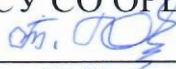


Государственное бюджетное специализированное учреждение  
социального обслуживания  
«Областной реабилитационный центр для детей-инвалидов «Надежда»

Принята  
решением Педагогического совета  
Протокол № 2  
« 26 » 08 2021г.

Утверждена  
приказом директора  
ГБСУ СО ОРЦДИ «Надежда»  
 /Галаева Т.И./  
Приказ № 251 от « 25.08 » 2021 г.



Адаптированная основная образовательная программа  
дошкольного возраста социальной направленности  
"Обретаю окружающий мир"  
для детей с РАС.

г. Волжский - 2021

### **Авторский коллектив программы**

**Бугайчук В. В.** – педагог-психолог (разделы "Формирование коммуникативных навыков", "Познавательное развитие")

**Власова Н. В.** – учитель-дефектолог (разделы "Социально-коммуникативное развитие", "Формирование первичных личностных представлений", "Формирование социально-приемлемых форм поведения и навыков взаимодействия с окружающими", "Формирование коммуникативных навыков", "Особенности организации коррекционно-развивающего процесса", "Познавательное развитие")

**Казачкова Е. В.** – заведующий информационно-методическим отделением (Пояснительная записка, цели и задачи реализации Программы, принципы, отличительные особенности Программы)

**Карижская Г. А.** – воспитатель (раздел "Социально-коммуникативное развитие")

**Калякина И. П.** – педагог дополнительного образования (раздел "Художественно-эстетическое развитие")

**Карпова С. А.** – педагог-психолог (разделы "Социально-коммуникативное развитие", "Планируемые результаты освоения программы", "Формирование первичных личностных представлений", "Формирование навыков самообслуживания", "Формирование социально-приемлемых форм поведения и навыков взаимодействия с окружающими", "Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников", "Особенности и требования к организации предметно-пространственной среды", "Особенности организации коррекционно-развивающего процесса", "Художественно-эстетическое развитие", "Познавательное развитие")

**Конотопова А. Ю.** – учитель - дефектолог (раздел "Речевое развитие")

**Машурик Е. Я.** – педагог дополнительного образования (раздел "Художественно-эстетическое развитие")

**Михайлова Т. А.** – воспитатель (раздел "Развитие игровой деятельности")

**Морозов А. Ю.** – педагог дополнительного образования (раздел "Физическое развитие")

**Саханская С. В.** – воспитатель (разделы "Планируемые результаты освоения программы", "Формирование навыков самообслуживания", "Развитие игровой деятельности", "Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников", "Особенности и требования к организации предметно-пространственной среды")

**Шестопалова М. Ю.** – учитель-дефектолог (раздел "Познавательное развитие")

**Чичаева Д. А.** – учитель-дефектолог (разделы "Формирование коммуникативных навыков", "Речевое развитие")

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	4
<b>1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ</b>	5
1.1. Пояснительная записка	5
1.1.1. Цели и задачи Программы	6
1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы	7
1.2. Планируемые результаты	9
1.3. Особенности осуществления образовательного процесса	12
1.4. Особенности психического развития детей с расстройством аутистического спектра	13
<b>2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ</b>	24
2.1. Общие положения	24
2.2. Социально-коммуникативное развитие	25
2.3. Познавательное развитие	44
2.4. Речевое развитие	52
2.5. Художественно-эстетическое развитие	58
2.6. Физическое развитие	66
2.7. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников	73
<b>2. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ</b>	76
3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка	76
3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды	77
3.3. Специальные условия к организации коррекционно- развивающих занятий	79
3.4. Кадровые условия реализации Программы	80
3.5. Особенности организации коррекционно-развивающего процесса	81
Список литературы	84
Приложения	85

## ВВЕДЕНИЕ.

Активное развитие инклюзивной практики в образовании приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ОВЗ, в частности дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Несмотря на достигнутые в этой сфере успехи, существует много проблем, связанных как с недостаточно разработанной нормативно-правовой базой, так и с недостаточностью методического обеспечения. Имеющийся на сегодняшний день практический опыт обучения детей с РАС показывает, что для данной категории детей должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать их право на получение адекватного их возможностям и способностям образования, позволяющего реализовать потенциал этих детей. Важно при этом понимать, что эта задача не может быть решена методом административных решений и простым включением детей с особыми образовательными потребностями в дошкольную группу. Очевидно, что организация дошкольного обучения детей с аутизмом требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду соответствующего их особым образовательным потребностям. Практикуемое в настоящее время индивидуальное обучение на дому не отвечает потребностям детей с аутизмом, более того, дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов привычной домашней обстановкой способствует их вторичной аутизации. 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 языком, несущим в себе общественно-исторический опыт.

Нарушение социального взаимодействия с окружающим миром и коммуникации приводит к искаженному развитию, наиболее типичной моделью которого является ранний детский аутизм.

Ранний детский аутизм (РДА) или синдром Каннера 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 складываются и основные черты разных групп синдрома: сам аутизм как глубокая отрешенность, негативизм, поглощенность странными впечатлениями 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.

## **I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ.**

### **1.1. Пояснительная записка.**

Адаптированная программа дошкольного образования (АП ДО) "Обретаю окружающий мир" для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) – это образовательно-методическая документация, определяющая рекомендуемые федеральным государственным образовательным стандартом объем и содержание воспитательно-образовательной работы, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности.

АП ДО "Обретаю окружающий мир" разработана в соответствии с

- Федеральным законом РФ от 29.12.2012 №273 ФЗ "Об образовании в РФ";
- СанПин 2.4.1.3049-13;
- СанПиН 2.4.3259-15;
- Приказом Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 №1014 "Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – основным образовательным программам";
- ФГОС ДО от 14.11.2013 № 30384.

*АП ДО "Обретаю окружающий мир"* сформирована как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста с РАС.

*АП ДО "Обретаю окружающий мир"* определяет содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей в различных видах деятельности.

*АП ДО "Обретаю окружающий мир"* обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей.

*АП ДО "Обретаю окружающий мир"* включает в себя вопросы воспитания и обучения детей дошкольного возраста на основе примерной образовательной программы дошкольного образования "От рождения до школы" под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

В *АП ДО "Обретаю окружающий мир"* учитываются индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья; возможности освоения ребенком Программы на разных этапах ее реализации.

*Назначение АП ДО "Обретаю окружающий мир"*: практическое использование специалистами социальной сферы психолого-педагогического профиля и специалистами дошкольного образования, в том числе коррекционного, которые занимаются проблемами детей с аутизмом.

*АП ДО "Обретаю окружающий мир"* 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;
- создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

### **1.1.1. Цели и задачи реализации АП ДО "Обретаю окружающий мир".**

#### **Цели:**

- обеспечение равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей.;
- обеспечение социально-бытовой адаптации, социализации детей с ранним детским аутизмом.

#### **Задачи:**

*общие задачи:*

- 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.

#### **специфические задачи:**

- 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;
- достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала;
- создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

#### **1.1.2. Принципы и подходы к формированию программы**

В соответствии с ФГОС ДО АП ДО "Обретаю окружающий мир" базируется на следующих принципах и подходах:

##### ***1) Общие подходы к формированию АП ДО "Обретаю окружающий мир":***

- поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека;
- личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей/законных представителей), педагогических и иных работников и детей, уважение личности ребенка;
- дифференцированный подход к построению АП для детей, учет их особых образовательных потребностей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования. Это обуславливает необходимость создания разных вариантов образовательной

программы, в том числе и на основе индивидуального учебного плана;

- реализация АП в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

## **2) Специфические принципы и подходы к формированию АП ДО "Обретаю окружающий мир":**

- *Принцип учета возрастнo-психологических, индивидуальных особенностей и личных интересов ребенка с РАС* обеспечивает условия для максимального развития ребенка и предоставляет ему возможность социализироваться и адаптироваться в обществе. Педагог должен уметь устанавливать контакт с ребенком через предметы, к которым он проявляет интерес (определенная книга, кусок ткани, блестящие фигурки, вода, песок и т.д.). Это дает возможность включать ребенка в элементарную совместную деятельность и взаимодействие с другими детьми. моделировании реальных жизненных ситуаций.

- *Принцип комплексности* методов коррекционного воздействия подчеркивает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала коррекционной педагогики и специальной психологии при реализации АП ДО для детей с РАС.

- *Принцип усложнения* программного материала позволяет реализовывать АП ДО на оптимальном для ребенка с РАС уровне трудности. Это поддерживает интерес ребенка и дает возможность ему испытать радость преодоления трудностей. Учет объема, степени разнообразия, эмоциональной сложности материала обеспечивает постепенное увеличение объема программного материала и его разнообразие.

- *Принцип сочетания различных видов обучения:* объяснительно-иллюстративного, программированного и проблемного обучения способствует развитию самостоятельности, активности и инициативности ребенка. Принцип интеграции образовательных областей. Каждая из образовательных областей, выделенных в образовательной программе (физическое развитие, социально- коммуникативное развитие, речевое развитие, познавательное развитие, художественно- эстетическое развитие), осваивается при интеграции с другими областями.

- *Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в реализации АП ДО .* Система отношений ребенка с РАС с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления являются важной составляющей в ситуации развития



ребенка. Поэтому, приступая к разработке АП ДО, следует учитывать, что ее реализация будет значительно эффективней при участии в ее реализации ближайшего социального окружения ребенка.

- *Принцип междисциплинарного взаимодействия специалистов* заключается в обеспечении широкого видения проблем ребенка командой специалистов, в которую входят воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог дополнительного образования, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог и др., их способности обсуждать проблемы при соблюдении профессиональной этики в единстве профессиональных ценностей и целей.

***АП ДО "Обретаю окружающий мир" 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.

## **1.2. Планируемые результаты освоения программы.**

Эффективность социального психолого-педагогического сопровождения зависит от ряда факторов:

- степени тяжести аутистических проявлений в развитии ребенка;
- выявления реабилитационного потенциала и уровня развития социально – адаптивных навыков;
- определения актуальных задач развития на период реабилитации;
- установления эффективного взаимодействия специалистов с семьей;
- специально адаптированной предметно – пространственной среды и специфических методов и форм коррекционно – развивающей работы с детьми с РАС;

- профессионального и личностного опыта педагогов.

Целевые ориентиры данной программы базируются на социально-нормативных характеристиках возможных достижений детей дошкольного возраста, но имеют свои отличительные особенности, свои приоритеты, учитывающие специфику асинхронного развития детей с РАС.

*Ожидаемые результаты освоения программы по основным направлениям.*

*Социально – коммуникативное развитие.*

У аутичных детей развивается способность эмоционального осмысления событий, прежде всего, собственной жизни, постепенно преодолевается фрагментарность их восприятия.

Формируются представления о причинно-следственных связях и о зависимости хода событий от человеческих отношений и социальных правил. Развиваются представления детей о прошлом и будущем, о течении времени.

Постепенно развивается способность аутичных детей принимать новизну и разнообразие, их поведение в игре и в жизни становится менее стереотипным и более гибким.

Дети начинают проявлять инициативу не только в игре, но и в житейских ситуациях; речь становится более развернутой, менее шаблонной.

Дети осмысливают в игре и постепенно осваивают в жизни навыки социального взаимодействия, поведения в различных жизненных ситуациях. Следование социальным правилам становится для них более осмысленным. Возможности социальной адаптации существенно расширяются, благодаря тому, что дети постепенно обретают контроль над собственным поведением.

Формируется стереотип "учебного поведения".

*Познавательное развитие.*

У детей формируется познавательный интерес к окружающему миру.

Развивается способность к восприятию и наблюдению за предметами, формируются представления о предметах быта, которые чаще всего используются, названия отдельных их признаков и действий с ними, простые правила безопасности при обращении с ними, а также об игрушках, их названиях и действиях с ними.

У детей развивается умение выполнять предметные действия, которые требуют умения подбирать, совмещать предметы или его части.

Формируется умение группировать подобные и соотносить различные предметы по величине, форме сравнивать объекты с учетом двух свойств (величина и форма и т.д.), различать предметы по форме, цвету и величине.

Формируются элементарные количественные, временные и пространственные представления.

У детей формируется способность к ответу, умение действовать по инструкции.

*Речевое развитие.*

У детей развивается способность к различным вербальным проявлениям. Развивается умение отвечать на вопросы, используя словосочетание, понимание ситуации субъект-объектного взаимодействия.

Расширяется пассивный и активный словарный запас. Формируется способность к употреблению в речи предложений, использование вопросов в речи.

Развивается умение инициировать контакт, использовать речевые навыки в коммуникативных целях.

У детей появляется способность различать интонацию речевого высказывания.

*Художественно – эстетическое развитие.*

У детей развивается способность наблюдать за действиями взрослого и выполнять действия по подражанию и показу. Формируется способность к совместному и самостоятельному выполнению действий с предметами.

У детей формируется умение пользоваться красками, карандашами, кистями, другими инструментами и средствами, соблюдать правила безопасности. Формируется способность обследовать предметы перед лепкой, рисованием, аппликацией (рассматривать, ощупывать, обводить по контуру, выделять основные части, их соотношение).

Формируется умение передавать в изображении форму, размер и цвет предмета. Формируется способность узнавать результаты изобразительной деятельности (рисунок, лепка, аппликация) среди других. Развивается способность обыгрывать созданные продукты деятельности.

У аутичных детей формируется умение играть на музыкальных шумовых инструментах. Появляется способность к музыкальному диалогу. Формируется способность выполнять несколько музыкально – ритмических действий одновременно.

Аутичные дети проявляют способность выполнять элементарные танцевальные последовательные движения.

