Разбивка движений рук и ног
Ползание на спине	Ребенок ползет на спине без помощи рук и ног, работая только корпусом	Разбивка движений рук и ног. Стволовые функции (контроль головы)
Ползание на четвереньках	Ползание на четвереньках вперед – назад, ползание на четвереньках с опорой на колени и локти	Разбивка движений рук и ног. Стволовые функции (контроль головы)
Четвереньки	Перемещение на четвереньках вперед и назад, с одновременным передвижением одноименных руки и ноги, затем – противоположных руки и ноги. Сначала руки располагаются параллельно друг другу, затем друг за другом и наконец перекрещиваются.	Разбивка движений рук и Межполушарное взаимодействие
Обезьяна	Ребенок передвигается на прямых четыре	Разбивка движений рук и ног. Межполушарное взаимодействие

	конечностях (как обезьяна)	
Пылесос	Ребенок ползет, сидя на ягодицах (руки за головой), вперед и назад	Межполушарное взаимодействие
Каракатица	Ребенок стоит на четвереньках спиной вниз, с опорой на прямые руки, таз приподнят и таким образом передвигается вперед - назад	Разбивка движений рук и ног. Межполушарное взаимодействие
Кошка	Из положения лежа на животе ребенок встает на четвереньки, опираясь на колени и ладони. На вдохе отводит голову назад и прогибает позвоночник вниз. На выдохе шипит	Дыхательные центры в стволе, подкорка
Рыбка	Ребенок стоит на четвереньках. Одну ногу выставляет прямой назад. Взгляд направлен на ступню. Затем ногой ведет (как циркулем) вправо- влево, не отрывая взгляда	Разбивка синестезий, коррекция базовых сенсомоторных взаимодействий
Вертолет	Ребенок сидит на полу, ноги скрещены, руки подняты к плечам (или расставлены в стороны). Свободные повороты влево - вправо	Косые мышцы живота, диафрагма

На сенсомоторные взаимодействия

Упражнение на глазодвигательный репертуар		Усложняются упражнения на глазодвигательный репертуар. Отработка движений глаз по четырем основным направлениям (вверх, низ, вправо, лево)
«Поймай тараканчика»	Ребенок в лежачем положении ловит рукой «Тараканчика» - для	Глазодвигательные пробы. Координация «Глаз – рука»

	этого взрослый шуршит пальцами возле лица ребенка, задерживая руку в точках : вправо – влево, вверх- вниз	
Массаж ног	После массажа ног взрослый трет стопы ребенка одну о другую, стучит одной о другую, а затем о пол. Вначале одновременно, затем реципрочно. На этой стадии важно проговаривать, что взрослый массирует именно ножки, просить ребенка дать ножки для массажа..	
К массажу рук	Можно добавить растирание с помощью разнообразных контрастных средств: жестких и мягких щеточек, горячих и холодных предметов, мягких и колючих шариков и специальных массажеров, различных тканей и т.п..Можно стимулировать тело, дополнительно воздействуя на него пальчиковыми красками, утяжелителями	
Мытье головы	Ребенок слегка расставляет и немного сгибает пальцы рук. Кончиками пальцев обеих рук массирует (как бы моет) голову в различных направлениях: от лба к макушке, от лба к затылку, от ушей к шее.	
Рыбки	Ребенок берет правой рукой верхнюю губу, а левой – нижнюю. Выполняет одновременные и разнонаправленные движения рук, растягивая губы вверх, вниз,	
Умывание	Ребенок руками проводит по лицу сверху вниз как при	

	умывании	
Ушки	Ребенок растирает свои уши, как будто они замерзли, разминает их снизу вверх и сверху вниз до покраснения	
Упражнение «Тик – так»	Медленные наклоны головы со словами «Тик – так» - вперед – назад. Следить, чтобы не двигались плечи; если будет возможность лучше зафиксировать их	

Работа с мелкой моторикой

Портрет ладошки	На лист бумаги взрослый кладет ладошку ребенка и , поддерживая другую руку ребенка, помогает обводить ладошку карандашом. Внимательно рассматривает вместе с ребенком то, что получилось . То же проделывается с другой рукой. Аналогичное упражнение можно делать с ногами	Диагностика тонуса рук Определение уровня сенсорной тактильной чувствительности. . Двурукость
Хлопки	Взрослый садится напротив ребенка и призывает его совместно хлопать в ладоши: вначале каждый хлопает в свои, а затем – а затем соединяя свои ладони с ладонями партнера. Важно замечать силу хлопка: насколько ребенок готов принимать ваши хлопки или хлопать по вашим ладоням.	Наладить взаимодействие друг с другом так, чтобы ребенок стал более устойчив к чужим интервенциям и начал сам более активно осваивать чужое пространство.
Замок	Взрослый садится напротив ребенка и	

	призывает совместно похлопать в ладоши. При этом инициатива хлопка идет от взрослого, который при хлопке пропускает свои пальцы сквозь пальцы ребенка. Затем пальцы сгибаются и складываются в «замок»	
Подвижные суставы рук	Ладони ребенка фиксированы руками взрослого «замком», выполняются пассивные вращения рук ребенка вначале в плечевом суставе, затем в локтевом и в кистях. Вращательные движения производятся вначале в одном направлении, затем в противоположном. Перед каждым вращением руки можно потрясти, добиваясь расслабления.	
Домик	Сложить пальцы ребенка «Домиком» (каждый палец касается одноименного пальца другой руки) перед грудью. Ребенок надавливает одной рукой на другую, сначала обеими кистями, затем каждой парой пальцев	

Упражнения на имитацию

Мишка косолапый	Под детский стишок ребенок и взрослый имитируют медвежью косолапую походку, раскачивая корпус с	
------------------------	---	--

	частичной потерей равновесия и поочередно поднимая ноги	
«Паровозик»	Ребенок помещается между двумя взрослыми, все встают друг за другом. Каждый участник, кроме первого, придерживает впереди соящего за бедро, и таким образом все трое начинают передвигаться по комнате, имитируя движение паровоза, гудят	

Четвертая группа РАС. Дети с дисфункциями эмоционально – волевого уровня

Направления деятельности психолога: работа по формированию социально-эмоциональной коммуникации. Групповые занятия коммуникативно-творческой направленности.

Цель коррекции	Задачи коррекции	Ожидаемые результаты
Формирование произвольной эмоциональной саморегуляции и целенаправленной деятельности со сложными программами	- развитие межполушарных взаимодействий и пространственных представлений; Развитие целенаправленного движения и способности к удержанию и реализации сложных двигательных	- Упражнения выполняются самостоятельно, ребенок может работать по простому плану; - ребенок может работать в группе детей, может им подражать, соревноваться; - ребенок способен к целенаправленной деятельности, начинает

	программ; формирование простого планирования собственной деятельности; Формирование умения оценивать деятельность других людей и собственную ; - развитие собственной целенаправленной активности ребенка; - развитие умения преодолевать трудности и выдерживать различные уровни фрустрации; Формирование понятий и понимания смыслов социальных ситуации	ориентироваться на результат; - координации становятся более дифференцированными, тонкими, активно развивается графическая деятельность; -ребенок ориентируется в социальной ситуации конкуренции, может использовать разные социальные роли; - ребенок замечает других детей и эмоционально реагирует на них, имеет симпатии/ антипатии среди детей, может помогать и защищаться
--	--	--

Дефектологическая, педагогическая коррекция:

- формирование навыков самообслуживания;
- пропедевтика обучения детей дошкольного возраста (коррекция специфического недоразвития восприятия, моторики, внимания, речи;
- формирование навыков изобразительной и творческой деятельности);
- формирование универсальных учебных действий;
- формирование личностных, предметных и метапредметных результатов обучения;
- реализация коррекционно-развивающих задач, расширение представлений об окружающем мире.

Первая группа детей РАС

Направления деятельности дефектолога: формирование навыков продуктивного взаимодействия. Развитие сенсорных интеграций. У старших дошкольников — формирование стереотипа поведения в организованной/учебной среде.

Вторая группа детей РАС

Направления деятельности дефектолога: формирование навыков продуктивного взаимодействия. Развитие сенсорных интеграций. Формирование продуктивной деятельности и взаимодействия на предметном, игровом материале. Для детей старшего дошкольного возраста — формирование стереотипа поведения в организованной/учебной среде / формирование предпосылок учебной деятельности.

Формирование навыков коммуникации. Развитие понимания обращенной речи. Включение эхоталий в диалоговые формы речи, алгоритмов произвольного подсказывания. Развитие и коррекция всех компонентов речи

Третья группа детей РАС

Направления деятельности дефектолога: формирование навыков продуктивного взаимодействия. Формирование продуктивной деятельности по алгоритму. Для детей старшего дошкольного возраста — формирование алгоритмов (предпосылок) учебной деятельности на соответствующем материале.

Четвертая группа детей РАС

Направления деятельности дефектолога: формирование алгоритмов продуктивной деятельности, предпосылок учебной деятельности..

2.3 Механизмы адаптации Программы

К механизмам адаптации Программы для воспитанников с расстройством аутистического спектра являются сетевое взаимодействие и интеграция усилий педагогических работников, непосредственно работающих с воспитанниками с РАС.

Сетевые формы взаимодействия предполагают развитие содержательных горизонтальных связей в диалоговом режиме не столько между структурами, сколько между командами, работающими над определенными проблемами с использованием новых образовательных и информационных технологий. Сетевая организация работ является основанием перехода от идеологии «работа как выполнение распоряжений» к идеологии «работа как диалог».

Основные направления сетевого взаимодействия, могут выглядеть следующим образом:

- Дошкольная образовательная организация и школа (уровень начального общего образования): ранняя диагностика проблем дошкольного и начального образования, непрерывное сопровождение детей.
- Дошкольная образовательная организация и учреждения дополнительного образования: использование кадров и материальной базы учреждений дополнительного образования для проведения факультативных занятий, сотрудничество в области разработки индивидуальных программ развития, совместное обсуждение проблем индивидуального подхода к воспитанникам.
- Школы: кооперация при планировании сети профильных школ, факультативных курсов и при организации внеклассной работы.
- Дошкольная образовательная организация и некоммерческие организации и благотворительные фонды, оказывающие содействие получению образования детьми с РАС:
- Получение дошкольным образовательным учреждением безвозмездных услуг, методической поддержки, в виде предоставления услуг куратора по прикладному анализу поведения, дистанционных супервизий специалистов уровня ВСВА (с международной сертификацией).
- Принятие дошкольным образовательным учреждением на баланс специализированного оборудования, оснащения, методических материалов для повышения эффективности работы ресурсных групп.
- Участие специалистов дошкольного образовательного учреждения в курсах повышения квалификации, семинарах, тренингах и других мероприятиях, организуемых некоммерческими организациями и фондами.

Модель сетевой организации, может осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов иных образовательных организаций. Оно может строиться в двух основных вариантах.