Развивается способность выполнять театрализованные действия по подражанию и показу, способность выполнять игровые действия в соответствии с текстом, действиями и движениями героев сказок.

У аутичных детей развивается согласованность в разноплановых проявлениях (звуковых, пластических, мимических). Формируется целенаправленный характер действий;

Формируется способность детей с РАС к контакту между собой на основе музыкально - театральной деятельности.

### *Физическое развитие.*

Формируется целенаправленная двигательная активность у детей с РАС. Развивается способность к усвоению двигательных алгоритмов (через имитацию), к выполнению сложных произвольных движений. Появляется умение действовать по правилам поочередно. Развивается чувство взаимности в группе. Формируется позиция участника группы.

У детей формируется способность соблюдать организационные моменты (построение, соблюдения строя и инструкций).

### **1.3. Особенности осуществления образовательного процесса.**

Образовательный процесс осуществляется посредством:

- реализации образовательных областей: познавательного, речевого, социально-коммуникативного, художественно-эстетического и физического развития детей;
- интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, сложности дефекта в развитии;
- решения программных задач в разных формах совместной деятельности взрослых и детей, а также в самостоятельной деятельности детей.

Решение всех конкретных воспитательно-образовательных задач возможно лишь при условии комплексного подхода к воспитанию, который обеспечивается тесной взаимосвязью реабилитационных процессов – медицинского и психолого-педагогического блоков. Помимо образовательных, воспитательных и развивающих задач при реализации программы, педагогами ставятся и коррекционные задачи, связанные с реабилитационным процессом. Коррекционные задачи ставятся индивидуально для каждого ребенка и связаны с индивидуальными особенностями и возможностями ребенка с учетом структуры и сложности дефекта.

Программа рассчитана на реализацию в режиме 5 и 7-дневной (для групп стационарного пребывания) рабочей недели. 6 недель отводится на специальное комплексное психолого-педагогическое обследование: по 2 недели в сентябре, январе и мае. После диагностики группы проходит медико-психолого-педагогический консилиум, где утверждается индивидуальный реабилитационный маршрут каждого ребенка и маршрут группы, включающий образовательные, медицинские и психолого-педагогические мероприятия. При поступлении в группу нового ребенка обследование и консилиум проводятся индивидуально.

Образовательный процесс сопровождается коррекционной работой учителей-логопедов и педагогов-психологов, в случае множественных

тяжелых нарушений в развитии ребенка, в том числе в интеллектуальной сфере, необходима также помощь учителя-дефектолога.

Учитель-логопед, учитель-дефектолог проводят индивидуальные и подгрупповые (2 ребенка) коррекционные занятия с детьми не реже 2х раз в неделю. В начале и конце учебного года проводится обследование с использованием специальных методик.

Педагог-психолог проводит коррекционные занятия не реже 1 раза в неделю индивидуально. В случае необходимости (нарушения эмоциональной сферы, адаптационный период и др.) и по запросу родителей занятия с ребенком проходят по индивидуальному плану в нужном объеме. В начале и конце учебного года проводится обследование с использованием специальных методик.

Образовательный процесс сопровождает социальный педагог, организует взаимодействие специалистов в решении образовательных задач преодоления барьеров общения и коммуникации детей-инвалидов, проводит систематическую работу с родителями воспитанников по обучению их навыкам взаимодействия с детьми, использует разнообразные методы и средства интеграции детей в социум.

#### **1.4. Особенности психического развития детей с расстройством аутистического спектра (РАС).**

Дети с РАС — неоднородная по составу группа дошкольников. Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Психическое развитие при аутизме определяется не просто как задержанное или нарушенное, а как искаженное.

##### **1.4.1. Нарушения активности, сенсорный дискомфорт и особенности формирования инстинктивной сферы**

Нарушения активности у некоторых детей с РАС наблюдаются уже в раннем возрасте: родители характеризовали их как чрезвычайно спокойных, удобных, нетребовательных. В центре расстройства отмечается: снижение спонтанной активности, нарушение тонической составляющей психических процессов.

Таким детям характерна необычайная сензитивность к раздражителям всех модальностей. Снижение порога сенсорного дискомфорта само по себе может формировать у детей вторичный защитный барьер и аутизм может являться защитной реакцией на "первичную тревогу" и что характерная «сверхочарованность» детей определенными впечатлениями, как и вовлеченность в стереотипные действия может являться механизмом защиты — стабилизации возбуждения и заглушения неприятных впечатлений.

Дети излишне чувствительны не только к силе сенсорного впечатления, но и к его качеству: они слишком точно различают знаки опасности, об этом свидетельствует фиксация ими множественных страхов, явно не связанных с интенсивностью. У аутичных детей наблюдается снижение порога дискомфорта и в выделении новизны. Этим может объясняться дистресс, который сопровождает малейшее изменение в окружении ребенка.

*Нарушения, выявляемые в инстинктивной сфере ребенка с аутизмом множественны*, во многом они могут быть связаны с малой выносливостью детей в контактах с миром, и проявления их часто парадоксальны.

Обычны *проблемы связанные с едой*: брезгливость, опасливость, нередко осторожное обнюхивание пищи, часто экстремальная избирательность, и, вместе с тем, возможность брать в рот несъедобное. Характерно *нарушение поведения самосохранения*: при пугливости и обилии неадекватных страхов ребенок легко попадает в реально опасную ситуацию. Это может происходить в силу панических реакций на дискомфорт (сорваться и бежать, не глядя от заскрипевших качелей); из-за игнорирования реальных угроз при подчинении полевым тенденциям и при зачарованности стереотипными впечатлениями (высоко залезть, уйти в глубину, бежать по парапету набережной, броситься на проезжую часть к особой машине). Вероятность попадания в угрожающую ситуацию возрастает и из-за отсутствия у ребенка устойчивой ориентации на реакции близкого.

Дети с аутизмом *не развивают исследовательского поведения*, их не радует новизна, для них не характерно стремление преодолеть трудности. И, конечно одним из основных признаков дефицитарности развития инстинктивно обусловленных форм поведения являются *трудности общения* даже в самых простых формах тактильного, голосового, глазного контакта. Близкие таких детей часто сообщают, что даже в раннем возрасте они не стремились к ним на руки, не шли за утешением и не разделяли удовольствия.

#### **1.4.2. Нарушения развития когнитивной сферы.**

Особенности развития когнитивной сферы детей с аутизмом достаточно долго были скрыты за более бросающимися в глаза аффективными проблемами. В настоящее время общепризнано, что эти дети *имеют специфические трудности переработки и организации информации*, ведущие к нарушению формирования картины мира ребенка. Выявленный особый «когнитивный стиль» является устойчивой специфической характеристикой, сохраняющейся и во взрослой жизни ребенка с аутизмом.

#### **1.4.3. Особенности сенсомоторного развития**

Сенсомоторное развитие такого ребенка чрезвычайно своеобразно, хотя в раннем возрасте оно формально вполне укладывается в нормальные сроки, а может и выглядеть как опережающее.

### *Моторное развитие детей с аутизмом*

Моторное развитие в начале, как правило, не вызывает беспокойства: ребенок вовремя начинает держать голову, садится, вставать, ходить, хотя в части случаев родители и отмечают недостаточную активность спокойного и удобного ребенка. Нередко он может вовремя встать, начать переступать и ходить с опорой, а пойти самостоятельно - лишь через полгода (Никольская, 1985). Типично, что неудачи, падения надолго останавливают попытки ходьбы без поддержки, но объяснить задержку отрыва ребенка от опоры только этим не представляется возможным. Когда самостоятельная ходьба начинается, многие из детей начинают ходить так неловко, что возникает подозрение органического поражения ЦНС. Возможно хождение «на цыпочках», которое может сохраниться надолго и эпизодически проявляться даже при возможности передвигаться нормально.

Позже для многих детей характерна особая пластика, отражающая проблемы регуляции моторного тонуса, сочетания вялости и напряженности, «зажатости», трудности ритмической организации движения, их согласования, часто нарушение координации движения рук и ног. Характерно, что подобная неловкость в движениях более выражена не при самых тяжелых формах аутизма. При отсутствии целенаправленных действий в полевом поведении глубоко аутичные дети могут ловко и точно распределять себя в пространстве («никогда не ушибется», «как вода в любую дырочку пролезут»), хорошо рассчитывая движения, они карабкаются по мебели, перепрыгивают, балансируют, виртуозно раскачиваются на качелях, любят, чтобы их тормозили, побрасывали, кружили, и могут при этом проявлять изумительную ловкость. Неловкость, некоординированность движений характерны больше для детей относительно более контактных, говорящих и лучше проявляющих себя интеллектуально.

Уже в раннем возрасте дети могут удивлять застыванием в особых излюбленных позах (например, вниз головой); быть одержимы бегом по кругу, раскачиванием, кружением, взмахами рук, верчением пальцами, прыжками на прямых ногах и другими стереотипными движениями. Эти действия не имеют видимого утилитарного или игрового смысла, но чрезвычайно захватывают самого ребенка и усиливаются в ситуациях радости или тревоги.

У всех детей с аутизмом нарушено развитие «полезных» моторных навыков. Научить такого ребенка даже самым простым бытовым или даже игровым действием бывает трудно, родители часто говорят: он неохотно и плохо подражает, но сам может развить искусность в излюбленных стереотипных действиях. Это может быть перебирание и выкладывание в определенном порядке мелких объектов (мозаики, спичек, палочек, кубиков), верчение предметов, манипуляция их частями (например, колесами, ручками).

В быту же дети проявляют неловкость, со значительным запозданием и с трудностями овладевают навыками самообслуживания. Страдает организация произвольного целенаправленного действия даже при отсутствии негативизма.

Нарушения моторного развития (нарушения праксиса) при аутизме проявляются в контексте проблем организации целенаправленного и произвольного поведения ребенка. В этих случаях трудности освоения и реализации моторного навыка могут проявляться на всех уровнях его организации, начиная с инициации действия. *Трудности организации произвольного действия и свободного целенаправленного использования усвоенных моторных навыков являются одной из основных характеристик нарушения психического развития при аутизме.*

#### **1.4.4. Развитие восприятия детей с аутизмом**

Развитие сенсорной сферы детей с аутизмом в раннем возрасте может представляться нормальным и даже опережающим. Часто наблюдается раннее внимание детей к сенсорным впечатлениям: возможность длительно сосредотачиваться на свете лампы, узорах на обоях, любовь к классической музыке. Часто внимание к сенсорным впечатлениям, выражается в раннем выделении выделения цвета, формы предметов, их избирательная фиксация может отражаться и в первых словах ребенка: («бледно-золотистый», «круг» и т.п.). Позже большинство детей с аутизмом тоже не испытывают сложностей в выделении размера, цвета, геометрических и музыкальных форм.

Опережающее выделение отдельных сенсорных впечатлений сочетается с задержкой развития представлений об обыденном окружении, их фрагментарностью, недостаточностью развития подробной, предметно и функционально организованной картины мира, отношения к вещам в соответствии с их функцией. Внимание ребенка часто привлекается не вещью, а ее частью, сенсорно привлекательной или дающей возможность извлечь эффектное впечатление (колесо, которое можно вертеть). И, если в норме дети начинают оценивать величину, узнавать сенсорные свойства, определять форму, количество предметов в процессе их использования в быту, в контексте их назначения, пользы окружающих вещей, то при аутизме отдельные «чистые» сенсорные впечатления становятся для ребенка самоценными, они рано выделяются и становятся притягательными. Известно, что дети с аутизмом находят спрятанные на рисунке геометрические фигуры легче чем умственно отсталые и обычные дети, связанные смыслом сюжетного содержания картинки.

Типичным является *развитие стереотипных действий*, воспроизводящих одно и то же ощущение. Эти действия могут быть и примитивными, и достаточно изощренными, общее в них то, что они стереотипны, ребенок рассеяно или одержимо воспроизводит одно и то же сенсорное впечатление. И



эта стереотипная активность, видимо имеет адаптивный смысл, поскольку является чрезвычайно важной для него и усиливается в моменты тревоги.

Характерны для аутичного ребенка *проблемы смысловой интерпретации сенсорных впечатлений* в силу недостаточной исследовательской активности и опыта функционального использования предметов.

Ребенок с РАС успешен и даже одарен лишь пока воспроизводит сенсорную информацию в первично полученной целой и непроработанной форме, пока может автоматически вписываться в окружение, использовать стереотипные навыки в привычной ситуации. *Проблемы на всех уровнях возникают при необходимости активной переработки впечатлений: их дифференциации, группировки и объединения в новые целостности, взаимодействия впечатлений разных модальностей, перевода из одной модальности в другую, их смысловой интерпретации. Они возникают при необходимости активной организации и реорганизации программы целенаправленных действий, требующих гибкого учета обратной связи.*

#### **1.4.5. Особенности внимания и памяти при аутизме**

##### **Проблемы внимания.**

Трудности организации внимания ребенка начинают проявляться уже в самом раннем детстве. Уже до года может выявиться, что ребенок мало уделяет внимания социальным стимулам и неохотно сосредотачивается вместе со взрослым на общем действии с игрушкой. Сложность вовлечения ребенка в общее игровое действие оборачивается нарушением развития взаимной координации внимания: ребенок не начинает следовать взгляду и указанию близкого, не учится сам использовать указательный жест, к году не отзывается на имя, не регулируется простой инструкцией.

Позже нарушения внимания характерны для всех детей с аутизмом, однако, в зависимости от тяжести дизонтогенеза они проявляется в разной степени и в разной форме. В самых тяжелых случаях избирательное сосредоточение на чем-либо ребенок проявляет редко и мимолетно и в основном демонстрирует характерное полевое поведение. Наблюдение, однако, показывает, что даже при отсутствии активного внимания к происходящему дети многое воспринимают и запоминают пассивно: слышат, не вслушиваясь, видят, не всматриваясь, пользуясь не центральным, а периферическим зрением.

Другие дети с не столь глубокими формами аутизма тоже с трудом произвольно сосредотачиваются и не разделяют со взрослым свой интерес к объекту или действию. Но мешает им не рассеянное полевое поведение, а, наоборот, слишком сильная захваченность сенсорными впечатлениями.

Типичны сложности распределения и переключения внимания, известно, что введение в уже освоенное задание еще одного, не самого значимого

параметра крайне трудно для такого ребенка и с большой вероятностью разрушает всю сложившуюся схему действий. Велики трудности отслеживания обратной связи и корректировки программы - организации гибкого взаимодействия со средой и партнером. Характерно, что сильная мотивация к действию часто не помогает, а, с большой вероятностью, дезорганизует ребенка.

### **Особенности памяти детей с аутизмом**

Родителям и специалистам известна чрезвычайная наблюдательность детей с РАС в том, что для них значимо: приятно или страшно. Дети в деталях фиксируют привычную обстановку и порядок действий, что и показывают, когда сопротивляются малейшим изменениям в окружающем. Они на годы запоминают свой испуг и формируют стойкие страхи определенных мест, объектов, действий, конкретных слов и фраз.

Хорошая память всегда рассматривалась как один из "островков способностей" ребенка с аутизмом. Типичны прекрасная музыкальная память, возможность запоминать и воспроизводить сложные орнаменты, приводятся примеры способности делать по памяти исключительно точные и аккуратные рисунки, сверхточно запоминать написание слов («абсолютная грамотность»), номера и схемы маршрутов транспорта. И всегда блестящая память детей с аутизмом рассматривалась как механическая.

Дети с аутизмом лучше других запоминают бессмысленные наборы стимулов, обычные - становятся более успешны при возможности организовать и таким образом редуцировать запоминаемую информацию, но то, что помогает в запоминании обычным детям аутичными не используется.

### **1.4.6. Речевое развитие детей с аутизмом**

Явным нарушениям речевого развития ребенка с аутизмом предшествуют трудности развития невербальной коммуникации (R.Paul, 1987 и др.). В раннем возрасте гуление и лепет могут быть мало выражены, и часто отличаются по звучанию от обычных детских. Кроме того малыш больше играет звуками сам и меньше чем в норме использует их в общении. Уже до года дети мало пользуются жестами, мимикой для обращения к близким, не тянутся на руки, не вовлекают в игры, не привлекают внимания к интересующему их объекту. Вместе с тем, первые слова и даже фразы могут появиться вовремя. Серьезные опасения появляются после года, когда проблемы развития речевой коммуникации становятся очевидны. Ребенок не обращается сам и почти не отзывается на имя, не организуется речью, плохо выполняет самые простые инструкции.

У части детей с аутизмом, речь может практически не развиваться, они остаются мутичными. Мутизм - это не обязательно полное отсутствие речи: ребенок может замолчать совсем, может вокализировать, щебетать, чмокать,

скрипеть, но может и интонировать нечто схожее с речью, но «на своем языке» и тоже вне коммуникации. В этом бормотании временами могут проскальзывать смазанные слова, чаще всего какие-то цитаты, возможно из любимых мультфильмов. Временами отмечается эхолалия, т.е. повторение услышанного слова или даже фразы, причем иногда достаточно отчетливое воспроизведение сложных звукосочетаний. Редко, но ребенок может откликнуться словом на задевшее его впечатление, а в витально значимой ситуации и произнести что-то спонтанно. Проблема в том, что эти возможности проявляются случайно, не фиксируются и не воспроизводятся снова. Понимание речи других людей таким ребенком могут оцениваться лишь по косвенным признакам, по учету в его поведении вербальной информации, и в части случаев такой учет мы отмечаем. У других детей речь продолжает развиваться, хотя у многих может надолго оставаться эхолаличной, свернутой (телеграфный стиль), с трудностями освоения первого лица. Ребенок не обращается прямо, но может выразить свое желание или отказ во втором, в третьем лице (хочешь, хочет; не хочешь, не можешь) в инфинитиве (накрыть), называя себя по имени (Петенька устал).

И, если в одних случаях характерна особая задержка речевого развития, то в других по формальным показателям оно может идти ускоренно, но это не отменяет проблем коммуникации. Родители часто замечают, что дети, даже имея богатый словарный запас, используя «взрослые» и сложные грамматические и синтаксические формы тоже не могут вести диалог - с ними "трудно разговаривать". Речь этих детей тоже стереотипна (фонографична), она во многом строится на основе развернутых цитат из высказываний родителей, знакомых книг, фильмов и в основном представляет монологи на темы сверхценные для ребенка. Дети могут задавать вопросы, но тоже стереотипные, на которые требуют определенные, стереотипные ответы. Можно отметить, что и *внешне благополучное речевое развитие идет отлично от обычного.*

Специфика речи при аутизме - это стереотипные высказывания, часто не очень понятные другому человеку, поскольку они опираются лишь на личные ассоциации и отражают избирательные интересы ребенка, при недостатке спонтанной речи, решающей задачи активной целенаправленной коммуникации. Нарушения активного целенаправленного использования речи таким ребенком касается не только области коммуникации, возникают проблемы использования речи в целенаправленном рассуждении, в осуществлении функции планирования и контроля. Можно заметить, что дети с аутизмом имеют более общие трудности применения речи для активного целенаправленного решения жизненных задач.

#### **1.4.7. Особенности развития мышления при аутизме**

## Развитие невербальных форм мышления

В описаниях Л.Каннера отмечается, что дети с аутизмом могут проявлять сообразительность в решении сенсомоторных задач, там, где решение происходит в зрительном поле с помощью усмотрения и непосредственного действия. Поэтому в раннем возрасте такой ребенок может быть хорош в сортировке объектов по форме, размеру, цвету, может легко «схватывать» способ действия с игрушками. Характерно, что такую успешность ребенок проявляет, в основном, когда непосредственно действует сам, а при направленном обучении может проявить себя гораздо менее состоятельным. Родители рано начинают понимать: при явной сообразительности ребенка, направленно учить его чему-либо очень трудно. Дети могут проявить способность в конструировании, хорошо ориентироваться в устройстве различных механизмов, в частности - бытовой техники, а, позже, и в электрических схемах.

Именно относительная успешность таких детей в восприятии форм и конструировании позволили сначала предположить сохранность базальных процессов восприятия и начать поиски дефицитности на более высоких и активных уровнях когнитивных процессов. Позже, однако, было выявлено, что нарушения организации информации действительно первазивны: сходные аномалии были выявлены не только на высших уровнях, но и в базальной организации потока зрительных впечатлений, где гиперфункция низших механизмов схватывания общих контуров объектов сочетается со снижением возможностей более активного уровня их перцептивной группировки (Vertoneetal., 2005, Mottronetal., 2006, Прокофьев, 2009). Т.е. в настоящее время можно предположить, **что снижение возможности активной переработки информации прослеживается на всех уровнях ее организации**, что и определяет особый когнитивный стиль такого ребенка.

Выявлены особенности стратегии детей с аутизмом, успешных в складывании кубиков Кооса Shah&Frith (1993) показали, что если обычные дети становятся более результативны в конструировании, когда образец показательно структурирован (уже разделен на отдельные сегменты), то аутичным детям это не помогает. Кроме того, было обнаружено, что при увеличении трудности задания – усложнения его структуры и уменьшения числа контрастных границ, у значительной части взрослых с аутизмом в отличие от обычных испытуемых время конструирования не нарастает [Caronetetal., 2006]. Т.е как облегчение, так и усложнение работы по активному анализу и структурированию новой целостности не меняют стратегии конструирования людей с аутизмом и не влияют на его успешность.

Опыт взаимодействия с аутичными детьми заставляет особенно внимательно отнестись к этим данным. **Возможно, именно аномальная**

*фиксация на первичном схватывании общего контура впечатления и трудности его дифференцировки и перегруппировки не позволяет детям преобразовывать первичные зрительные геистальты в целостности более высокого порядка.* И эти тенденции можно выделить как на базальном уровне зрительного восприятия, так и в более сложно организованных когнитивных процессах. Хорошо известны трудности этих детей в координации процессов восприятия разных модальностей, например, трудности перехода от зрительного сосредоточения к восприятию и учету звукового сигнала. Типично ожесточенное сопротивление ребенка изменению постоянства в его окружении, обращают внимания проблемы организации впечатлений во времени, фиксация их в жестких механически связанных паттернах, без дифференциации взаимоотношений и причинно-следственной связи.

### **Особенности развития вербального мышления**

Значительная часть детей с аутизмом с огромным трудом развивает речевые навыки и ограничено используют их для коммуникации, и вербальной организации впечатлений. В связи с этим, вербальный интеллект ребенка может вообще не оцениваться по стандартизированным шкалам или оцениваться крайне низко, и для *большинства детей с аутизмом характерна бóльшая успешность в невербальных заданиях.*

Речь этих детей может долго оставаться односложной, штампованной и служить лишь номинацией или «заклинанием», напрямую механически связанным с осуществлением требования ребенка. Активная вербальная организация впечатлений может задерживаться, ребенок долго не задает вопросы «что?», «кто?»; «где?» и, значительно позже появляется «когда?», что отражает его особые трудности выстраивания временной последовательности событий. Характерно, что большинство детей практически не задают вопроса – «почему?», что указывает на то, что они, по крайней мере, не сосредотачиваются на осмыслении причинно-следственных связей в происходящем. Ребенок с аутизмом надолго остается ориентированным на жесткую временно-пространственную организацию жизненного стереотипа.

В дошкольном возрасте обычны проблемы составления рассказа по картинке: дети отвечают односложно, им трудно развернуть симультанно воспринимаемую зрительную информацию в последовательность вербальных высказываний. Характерно, что и серия картинок, не становится спасительной опорой для составления развернутого рассказа. Нитью, связующей для обычного ребенка последовательность представленных на картинках событий является причинно-следственная связь, а ребенок с аутизмом, как уже говорилось, может очень долго затрудняться в выделении причинно-следственных отношений.

Для всех детей с аутизмом характерна трудность восприятия подтекста и учета общего смыслового контекста происходящих событий. Даже самые умные из них, успешные в заданиях на категоризацию, выделение четвертого лишнего, проявляют буквальность, «гиперреализм» в восприятии происходящего: могут не понять метафоры, переносного смысла, не оценить самой простой шутки, маленький ребенок может встревожиться при словах «бьют часы». *Подобная конкретность, одноплановость мышления вкупе с недостаточным развитием игровой деятельности и трудностями переноса освоенных навыков в новую ситуацию заставляет многих специалистов думать о существовании у аутичных детей проблем развития символического мышления.*

#### **1.4.8. Социальное развитие.**

Нарушение социального развития, как известно, входит в триаду основных признаков детского аутизма (Л. Винг). Оно выявляется в особенностях невербальной коммуникации - трудностях адекватного использования глазного контакта, мимики, поз, жестов, интонаций; в нарушении развития способности разделять переживания с другими людьми; в проблемах организации диалога и произвольного взаимодействия, выстраивания своего поведения в соответствии с установленными нормами и меняющимся социальным контекстом. Эти нарушения достаточно разноплановы, и их трудно напрямую связать с нежеланием и сознательным избеганием социальных контактов, скорее они говорят о множественных (первазивных) трудностях их реализации.

Трудности развития социального взаимодействия начинают проявляться очень рано. Дети могут не проявлять «комплекс оживления», не тянутся на руки и не успокаиваются на руках. Позже они не сосредотачиваются вместе со взрослым на общем занятии - не формируется «разделенное внимание», основанное на совместном переживании удовольствия от игры, общего интереса к новому или знакомому приятному впечатлению. Это ведет к цепи нарушений развития средств взаимной координации ребенка и взрослого: прослеживания направления взгляда взрослого, его указательного жеста, появления собственного указательного жеста, настойчивого привлечения внимания взрослого к своей игрушке или интересной вещи. Отсутствие или недостаточность совместного переживания, разделенного сосредоточения и общих действий препятствует развитию подражания, появлению «социальной ссылки», устойчивой реакции на имя, выполнения простых просьб - всего того, что появляется у обычного ребенка к концу первого, началу второго года жизни. В особой степени показательным при угрозе формирования синдрома детского аутизма *является отсутствие у маленького ребенка «прото-*

*декларативного» указательного жеста* - выражающего требование чего-либо (инструментальный жест).

Особенно драматично нарушение развития социального взаимодействия проявляется в период «кризиса первого года жизни», связанного с возникновением у ребенка возможности самостоятельного передвижения. В это время многие дети с аутизмом начинают демонстрировать выраженное полевое поведение, теряя даже наметившиеся формы социального взаимодействия. К 2,5-3 годам, в период окончательного оформления синдрома, трудности включения аутичного ребенка в социальное взаимодействие обостряются в связи с формирующимся негативизмом - протестами детей в ответ на попытки их произвольной организации, на введение новизны, а также с захваченностью собственными стереотипными занятиями.