Первый вариант связан с объединением нескольких образовательных организаций вокруг наиболее сильного образовательного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, который выполняет роль «ресурсного центра».

Второй вариант основан на кооперации образовательного учреждения с учреждениями дополнительного образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов.

Таким образом, сетевое взаимодействие рассматривается как добровольное объединение различных по своему типу и виду образовательных учреждений, реализующих образовательные и коррекционные программы различных уровней. При этом, образовательные учреждения, входящие в состав сетевого взаимодействия, сохраняют свою самостоятельность и права юридических лиц. Управление в условиях функционирования и развития сети может осуществляться через специально созданный коллегиальный орган – Координационный совет.

2.3.1 Интеграция усилий воспитателей и специалистов ДОО

Эффективность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от преемственности в работе воспитателей и специалистов ДОО.

Взаимодействие с воспитателями специалисты осуществляют в разных формах. Это совместное составление перспективного планирования работы на текущий период во всех образовательных областях; обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы; оснащение развивающего предметного пространства в групповом помещении; взаимопосещение и участие в интегрированной образовательной деятельности; совместное осуществление образовательной деятельности в ходе режимных моментов, еженедельные задания специалистов воспитателям. В календарных планах воспитателей в начале каждого месяца специалисты указывают лексические темы на месяц, примерный лексикон по каждой изучаемой теме, основные цели и задачи коррекционной работы; перечисляет фамилии детей, коррекции развития которых воспитатели в данный отрезок времени должны уделить особое внимание в первую очередь.

Планируя индивидуальную работу воспитателей с детьми, специалисты рекомендуют им занятия с двумя-тремя детьми в день по тем разделам программы, при усвоении которых эти дети испытывают наибольшие затруднения. Важно, чтобы в течение недели каждый ребенок хотя бы по одному разу позанимался с воспитателями индивидуально.

Цель работы психолого-педагогической службы - содействие администрации и педагогическому коллективу ДОО в создании социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности воспитанников и обеспечивающей психологические условия для

охраны здоровья и развития личности воспитанников, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса.

2.3.2 Психолого-педагогическая коррекция - активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагога-психолога, учителей-дефектологов, медицинских работников и других специалистов.

Цель: своевременное выявление проблем в развитии и помощь воспитанникам, нуждающимся в психолого-педагогическом, нейропсихологическом и дефектологическом сопровождении.

Формы работы: групповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия.

Психологическое консультирование представляет собой психоло – педагогическое просвещение — формирование у воспитанников и родителей (законных представителей), педагогических работников и администрации образовательного учреждения потребности в психоло – педагогических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения воспитанников на каждом возрастном этапе, а также своевременного предупреждения возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта;

Формы работы: - индивидуальное консультирование родителей и педагогов по запросам; - плановые консультации (посещение родительских собраний, участие в работе родительских клубов, выступления на педагогических совещаниях, проведение мастер классов).

Психологическая профилактика — предупреждение возникновения явлений дезадаптации воспитанников в ДОО, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития.

2.3.3 Психолого-педагогический консилиум ДОО. Одной из форм взаимодействия специалистов, объединяющихся для психолого – педагогической диагностики и сопровождения детей с отклонениями в развитии и/или состоянием декомпенсации и/или испытывающими

сложности в социализации является Психолого--педагогический консилиум (ППк).

Цель ППк - обеспечение диагностико – коррекционного, психолого – медико – педагогического сопровождения воспитанников с отклонениями психофизического развития и /или испытывающими сложности в социализации в детском коллективе и освоении адаптированной основной образовательной программы, исходя из реальных возможностей образовательного учреждения.

Задачи ППк:

- выявления и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в ДОО) диагностика отклонений в развитии и сложностей в социализации в детском коллективе и освоении Программы;
- профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
- включение воспитанников ресурсной группы для детей с РАС в деятельность групп общеразвивающей направленности, определение времени пребывания в ней и форм участия в образовательной деятельности;
- выявление резервных возможностей развития;
 - определение характера, продолжительности, эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках, имеющихся в ДОО возможностей;
- выявление воспитанников нуждающихся в специализированных условиях обучения;
- оценка (в рамках профессиональной квалификации сотрудников) психофизического развития воспитанников и направление информации о последнем в службы социального и педагогического сопровождения детей;
- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния, уровень успешности;
- консультирование родителей (законных представителей) и педагогических работников, непосредственно представляющих интересы ребенка в семье и образовательном учреждении;
- формирование банка данных о детях с особыми образовательными потребностями.

Для определения дальнейшего образовательного маршрута ребенка он может быть направлен, с согласия родителей (законных представителей) на городскую или областную психолого – медико – педагогическую комиссию

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Требования к условиям получения дошкольного образования воспитанниками с РАС представляют собой интегративное описание совокупности условий, необходимых для реализации АООП ДОО, и структурируются по сферам ресурсного обеспечения. Интегративным результатом реализации указанных требований является создание комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды для воспитанников с РАС, построенной с учетом их образовательных потребностей, которая обеспечивает высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для воспитанников, их родителей (законных представителей), гарантирует охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья воспитанников.

3.1.2. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями и интересами:

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

3.1.3. Специальные образовательные условия по группам РАС.

В детском саду функционируют две группы компенсирующей направленности для детей с РАС, реализующие АООП ДО по модели «Ресурсная группа»

Основная цель деятельности - вывести как можно больше воспитанников на минимальный уровень сопровождения, предполагающий самостоятельное пребывание ребенка в

общеразвивающих группах. Инклюзивное включение в общеобразовательную среду происходит постепенно и индивидуально.

Инклюзивное включение представляет 3 уровня.

Первый базовый уровень сопровождения направлен на социализацию, адаптацию, налаживание сотрудничества со взрослыми, проработку важных социальных навыков. На этом уровне инклюзивный компонент практически отсутствует, поскольку дети, как правило не готовы к взаимодействию со сверстниками.

На втором уровне сопровождения дети начинают постепенно вливаться в общество здоровых сверстников. Основной задачей в этот период является не активное включение их в общую деятельность, а скорее, адаптация к атмосфере общей группы. На этом уровне особенно важна роль тьюторов (эти функции могут выполнять младшие воспитатели, воспитатели и педагоги ДОО). Они сопровождают детей, при необходимости помогают им в выполнении заданий и общении с другими детьми, выполняют программу коррекции нежелательного поведения, адаптировать материалы для занятий.

Переход на третий, минимальный уровень сопровождения фактически означает постоянное пребывание ребенка с ОВЗ в общеразвивающей группе.

Процент времени совместного обучения для каждого из воспитанников может быть разным. Интенсивность поддержки также определяется для каждого ребенка индивидуально, в соответствии с интеллектуальными дефицитами, наличием или отсутствием проблемного поведения и т.д. Эта поддержка постоянно модифицируется на основании изменений, происходящих с самим ребенком, и с учетом его возраста.

Специальные условия для детей первой группы РАС.

1. Обучение по индивидуальной программе развития разработанной на основе адаптированной основной образовательной программы ДО для детей с РАС МАДОУ № 395, результатов диагностики с учетом психофизических особенностей и индивидуальных возможностей ребенка с РАС

Коррекция поведения, обучения, диагностики с использованием АВА - технологии прикладного анализа поведения

2. Очная форма.

3. Режим - группа кратковременного, полного пребывания в условиях группы компенсирующей направленности для детей с РАС (постоянный режим (базовый уровень сопровождения) – не менее 80% всего времени)
4. Индивидуальные занятия: с педагогом-психологом, учителем-дефектологом, музыкальным руководителем, с воспитателем по АВА технологии
5. Занятия малыми подгруппами во второй половине года
6. Возможно сопровождение тьютором.

Специальные условия для детей второй группы РАС.

1. Обучение по индивидуальной программе развития разработанной на основе адаптированной основной образовательной программы ДО для детей с РАС МАДОУ № 395, результатов диагностики с учетом психофизических особенностей и индивидуальных возможностей ребенка с РАС
2. Очная форма
- 3.. Режим — группа кратковременного, полного пребывания в условиях группы компенсирующей направленности для детей с РАС. Возможно кратковременное, частичное включение детей с РАС в деятельность группы общеразвивающей направленности в режиме дня,
4. Индивидуальные/подгрупповые занятия: с педагогом-психологом, учителем-дефектологом, индивидуальные занятия с воспитателем по реализации АВА- технологии прикладного анализа поведения, музыкальным руководителем, инструктором по физвоспитанию, занятия по реализации задач по 5 образовательным областям
5. Сопровождение тьютора.

Специальные условия для детей третьей группы РАС.

1. Обучение по индивидуальной программе развития разработанной на основе адаптированной основной образовательной программы ДО для детей с РАС МАДОУ № 395, результатов диагностики с учетом психофизических особенностей и индивидуальных возможностей ребенка с РАС.
2. Очная форма
3. Режим — полного пребывания в условиях группы компенсирующей направленности для детей с РАС. Возможно кратковременное, частичное включение детей с РАС в деятельность

групп общеразвивающей направленности как в режиме дня, так и в образовательную деятельность (2 уровень сопровождения)

4. Индивидуальные/подгрупповые занятия: с педагогом-психологом, учителем-дефектологом, индивидуальные, подгрупповые, групповые занятия с воспитателем по реализации АВА- технологии прикладного анализа поведения, музыкальным руководителем, инструктором по физвоспитанию, занятия по реализации задач по пяти образовательным областям.

5. Сопровождение тьютора.

Специальные условия для детей четвертой группы РАС

1. Обучение по индивидуальной программе развития разработанной на основе адаптированной основной образовательной программы ДО для детей с РАС МАДОУ № 395, результатов диагностики с учетом психофизических особенностей и индивидуальных возможностей ребенка с РАС.

2. Очная форма

3. Режим — полного пребывания в условиях консультационной группы компенсирующей направленности для детей с РАС. Возможно полное включение (не менее 80% всего времени пребывания ребенка в ДОУ) детей с РАС в деятельность групп общеразвивающей направленности как в режиме дня, так и в образовательную деятельность (3 минимальный уровень сопровождения)

4. Индивидуальные/подгрупповые занятия: с педагогом-психологом, учителем-дефектологом, индивидуальные, подгрупповые, групповые занятия с воспитателем по реализации АВА- технологии прикладного анализа поведения, музыкальным руководителем, инструктором по физвоспитанию, занятия по реализации задач по пяти образовательным областям в условиях группы общеразвивающей направленности

5. Занятия в системе дополнительного образования

3.1.4.Специальные условия периода адаптации

Первое из специальных условий, о котором необходимо подумать в самом начале обучения ребенка с РАС, — это определение его личного периода адаптации.

С началом обучения любой ребенок с РАС испытывает массу трудностей в адаптации. Изменение привычного расписания дня, новое помещение, появление новых взрослых и детей, усложнение социальных требований часто приводят к обострению поведенческих проблем. Большинству детей с РАС для адаптации нужен гораздо более длительный период времени, чем обычным дошкольникам.