Известно, что при переходе к школьному возрасту дети начинают больше вовлекаться и удерживаться в контактах, но это снова обнажает их трудности взаимодействия с людьми, в дальнейшем они показывают постоянное продвижение в социализации, но сложности всегда остаются. При возможности накопления сведений в определенных отвлеченных областях, успешности в освоении школьной программы дети показывают наивность, бесхитрость, недостаток социальных навыков, трудность адаптации к новым условиям. Даже самые умные из них часто не представляют о чем можно говорить с другими людьми. Они стараются адекватно отвечать на вопросы, но затрудняются понять, какая конкретная информация нужна собеседнику и создают компенсаторные стратегии, например, сверхобщие формы ответов – формально синтаксически правильные, но не дающих запрашиваемой информации: не понимают, что выбрать для ответа из своего знания. Многих, даже «успешных» детей с аутизмом не принимают сверстники, для которых становится все более очевидна их «особость». В лучшем случае одноклассники игнорируют их, в худшем, они становятся предметом насмешек и манипуляций, сами же часто готовы сделать что угодно, чтобы понравиться своим «друзьям».

Социальная направленность многих выросших людей с последствиями детского аутизма не вызывает сомнений. Многие из них в юношеском возрасте начинают страдать из-за отсутствия друзей, благодарны каждому проявлению расположения к себе и чрезвычайно ценят свои достижения в социальном развитии. Часто аномальным представляется то, что они бывают слишком открыты в своих симпатиях и антипатиях и проявляют чрезмерное, не по возрасту дружелюбие. Многие могут проявлять сочувствие, сострадание, начинать заботиться о других людях, хотя при этом недостаточно точно ориентируются в их переживаниях.

И в старшем возрасте остаются трудности организации сотрудничества, выстраивания соответствующей дистанции социальных контактов, понимания чувств других людей и адекватного выражения собственных переживаний. Также как в детстве они могут продолжать выражать себя метафорически, т.е. понять, что они имеют в виду часто могут лишь люди близко знакомые с их личным опытом. У многих, формально хорошо говорящих людей, нарушена возможность начать и поддержать разговор, выбрать адекватную тему для общения, выслушать собеседника, оторвавшись от собственного стереотипного интереса, следовать правилам вежливости и воздерживаться от неадекватных комментариев.

Реализация АП ДО "Обретаю окружающий мир" способствует раскрытию внутреннего потенциала детей с аутизмом, их комплексному развитию в процессе социальной адаптации и дальнейшему вхождению в образовательное пространство.

## **II. Содержательный раздел**

### **2.1. Общие положения**

Данный раздел посвящен определению содержания адаптированной основной образовательной программы для детей с РАС, описанию вариативных форм, способов, методов и средств реализации АП ДО с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра и специфики их образовательных потребностей и интересов, взаимодействия взрослых с детьми с РАС, характера взаимодействия ребенка с РАС с другими детьми, системы отношений ребенка к миру, другим людям, к самому себе и взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей с РАС.

При адаптации содержания АП ДО необходимо учитывать такие трудности ребенка с РАС как: особенности понимания речевых инструкций, наличие аффективных вспышек, агрессивные и аутоагрессивные проявления, сложности в организации собственной продуктивной деятельности, особенности организации деятельности в быту и самообслуживания (переодевание, туалет, поведение в на прогулке, в раздевалке, во время дневного сна и т.п.).

Используемые в реализации АП ДО **формы, способы, методы и средства** должны:

- помогать ребенку с РАС лучше адаптироваться в окружающем пространстве, в помещении, в процессе образовательной деятельности;
- побуждать ребенка с РАС к самостоятельной деятельности;
- способствовать переносу знаний в жизненные ситуации;



– содействовать коммуникации ребенка с РАС с другими детьми и с взрослыми.

АП ДО реализуется в различных формах: индивидуальное занятие, групповая работа или мини-группы, отработка навыка в повседневной деятельности, в режимных моментах, формирование навыков в рамках непосредственно-образовательной деятельности, формирование навыка в рамках самостоятельной деятельности детей, в совместной деятельности и в играх с другими детьми и т.д.

## **2.2. 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 им 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.

### **Организация коррекционно-развивающей работы.**

#### ***1.Расширение зоны социального взаимодействия:***

- осуществление эмоционально-смысловой *адаптации* ребенка с РАС к условиям Центра (новое помещение, новое социальное окружение);
- исследование уровня актуального развития, определение реабилитационного потенциала.
- накопление арсенала индивидуальных стереотипов поведения в соответствии с правилами и режимом группы;
- расширение диапазона новых форм поведения.

Большинству детей с РАС необходим более длительный и щадящий адаптационный период. *Адаптация*— это часть приспособительных реакций ребенка, который может испытывать трудности при вхождении в социальное пространство (не вступает в контакт, не отпускает родителей, отказывается от еды, игрушек и др.)

В этот период педагоги должны снять стресс, обеспечить положительное эмоциональное состояние ребёнка с аутистическими проявлениями, создать спокойную обстановку, наладить контакт, как с ребенком, так и родителями.

**Цель работы** специалистов сопровождения ребенка с РАС состоит в том, чтобы в максимальной степени интегрировать его в коллектив сверстников и воспитательно-образовательный процесс на доступном каждому ребенку уровне.

**Форма** организации процесса адаптации зависит от степени выраженности аутистических проявлений и индивидуальных коммуникативных способностей.

*Щадящий режим адаптации при глубоких формах аутистических нарушений:*

- индивидуальные занятия у специалиста с последующим выходом в группу;
- короткое дозированное пребывание в группе.

*Обычный режим адаптации* для детей с РАС с индифферентным отношением к изменяющимся условиям внешней среды, к отсутствию близких людей.

## **Этапы адаптации:**

### ***1. Предварительный этап. Первичный прием.***

#### **Задачи:**

1. Установление контакта с родителями ребенка с РАС или лицами, их заменяющими.
2. Выявление позиции родителей, их проблем и запросов.
3. Ориентирование в актуальных проблемах ребенка, выявление сильных и слабых стороны развития.
4. Определение подходов к обеспечению адаптации, в первую очередь, благоприятных условий для успешного прохождения ребенком с РАС адаптационного периода.
5. Взаимная адаптация аутичного ребенка и специалистов Центра.
6. Проведение анализа рекомендаций и условий включения ребенка с РАС, представленных в рекомендациях психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и медико-социальной экспертизы (МСЭ).
7. Обсуждение специалистами результатов первичного обследования (анкеты и тесты для родителей). Приложение 1.
8. Определение объема работы и приоритетных направлений коррекционно-развивающего процесса.
9. Подготовка необходимой документации.
10. Составление графика подключения специалистов для углубленной диагностики и индивидуальных занятий.

#### **Основные методы:**

1. Организационный (изучение медико-психолого-педагогической документации, предоставленной родителями и полученной в ходе бесед с ними). Приложение 2.
2. Наблюдение за ребёнком на занятиях у специалистов и в группе. Приложение 3
3. Беседа с родителями и ребенком (если есть такая возможность).  
Специалисты: психолог, дефектолог, логопед, социальный педагог, психиатр.

**Итогом предварительного этапа будет систематизация первичных сведений о психофизиологическом статусе ребенка, специфике аутистических проявлений, особенностях взаимоотношений с новыми взрослыми и новой средой, с целью определения возможностей сотрудничества и решения поставленных задач.**

### ***2. Подготовительный этап. Постепенное дозированное включение ребенка в группу.***

Показателем успешной адаптации является обычное поведение ребенка в комфортной для него среде (поведение дома). Для анализа результативности

процесса адаптации целесообразно отмечать как положительные, так и отрицательные проявления ребёнка. (Приложение 4).

В подготовительный период первые занятия, для детей с тяжёлыми формами аутистических проявлений проводятся двумя специалистами (психологом и дефектологом) в индивидуальной форме. По мере готовности ребенка с РАС к включению в групповое взаимодействие специалисты постепенно вводят его коллектив сверстников. Время пребывания в группе зависит от психофизиологических возможностей аутичного ребёнка выдерживать условия нового социального окружения. (Приложение 5).

#### **Задачи подготовительного этапа:**

- адаптация ребенка к новым условиям (кабинет, группа);
- установление контакта;
- преодоление негативных эмоциональных переживаний и реакций (негативизма, страха, оппозиции и пр.);
- формирование положительных эмоциональных контактов между ребенком и новыми взрослыми;
- формирование и закрепление элементарных коммуникативных основ.

*Критерии* успешной адаптации на начальных индивидуальных занятиях:

- внутренний комфорт (эмоциональная удовлетворенность)
- внешняя адекватность поведения.

### ***3. Углубленная диагностика в рамках индивидуальных коррекционно – развивающих занятий.***

Для построения индивидуального реабилитационного маршрута аутичного ребёнка специалисты проводят диагностическое обследование по следующим направлениям:

- тестирование мотивационных стимулов;
- социальное поведение;
- коммуникация;
- восприятие;
- познавательная сфера;
- речь;
- игра;
- крупная моторика;
- мелкая моторика;
- самообслуживание;
- дезадаптивное поведение.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Протокол педагогического обследования Авторы-составители: А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, С.В. Воротникова, Ю.И. Ерофеева, Е.В. Матус, А.И. Станина, И.М. Хаустова, Т.В. Шептунова

#### ***4. Полное включение ребенка с РАС группы.***

##### **Задачи:**

1. Увеличение физической выносливости ребенка с РАС, привыкание к тактильному взаимодействию.
2. Появление и увеличение числа случаев установления и поддержания контакта с воспитателем и специалистами, инициация его.
3. Увеличение количества проявлений самостоятельных форм поведения.
4. Появление у ребенка перемещающегося взгляда между называемыми педагогом предметами, то есть начало формирования способности удерживать и распределять внимание на двух признаках одновременно.
5. Развитие избирательности, целенаправленности, произвольности. Это проявляется в:
  - адекватной реакции на простые инструкции бытового и учебного характера;
  - функциональном использовании игрушек, накоплении количества эпизодов игрового и социального взаимодействия;
  - формировании привычки следовать правилам и режиму группы.
6. Формирование основ учебного поведения на подгрупповых занятиях у педагогов Центра.
7. Обучение элементарным навыкам общения на основе визуальной поддержки (альтернативная коммуникационная система PECS, визуальное расписание, карточки-подсказки, карточки-правила, технологические карты).

#### **2. Формирование первичных личностных представлений (о себе, собственных особенностях, возможностях, проявлениях и др.**

Учитывая что, у детей с РАС отмечаются трудности: в процессе самоидентификации (осознании себя, понимании и восприятии своего имени); в понимании своего психофизического состояния и возможности сообщить об этом взрослым, то коррекционно – развивающую работу необходимо вести в следующих направлениях:

- формирование представлений о себе, осознание общности и различий с другими;
- умение поддерживать образ жизни, соответствующий возрасту, потребностям и ограничениям здоровья; поддерживать режим дня с необходимыми оздоровительными процедурами;
- представления о своей семье, взаимоотношениях в семье.

##### **Этапы работы:**

1. Оценка первоначальных навыков.
2. Процесс формирования необходимых навыков.

3. Автоматизация полученного навыка в различных смоделированных ситуациях.
4. Автоматизация полученного навыка за пределами учреждения с родителями.
5. Систематический мониторинг развития и усовершенствования полученного навыка.

### **Направления коррекционно – развивающей работы.**

#### *1. Формирование представлений аутичного ребёнка о себе, осознание общности и различий с другими взрослыми и детьми.*

Представления о собственном теле (части тела, лица, и умение показывать их на себе и др.).

Учить:

- фиксировать взгляд на лице педагога.
- распознавать свои ощущения и обогащение сенсорного опыта.
- соотносить себя со своим именем, своим изображением на фотографии, отражением в зеркале. Обучать жесту/слову "Я".
- относить себя к определенному полу.
- определять "моё" и "не моё", осознавать и выражать свои интересы, желания.
- сообщать общие сведения о себе: имя, фамилия, возраст, пол, место жительства, свои интересы и др.

#### *2. Формирование представлений о возрастных изменениях человека, адекватное отношение к своим возрастным изменениям.*

- поддерживать образ жизни в соответствии с возрастом, общепринятыми нормами, потребностями и ограничениями здоровья; поддерживать режим дня с необходимыми оздоровительными мероприятиями;
- определять свое самочувствие (как хорошее или плохое), локализовать болезненные ощущения и сообщать о них взрослым;
- соблюдать режимные моменты (чистка зубов утром и вечером, мытье рук после посещения туалета и перед едой);
- выполнять доступные бытовые поручения (обязанности), связанные с уборкой помещений, с уходом за вещами.

#### *3. Формирование представлений о своей семье, взаимоотношениях в семье.*

- узнавать свою маму среди других людей, членов семьи;
- определять родственные отношения в семье и свою социальную роль;
- знать обязанности членов семьи, бытовой и досуговой деятельности семьи.

### **3.Формирование навыков самообслуживания.**

Формирование навыков самообслуживания является одним из главных задач коррекционно – развивающей работы с детьми с РАС в Центре и становится важным шагом на пути к их независимости.

Обучение навыкам самообслуживания позволяет эффективно решать задачи расширения представлений и знаний детей об окружающих вещах, сенсорного воспитания, развития речи, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, а также умения выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий.

У детей с расстройствами аутистического спектра развитие навыков самообслуживания не всегда происходит через подражание и усвоение образца действий. Причин может быть много: нарушением контакта, различные формы нежелательного поведения, особенности фрагментарного и избирательного восприятия, трудность произвольного сосредоточения, гипо или гиперсенсорная чувствительность, особенности эмоционально-волевой сферы (страхи, фобии, обсессивно-компульсивные расстройства и др.); с нарушением контакта, трудностью произвольного сосредоточения, низкий уровень развития функций программирования и контроля, нарушения интеллектуального развития.

Обучение навыкам самообслуживания составляет целое направление работы специалистов Центра, в основе которого лежат создание специальных условий и разработка, индивидуальных программ, учитывающих возможности детей на данный момент и ориентирующиеся на ближайшие задачи.

Формирование навыков самообслуживания у детей с расстройствами аутистического спектра является жизненной необходимостью не только для детей, но и для их родителей. Поэтому их вовлечение в процесс обучения не менее важное условие, обеспечивающее эффективность коррекционно-развивающей работы, задача которой – помочь детям аутизмом приобрести независимость и самостоятельность в повседневной жизни и улучшить тем самым качество жизни семьи в целом.

#### **Цели обучения:**

- формирования системы практических навыков и умений по самообслуживанию, обеспечивающих более высокую степень самостоятельности и независимости в повседневной жизни;
- повышение уровня родительской компетентности по вопросам формирования навыков самообслуживания у детей РАС.

## Этапы коррекционно – развивающей работы:

### **3.1. Мониторинг уровня развития базовых навыков по самообслуживанию, индивидуальных характерных возможностей детей с РАС.**

- ✓ Беседа с родителями заполнение родителями анкет, выявляющих уровень сформированности каждого навыка и запроса родителей (Приложение 6 );
- ✓ Определить "базовый уровень" сформированности определенного навыка;
- ✓ Определить наиболее актуальные коррекционные задачи на данный реабилитационный период;
- ✓ Выявить факторы, в окружающей среде влияющие на поведение ребёнка (например, избирательность в еде, гипо или гиперчувствительность и т. д).

### **3.2. Разработка системы коррекционных воздействий и мероприятий.**

- ✓ Анализ и обсуждение полученных диагностических данных со специалистами;
- ✓ Составление индивидуальной программы на реабилитационный период на основе пошаговой системы обучения;
- ✓ Подбор методов коррекционно – развивающей работы, тестирование мотивационных стимулов, разработка эффективной системы поощрений для управления коррекционным процессом.
- ✓ Обсуждение составленной программы с родителями. Обучение родителей методам и приёмам работы по реализации индивидуальной программы в домашних условиях.
- ✓ Создание специальных условий для успешной реализации программы дома и в Центре.

### **3.3 Реализация комплекса коррекционно – развивающих стратегий.**

- ✓ Познавательные занятия (индивидуальные и групповые) по социально – бытовому ориентированию, формирующие представления детей о предметах бытового окружения и их функциональном назначении.
- ✓ Индивидуальная работа по обучению отдельной операции внутри навыка с различной степенью помощи и с опорой на визуальную поддержку (оперантные карты, технологические планы).
- ✓ Индивидуальная и групповая работа по отработке и объединению отдельных операций в цепочку действия;
- ✓ Автоматизация сформированных навыков в условиях Центра и дома на основе визуального расписания.



### **3.4. Мониторинг динамики развития базовых навыков самообслуживания.**

- ✓ Оценка эффективности реализации данной программы всеми участниками коррекционного процесса, обсуждение результатов с родителями;
- ✓ Внесение изменений в программу коррекционно – развивающих мероприятий.

### **3.5. Генерализация сформированных навыков самообслуживания.**

Перенос полученных навыков в различные жизненные ситуации (метод моделирования обучающих ситуаций).

## **4. Формирование социально – приемлемых форм поведения и навыков взаимодействия с окружающими**

На первое место в вопросе воспитания и обучения детей с РАС выступают сложности в установлении взаимодействия с окружающим миром, которые проявляются различными формами нежелательного поведения. В связи с этим одной из *приоритетных задач* в работе с аутистами является коррекция проблемного и формирование социально приемлемого поведения.

Для освоения ребенком доступных социальных норм необходимо учить его:

- слушать и выполнять инструкции взрослых (педагогов);
- адекватно использовать принятые в окружении ребёнка социальные правила;
- вступать в контакт и общаться в соответствии с возрастом и социальным статусом собеседника;
- проявлять инициативу, привлекать к себе внимание, устанавливать и ограничивать контакт;
- регулировать своё поведение в соответствии с предъявляемыми правилами на основе визуальных и аудиальных подсказок.

Коррекционно – развивающая работа по данному направлению начинается с формирования основ учебного поведения на занятиях у специалистов и в группе с воспитателем, а затем подключаются педагоги дополнительного образования и в дальнейшем ребёнок научается принимать участие в социально – досуговых мероприятиях Центра (развлечения, праздники, экскурсии).

### **Программа формирования универсальных учебных действий предусматривает:**

- учить смотреть на педагога и предлагаемые им задания;
- учить слушать и выполнять инструкции педагогов;

- учить использовать по назначению стимульные и демонстрационные материалы;
- учить действовать по образцу и по подражанию;
- учить выполнять задание в течение определенного периода времени, от начала до конца.

В группе воспитатель формирует умение самостоятельно переходить от одного задания к другому в соответствии с визуальным расписанием заданий, карточек подсказок, технологических карт, схем и т.д.

Для успешного *формирования учебного поведения* на индивидуальных занятиях необходимо соблюдать ряд важных условий с целью установления руководящего контроля:

- Контроль педагога над референтными (важными) предметами для ребёнка.

Для определения значимых для ребёнка мотивационных стимулов, можно использовать тестирование, которое проводится различными способами: анкетирование родителей, структурированное наблюдение, предъявление одного предмета, выбор из 2-х предметов, множественный выбор. В процессе всего обучения необходимо проводить систематическое тестирование мотивационных стимулов. (Приложение 7).

- Формирование навыков сотрудничества. Общение с взрослым должно приносить ребёнку радость и расширять социальный опыт взаимодействия. Необходимо стремиться к тому, чтобы со временем мотивационным стимулом становилась ситуация занятия и сам педагог.

- Инструкции специалиста должны быть четкими, конкретными, тон спокойный, уравновешенный. Поощряться должны только правильно выполненные ребёнком действия.

- Для получения вознаграждения ребёнок должен чётко следовать инструкциям педагога. Если ребёнок затрудняется выполнить задание самостоятельно, необходимо его научить принимать помощь от другого педагога.

- Использование метода подкрепления. Мотивационные стимулы предъявляются сразу после желательного поведения. Они могут быть прямыми (конфета, яблоко) и обобщёнными (жетоны, пазлы, звездочки). (Приложение 8)

- Педагог должен хорошо знать все приоритеты ребёнка с РАС.

Специалистам необходимо учитывать иерархию мотивационных стимулов. (Приложение 9)

- Педагог должен знать, как сократить проявления проблемного поведения.

- Специалистам необходимо заранее продумывать ситуацию организации занятия, анализировать поведение ребёнка с РАС в течение всего занятия для предотвращения нежелательных реакций.
- Для минимизации проявлений различных аффективных форм поведения аутичных детей эффективно применение системы PECS.

### **Коррекция нежелательного поведения.**

Нежелательное поведение детей с РАС является одной из самых серьёзных преград для успешной реализации медико-психолого-педагогических мероприятий в Центре. Такое поведение тяжело поддаётся коррекционному воздействию и доставляет неудобства самому ребёнку, окружающим и мешает организации воспитательно-образовательного процесса.

Существует несколько *причин (целей) нежелательного поведения*:

- 1) Ребенок стремится любыми способами получить желаемый предмет или предпочитаемое действие от кого-либо.
- 2) Ребенок стремится избежать (уклониться) выполнения кого-либо действия, либо воздействия на себя.
- 3) Ребенок стремится привлечь **любое** внимание окружающих различными способами.
- 4) Ребенок стремится к самостимуляции, целью, которой является самовозбуждение.

Педагогам необходимо разделять два понятия: нежелательное поведение и проблемное поведение. Проблемным поведением считаются различные формы поведения, которые наносят вред жизни, как самого ребенка, так и его ближайшему окружению. В связи с этим коррекционно-развивающая работа начинается именно с решения данной проблемы.

### **Этапы коррекционно – развивающей работы:**

- ✓ **Диагностический** (наблюдение за поведением, опросники и анкеты для родителей и педагогов).
- ✓ **Выбор метода коррекционного воздействия.**
- ✓ **Консультирование и обучение родителей** выбранному методу коррекции нежелательного или проблемного поведения (одного негативного проявления).
- ✓ **Систематическая совместная коррекционная работа педагогов в Центре и родителей в домашних условиях** и других посещаемых ребёнком мест.
- ✓ **Постоянный мониторинг** и отслеживание динамики в изменении поведения и при необходимости внесение изменений в методы коррекционной работы.

- ✓ **Моделирование ситуаций** для автоматизации нового социально-приемлемого поведения.

### **Методы коррекции нежелательного поведения**

Для выбора определенного метода воздействия на нежелательное поведение в первую очередь необходимо понаблюдать за ребенком с РАС и определить цель данного поведения. Для фиксации результатов наблюдения удобно использовать таблицу, где отмечаются предшествующие и последующие факторы, влияющие на такое поведение.

Дата или время	Что происходило до поведения	Как проявлялось поведение	Что происходило после поведения	Частота нежелательного поведения

После анализа данной таблицы и выявления цели нежелательного поведения определяются наиболее эффективные методы коррекционного вмешательства.

#### **Методы:**

- *Поощрение* за желаемое поведение (любое социально-приемлемое поведение ребенка вознаграждается мотивационным стимулом).
- *Игнорирование* нежелательного поведения. Данный метод подходит в тех случаях, когда поведение ребенка не наносит вред ему самому и окружающим. Этот метод наиболее эффективен, когда целью нежелательного поведения является привлечение внимания.
- *Замещение* нежелательного поведения наиболее адаптивной (приемлемой) формой поведения. Ребенку предлагается альтернатива поведения (в сфере его интересов) в замен проблемного, мешающего окружающим. Например, при сильном грызении ногтей пальцев рук, ребенку предлагаются предметы эжжюжююжж0- заместители (жевательные браслеты, кулоны).
- *Смягчение* поведение. Это уменьшение или полное искоренение видов поведения, которые мешают обучению или функционированию, например, это могут быть истерики, агрессия или побег.
- *Метод дозированного приучения* (привыкания) к предметам и ситуациям, вызывающим у ребенка страх и как следствие истерики, самоагрессии.
- *Метод социальных историй*
  - *Введение правил.* Использование отдельных карточек (изображение, текст) для регулирования отдельного нежелательного поведения.

Для коррекции нежелательного поведения эффективно использовать метод изменения окружающих факторов (внесение изменений в окружающую

среду и переключение внимания ребенка), который опосредованно влияет на эмоциональное благополучие ребёнка с РАС.

Работа по коррекции нежелательного поведения строится исключительно индивидуально для каждого ребёнка и формы нежелательного проявления. Необходимо обязательно согласовывать весь процесс коррекционного вмешательства с родителями или законными представителями ребёнка.

## **5. Формирование коммуникативных навыков (вербальных, невербальных средств общения)**

Проблемы с коммуникацией, т.е. с пониманием речи и ее развитием тесно связаны с нарушениями социального взаимодействия и являются главным препятствием в усвоении ребенком с РАС вербальных и невербальных навыков. Хотя у всех детей с РАС отмечаются нарушения коммуникации (отсутствие или снижение интереса к ситуации общения, нарушение понимания речи, наличие эхоталий, специфические ошибки грамматического строя и связной речи), степень и характер этих нарушений могут существенно различаться. Уже на первоначальном этапе поступления ребенка в Центр, в процессе изучения медицинской документации, беседы с родителями, наблюдения за ребенком происходит предварительная оценка специалистами его коммуникативных возможностей. Окончательный вывод об уровне сформированности коммуникативных навыков можно делать по результатам углубленного диагностического обследования с использованием индивидуальных карт диагностики.

Формирование коммуникативных навыков – одно из ведущих направлений психолого-педагогической коррекции РАС. Оно включает в себя:

- создание разнообразных моделей общения с постепенным сокращением дистанции взаимодействия с окружающими (со сверстниками и взрослыми в условиях группы, на индивидуальных занятиях специалистов и в процессе включения в культурно-досуговую деятельность);
- создание возможных форм визуального и тактильного контакта (выработка адекватной реакции на присутствие и внимание окружающих людей, прикосновения);
- развитие способности проникать в эмоциональный смысл ситуации общения (понимать и разделять основные эмоции коммуникативного партнера: радость, гнев, удивление, грусть и др.);
- формирование коммуникативных навыков, включая использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

После проведения диагностического обследования и оценки уровня сформированности коммуникативных навыков ребенка с РАС важно понять цели его коммуникации.

Существует две основных причины для коммуникации:

- непреднамеренная коммуникация: когда ребенок говорит или делает что-то, не предполагая, что это как-то повлияет на других людей. Этот вид коммуникации может служить самоуспокоению ребенка, способствовать концентрации внимания или быть реакцией на грустный/веселый опыт.

- преднамеренная коммуникация: когда ребенок говорит или делает что-то с целью сообщить послание другому человеку. Этот вид коммуникации может выражать протест против чужих требований или просьбу. Преднамеренная коммуникация проще дается ребенку, как только он понимает, что его действия влияют на других людей. Для ребенка с РАС переход от непреднамеренной к преднамеренной коммуникации вызывает значительные трудности и в то же время является значимым для построения успешной коррекционной работы.

После выявления цели коммуникации становится возможным определение стадии коммуникативного развития конкретного ребенка.

### **Существует четыре стадии коммуникации.**

*Первая стадия – самодостаточности*, когда кажется, что ребенку вообще не интересны люди вокруг него, он старается играть один. Его коммуникация может быть преимущественно непреднамеренной. В большинстве случаев РАС диагностируется у детей именно на этой стадии.

*Вторая стадия – просьб*. На этой стадии ребенок начинает осознавать, что его действия оказывают влияние на других людей. С большой вероятностью он будет прибегать к коммуникации, чтобы сообщить взрослому, что он хочет и что ему нравится. Для этого он может подталкивать или подводить взрослого к желанным предметам, местам или играм.