Зачастую, даже когда на первых порах обучение происходит только в рамках ресурсной группы, возникают серьезные сложности с вхождением ребенка в образовательную ситуацию.

Помимо определения сроков личного периода адаптации, важно указать и особенности организации этого периода: дозирование нагрузки, изменение режима посещения и т.д.

Для детей, которые никогда не обучались в интенсивном режиме и не находились в группе других детей, очень важно обеспечить плавное начало интенсивной работы. Только постепенное усложнение режима пребывания и интенсивности нагрузок позволяет избежать поведенческих взрывов и кризисов. Грамотная организация периода адаптации дает возможность ребенку привыкнуть к постепенно усложняющимся требованиям, а команде специалистов — качественно провести диагностику, оценить все основные потребности и возможности ребенка на данный момент времени.

Организация процесса коммуникации

В работе с невербальными детьми и с серьезными речевыми трудностями потребуется использование системы альтернативной коммуникации.

Наиболее рекомендуемая — система PECS. Правильно введенная система PECS не только дает возможность общения ребенка с РАС со сверстниками и взрослыми, но и в большинстве случаев запускает устную речь. Помимо классической коммуникативной книги PECS ребенок может использовать коммуникативные программы на планшете, коммуникаторы или коммуникативные доски.

3.1.5 Организация развивающей предметно – пространственной среды в группах компенсирующей направленности для детей с РАС, функционирующих по модели «Ресурсная группа»

Для максимально - быстрой адаптации, в новой ситуации обучения, необходимо максимально структурировать пространство МАДОУ. Наличие структуры помогает снизить беспокойство,

уменьшить страх у ребенка, и в дальнейшем самостоятельно организовать свою деятельность с минимальной поддержкой взрослого.

Все пространство групповой зонировано в соответствии с планируемыми видами деятельности. Визуально обозначается зона индивидуальных и групповых занятий, игровая зона, зона отдыха.

Пространство игровой зоны дает ребенку понимание о возможных вариантах его деятельности здесь.

Важным условием для поддержания стереотипа обучения является выбор и постоянство места в группе. При выборе места для ребенка при групповой форме проведения образовательной деятельности детей с РАС важно учитывать особенности их внимания и восприятия. Так например, часть детей вследствие особых сформировавшихся пространственных представлений или необычного зрительного восприятия плохо воспринимает информацию, находясь сбоку от доски. Некоторые дети на первых порах не могут сидеть за столом с другими детьми и нуждаются в организации отдельно стоящего учебного места.

Во многих случаях правильно организованный временной режим в период адаптации позволяет ребенку с РАС продолжить обучение в основном режиме ресурсной группы или группы общеразвивающей направленности. Однако при наличии сопутствующих соматических проблем ребенку с РАС может потребоваться внесение изменений и в дальнейшую организацию его посещения МАДОУ: гибкий режим с сокращением количества времени его пребывания в МАДОУ

Для того чтобы дать возможность ребенку лучше ориентироваться в своих вещах, введена их индивидуальная маркировка. Маркированы столы, шкафчики, личные вещи.

Для организации индивидуального, группового обучения осуществляется подбор внешних опор, таких как расписание, обозначение последовательности действий. Ввиду того, что у детей с РАС часто присутствуют сложности с пониманием речи, необходимо, введено визуальное расписание. Выбор вида расписания зависит от возраста и уровня понимания ребенка. Это могут быть фотографии, символы, обозначающие занятия и режимные моменты.

Введение подобного расписания поможет воспитателям и специалистам упорядочить деятельность детей, уменьшить беспокойство и обеспечить наглядную последовательность смены

деятельности, облегчив периоды ожидания для некоторых воспитанников.

Как и все остальные условия, выбор визуального расписания должен быть обусловлен трудностями ребенка на данный момент времени и соответствовать его возможностям.

Так, расписание может быть различным по виду – один ребенок может с успехом использовать общее на группу расписание, а другому необходимо индивидуальное. Зачастую требуется использование именно индивидуального визуального расписания, так как в него могут быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т. д. Зачастую требуется прописать еще и визуальный план совместной деятельности. Создав заранее заготовки с названиями видов деятельности, или их изображениями педагог не будет в дальнейшем тратить много ресурсов на использование такого плана. В тоже время его наличие может помочь в организации деятельности и другим детям группы, имеющим менее значительные проблемы. Визуализация плану совместной деятельности позволяет ребенку с РАС самостоятельно следовать этому плану. Ребенок видит, что он должен делать, и ему не нужны дополнительные словесные инструкции или подсказки.

Такой план позволяет заранее подготовиться к смене деятельности, а также усвоить основные действия, характерные для той или иной совместной деятельности, занятия.

Также к условиям организации среды относится обеспечение дошкольников с РАС системой визуальных подсказок в разных зонах группы.

К визуальным подсказкам могут относиться схемы, алгоритмы, списки правил, позволяющих выполнять те или иные действия в процессе организованной образовательной деятельности, в режимных моментах и бытовых ситуациях. К таким схемам – подсказкам относятся обозначение вариантов занятий не перемене, коммуникативные схемы, правила поведения и т.д.

Также с помощью визуальных подсказок может быть специально проработана последовательность выполнения конкретных бытовых навыков (умывания, туалета, переодевания и т.д.)

В организации правильного учебного поведения помогают и определенные правила, введенные для конкретного ребенка. Как и расписание и инструкции, все введенные правила должны быть

визуализированы. При их подборе педагогам необходимо четко продумать, какие именно правила вводить.

Правил не должно быть много. Это должны быть только актуальные, на данный период времени правила.

Нужно четко продумать формулировку каждого правила. Фразы, используемые в правилах, должны быть короткими, все слова должны быть понятны. По возможности стоит избегать отрицательных формулировок, с частицей «не» (не кричать, не стучать).

Правила должны максимально описывать поведение таким, каким оно должно быть (сидеть тихо, руки на парте и т.д.). Все индивидуальные правила должны располагаться на краю парты. Системы правил или специфические правила, необходимые для выполнения, каких-либо отдельных действий, могут быть организованы

в отдельные книжки или социальные истории. Правила могут касаться всех аспектов жизнедеятельности дошкольников.

Определение сенсорных потребностей

Дошкольнику с РАС, имеющему большое количество сенсорных проблем, часто сложно усваивать информацию. Для этого необходимы специальные приспособления и устройства.

При диагностировании гиперчувствительности к звукам и шумам одним из часто используемых приспособлений являются шумопоглощающие наушники, которые помогают ребенку слышать учителя, но снижают уровень фонового шума. При выборе данного устройства необходимо научить ребенка пользоваться ими, а также определить время их использования.

Второй из сенсорных особенностей, часто диагностируемых у детей с РАС, являются специфические проприоцептивные ощущения, а также особенности тонуса. Для снижения дискомфорта при данных особенностях можно опираться на рекомендации специалистов по сенсорике. Использование утяжеляющего жилета или плечевой подушки помогает ребенку насытиться необходимыми ощущениями и дает возможность находиться при шуме.

Из-за различных сенсорных трудностей воспитанникам с РАС требуется обязательная разгрузка во время перерывов между совместными организованными деятельностью, поэтому в ДОО создана сенсорная зона, где они могут поиграть и расслабиться, спрятаться в палатке или домике.

Для облегчения самостоятельного рисования, письма, а также постепенного ухода от поддержки руки можно использовать утяжеляющий манжет. Для облегчения процесса письма также необходимо уделять особое внимание подбору письменных принадлежностей (трехгранных, изогнутых ручек и карандашей)

С целью реализации образовательной программы в МАДОУ созданы оптимальные условия. Функционирует групповое помещение, игровая, сенсорная комната, кабинет учителя дефектолога, педагога – психолога (нейропсихолога).

Занятия по образовательным областям : «художественно – эстетическое развитие»

(лепка, рисование, аппликация), познавательное развитие (формирование элементарных математических представлений) , физическое развитие, проводится в групповом помещении, физкультурном зале;

Групповое помещение

Группа обустроена с учетом особенностей и возможностей ребенка. Визуально обозначены функциональные зоны:

- Учебная зона, которая включает в себя специально оборудованное пространство для групповых и индивидуальных занятий;
- Игровая зона, которая также используется для сенсорной разгрузки;
- Зона для приема пищи;
- Рабочая зона педагога.

Также имеется спальня, туалет, приемная комната.

В зоне для индивидуальных занятий находятся столы для каждого ребенка. Так как в ресурсной группе одновременно могут заниматься несколько детей со своими воспитателями (тьюторами), с целью обеспечения индивидуального пространства используются ширмы, которые ограждают детей от дополнительной информации, сенсорной нагрузки.

Игровая зона, зона сенсорной разгрузки это зона, это место для организации игр и общения с детьми. Место где дети могут отдохнуть во время перемен и перерывов, успокоиться в случае сенсорной перегрузки, набраться сил.

В рабочей зоне педагога находится стол, стул педагога. Эта зона организована так, чтобы в ней было комфортно и удобно работать. В ней расположена оргтехника: ноутбук, цветной принтер, ламинатор, резак для бумаги. Помимо оргтехники в ней могут храниться учебные материалы и документация по программам детей.

Оборудование игровой комнаты

Оборудование	Назначение
Мягкий пол	Для мышечного расслабления, подвижных игр, игр имитаций, с целью профилактики травмирования.
Закрытый гамак	С целью тонического расслабления, развития вестибулярного аппарата, снятия сенсорной перегрузки
Оборудование для сюжетно – ролевых игр	С целью организации и отработки элементов сюжетно – ролевых игр: семья, магазин, больница
Домик с туннелем	Зона уединения, с целью предоставления возможности ребенку побыть одному, снятия сенсорной визуальной нагрузки.
Фитнес мячи	Для свободной игры детей, возможности снятия тонического напряжения
Мягкий модуль	Применяются с целью сенсорного развития, элементарного конструирования, проведения двигательных упражнений
Цветовой квадрат	Применяется с целью развития визуального восприятия, элементарных причинно – следственных связей

3.1.6.Предметно – развивающая среда в группах общеразвивающей направленности, в которые включены дети с РАС с частичным и полным включением

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО полностью обеспечивает реализацию Программы:

- созданы необходимые условия для коррекционной работы, инклюзивного образования детей с ОВЗ;
- учитываются национально-культурные, климатические условия, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- учитываются возрастные особенности детей.

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО содержательно-насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна и безопасна. Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию Программы:

- Образовательное пространство ДОО оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе, техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы).
- Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) ДОО обеспечивает:
 - игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);
 - двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;
 - эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметнопространственным окружением;
 - возможность самовыражения детей.
- Для детей раннего возраста образовательное пространство представляет необходимые и достаточные возможности для движения, предметной и игровой деятельности с разными материалами.

Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей; Полифункциональность материалов предполагает:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды: детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.;

- наличие в уголках ДОО полифункциональных (не обладающих жёстко закреплённым способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре). Вариативность среды предполагает:

- наличие в ДОО различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;

- периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей. Доступность среды предполагает:

- доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;

- свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

- исправность и сохранность материалов и оборудования. Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех её элементов требованиям по обеспечению надёжности и безопасности их использования.

Содержание всех пространственных зон предметно-развивающей среды ДОО подчинено одной главной цели – развитию способности мыслить избирательно и продуктивно, а также соответствует основной задаче - всестороннему развитию ребёнка: развитию его мотивационной сферы, интеллектуальных и творческих сил, качеств личности.

Спецификой создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды является ее визуализация и структурирование согласно потребностям детей с РАС. Пространство должно: учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, характеризоваться относительным постоянством расположения игровых материалов и предметов мебели, быть неперегруженным разнообразными игровыми объектами. Игры и игрушки подбираются в соответствии с содержанием образовательной программы.

При организации индивидуальных занятий соблюдают следующую последовательность: рабочий стол находится у стены для минимизации отвлекающих ребенка факторов, рабочий стол

отодвигается от стены и педагог располагается в зоне видимости ребенка; занятия проводятся в малой группе, состоящей из двух детей, рабочие столы располагаются рядом друг с другом.

При участии в групповых формах работы рекомендуется использовать наглядное расписание, иллюстрирующее последовательность выполняемых заданий, игры и дидактические материалы:

- для подготовки руки к письму: насадки на ручку (для детей с правосторонним и левосторонним латеральным предпочтением), ограничители строки, разлиновка листа в крупную клетку или линейку;

- при развитии элементарных математических представлений: визуальный ряд чисел, специализированная линейка Абака, пособие «Нумикон», игровые пособия по закреплению состава числа (подбираются с опорой на индивидуальные интересы ребенка), игровые пособия по обучению сравнению чисел с помощью знаков, игровые пособия по обучению выполнению арифметических действий, наглядные пособия по обучению детей решать задачи;

- подготовка к обучению грамоте: схемы слов, предложений, звуко-буквенного анализа, символы звуков, таблицы для чтения и др.;

- развитие речи и ознакомление с окружающим миром: музыкальные инструменты, мелкий материал для игр на столе – звери, птицы, семья, посуда, продукты, одежда, транспорт, мебель и др., сюжетные картины, серии сюжетных картин, пальчиковый театр и др.;

- физическое развитие: маты, мягкие игровые модули, качели, батут, горка, бассейн с шариками, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцобросы, обручи, машины, самокаты, схемы игр и т.д.;

- игровое оборудование для игр на полу: машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога, куклы, кукольный домик, игрушечная мебель, посуда, продукты, одежда, набор доктора, игрушечные животные и т. д.;

Необходимо, чтобы все игровые и дидактические материалы были упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельной уборке игрушек.

Для визуализации предметно-пространственная развивающая образовательная среда используют:

- фотографии ребенка для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.),
- фотографии воспитателей и детей, посещающих группу,
 - фотографий педагогов, работающих в кабинетах (логопед, психолог и др.), – информационные таблички (пиктограммы) на дверях спальни, раздевалки и т.д.,
- иллюстрированные правила поведения,
- алгоритмы выполнения бытовых навыков (умывания, туалета, переодевания на физкультуру, мытья рук и т.д.),
- коммуникативный альбом: фотографии близких людей; любимых видов деятельности ребенка; пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); изображением эмоций ребенка; базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.).

Обязательной составляющей предметно-пространственной развивающей среды для ребенка с РАС *является оборудование уголка уединения* (зоны отдыха ребенка). Для этого используются: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, любое ограниченное пространство. В зоне отдыха размещают любимые игрушки ребенка, книги, фотографии, приятное для ребенка сенсорное оборудование, мягкая мебель и т.д. Детей необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения.

Соблюдение четкого распорядка дня является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. При подготовке ребенка к посещению детского сада необходимо учитывать склонность к постоянству. Любое изменение режима дня и распорядка занятий может повлиять на поведение ребенка. Дети с расстройствами аутистического спектра при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в визуальном ее подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание. Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи. Выбор вида визуального расписания зависит от возраста и интеллектуального развития ребенка. На первых порах используют фотографии, обозначающие занятия и режимные моменты. Многим детям с РАС требуется использование индивидуального визуального расписания (в

него могут быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т.д.).

Для обеспечения *качества сна* ребенка с РАС необходимо обратить внимание на: соблюдение температурного режима, комфортного для ребенка, возможную специфическую реакцию ребенка на ткань постельного белья и пижамы, наличие посторонних шумов (шум воды в кране, звук вентилятора, шум за окном, которые могут мешать заснуть), создание условий для пробуждения в спокойной обстановке. Удачным является размещение шторок над кроваткой ребенка, что дает возможность уединения и спокойного засыпания ребенка с РАС.

Для некоторых детей с РАС сон в незнакомом месте является невозможным. При этом ребенок очень устает и дневной сон для него является физиологической потребностью. Для таких детей необходимо предусмотреть возможность ухода на время дневного сна домой и возвращение ребенка обратно после пробуждения.

При организации прогулок необходимо учитывать то, что детям с РАС нравятся ощущения, получаемые от прыжков с высоты или падения на землю. Они часто не могут оценить уровень опасности, лишены «чувства края» и могут забираться очень ловко, быстро и довольно высоко. У детей с РАС снижен болевой порог. Поэтому очень важно, чтобы на прогулочной площадке соблюдались все меры безопасности. При этом у детей с РАС должен быть доступ к оборудованию, позволяющему обеспечить сенсорную разгрузку ребенка: безопасные качели, батут, гамак и др.

3.1.7.Предметно – развивающая среда в кабинетах МАДОУ

Занятия по нейрокоррекции, проводятся в кабинете педагога – психолога (нейропсихолога), в комнате сенсорной разгрузки;

Оборудование кабинета педагога – психолога (нейропсихолога)

<i>Оборудование</i>	<i>Назначение</i>
Мягкий пол	С целью профилактики заболеваний , травмирования, отработки двигательных упражнений на полу – ползания, проведения игр имитаций
Лампа дополнительного освещения	С целью адаптация среды к потребностям ребенка, снижения тревожности в связи с гиперчувствительностью ребенка

	к яркому освещению (реализация проактивного метода коррекции поведения - манипуляция контекстом),
Маты сборные	Для проведения упражнений по психомоторной коррекции по методу замещающего онтогенза
Артопедическая дорожка	Для проведения упражнений по коррекции сенсорных проблем тактильной модальности, пирамидальной недостаточности, профилактики плоскостопия.
Фитнес мяч	Для проведения упражнений по нейрокоррекции, тонической регуляции, расслабления
Балансир напольный	С целью проведения упражнений направленных на мозжечковую стимуляцию, формирования центральной оси, координации движений.
Рокерборд	Для проведения упражнений на развитии схемы тела, вестибулярной системы, мозжечковой стимуляции
Набор маленьких мячей	Для проведения упражнений по мозжечковой стимуляции на балансире
Балансир ручной «восьмерка»	С целью коррекции координаторных способностей, развития крупной моторики рук, развития глагодвигательных функций
Мячи маленькие тактильные	С целью развития ощущений, тактильного восприятия, проведения массажа рук.
Валик «Ляпко», мяч «Ляпко»	Развитие тактильных ощущений, развитие крупной и мелкой моторики, развитие межполушарного взаимодействия, тонической регуляции, снятия напряжения

Трафареты для двуручного рисования	Развитие межполушарного взаимодействия, двуручной деятельности, пространственных представлений
Межполушарная доска 3D	
Световой стол для игр с песком	Развитие визуального, тактильного восприятия, мелкой моторики рук, снятия тонического напряжения, развития воображения
Нейроскакалка	Развитие межполушарного взаимодействия, развитие крупной моторики ног
Тренажер «Скрытые мешочки»	Коррекция и развитие сенсорной сферы тактильной модальности, восприятия, воображения, тактильной памяти
Музыкальные, шумовые инструменты (колокольчики, бубен, погремушки, баночки заполненные разной крупой)	Развитие слухового восприятия, слухового внимания, памяти
Зеркальная стена	Упражнения на формирования «Я образа», формирование схемы тела, зрительного восприятия
Настенная доска	С целью размещения визуального расписания, социальных историй, выполнения упражнений и дидактических заданий.
Стол и стул детский	Для выполнения дидактических игр и упражнений на развитие и коррекцию психических функций.

Дидактическое оснащение кабинета педагога – психолога (нейропсихолога)

<i>Дидактические игры на коррекцию, развитие когнитивных способностей, психических функций</i>	<i>Литература</i>
<i>Тренажер для малышей «Окошки» (деревянная планшетка с</i>	1. Горячева Т. Г. Никитина Ю. В. / Расстройство аутистического спектра у детей.

круглыми отверстиями, карточки с цветными изображениями кругов, разного вида транспорта, овощами и фруктами, цифрами). Игра «Разноцветные окошки» <i>Задачи: Развитие цветового гнозиса, зрительного внимания, восприятия, координации «глаз – рука», формирование щипкового захвата, умения выполнять задание по инструкции, соблюдать очередность и тд.;</i> Игра «Разноцветные прятки» <i>Задачи: Развитие цветового гнозиса, зрительного внимания, восприятия, координации «глаз рука», формирование щипкового захвата, формирование умения выполнять задание по инструкции, соблюдение очередности, умение соотносить цвет предмета с цветом окошка, развитие зрительной памяти;</i> <u>Тренажер для малышей «Четвертый лишний»</u> (деревянная рамка с 4 круглыми отверстиями, 6 планшеток с изображением 4 предметов, один из которых не соответствует категориальности других предметов, 4 крышки разного цвета для отверстий на рамке с вкладышами). Игра «Закрой окошки» <i>Задачи: Формирование умения действовать по инструкции, развитие цветового гнозиса,</i>	Метод сенсомоторной коррекции: учебно – методическое пособие.- М.: Генезис, 2018.-168с./ 2. Семенович А. В. /Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие .- 5 изд. испр. и доп. – М.: Генезис, 2017. – 319 с./ 3. Семенович А. В. / Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие .- 10-е изд. – М.: Генезис, 2017.- 474с./ 4. Семенович А. В. / Таланты детского мозга. Метод замещающего онтогенеза: Сборник нейропсихологических программ. – Казань: Центр социально – гуманитарного образования, 2016.- 184с./ 5. Семенович А. В. /Речевая компетентность. Метод замещающего онтогенеза: Сборник нейропсихологических программ. – Казань: Центр социально – гуманитарного образования, 2016.- 132с./ 6. Колганова В. С. , Пивоварова Е. В.: В 2 ч.Ч.1. / Нейропсихологические занятия с детьми-М.: АЙРИС- пресс, 2018. – 146с./ 7. Стоукс Б. / Развивающие движения; пер с англ. Е. А. Бакушева – Минск: «Попури», 2010ю – 282с./ 8. М. В. Белоусова, В. А. Меркулова, Л. М. Логинова /Особенности формирования двигательных навыков в норме и
--	---

слухового восприятия, координации движения рук, слуховой памяти, формирование щипкового захвата. <u>Тренажер «Зеленое поле»</u> (прямоугольное деревянное зеленое поле с бортами по четырем сторонам, перегородка разделяющее поле пополам, с отверстием для шайбы по середине). <i>Задачи:</i> Развитие координации «глаз рука», мелкой моторики, причинно – следственных связей; <u>Тренажеры «Межполушарные доски»:</u> «Спираль», «Квадрат», «Мозг»; Меловые межполушарные доски : «спираль», «треугольник», «квадрат», «зигзаги» <i>Задачи:</i> Развитие межполушарного взаимодействия, двуручной деятельности, мелкой моторики рук, щипкового захвата <u>Тренажер «Ладонки»</u> <i>Задачи:</i> Развитие зрительного восприятия, мелкой моторики рук, зрительного внимания, телесной чувствительности <u>Сенсорный конструктор</u> (геометрические деревянные формы: полукруг, прямоугольник, треугольник, квадрат, разного цвета. Фигуры заполнены разным наполнителем: песком, жидкостью, стеклом).	патологии: диагностика и коррекция: практическое руководство. – Казань: НОУ ДПО «Центр социально – гуманитарного образования», 2018.-76 с./ 9. Покровская С. В., А. В. Цветков / Нейропсихологическая помощь детям с нарушениями речи.- М : «Издание книг ком», 2018. – 176с./ 10. Ригина Н. Ф., Танцюра С. Ю. / организация работы с ребенком с аутизмом: Взаимодействие специалистов и родителей. – М: ТЦ Сфера, 2018 – 64с./ 11. Рудик О. С / Коррекционная работа с аутичным ребенком: (кн. для педагогов: метод. пособие)/ - М.: Издательство ВЛАДОС,, 2017.- 189с./ 12. Янушко Е. Я. / Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия – Издание 9 = М.Теревинф, 2018-128с/ 13. Ригина Н. В., Танцюра С. Ю. /Организация работы с ребенком с аутизмом: Взаимодействие специалистов и родителей. – М. : ТЦ Сфера, 2018 - 64с./ 14. Коллектив авторов: Багрий Я. Т., Бугаго А. М. Вайсерман, Василевская Е. С., Галчин Л. Ю, Горбачевская Н. Л. и др. / Цунами детского аутизма: медицинская и психологическая помощь. Под общей редакцией
---	--

Задачи: Развитие сенсорной сферы разных модальностей: зрительной, слуховой, тактильной, умения действовать по образцу, развитие элементарных причинно – следственных связей, развитие конструктивной деятельности, воображения); «Деревянные рамочки Сегена: «геометрические фигуры», «животные»»; «Замочки – ключики» (плоскостные замочки с отверстиями для ключей вкладышей). Задачи: Развитие зрительного гнозиса, внимания восприятия, координации «глаз рука», ориентировки в пространстве, умение действовать по инструкции, соблюдение очередности при игре со взрослым. «Деревянные разрезные картинки из двух частей «животные». Задачи: Развитие мышления, зрительного восприятия, мелкой моторики рук, развитие целостного восприятия предметов); «Ежик» (деревянный ежик с круглыми отверстиями, пенал с отверстиями, деревянные круги разного цвета, карточки образцы с заполненными отверстиями); Задачи: Развитие цветового гнозиса, развитие зрительного восприятия, внимания,	А. П. Чуприкова. – М. Гнозис, 2017. – 392с./ 15. Девис, Хилтон /Как помочь семье в которой серьезно болен ребенок: Взгляд психолога.пер. с англ. О. Н. Хрущовой – М. Этерна, 2011. – 224с./ 16. Лиф Р. Макэкен. /Идет работа. Стратегия работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л. Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016 - 608 с. 17. Лиф Р. Макэкен. /Идет работа. Дополнительные материалы. Пособие 1 (включает DVD) «Круто» / «Не круто» Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016 – 32 с. 18. Лиф Р. Макэкен. /Идет работа. Дополнительные материалы. Пособие 2 (включает DVD) «Умение учиться» / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016 – 48 с. 19. Лиф Р. Макэкен. /Идет работа. Дополнительные материалы. Пособие 3 (включает DVD) «Обучающее взаимодействие » / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016 – 32 с. 20. Лиф Р. Макэкен. /Идет работа. Дополнительные
---	--

памяти, мелкой моторики, умения классифицировать, сортировать по цвету, формирование умения действовать по образцу и инструкции взрослого «Трафаретные дорожки» (деревянные планшеты с прорезными линиями разной формы для рисования на песке «волшебной палочкой, а также карандашами на листе бумаги) Игра «Запомни кто в окошке» (3 деревянных квадрата с 4 круглыми отверстиями, деревянные круги с изображением животных, овощей, фруктов, цветные круги того же размера); Задачи: Развитие зрительной памяти, восприятия, координации движения рук, зрительного, предметного гнозиса, координации «глаз – рука» «Разрезные картинки» (из 2-8 частей, горизонтальные, вертикальные, хаотичные); «Четвертый лишний» (по цвету, функции, категориям); «Волшебная удочка» (овощи, фрукты); «Магнитные лабиринты – «бабочка коробочка», «грибок», «гусеница»» (развитие глазоладвигательных функций); «Дидактические картинки – «природа», «рукотворный мир» «схожесть и отличия по цвету»;	материалы. Пособие 4 (включает DVD) «Жетонные системы подкрепления» / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016 – 48 с. 21. Лиф Р. Макэкен. /Идет работа. Дополнительные материалы. Пособие 5 (включает DVD) «Как создавать подкрепители» / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016 – 32 с. 22. Лиф Р. Макэкен. /Идет работа. Дополнительные материалы. Пособие 7 (включает DVD) «Учебные программы в действии» / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016 – 64 с. 23. Воронков Б. В., Рубина Л. П. / Аутизм. Диагностика у взрослых и детей. – СПб: Наука и Техника, 2018. - 224 с. 24. Айрес, Э. ДЖ. / Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.ЖД. Айрес; (пер. с англ. Юлии Даре). – 5 изд.- М.: Теревинф, 2018. – 272с. 25. Кислинг, Улла /Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие под ред. Е. В. Клочковой; (пер. с нем. К. Аю Шарп).- 7 изд.- М.; Теревинф, 2019.- 240с.
---	--

«Сложи узор» (кубики со сторонами разного цвета). Задачи: Задачи: Развитие пространственных представлений, зрительного гнозиса, координаторных способностей, «Волшебные льдинки» (прозрачные квадраты с изображением геометрических фигур); Задачи: Развитие лицевого гнозиса, умения различать эмоциональные проявления «Веселый грустный» (дидактическая карта с изображением человека испытывающего определенную эмоцию, маленькие карточки людей с различными эмоциями) «Собери – эмоцию» (части лица)	26. Мамайчук И.И. / Помощь психолога детям с задержкой психического развития: учеб. Пособие – 2 издю, исправл и доп. – СПб.: Эко-Вектор, 2017.-539с. 27. Мамайчук И. И. / Помощь психолога детям с аутизмом. – 2 – е изд., испр. и доп.- СПб.: Вектор, 2014.-335с. 28.
---	---

Оборудование и техническое оснащение комнаты сенсорной разгрузки

Оборудование	Назначение
Фиброоптический модуль «Солнышко»	Стабилизация эмоционального состояния, сенсорная стимуляция, психоэмоциональная разгрузка
Пузырьковая колонна	Стабилизация эмоционального состояния, сенсорная стимуляция, психоэмоциональная разгрузка
Сухой бассейн	Снятие тонического напряжения
Мини шведская стенка	Удовлетворение потребности в ощущении высоты, профилактика полевого поведения.
Сенсорная тропинка	Снятие тонического напряжения, ортопедическое воздействие
Бескаркасное кресло	Снятие тонического напряжения
Сухой душ	Сенсорная стимуляция
Плитка «Сенсорный пол»	Сенсорная стимуляция

3.1.7 Технические средства обучения

С целью реализации АООП ДО для детей с РАС МАДОУ оснащено техническими средствами обучения. В группах для детей с РАС имеются: ноутбуки, лазерные цветные принтеры, музыкальный центр, ламинаторы, струйный принтер, мультимедийный проектор, интерактивная доска.

Помимо необходимых мультимедийных средств для эффективного обучения дошкольников с РАС имеется специфическое техническое оборудование: таймеры, противошумные наушники.

Оснащение для преодоления сенсорных проблем: Подвесные кресла с подушкой «Кокон», Утяжеленные одеяла «Классические», утяжеленные наплечники и др

3.1.8. Материально-техническое обеспечение Программы

Материально-техническое обеспечение дошкольного образования воспитанников с РАС в МАДОУ отвечает не только общим, но и их особым образовательным потребностям.

Пространство (прежде всего здание и прилегающая территория), в котором осуществляется образование воспитанников с РАС, соответствует общим требованиям, предъявляемым к дошкольным образовательным организациям, в частности:

- к обеспечению санитарно-бытовых и социально-бытовых условий;
- к соблюдению пожарной и электробезопасности;
- к соблюдению требований охраны труда;
- к соблюдению своевременных сроков и необходимых объемов текущего и капитального ремонта и др.

Материально-техническая база реализации адаптированной общеобразовательной программы для воспитанников с РАС соответствует действующим санитарным и противопожарным нормам, нормам охраны труда работников образовательных организаций, предъявляемым к:

- участку (территории) и зданию дошкольной образовательной организации;
- помещениям для осуществления образовательного и коррекционно-развивающего процессов: кабинетам учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога и др. специалистов, структура

которых обеспечивает возможность для организации разных форм деятельности;

- кабинетам медицинского назначения;
- помещениям для питания обучающихся, а также для хранения и приготовления пищи, обеспечивающим возможность организации качественного горячего питания;
- туалетам, коридорам и другим помещениям.

3.2. Кадровые условия реализации Программы.

МАДОУ «Детский сад № 395 комбинированного вида», реализующее АООП для воспитанников с РАС, укомплектовано педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку соответствующего уровня и направленности.

Уровень квалификации работников МАДОУ, реализующих АООП, для каждой занимаемой должности соответствует квалификационным характеристикам по соответствующей должности,

МАДОУ обеспечивает работникам возможность повышения профессиональной квалификации, ведения методической работы, применения, обобщения и распространения опыта использования современных образовательных технологий обучающихся с РАС.

В реализации АООП для воспитанников с РАС принимают участие следующие специалисты: учителя-дефектологи, воспитатели, педагоги-психологи, инструктор по физической культуре, музыкальный работник, педагоги дополнительного образования, медицинские работники.