*На третьей стадии – ранней коммуникации*- взаимодействие ребенка с окружающими продолжается дольше и становится более преднамеренным. У ребенка появляется эхо чужих слов, которым он пользуется для сообщения о своих потребностях. Постепенно ребенок начинает указывать на предметы, чтобы показать взрослому, что он хочет, а также начинает переводить взгляд. На этой стадии также побуждаем ребенка использовать жесты с целью привлечения его внимания к себе (своим потребностям), например, касаться другого человека, легко хлопнуть по локтю или по плечам, заглядывать в лицо. Такое невербальное поведение является способом инициировать контакт, а также помогает предотвратить нежелательное поведение в виде крика, отталкивания предметов, бросания учебного материала в ситуациях, которые противоречат желанию аутичного ребенка.

Это показывает, что он начинает вовлекаться в двухстороннюю коммуникацию.

*Четвертая стадия – партнерская.* Когда ребенок переходит на эту стадию, его коммуникация становится более эффективной. Ребенок начинает пользоваться речью и становится способен поддержать простейший разговор, но в то же время в незнакомой обстановке у него могут возникнуть коммуникационные проблемы.

Наиболее эффективной методикой для преодоления коммуникативных трудностей у детей с РАС является система общения при помощи обмена карточками (The Picture Exchange Communication System, сокращенно – PECS). Теоретическая основа системы сочетает в себе принципы прикладного анализа поведения, представления о нормальном языковом и речевом развитии, а также методические разработки в области дополнительной и альтернативной коммуникации. Процесс обучения по методике PECS практически полностью соответствует нормальному процессу развития речи: сначала ребенок учится тому, "как" общаться и каковы основные правила общения, а затем он учится передавать конкретные сообщения. Дети, использующие PECS, вначале учатся общаться с помощью отдельных карточек, но позже овладевают навыком комбинирования карточек и создают различные грамматические структуры и смысловые связи, выполняя множество коммуникативных функций.

В основе метода лежит тот факт, что повод для общения должен предшествовать фактической речевой деятельности.

Обучение использованию PECS включает в себя шесть этапов.

Ввиду того, что на первоначальном этапе проводится обучение навыкам, с помощью которых ребенок выражает свои просьбы, определяется круг интересов ребенка, и те предметы и действия, которые он обычно просит, т.е. происходит тестирование потенциальных мотивационных стимулов. Далее создаётся список мотивационных факторов.

Основная цель первого этапа обучения PECS - научить ребенка подавать коммуникативному партнеру карточку для того, чтобы получить тот предмет, который он хочет.

Основная цель второго этапа - это закрепить и обобщить навык, обученный на первом этапе, - подача карточки коммуникативному партнеру для того, чтобы получить желаемый предмет.

Целью третьего этапа является формирование у ребенка умения выбирать карточку желаемого предмета из всех карточек, находящихся в его коммуникативной книге или на доске.

На четвертом этапе для дальнейшего развития общения помимо навыка просьбы дети должны овладеть новым навыком – навыком комментирования. Детей учат использовать простые словосочетания или вводные конструкции ("Я хочу...", "Я вижу..." или "Это...").

После освоения детьми четвертого этапа план работы разделяется на 2 направления. С одной стороны, ребенок продолжает занятия пятого и шестого этапов, итогом которых должно стать приобретение навыка комментирования. Второе направление связано с обучением использованию определений и слов, не обозначающих предпочитаемые предметы и действия. Данная работа направлена на изучение свойств предметов и ведется параллельно с расширением словаря.

PECS помогает развить у детей с РАС невербальные коммуникативные навыки, способствует более эффективному формированию и совершенствованию вербальных навыков общения и обеспечивает успешную социализацию аутичного ребенка в обществе.

Работа по данному направлению в Центре осуществляется на всех этапах и всеми участниками медико-психолого-педагогического сопровождения. На первоначальных этапах развитие коммуникативных навыков происходит на индивидуальных занятиях при участии двух специалистов: учителя-дефектолога и педагога-психолога. В дальнейшем полученные навыки автоматизируются в Центре и за его пределами (семья, общественные места).

## **6. Развитие игровой деятельности**

Игровая деятельность существенно определяет психическое развитие ребенка на всем протяжении его детства. Именно в игре ребенок исследует окружающий мир, моделирует его, осваивает житейские правила, человеческие отношения, "примеряет" на себя социальные роли.

Одна из главных проблем, характеризующих детей с аутизмом - это недостаток способности и интереса для вовлечения в игровую деятельность. Игра детей с расстройством аутистического спектра, как правило, нефункциональна, несоциализирована, лишена сюжета и символических черт, монотонна, и состоит из многократно повторяющихся манипуляций с игрушками, которые используются не по назначению, или с неигровыми неструктурированными материалами (палочки, вода, песок, кусочки ткани, обрывки бумаги). Игра у таких детей некоммуникативная, дети играют, молча в одиночку, часто не откликаются на обращение. Присутствие других детей игнорируется, в редких случаях ребенок может продемонстрировать результаты своей игры.

Детям с РАС необходима помощь в осознании того, что они любят и не любят, что такое хорошо и что такое плохо, чего от них ждут другие люди. Все это они могут усвоить, только подробно проживая все возникающие жизненные ситуации и часто только в процессе специально организованного, целенаправленного процесса игрового взаимодействия.



Игра позволит раскрыть коммуникативный потенциал аутичного ребенка, направить его развитие в русло социального взаимодействия. Для определения этапа коррекционной работы необходимо провести исследование уровня развития игровой деятельности. (Приложение 10)

Развитие игровой деятельности способствует более глубокому пониманию социального мира, формирует у аутичного ребенка способность к восприятию аспектов социального взаимодействия. Игра воспитывает социально приемлемые нормы взаимоотношений между людьми, обучает подчинять свое поведение требованиям ситуации и нормам морали.

Поэтому игровая деятельность (умение и желание играть) является одним из приоритетных направлений коррекционно– развивающей работы, базовой формой работы с аутичным ребенком.

**Главная цель обучения игровой деятельности** - развитие когнитивной, эмоциональной и социально - коммуникативной сфер аутичного ребенка.

#### **Направления коррекционной работы:**

- формирование разделенного внимания;
- формирование навыков имитационной игры;
- формирование навыков параллельной игры (параллельная игра с использованием собственных игровых материалов; параллельная игра с частичным использованием общих игровых материалов);
- формирование навыков хороводных игр и игр в кругу;
- формирование навыков игры с переходом ходов;
- формирование умения делиться игровыми материалами;
- формирование навыков игрового сотрудничества.

#### **Основные задачи коррекционно – развивающей работы:**

- формирование у детей мотивации к взаимодействию и общению;
- стимулирование познавательной, коммуникативной, речевой активности ребенка;
- формирование навыков социального взаимодействия, коммуникативных навыков;
- формирование способов социализации и адаптации;
- высвобождение напряжения, коррекция имеющихся у ребёнка проблем поведения, эмоционального дискомфорта;
- создание предпосылок для спонтанного произвольного поведения, и развитие способности к организованности, произвольной регуляции поведения;
- формирование образа "Я" ребенка через игровое взаимодействие с другими детьми и взрослыми;
- развитие творческих способностей;
- расширение представлений об окружающем мире.

Формирование игровой деятельности у детей с РАС проходит трудный длительный путь развития, начиная с формирования предметно-игровых действий. В последующем, действие с игрушкой переходит к сюжетно-отобразительной игре, в которой ребёнок воспроизводит отдельные сюжеты повседневной жизни с использованием предметов-заместителей.

Для становления сюжетной игры детей обучают играть сначала рядом с партнером, а затем вместе со своим сверстником. Лишь постепенно детей в ходе игры объединяют в микрогруппы.

### **Этапы формирования игровой деятельности.**

#### **1. Установление эмоционального контакта. Формирование совместных с ребенком осмысленных переживаний, закрепленных в игровых образах.**

Ребенок с РАС часто не способен принять игру, предложенную взрослым. При этом его собственная активность является аутостимуляцией (игры с сенсорными свойствами предметов: кручение, верчение, подбрасывание и т.п.)

Аутичный ребёнок негативно реагирует на любое активное вторжение в стереотип его жизни, игры. Уходит, протестует. Контакт с ним становится невозможен. Поэтому лучшее решение – подключиться к аутостимуляции с тем, чтобы постепенно преобразовать ее, сделать частью совместной игры.

Важно не разрушать его стереотипное удовольствие, а дополнить его новыми оттенками, сделать ощущения ребенка более интенсивными и разнообразными. Например, во время качания на лошадке -качалке, взрослый может читать стихи в ритме раскачиваний; если он любит возиться с водой, можно попробовать подключить мыльные пузыри.

Поэтому задача первого этапа состоит в том, чтобы, преобразуя аутостимуляцию, накапливать совместные игровые переживания, игровые смыслы и, конечно, связанные с ними игровые действия. Наиболее понравившиеся из них необходимо воспроизводить на последующих занятиях, чтобы постепенно формировать эпизоды сюжетной игры.

Любое присоединение взрослого к аутостимуляции аутичного ребенка должно сопровождаться эмоционально-смысловым комментарием. Взрослый не всегда может (и не всегда должен) включаться в игру аутичного ребенка на уровне конкретных действий. Его задача – постоянно комментировать ситуацию, придавая ей положительную эмоциональную окраску и определенный игровой (бытовой, житейский) смысла аутостимуляторным действиям ребенка. Таким образом, создается игровой образ.

Это необходимое условие оформления в игре отдельных эпизодов сюжета. Нужно, чтобы ребенок знал, что вы не просто кружите его на руках, а он "летает как птичка" и "сейчас прилетит к маме в гнездышко"; что он не

просто коллекционирует игрушки под столом, а "прячет и спасает зверей от дождя и ветра".

## **2.Формирование простого сюжета игры.**

На этом этапе работы целью является формирование простого бытового сюжета, построенного на личном опыте ребенка.

Постепенно формируется простой сюжет, который надолго становится любимой игрой ребенка. Выстраивание сюжета, связывание игровых эпизодов в единую последовательность необходимо для того, чтобы формировать у ребенка восприятие течения времени, связи и взаимозависимости событий, что так сложно для аутичного ребенка.

Среди приемов работы, формирующих связный сюжет, следует отметить введение в игру персонажей и постоянное связывание сюжета с личным опытом ребенка, со значимыми для него впечатлениями и событиями жизни. Эмоционально-смысловой комментарий в большей степени нацелен на формирование представлений о логической связи и последовательности событий, об их зависимости от человеческих отношений.

## **3.Развитие игрового сюжета путем его детализации.**

На данном этапе развития игровой деятельности знакомый ребенку сюжет игры развивается, обогащаясь новыми подробностями. Такая работа необходима для преодоления стереотипности поведения, присущей ребенку с аутизмом, для того, чтобы и в жизни ему было легче выйти за привычные рамки, принимать новизну и разнообразие. Параллельно необходимо создавать возможность для формирования других сюжетов, помогающих аутичному ребенку эмоционально осмыслить разные сферы его жизни.

Основным приемом работы является детализация сюжета, внесение в игру знакомых ребенку впечатлений из разных областей жизни. Эмоционально-смысловой комментарий так же, как и игра, становится более подробным и развернутым, помогая осмыслять новые детали сюжета, новые ситуации, новые игровые образы и вводить их в круг устоявшихся представлений ребенка.

В результате включения в игру новых впечатлений из разных сфер жизни не просто удлиняется и усложняется сюжет, но и закладывается основа для будущего разнообразия сюжетов. Со временем появляется возможность перейти от простого бытового сюжета к игре "в магазин", "в доктора", "в детский сад", "в театр", "в путешествие" (или включить такие эпизоды в нашу любимую игру). Проигрывая эти сюжеты с помощью взрослого, ребенок осваивает связанные с ними эмоциональные смыслы, "примеряет" разные роли. Поэтому происходит не только расширение его представлений об окружающем мире, о социальных правилах и человеческих отношениях, но, фактически, отрабатываются на игровой модели необходимые навыки

социального взаимодействия, осознанного и целенаправленного поведения в соответствующих ситуациях.

#### **4.Формирование сюжета "с приключением".**

На данном этапе работы важно сформировать у аутичного ребенка способность пережить острое, неприятное впечатление, справиться с ощущением опасности, со страхом. Развитие этой способности дает ребенку возможность преодолевать препятствия, решать житейские и интеллектуальные задачи, которые представляются ему сложными.

Основной принцип работы – довести сюжет до "хорошего" или "правильного" конца. Начинать необходимо с самых безобидных приключений: кто-то из игровых персонажей шалит, не слушается, приходится его "воспитывать"; или, например, "щенок чуть не опоздал на автобус" или "забыл надеть теплый шарф, а на улице холодно". Но все тут же заканчивается хорошо: шалун просит прощения, водитель автобуса подождет щенка, а за шарфом можно вернуться домой. В игре ребенок учится находить способы решения проблемы.

Успех развития игровой деятельности у аутичных детей зависит от следующих факторов:

- умения педагога установить контакт с ребенком в игровой форме;
- способности правильно подобрать игровой сценарий, гибко применять методы, приёмы, стратегии формирования игровых навыков в соответствии с индивидуальными особенностями, интересами и уровнем развития ребёнка;
- учета педагогом индивидуально-психологических характеристик ребенка;
- организации среды, в которой проходит игровая деятельность, таким образом, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно и безопасно.

Таким образом, целенаправленное, систематическое и специально организованное обучение игровой деятельности позволит преодолеть проблемы и открыть новые пути развития и социализации аутичного ребёнка.(Приложение 11.)

### **2.3. Познавательное развитие**

На всех этапах коррекционно-развивающей работы специалисты Центра сталкиваются с большим количеством проблем в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Для решения этих проблем необходимо понимать особенности познавательного развития детей с аутизмом. Учитывая широкий спектр нарушений познавательных процессов у детей с РАС и их индивидуальные психофизические возможности, педагоги

специально разрабатывают план реабилитационных мероприятий, направленный на развитие социально важных компетенций.

Задачи познавательного развития реализуются посредством формирования у детей чувственного опыта: от восприятия окружающего мира к его осмыслению.

#### **Задачи:**

- формирование и совершенствование перцептивных действий;
- ознакомление и формирование сенсорных эталонов.
- развитие внимания, памяти.
- развитие мыслительных процессов.
- расширение представлений об окружающем предметном мире.
- формирование элементарных математических представлений.

#### **Этапы коррекционной работы:**

1. Междисциплинарный анализ результатов всестороннего обследования ребёнка с РАС с учётом запросов родителей.

2. Определение наиболее актуальных социально значимых задач коррекционно – развивающего воздействия на определённый период. (Приложение 12.1)

3. Разработка лично – ориентированной программы для решения поставленных задач.

4. Реализация разработанной программы специалистами Центра в системе абилитационного и реабилитационного воздействия.

5. Мониторинг психофизического состояния, уровня развития и внесение изменений в индивидуальную программу.

6. Оценка достижений ребёнка с РАС по окончании срока пребывания в Центре и предоставление рекомендаций родителям по его дальнейшему воспитанию и обучению.

Одной из эффективных форм и методов организации познавательной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра является конструирование комплексных занятий на основе интеграции учебного материала из нескольких сфер жизнедеятельности детей вокруг одного умения навыка или понятия. В ходе комплексного занятия решаются задачи из разных областей познавательного развития. На этапе реализации лично – ориентированной программы необходимо придерживаться следующей технологии.

#### **Технология организации коррекционных занятий**

**Первая** ступень развития познавательной сферы коррекционной работы направлена:

- установление эмоционального контакта, навыков сотрудничества через игры на аффективное заражение;

- обучение ребенка смотреть на педагога и обращать внимание на его речь;
- обучение ребенка подражать действиям педагога и принимать помощь взрослого;
- обучение имитированию элементарных действий и движений;
- расширение диапазона игровых действий с предметами в различных ситуациях;
- обучение использованию системы жетонов;
- знакомство ребёнка с карточками PECS и обучение его первым двум этапам данной системы;
- постепенное "включение" ребёнка с РАС в учебную ситуацию в различных видах деятельности.

Педагог по мере необходимости оказывает активную помощь при формировании элементарных учебных действий, введении карточек PECS и системы жетонов. Педагогу важно отслеживать, фиксировать и максимально поощрять самостоятельные, правильные действия ребёнка.

**Вторая** ступень коррекционной работы строится по следующим направлениям:

- обучение ребенка пониманию и выполнению простых учебных инструкций ("Дай", "Покажи", "Возьми", "Положи", "Скажи, как я" и др.);
- расширение представлений о предметах окружающего мира и формирование умения находить идентичные ("Положи мяч на мяч", "Положи круг на круг", "Положи красный на красный", "Положи кубик на кубик" и т. д.). Работа проводится с использованием реальных объектов и картинного демонстрационного материала;
- обучение соотнесению предметов по определенным признакам (категории, форма, цвет, размер и т.д.) с постепенным усложнением заданий;
- обучение установлению простых аналогий ("У собаки – щенок, а у кошки - ...?") с использованием реальных предметов/игрушек и картинного материала;
- обучение выполнению действий с предметами по показу с постепенным увеличением количества элементов (предметов) задания;
- обучение выполнению действий с предметами с опорой на образец с постепенным увеличением количества элементов задания, усложнением и видоизменением типа образца;
- обучение ребёнка пониманию и выполнению сложных учебных инструкций ("Дай синий квадрат", "Покажи, где мальчик прыгает", "Принеси машинку и погрузи в неё кубики", "Возьми два яблока и один апельсин" и т. д.);

- закрепление полученных знаний на занятиях в повседневных ситуациях, естественных условиях.

*Третья* ступень развития коррекционной работы направлена на:

- развитие целостного восприятия предметов, обучение соотношению целого и его частей (разрезные картинки, пазлы из 2-3-х частей с постепенным увеличением количества элементов);

- обучение установлению последовательности расположения предметов в ряду ("Продолжи ряд: красный круг - желтый треугольник - зеленый квадрат - красный круг -?");

- формирование операций классификации, обобщения, сравнения;

- обучение установлению причинно-следственных связей, последовательности событий;

- обучение ребёнка планированию последовательности собственных действий для выполнения инструкции педагога (инструкция: "Построй башню из кубиков красного цвета". Действия ребенка: 1. Взять коробку с конструктором; 2. Сесть за стол; 3. Выбрать кубики красного цвета; 4. Построить башню);

- моделирование учебных ситуаций (игры – викторины на музыкальных развлечениях и д.р.) для переноса полученных знаний в другие условия;

- обучение коллективным играм с правилами, совместным настольным играм ("Лото", "Домино", "Голодные бегемотики").

*На заключительной ступени* работа направлена на развитие способности к обобщению (генерализации) полученных навыков у ребенка. Важно иметь в виду, что дети с РАС испытывают трудности с обобщением навыков, которым они обучаются, при переходе от одних условий окружающей среды к другим, им сложно функционально использовать опыт, полученный в структурированной обучающей среде, и применять его к другим подобным повседневным ситуациям, материалам или людям. Для закрепления и систематического усиления приобретенных на занятиях навыков, необходима активная помощь родителей. В ходе индивидуальных консультаций специалисты дают рекомендации родителям по включению новых навыков в повседневную жизнь (в домашней обстановке, на детской площадке, в общественных местах и т. п.).

### **Формы организации работы по развитию познавательных процессов**

В повседневной жизни в процессе непосредственного общения с ребенком.

На индивидуальных и подгрупповых занятиях у специалистов.

В процессе специальных дидактических игр. Эти игры проводятся как отдельно, так и в качестве вступительной части группового занятия.

В ходе игр и упражнений, направленных на развитие у ребенка социального восприятия: восприятия человека, его действий, движений, в том числе экспрессивных и мимических (реальных и в изображении), восприятия себя самого и окружающих его сверстников.

В продуктивной деятельности — рисовании, аппликации, лепке, конструировании, ручном труде.

На занятиях по развитию речи (развитие слухового внимания и сосредоточения, ориентировка на лицо говорящего, речевое подражание), по музыкальному воспитанию, развитию элементарных математических представлений, в ходе физического и моторно-двигательного развития.

## **Направления работы по развитию познавательной сферы**

### **Сенсорное развитие**

Сенсорное воспитание является, с одной стороны, основой для формирования у ребенка всех психических процессов — внимания, памяти, сферы образов-представлений, мышления, речи и воображения; с другой — оно выступает фундаментальной предпосылкой для становления всех видов детской деятельности — предметной, игровой, продуктивной, трудовой (А. А. Катаева, 1978).

Занятия по сенсорному воспитанию детей с РАС направлены на:

- формирование у детей ориентировочной деятельности, которая реализуется в виде перцептивных действий — действия рассматривания, выслушивания, ощупывания, а также способствует обеспечению освоения систем сенсорных эталонов;
- обогащение чувственного опыта через постепенное расширение спектра воспринимаемых ребенком сенсорных, тактильных стимулов;
- формирование способности обследовать окружающие предметы адекватным способом;
- развитие зрительного восприятия и внимания, подражания, формирования целостного образа предметов;
- развитие слухового внимания и восприятия;
- развитие тактильно-двигательного восприятия;
- развитие вкусового восприятия;
- формирование и развитие умение упорядочивать группы предметов по сенсорному признаку: величине, цвету, форме; различие и название основных цветов, оттенков, формы геометрических фигур, на восприятие величины объектов, выстраиванию предметов в ряд - по возрастанию или убыванию.



## **Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы по развитию восприятия (Приложение 12.2).**

- Зрительное восприятие: фиксация взгляда на неподвижном светящемся предмете. Фиксация взгляда на неподвижном предмете, расположенном напротив ребенка, справа и слева от него. Прослеживание взглядом за движущимся близко расположенным предметом (по горизонтали, по вертикали, по кругу, вперед/назад). Прослеживание взглядом за движущимся удаленным объектом. Узнавание и различение цвета объекта. Фиксация взгляда на лице говорящего.
- Слуховое восприятие: локализация неподвижного источника звука, расположенного на уровне уха, плеча, талии. Прослеживание за близко расположенным перемещающимся источником звука. Локализация неподвижного удаленного источника звука. Соотнесение звука с его источником. Нахождение объектов, одинаковых по звучанию.
- Кинестетическое восприятие: адекватная эмоционально-двигательная реакция на прикосновения человека. Адекватная реакция на соприкосновение с материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода и др.), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (жидкий, густой, сыпучий). Адекватная реакция на вибрацию, исходящую от объектов. Адекватная реакция на давление на поверхность тела. Адекватная реакция на положение тела (горизонтальное, вертикальное). Адекватная реакция на положение частей тела. Адекватная реакция на соприкосновение тела с разными видами поверхностей. Различение материалов по характеристикам (температура, фактура, влажность, вязкость).
- Восприятие запаха: адекватная реакция на запахи. Различение объектов по запаху. Восприятие вкуса: адекватная реакция на продукты, различные по вкусовым качествам (горький, сладкий, кислый, соленый) и консистенции (жидкий, твердый, вязкий, сыпучий). Узнавание продукта по вкусу

### **Формирование целостной картины мира**

Особая роль отводится обучению детей с РАС ознакомлению, накоплению и систематизации знаний и представлений об окружающем мире. Основная задача ознакомления с окружающим состоит в том, чтобы сформировать у детей с РАС целостное восприятие и представление о различных предметах и явлениях окружающей действительности.

Данное направление включают в себя:

- ознакомление с явлениями социальной жизни;
- ознакомление с предметным миром, созданным человеком;

- ознакомление с явлениями живой и неживой природы.

Во время занятий специалисты Центра знакомят детей с определенным типом свойств, связей и отношений между предметами и явлениями окружающей действительности.

В ходе ознакомления с предметным окружением, у детей с РАС формируются представления о функциональном назначении основных предметов, окружающих ребенка, и о способах действия с ними.

В процессе ознакомления с природой у детей формируются представления о живом и неживом мире, о взаимосвязи объектов и явлений природы. Особое внимание обращается на зависимость жизни и деятельности человека от природных условий в постоянно меняющейся природной среде. Детей учат видеть и понимать реальные причинные зависимости.

В ходе изучения наблюдаемых объектов и явлений дети учатся их анализировать, сравнивать, обобщать, приходиться к определенным элементарным суждениям и выводам. На занятиях по ознакомлению с окружающим миром формируется и активизируется словарь детей, корректируется грамматический строй речи, развивается связанная речь.

### **Развитие конструктивной деятельности**

Конструктивная деятельность является неотъемлемой частью познавательного развития ребенка с РАС. Она опирается на умственную деятельность и одновременно служит средством ее развития.

Конструирование больше, чем другие виды деятельности, подготавливает необходимую основу для развития творческих, познавательных, сенсорных способностей детей. Благодаря ему, дети наиболее точно начинают воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения.

На занятиях по развитию конструктивной деятельности реализуются следующие задачи:

- развитие основных свойств внимания,
- развитие подражательной деятельности,
- развитие зрительно-моторной координации,
- развитие пространственного мышления,
- формирование функций планирования и самоконтроля,
- развитие речи,
- формирование эмоционально-волевых качеств личности.

Немаловажная роль в развитии детей с РАС отводится специально – организованным подгрупповым занятиям, где они в процессе взаимодействия со сверстниками приобретают взаимное доверие, навыки сотрудничества.

Коллективное конструирование способствует формированию коммуникативных навыков и таких качеств личности, как самостоятельность, стремление достичь поставленной цели.

В рамках нашего Центра проводятся консультации и мастер-классы для совместной организованной деятельности по конструированию родителей и ребёнка, что снимает трудности, которые могут возникнуть у них при обучении в естественной среде.

### **Формирование элементарных математических представлений**

Становление начальных математических знаний и умений стимулирует всестороннее развитие ребенка, формирует абстрактное мышление и логику, совершенствует внимание, память и речь, что позволяет ребёнку активно познавать и осваивать окружающий мир.

Цели коррекционно-развивающих занятий по математике:

- Формирование элементарных математических представлений о форме, величине; количественных, пространственных, временных представлений;

- Формирование представлений о количестве, числе, знакомство с цифрами, составом числа в доступных ребёнку пределах, счет, решение простых арифметических задач с опорой на наглядность;

- Овладение способностью пользоваться математическими знаниями в повседневной жизни

На начальных этапах коррекционно-развивающих занятий по данному направлению специалисты сочетают словесный алгоритм действий с демонстрацией наглядного материала и образца. Инструкции должны быть максимально чёткими, конкретными и понятными.

Все выполняемые действия педагогу необходимо озвучивать и комментировать.

Очень важно своевременно давать подсказку и оказывать помощь ребёнку при выполнении новых инструкций и заданий, тем самым подкрепляя мотивацию к деятельности и создавая ситуацию успеха.

В дальнейшем задания усложняются, расширяется спектр используемого демонстрационного материала, дети знакомятся со схематическими, абстрактными изображениями предметов и геометрических фигур.

При разработке программ индивидуального сопровождения ребёнка с РАС целесообразно опираться на содержание программ:

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

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

#### **2.4. Речевое развитие**

Развитие речевых и коммуникативных способностей является одним из главных направлений работы в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Нарушения коммуникации и речи при аутизме очень разнятся - от невозможности приобрести любые функциональные речевые навыки до богатой литературной речи. Часто дети с аутизмом не испытывают значительных проблем со звукопроизношением, однако, подавляющее их большинство имеют трудности с использованием речи и (или) проблемы с пониманием слов и высказываний, интонацией и ритмом речи. Отличительной чертой рече-коммуникативного развития аутичных детей является употребление эхолоалий 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.