Педагогический состав реализующий АООП ДО для детей с РАС

Образовательный и квалификационный уровень

№ групп	Специалисты	Уровень образования		Имеют квалификационную категорию		Всего педагогов
		высшее	Ср. Проф.	высшую	первую	
4,5	Воспитатели	5			3	5

	Дефектологи	2				2
	Педагог-психолог	1		1		1
	Музыкальный руководитель	1		1		1
	Инструктор по физ. воспитанию	1		1		1

Учителя-дефектологи имеют высшее профессиональное образование по одному из вариантов программ подготовки:

- а) по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» по образовательным программам подготовки олигофренопедагога;
- б) по направлению «Педагогика» по образовательным программам подготовки олигофренопедагога;
- в) по специальности «Олигофренопедагогика» или по специальностям «Тифлопедагогика», «Сурдопедагогика», «Логопедия» при прохождении переподготовки в области олигофренопедагогики;
- г) по педагогическим специальностям или по направлениям («Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование») с обязательным прохождением профессиональной переподготовки в области олигофренопедагогики.

Воспитатели имеют высшее или среднее профессиональное образование по одному из вариантов программ подготовки:

- а) по специальности «Специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях» или «Специальное дошкольное образование»;
- б) по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» по образовательным программам подготовки олигофренопедагога;
- в) по направлению «Педагогика» по образовательным программам подготовки олигофренопедагога;
- г) по специальности «Олигофренопедагогика»;
- д) по другим педагогическим специальностям с обязательным прохождением профессиональной переподготовки или повышением квалификации в области специальной педагогики или специальной психологии, подтвержденной документом о повышении квалификации или дипломом о профессиональной переподготовке.

Педагог-психолог имеет высшее профессиональное образование по одному из вариантов программ подготовки:

- а) по специальности «Специальная психология»;
- б) по направлению «Педагогика» по образовательным программам подготовки бакалавра или магистра в области психологического сопровождения образования лиц с ОВЗ;
- в) по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» по образовательным программам подготовки бакалавра или магистра в области психологического сопровождения образования лиц с ОВЗ;
- г) по педагогическим и психологическим специальностям или направлениям подготовки психолога с обязательным прохождением профессиональной переподготовки в области специальной психологии.

При любом варианте профессиональной подготовки педагог-психолог должен обязательно пройти переподготовку или курсы повышения квалификации в области олигофренопедагогики или психологии лиц с расстройствами аутистического спектра, подтвержденные документом установленного образца.

Для работы с воспитанниками с РАС необходим тьютор. Уровень его образования должен быть не ниже степени/квалификации бакалавра:

- а) по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»;
- б) по направлению «Педагогика» (один из профилей подготовки в области специальной (коррекционной) педагогики; специальной (коррекционной) психологии).

С целью поддержки в образовательном процессе воспитанников с РАС в штатное расписание дошкольной образовательной организации возможно включение ассистента (помощник), имеющий образование не ниже общего среднего и прошедший соответствующую программу подготовки к работе с детьми.

Инструктор по физической культуре имеет высшее профессиональное образование по одному из вариантов программ подготовки:

- а) высшее профессиональное образование в области физкультуры и спорта без предъявления требований к стажу работы;
- б) высшее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование в области физкультуры и спорта без предъявления требований к стажу работы;

в) среднее профессиональное образование и стаж работы в области физкультуры и спорта не менее 2 лет.

Музыкальный руководитель имеет высшее или среднее профессиональное образование по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление «Педагогическое образование», «Педагогика» или специальности (профили) в области музыкального образования) без предъявления требований к стажу работы.

Педагог дополнительного образования должен иметь высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование в области, соответствующей профилю кружка, секции, студии, клубного и иного детского объединения без предъявления требований к стажу работы; либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению «Образование и педагогика» без предъявления требований к стажу работы.

При получении дошкольного образования воспитанниками с РАС по АООП совместно с другими воспитанниками соблюдены следующие требования к уровню и направленности подготовки специалистов:

Педагогические работники – , **музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, воспитатель, педагог-психолог** имеют наряду со средним или высшим профессиональным педагогическим образованием по соответствующему занимаемой должности направлению (профилю, квалификации) подготовки документ о повышении квалификации, установленного образца в области инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

Учитель-дефектолог имеет высшее профессиональное педагогическое образование по одному из вариантов подготовки (см. выше) и документ о повышении квалификации, установленного образца в области инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

Тьютор (постоянное или временное подключение) должен иметь высшее профессиональное педагогическое образование и диплом установленного образца о профессиональной переподготовке по соответствующей программе.

Ассистент (помощник) должен иметь образование не ниже среднего общего и пройти соответствующую программу подготовки.

МАДОУ имеет право включать в штатное расписание специалистов по информационно-технической поддержке реализации АООП, имеющих соответствующую квалификацию. Медицинские работники, включенные в процесс сопровождения воспитанников (врач-психиатр, невролог, педиатр), должны иметь высшее профессиональное образование, соответствующее занимаемой должности.

При необходимости дошкольная образовательная организация может использовать сетевые формы реализации образовательных программ, которые позволят привлечь специалистов (педагогов, медицинских работников) других организаций к работе с воспитанниками с РАС для удовлетворения их особых образовательных потребностей.

Содержание АООП разработано и реализуется МАДОУ на основе рекомендаций ППК и ИПР ребенка-инвалида (при наличии) с обязательным участием педагога-психолога, учителя-дефектолога, и других специалистов:

Учитель дефектолог:

– *при адаптации содержания программы*: оказывает методическую поддержку педагогам при адаптации игр, заданий, дидактических материалов (они должны соответствовать возможностям ребенка и уровню развития когнитивных навыков), курирует изменения предметно-пространственной развивающей образовательной среды. Основной целью его работы является преодоление преград к самостоятельному участию ребенка с РАС в образовательном процессе. Помощь со стороны учителя-дефектолога оказывается до тех пор, пока ребенок не сможет наравне с другими детьми овладеть содержанием заявленной АООП, реализуемой педагогами, при созданных специальных условиях и др.;

– *при реализации программы*: преодоление неравномерности в развитии, коррекцию навыков, препятствующих успешному овладению программным материалом (развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации и т.д.), ликвидацию пробелов в программном материале (при необходимости – введение альтернативной и облегченной коммуникации, глобального чтения и т.п.), осуществляет формирование мотивации деятельности, базовых предпосылок учебной деятельности (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу и т.д.), развитие социально-бытовых навыков и др.

Оказывает методическую поддержку педагогам по организации речевого режима, адаптации инструкций к заданиям, вопросам, текстов и других дидактических материалов, подборе художественных произведений для чтения, заучивания, пересказа, инсценировки по ролям и др.;

– *при реализации программы*: осуществляет формирование коммуникативной стороны речи (развитие активного и пассивного словаря, развитие диалогической речи, обучение ответам на поставленные вопросы, умению задавать вопросы), понимание обращенной речи (понимание инструкций, текстов, диалогов, прочитанного материала и т.д.), работу над просодической стороной речи, ее мелодическими и ритмическими компонентами, подготовку к обучению грамоте и письму и др.

Педагог-психолог:

– *при адаптации содержания программы*: оказывает методическую помощь в установлении контакта с ребенком с РАС, подборе доступных для ребенка форм совместной деятельности со взрослым и с другими детьми, выстраивания взаимоотношения между ребенком с РАС и другими детьми, адаптации сценариев праздников и других мероприятий, участвует в разработке и реализации программ знакомства детей с РАС со школой (на этапе завершения дошкольного образования), проводит разъяснительную работу с воспитателями и другими сотрудниками образовательной организации по особенностям развития и коммуникации с детьми с РАС, консультирует родителей по участию в образовательном процессе и др.;

– *при реализации программы*: осуществляет адаптацию ребенка при включении в образовательный процесс, формирует доброжелательные отношения других детей к ребенку с РАС; коррекцию нежелательного поведения; формирование социально-коммуникативных навыков; усвоение социально правильных форм поведения; развитие познавательной, эмоциональной и личностной сферы, в том числе - «модели психического», которая включает понимание эмоций, намерений, желаний, предсказание действий других на основе их желаний и мнений, понимание ментальной причинности, обмана и др.

Проводит нейропсихологическую диагностику, психомоторную коррекцию соответственно дисфункциям развития психики детей.

В дошкольном возрасте значительное количество детей с РАС не владеет речью, поскольку многие дети начинают говорить значительно позже, чем их сверстники. Многие дети способны произнести всего несколько слов, которые часто понятны только близким людям. Кроме того, практически всегда у этих детей в той или иной степени нарушается и понимание речи. Ребенок вместо выражения своих желаний и просьб может использовать для коммуникации нежелательное поведение: кричать, кусаться, убегать и др. Поэтому их необходимо научить использовать альтернативные средства коммуникации. Одним из таких способов является набор карточек (картинки с изображением необходимого ему предмета/человека/желаемого действия), с помощью которого ребенок может выразить свою просьбу. Например, если ребенок хочет пить, то он приносит/показывает воспитателю карточку

В образовательной ситуации ребенок с РАС испытывает значительные трудности с организацией собственного поведения и в получении знаний, особенно – в формате фронтального преподнесения информации. Для преодоления данных трудностей, постепенного включения в игры и занятия должно быть организовано сопровождение ребенка с РАС помощником-ассистентом, тьютором. Необходимость помощника-ассистента указывается в заключении ППК или/и в ИПР (при наличии). После проведения психолого-педагогической диагностики решение о необходимости помощника-ассистента может быть принято на ППК образовательной организации. Основным показанием для назначения помощника-ассистента являются сложности управления собственным поведением в рамках образовательной деятельности, мешающие как самому ребенку с РАС, так и остальным детям. Помощник-ассистент помогает ребенку адаптироваться в новой обстановке, ориентироваться в последовательности событий, понимать инструкции воспитателя, купировать эпизоды нежелательного поведения, коммуницировать со сверстниками, развивать социально-бытовые навыки. Постепенно помощь помощника-ассистента может быть сокращена и регламентирована наличием новых социальных ситуаций (во время праздников, театральных представлений, экскурсий и т.п.). Некоторым детям с РАС помощник-ассистент потребуется на протяжении всего периода нахождения в детском саду. Роль помощника – ассистента может выполнять второй воспитатель, учитель – дефектолог, педагог - психолог

Координация реализации АООП осуществляется на заседаниях ППк образовательной организации с участием всех педагогов и специалистов, задействованных в реализации образовательных программ.

3.3. Финансовые условия реализации Программы

Федеральный государственный образовательный стандарт четко определяет, что реализация образовательной программы осуществляется в полной мере лишь в условиях, соответствующих предъявляемым к ним требованиям. В свою очередь финансирование реализации образовательной программы дошкольного образования не является самоцелью, а обуславливается именно необходимостью финансирования условий, создаваемых при реализации программы организацией. Именно обеспечение условий, кадровых, предметно-пространственной среды, иных, требуют от организации направленных усилий, связанных с формированием финансовых потоков. Так, если для реализации программы требуется привлечение педагога-психолога (иначе не будет возможности при необходимости провести психологическую диагностику, а значит выполнить требование стандарта, п. 3.2.3), то организация обязана его привлечь для создания требуемых условий, а значит, обязана оплатить его труд, понести соответствующие расходы. Следовательно, построение экономики организации должно осуществляться с учетом решения задачи обеспечения всех необходимых условий, в этом ключе сама экономика должна решать задачи содействия реализации образовательной программы. На уровнях же учредителя организации, субъекта Российской Федерации, определяемые финансовые условия реализации образовательных программ должны в обязательном порядке учитывать, что доводимые до организаций средства доводятся, прежде всего, с целью содействия организациям в реализации образовательной программы в соответствии со всеми требованиями к условиям федерального государственного образовательного стандарта. Таким образом, главным принципом формирования финансовых условий реализации программы является принцип их содействия конечному обучению воспитанника в условиях, необходимых для обеспечения такого обучения. Экономика дошкольного образования в этой связи должна рассматриваться как экономика содействия.

.Финансовое обеспечение реализации адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования,

разработанной для детей с расстройствами аутистического спектра, (далее – Программа) осуществляется в соответствии с потребностями Организации на осуществление всех необходимых расходов на обеспечение конституционного права на бесплатное и общедоступное дошкольное образование с учетом направленности группы, режима пребывания детей в группе, возрастом воспитанников и прочими особенностями реализации Программы. Дополнительно при определении потребностей в финансовом обеспечении учитывается тип Организации, в зависимости от которого определяются гарантии по среднему уровню заработной платы педагогических работников в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года №5971 .

Объём финансового обеспечения реализации Программы определяется исходя из Требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования ФГОС ДО и должен быть достаточным и необходимым для осуществления Организацией: – расходов на оплату труда работников, реализующих Программу, в том числе педагогических работников дополнительной привлекаемых для реализации адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с расстройствами аутистического спектра в количестве, необходимом для качественного педагогического воздействия В соответствии с требованиями части 3 статьи 99 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ. сопровождения указанной категории детей;

– расходов на средства обучения, включая средства обучения необходимые для организации реализации адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с расстройствами аутистического спектра, соответствующие материалы, в том числе приобретение учебных изданий в бумажном и электронном виде, дидактических материалов, аудио - и видео - материалов, средств обучения, в том числе, материалов, оборудования, спецодежды, игр и игрушек, электронных образовательных ресурсов, необходимых для организации всех видов образовательной деятельности и создания развивающей предметно-пространственной среды (в том числе специальных для детей с ОВЗ и детей-инвалидов), приобретения обновляемых образовательных ресурсов, в том числе, расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, пополнение комплекта средств обучения и подписки на техническое

сопровождение деятельности средств обучения, спортивного, оздоровительного оборудования, инвентаря, оплату услуг связи, в том числе расходов, связанных с подключением к информационной сети Интернет;

- расходов, связанных с дополнительным профессиональным образованием педагогических работников по профилю их педагогической деятельности;

- иных расходов, связанных с реализацией Программы, в том числе необходимых для организации деятельности Организации по реализации программы (включая приобретение услуг, в том числе коммунальных).

Финансовое обеспечение государственных гарантий на получение гражданами общедоступного и бесплатного дошкольного образования за счёт средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации в государственных и муниципальных образовательных организациях осуществляется на основе нормативных затрат на оказание образовательных услуг, обеспечивающих реализацию Программы в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Финансовое обеспечение реализации Программы в бюджетном и/или автономном образовательном учреждении осуществляется исходя из нормативных затрат на основе государственного (муниципального) задания учредителя на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации Программы в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта по каждому виду и направленности образовательных программ с учётом форм обучения в соответствии с ведомственным перечнем услуг.

При составлении проектов бюджетов для планирования бюджетных ассигнований на оказание муниципальных услуг по реализации Программы, составлении бюджетной сметы казённого учреждения, а также для определения объёма субсидий на выполнение государственных (муниципальных) заданий бюджетным и /или автономным учреждением должны учитываться нормативы финансирования, определяемые органами государственной власти субъектов Российской Федерации, в соответствии с которыми местным бюджетам предоставляются субвенции на обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение

общедоступного и бесплатного дошкольного образования в муниципальных образовательных организациях.

Государственное (муниципальное) задание учредителя на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации Программы должно обеспечивать соответствие показателей объемов и качества предоставляемых образовательными учреждениями данных услуг размерам средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, направляемых на эти цели.

Показатели, характеризующие выполнение государственного (муниципального) задания учредителя на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации Программы, должны учитывать требования ФГОС ДО к условиям реализации Программы, а также особенности реализации Программы в отношении детей с расстройствами аутистического спектра.

за счет средств учредителей указанных организаций.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО при расчёте нормативных затрат на оказание услуг по реализации Программы должны учитываться потребности в рабочем времени педагогических работников организаций на выполнение всех видов работ в рамках реализации Программы, а также расходы на создание соответствующей предметно-пространственной среды, в том числе расходы на приобретение средств обучения, учебных пособий. При реализации Программы примерные нормативные затраты определяются отдельно для различных возрастов детей, типов населенных пунктов, направленностей и режимов групп, в которых реализуется Программа.

В отличие от расчета нормативных затрат на оказание государственной (муниципальной) услуги по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, при определении нормативных затрат на реализацию адаптированной для детей с расстройствами аутистического спектра основной общеобразовательной программы дошкольного образования необходимо учитывать следующие потребности в дополнительном финансовом обеспечении при ее реализации:

- необходимость увеличения относительной (доля ставки) нагрузки на воспитателей компенсирующих групп для детей с расстройствами аутистического спектра, а также групп комбинированной направленности (общеразвивающих групп с включением детей с

расстройствами аутистического спектра), в связи с тем, что приказом Минобрнауки России от 22.12.2014 №1601 воспитателям, непосредственно осуществляющим обучение, воспитание, присмотр и уход за обучающимися (воспитанниками) с ограниченными возможностями здоровья, установлена норма часов педагогической работы в неделю за ставку заработной платы в размере 25 часов;

– необходимость привлечения дополнительных педагогических работников для сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в количестве одного тьютора на группу компенсирующей направленности (из расчета на сопровождения детей с ограниченными возможностями в группе комбинированной направленности), одного специального психолога на группу; – необходимость уменьшения числа детей в компенсирующих группах – до 5 человек;

– необходимость приобретения дополнительных средств обучения, в которых нуждаются дети с расстройствами аутистического спектра при освоении образовательной программы.

Дополнительно, в случае если установлены надбавок к оплате труда для педагогических работников, непосредственно осуществляющих обучение, воспитание, присмотр и уход за обучающимися (воспитанниками) с ограниченными возможностями здоровья, возникает потребность в увеличении средней заработной платы для указанных педагогических работников.

В соответствии с общими требованиями к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере образования, науки и молодежной политики, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ) государственным (муниципальным) учреждением, утвержденными Приказом Минобрнауки России от 22 сентября 2015 г. №1040, при расчете нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг лицам с ограниченными возможностями здоровья, детям инвалидам, инвалидам в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида и лицам со специальными потребностями применяются повышающие коэффициенты, учитывающие специфику организации предоставления государственных (муниципальных) услуги указанной категории потребителей. Таким образом, расчет нормативных затрат

на реализацию адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с расстройствами аутистического спектра должен осуществляться посредством применения повышающих коэффициентов к нормативным затратам на оказание услуг по реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования.

3.4. Планирование образовательной деятельности

Организация образовательного процесса в группах компенсирующей направленности проводится с учетом специфики организации педагогического процесса, учебно-методического, кадрового и материально-технического оснащения.

Объем образовательной нагрузки в течение недели определен в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений (СанПиН 2.4.1.3049-13).

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки, включая реализацию дополнительных образовательных программ, для детей дошкольного возраста составляет:

Образовательный процесс в компенсирующих группах строится по модели «ресурсная группа». Это специальная образовательная модель, позволяющая дошкольнику сочетать в зависимости от своих потребностей и возможностей инклюзивное образование и индивидуальное обучение.

На занятия (НОД) в группы общеразвивающей направленности воспитанников сопровождают воспитатели (тьюторы), которые при необходимости помогают им в выполнении заданий, организуют общение со сверстниками.

Тьютор (воспитатель) помогает адаптировать материал НОД в соответствии с особенностями восприятия ребенка с РАС, которого он сопровождает

В разновозрастных группах компенсирующей направленности :

Дети с РАС 3 – 4 лет участвуют в организованной образовательной деятельности не более 2 часов 30 минут в неделю, от 5 до 15 минут каждая, включая динамическую паузу, соответственно индивидуальным возможностям

Дети 4-5 лет жизни – участвуют в организованной образовательной деятельности ресурсной группы не более 3 часов 30 минут в неделю,

длительностью от 10 до 20 минут, включая динамическую паузу, соответственно индивидуальным возможностям

Дети 3 уровня развития психических функций принимают участие в организованной образовательной деятельности групп общеразвивающей направленности не более 2 раз в неделю (длительностью не более 20 минут;

Дети шестого года жизни – участвуют в организованной образовательной деятельности ресурсной группы не более 4 часов 15 минут в неделю, от 20 до 45 минут в первую половину дня, включая динамическую паузу, соответственно индивидуальным возможностям

Дети 3 уровня развития психических функций принимают участие в образовательной деятельности групп общеразвивающей направленности не более 3 раз в неделю (длительностью не более 25 минут;

Дети седьмого года жизни – участвуют в организованной образовательной деятельности ресурсной группы не более 7 часов 50 минут в неделю, длительностью от 15 минут до 30 минут, включая динамическую паузу, соответственно индивидуальным возможностям.

Дети 3 уровня развития психических функций принимают участие в организованной образовательной деятельности групп общеразвивающей направленности не более 3 раз в неделю (длительностью не более 30 минут;

Дети 4 уровня развития включаются в консультативный режим и 80 % времени пребывания находятся в группе общеразвивающей направленности, принимают участие в организованной образовательной деятельности групп общеразвивающей направленности.

С целью предупреждения переутомления детей проводятся физкультминутки, перерывы не менее 10 минут.

Максимально допустимый объем нагрузки в первой половине дня:

в младшей и средней группах не превышает 30 и 40 минут соответственно;

в старшей и подготовительной к школе группах – 45 минут и 1,5 часа соответственно.

Организованная образовательная деятельность преимущественно проводится в первой половине дня, для детей старшего дошкольного возраста может проводиться во второй половине дня, но не чаще 2-3 раз в неделю, преимущественно художественно-продуктивного или двигательного характера.

Организованная образовательная деятельность физкультурно-оздоровительного и эстетического цикла занимает не менее 50% общего времени, отведенного на образовательную деятельность.

Во всех группах компенсирующей направленности организованная образовательная деятельность проводится по группам, малыми подгруппами (2-3 ребенка) и индивидуально. Организованная образовательная деятельность по развитию музыкальности и физической культуре проводятся со всей группой. Количество и продолжительность, время проведения соответствуют требованиям СанПин 2.4.1.3049-13 № 26 от 15.05.2013 г. Вся психолого-педагогическая работа ДО строится с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и индивидуальными особенностями воспитанников.

Ведущим специалистом в группе для детей с РАС является учитель-дефектолог. Коррекционная работа осуществляется учителем-дефектологом через подгрупповую и индивидуальную работу в соответствии с учебным планом и планом специалиста. Педагог - психолог проводит подгрупповые и индивидуальные занятия с детьми. В январе, мае, организуются каникулы, во время которых проводятся организованная образовательная деятельность только эстетического и оздоровительного цикла. Коррекционно-развивающая работа проводится по индивидуальным планам работы с детьми.

В летний период жизнь детей максимально перемещается на детские площадки на участке детского сада, где согласно рекомендациям СанПиН 2.4.1.3049-13, проводятся спортивные и подвижные игры, праздники, развлечения,. Время прогулки в летний период увеличивается.

Примерная организация образовательной деятельности в течение учебного года:

с 01.09 – 01.11 – адаптационный, диагностический период;

с 02.11 – 31.12 – учебный период;

с 1.01 – 10.01 – «Каникулярный период»;

с 10.01- по 31 .04 – учебный год

с 1.05- по 10.05 – каникулярный период

с 10.05 – по 31 мая – диагностический период

с 01.06 – 1.09 – летний оздоровительный период.

Примерный план организованной непосредственной образовательной деятельности

№	Вид занятия	Младш. группа	Средн. группа	Старш. группа	Подгот. группа
1	Ознакомление с окружающим	2(Д)	2 (Д)	2 (Д)	2(Д)
2	Развитие мышления и ФЭМП	-	-	1 (В)	2 (В)
3	Развитие речи	1(Д)	1(Д)	1 (Д)	1 (Д)
4	Рисование	1(В)	1 (В)	1 (В)	2 (В)
5	Лепка	1/2 (В)	1/2 (В)	1/2 (В)	1/2 (В)
6	Аппликация	1/2 (В)	1/2 (В)	1/2 (В)	1/2 (В)
8	Физическая культура	2 (ИФ)	2 (ИФ)	2(ИФ)	2(ИФ)
	Физкультура на прогулке (Динамические игры)	1(В)	1	1	1
9	Музыкальное воспитание	2 (М.р.)	2 (М.р.)	2 (М.р.)	2(М.р.)
	Всего:	10	10	11	13

Условные обозначения:

(Д) – учитель-дефектолог;

(В) – воспитатель;

М.р.) – музыкальный руководитель;

(ИФ) - инструктор по ФИЗО.

Примечание: индивидуальная работа дефектолога и педагога - психолога проводится ежедневно за пределами групповых занятий.

Для детей с РАС обязательно предусмотрены занятия по коррекции недостатков двигательных, речевых и психических функций, в зависимости от имеющихся у детей нарушений.

Коррекционно-развивающее воздействие осуществляется на основе использования разнообразных практических, наглядных и словесных, двигательных-кинестетических методов.

Выделяются следующие формы работы с детьми с РАС: индивидуальные, подгрупповые и фронтальные в соответствии с медицинскими показаниями.

В зависимости от структуры нарушений коррекционно-развивающая работа с детьми данной категории должна строиться дифференцированно.

3.5. Режим дня и распорядок Временной режим образования воспитанников с РАС (учебный год, учебная неделя, день) устанавливается в соответствии с законодательно закрепленными нормативами (ФЗ «Об образовании в РФ», СанПиН, приказы Министерства образования и др.), а также локальными актами дошкольной образовательной организации.

Программа оставляет за Организацией право на самостоятельное определение режима и распорядка дня, устанавливаемых с учетом условий реализации программы Организации, потребностей участников образовательных отношений, особенностей реализуемых авторских вариативных образовательных программ, в т.ч. программ дополнительного образования дошкольников и других особенностей образовательной деятельности, а также санитарно-эпидемиологических требований. (См. приложение)

3.6 Перспективы работы по совершенствованию и развитию содержания Программы и обеспечивающих ее реализацию нормативно-правовых, финансовых, научно-методических, кадровых, информационных и материально-технических ресурсов_

В соответствии с требованиями ФГОС ДО конкретное содержание образовательных областей может реализовываться в различных видах деятельности: игровой (включая сюжетно-ролевую игру, игры с правилами и др.), коммуникативной (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательской (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними), восприятии художественной литературы и фольклора, самообслуживании и элементарном бытовом труде, конструировании из различного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительной (рисование, лепка, аппликация), музыкальной (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, театрализованная деятельность), двигательной (овладение основными движениями).

Подбор игрушек и оборудования для организации данных видов деятельности в дошкольном возрасте представлен перечнями, составленными по возрастным группам, отраженными в организационном разделе.

3.7. Перечень нормативных и нормативно-методических документов

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями на 28 июня 2014 года).

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.04.2014 N 293 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.05.2014 N 32220).

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 августа 2013 г. N 1014 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Приказ Минтруда России №664н от 29 сентября 2014 г. «О классификациях и

критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы».

Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (Утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 года № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.3049-13»);

3.8. Перечень литературных источников

1. Айрес, Э. ДЖ. / Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.ЖД. Айрес; (пер. с англ. Юлии Даре). – 5 изд.- М.: Теревинф, 2018. – 272с.
2. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011.
- 3.. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2009.
4. Белоусова М.В. Меркулова В.А., Логинова Л.М /Особенности формирования двигательных навыков в норме и патологии: диагностика и коррекция: практическое руководство. – Казань: НОУ ДПО «Центр социально – гуманитарного образования», 2018.-76 с./
5. Веракса Н. Ею / Примерная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы»
- 6.. Горячева Т. Г. Никитина Ю. В. / Расстройство аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции: учебно – методическое пособие.- М.: Генезис, 2018.-168с./
7. Глозман Ж. М. , Соболева А. Е. / Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста-М : АЙРИС – ПРЕсс, 2018
8. Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. М.: Теревинф, 2013
9. Марлен Коэн, Питер / Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом- Екатеринбург, Рама Паблишинг, 2018 – 264с./

10. Семенович А. В. /Речевая компетентность. Метод замещающего онтогенеза: Сборник нейропсихологических программ. – Казань: Центр социально – гуманитарного образования, 2016.- 132с./
11. Семенович А. В. /Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие .- 5 изд. испр. и доп. – М.: Генезис, 2017. – 319 с./
- 12 .Семенович А. В. / Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие .- 10-е изд. – М.: Генезис, 2017.- 474с./
13. Кислинг, Улла /Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие под ред. Е. В. Ключковой; (пер. с нем. К. А. Шарп).- 7 изд.- М.; Теревинф, 2019.- 240с.
- 14 Комарова Т.С «Изобразительная деятельность в детском саду» МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, Москва 2018
15. Куцакова Л.В «Конструирование и ручной труд в детском саду», МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, Москва 2018
- 16 . Мамайчук И.И. / Помощь психолога детям с задержкой психического развития: учеб. Пособие – 2 издью, исправл и доп. – СПб.: Эко-Вектор, 2017.-539с.
- 17 Мамайчук И. И. / Помощь психолога детям с аутизмом. – 2 – е изд., испр. и доп.- СПб.: Вектор, 2014.-335с.
18. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007
- 19 Никольская О. С.Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.
20. Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.
- 21 Лиф Р. Макэкен. /Идет работа. Дополнительные материалы. Пособие 1 (включает DVD) « Круто» / «Не круто» Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016 – 32 с.
22. Лиф Р. Макэкен. /Идет работа. Дополнительные материалы. Пособие 2 (включает DVD) « Умение учиться» / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016 – 48
23. Лиф Р. Макэкен. /Идет работа. Дополнительные материалы. Пособие 3 (включает DVD) «Обучающее взаимодействие » /

- Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016 – 32 с.
24. Лиф Р. Макэкен. /Идет работа. Дополнительные материалы. Пособие 4 (включает DVD) «Жетонные системы подкрепления » / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016 – 48 с.
25. Лиф Р. Макэкен. /Идет работа. Дополнительные материалы. Пособие 5 (включает DVD) «Как создавать подкрепители » / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016 – 32 с.
26. Лиф Р. Макэкен. /Идет работа. Дополнительные материалы. Пособие 7
27. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACCH / Пер. с немецкого Ключко Т. – Минск: Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», (включает DVD) «Учебные программы в действии » / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016 – 64 с.
28. Помораева И.А, Позина В.А «Формирование элементарных математических представлений»
29. Ригина Н. Ф., С. Ю. Танцюра / организация работы с ребенком с аутизмом: Взаимодействие специалистов и родителей.- М: ТЦ Сфера, 2018 -64 с
30. Янушко ЕА. / Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия – издание 9-е – М. Теревинф, 2018- 128 с.
- Диагностический инструментарий
VB-MAPP (Марк Сандберг,
BCBA-D, 2008 год) ABLLS-R (Джеймс Партингтон, BCBA-D, 2011 год)

3.9 Методы коррекционно-педагогической диагностики освоения Программы

Коррекционно-педагогическая диагностика — углубленное психолого-педагогическое изучение воспитанников на протяжении всего периода дошкольного обучения; определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, а также выявление причин и источников нарушений в обучении, развитии, социальной

индивидуально-психологических особенностей детей с РАС для решения задач психолого - педагогического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции развития детей.
Диагностика проводится по VB-MAPP (Марк Сандберг, BCBA-D, 2008 год) ABLLS-R (Джеймс Партингтон,BCBA-D, 2011 год)
Педагогом - психологом (нейropsychологом) проводится диагностика по методике Горячевой Т. М. «Расстройство аутистического спектра у детей», 2018 год (следящая диагностика – метод наблюдения), Глозман Ж. М. «Нейropsychологическая диагностика детей дошкольного возраста» (для детей от 2 до 6 лет), Семенович А. В. «Нейropsychологическая диагностика», 2017 (используется для детей 6-7 лет)
Количественная и качественная педагогика проводится два раза в год (в начале и конце года).
«Следящая диагностика» с использованием метода наблюдения проводится в течение всего периода обучения.

ОТПРАВИТЕЛЬ МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ "ДЕТСКИЙ САД №395	ПОДПИСАНО
ВЛАДЕЛЕЦ СЕРТИФИКАТА Ярулина Ландыш Данилевна	
СЕРТИФИКАТ 6F2854630E3D802443BC25F9A35980F3	ПОДПИСАН 25.08.2023 13:20:20 МСК
ПОДПИСЬ ВЕРНА	