Осознавая важность приобретения детьми с РАС навыков использования речи в повседневной жизни, педагоги Центра активно ведут работу по направлению "Речевое развитие".

Для эффективной организации коррекционно-развивающего процесса педагог должен учитывать индивидуальный уровень коммуникативно-речевого развития ребенка с аутизмом. С помощью специальных диагностических методик, путем наблюдения за ребенком, а также из бесед с родителями и данных анкетирования специалист определяет уровень сформированности речевых навыков.

Диагностика включает в себя оценку уровня понимания ребенком речи окружающих и его собственных речевых навыков (Приложение 13). Также педагог определяет, 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.

## **Принципы составления программы коммуникативно-речевого развития и индивидуального планирования занятий**

1. Коммуникативно-речевое развитие идет от довербального к вербальному.
2. Развитие речевых навыков является следствием взаимодействия и развития когнитивных, социально-эмоциональных и коммуникативных умений.
3. Поведение и обучаемость ребенка с аутизмом следует рассматривать относительно индивидуального уровня развития (степени социального взаимодействия с окружающим миром, чувствительности к внешним факторам, ментальных особенностей и др.).
4. Коммуникация и речь ребенка формируются и развиваются в результате практической деятельности.

Для преодоления трудностей в речевом развитии у детей с РАС выделено и предлагается 6 взаимосвязанных направлений работы (развитие довербальной коммуникации, понимание речи, развитие речи на уровне первых слов, комбинации слов, предложений, связной речи).

### **Технология развития речи у детей с РАС**

#### ***1 этап. Развитие довербальной коммуникации***

На данном этапе специалисты Центра формируют и поддерживают у ребенка умение обращать внимание на партнера по взаимодействию, подражать действиям и вербальным пробам, упражняясь в разных ситуациях и на различном мотивационном игровом материале. На основе уже имеющихся представлений ребенка о предметах ближайшего окружения и его действий с ними педагог создает ситуации, в которых ребенок учится ассоциировать определенный предмет со звуками, что он производит, а также различать речевые и неречевые звуки.

Особое внимание на довербальном уровне уделяется работе по обучению использовать альтернативные и дополнительные средства коммуникации: жесты, карточки PECS . Работая над развитием понимания обращенной речи, педагоги сопровождают вербальную инструкцию соответствующим жестом/карточкой.

*Условия к организации работы на этапе развития довербальной коммуникации:*

- Необходимо систематическое наблюдение за поведением ребенка с РАС и анализ его коммуникативных возможностей с окружающими его людьми и характера взаимодействия с предметами.

- Любое намерение ребенка общаться поддерживается и одобряется. Это побуждает его к следующим попыткам.

- Целесообразно моделировать проблемные ситуации, стимулирующие аутичного ребенка к элементарным актам коммуникации.

- На довербальном уровне коррекционной работы речевая инструкция дается в виде короткой устойчивой фразы и сопровождается жестом.

- Иногда требуется много повторений прежде, чем ребенок поймет связь между речевой конструкцией и ситуацией.

## **Этап 2. Развитие речи на уровне первых слов**

На этом этапе специалисты и педагоги решают следующие задачи: развивают способность подражать части слова ("ма" - машина) и отдельным словам, ведут работу по расширению активного словаря; развивают и поддерживают способность к любым вербальным проявлениям и возможность инициировать контакт. Взрослые моделируют ситуации для формирования способности использовать отдельные слова, взгляд и жест с целью привлечь внимание другого человека к предмету интереса, попросить что-то подобное.

### *Условия к организации работы:*

- При обучении ребёнка с РАС использованию слов целесообразно исходить из анализа требований, которые выдвигает к ребенку окружающая среда и повседневные ситуации, и помнить о важнейших функциях, которые должны удовлетворять первые слова: просьбы или требования (объектов, действий, внимания и взаимодействия) и ссылки (привлечение внимания к предметам или событиям и указания на них).

- В процессе коррекционных занятий по развитию активной речи эффективными методами являются: имитация ("Скажи, как я"), моделируемая имитация ("Хочешь мишку? Попроси: дай!"), вынужденный выбор ("Ты хочешь сок или воду?"), представляющие собой формы моделирования, и метод окончания предложений.

- При определении первых слов в словаре важно учитывать индивидуальные языковые потребности отдельного ребенка.

- Необходимо учить ребёнка тому, 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.

### **Этап 3. Уровень комбинации слов**

На этом этапе работа по развитию речи направлена на: формирование способности использовать два знакомых слова в одном высказывании; развитие умения отвечать на вопросы, используя словосочетание; коррекция употребления ребенком местоимений. Специалист моделирует учебные задачи, развивающие способность к пониманию ситуаций субъект-объектного взаимодействия. Переход на уровень комбинации слов происходит за счет сочетания уже знакомых слов.

*Условия к организации работы:*

- Обучая ребенка соединять слова во фразы, необходимо убедиться в том, что каждое отдельное слово для ребенка имеет смысл, сопоставляется им с предметом или событием и имеет обобщающее значение (дети с РАС склонны к использованию в речи эхоталии, а характерной её чертой является постоянство и неизменность, а также то, что отдельные ее части (слова, словосочетания), как правило, не используются в речи самостоятельно).

- Эффективно использовать на занятиях наборы 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 при этом об изменчивости и вариативности комбинаций слов, чтобы в дальнейшем обезопасить себя от эхоталийных высказываний и быть уверенными в том, что перенос навыков происходит.

- Результативнее отрабатывать новые речевые навыки в практической деятельности. Например, в момент, когда ребенок чем-то занят, спрашиваем его: "Что ты делаешь?". Помогаем ему ответить, используя комбинации слов: "Ем яблоко", "Рисую волны" и др. и поощряем.

### ***Этап 4. Развитие речи на уровне структуры предложения***

Задачи 4-го этапа будут заключаться в следующем: расширение активного словарного запаса; формирование способности к употреблению в речи предложений, использование вопросов в речи; совершенствование умения использовать речевые навыки в коммуникативных целях. Педагоги проводят работу по развитию способности понимать значение слов и высказываний, по возможности, различая интонацию речевого высказывания.

*Условия к организации работы:*

- Необходимо постепенное усложнение словосочетаний к предложениям за счет добавления: слов-обращений (имена, названия игрушек и т.д.); личных местоимений; прилагательных (признаков предметов); наречий (обстоятельств, времени, цели, места, причины, условия); числительных.

Однако прежде чем требовать от аутичного ребенка употреблять определенные семантические категории в речи, надо быть уверенным, что он обладает необходимыми знаниями о значении слов, их порядке в предложении.

На занятиях и в течение дня должны быть сформированы знания о: категоризации предметов (яблоко и груша - фрукты, еда); их функциональном назначении (их можно есть); количестве и величине (одна, много, большое, маленькое); положении предмета в пространстве (наречия далеко, близко); временных характеристиках (сейчас, потом, завтра); причинно-следственных связях (когда они спели, из них можно сделать сок).

- Взрослые должны моделировать такие ситуации, в которых у детей с РАС возникала бы потребность задавать вопросы, а следовательно, формировалось умение самостоятельно использовать их в своей речи. Прежде всего вопросы будут направлены на получение информации о предмете или явлении, обратной реакции другого лица, а также на возможное начало диалога.

- 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; влиять на поведение других лиц (привлекать внимание, отдавать команды, формулировать просьбы, отрицать, отклонять предложения); описывать увиденное, пережитое, задавать вопросы.

### **Этап 5. Уровень связной речи**

На этом этапе основное внимание уделяется: развитию способности сочетать предложения, образуя рассказ или комментарий; обогащению речи эпитетами; формированию способности общаться с определенными правилами социального взаимодействия.

#### *Условия к организации работы:*

- Следует начинать работу по введению в активную речь ребенка таких слов как: "сначала", "вначале", "потом", "дальше", "наконец", "в конце", "напоследок", "в конце концов". Такие вводные слова необходимы при работе с сюжетными картинками, сочетании двух взаимосвязанных содержанием событий. Для этого необходимо убедиться: устанавливает ли ребенок причинно-следственные связи, понимает ли, какое из двух действий является первым и вызывает следующее ("Сначала у нас было яблоко, а потом остался огрызок", "Солнце садится - на улице становится темно" и т. д.).



- Необходимо активно использовать сюжетные картинки, сначала упорядочивая их, а затем, на основе их последовательности, обучая ребенка строить рассказ.

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

### **Развитие понимания речи**

Отдельное внимание уделяется развитию понимания речи окружающих ребенком с РАС. Данная работа проводится на всех этапах, поскольку развитие понимания обращенной речи и формирование навыков активной речи – неразрывный и взаимосвязанный процесс.

На довербальном уровне развития аутичный ребенок требует дополнительных условий, чтобы понять обращенную к нему речь. В начале коррекционной работы используется короткая фраза устойчивой формулировки, касающаяся соответствующей хорошо известной ситуации, например, "Иди обедать", "Слушаем музыку", "Садись на коврик, будем играть" и др.

Прежде всего фраза должна иллюстрировать действие (жестовое сопровождение желательно). Потребуется много повторений прежде, чем ребенок поймет связь между речевой конструкцией 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.

Факторы, влияющие на понимание обращенной речи:

- уровень его когнитивного развития;
- 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 - методы альтернативной коммуникации).

## 2.5. Художественно-эстетическое развитие

Через художественно – творческую деятельность у ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС) появляется возможность познавать окружающую действительность, общечеловеческие ценности, связанные с природой, человеком, предметами окружающего мира.

Общечеловеческие эстетические ценности, создают предпосылки у детей с РАС для понимания и осмысления красивого, доброго обеспечивают ощущение собственной самооценности, сопричастности с другими людьми, адекватности коммуникативных проявлений.

Художественно – творческая деятельность, формируя практические умения в различных видах искусства, обеспечивает одновременно у аутичных детей развитие коммуникативных основ и информационно-познавательных потребностей.

Чувство прекрасного формируется у ребенка с РАС не только посредством созерцания, но и в активной художественно-творческой деятельности: пении, движении под музыку, игре на музыкальных инструментах, рисовании, лепке, театрализованной игре. В процессе овладения этими видами деятельности создаются возможности не только для художественного развития, но и благоприятные условия для коррекции нарушений в познавательной, эмоционально-волевой, личностной сферах особого ребенка, а также формирования предпосылок для развития его творческой активности и способностей. Художественно- эстетическое воспитание является связующим звеном с семьей на праздниках и развлечениях в Центре. Участие семьи в социально-досуговой деятельности способствует повышению родительской компетенции в совместной социально-педагогической деятельности.

Для достижения результатов в повышении уровня социальной компетентности детей с РАС мы ставим перед собой следующие *цели*:

1.Развивать способность к участию в занятиях художественно-эстетической направленности детей с РАС вместе с другими детьми и развивать появление эмоционального отклика особого ребёнка на обращение к нему средствами доступного его понимания искусства.

2. Оптимизация форм детско-родительского взаимодействия в процессе художественно-творческой деятельности.

Для успешной социальной адаптации ребёнка с РАС через художественно - творческую деятельность в центре реабилитации работают музыкально-театрализованная, изобразительная и студия декоративно-прикладного творчества.

При организации коррекционно – развивающего пространства важно учитывать *ряд условий*:

- занятия должны проходить в специально оборудованном помещении без острых и тяжёлых предметов и неустойчивой мебели;
- детям необходимо предварительно обследовать комнату для занятий, привыкнуть к месторасположению различных атрибутов и пособий, визуальным правилам помещения;
- на первом этапе занятия проводятся в одно и то же время, важно соблюдать систематичность и постоянство;
- соблюдается идентичность обстановки занятий, а если занятия групповые, то постоянство состава группы.

Залог успеха в работе с аутичными детьми - гибкость поведения, умение вовремя сориентироваться и перестроить занятие.

### **Приобщение к искусству**

Для детей с расстройствами аутистического спектра, создана творческая среда - музыкально – театрализованная студия, которая способствует расширению коммуникативных навыков, даёт им возможность почувствовать и осознать себя как индивидуальность, раскрыть радость взаимодействия с другими детьми, взрослыми.

Основной проблемой организации и проведения занятий с аутичным ребенком является отсутствие его произвольного внимания, нахождение его в собственном замкнутом пространстве, наличие сенсорных стереотипов, гипер- или гипо-чувствительности к звукам и предметам окружающей действительности. Таким образом, музыкально-театрализованные занятия постепенно оказывают содействие к преодолению стереотипных проявлений, характерных для детей с аутизмом, расширению их поведенческого репертуара, их способности к эмоциональному отклику, как расширение и усложнение навыков общения. (Приложение 14)

Налаживание музыкального контакта с ребенком происходит на занятиях, которые носят игровой характер. Для ребёнка с РАС моделируются ситуации, которые способствуют открытию "музыкального пространства", которое охватывает музыку, предметы, движения, голос и слова. Первоочередная задача для педагога по отношению к ребенку с РАС это освоение пространства, которое предоставляет ему ощущение безопасности. Второй шаг - это налаживание коммуникации с таким ребёнком. Для этого необходимо подбирать разнообразные музыкальные упражнения, - это музыка, пение, музыкально-ритмическая деятельность, игра на детских музыкальных инструментах, которые имеют выраженную эмоциональную окраску. Простые, доступные по содержанию стихи становятся основой для игровых упражнений, которые связаны с движениями всего тела (например: топаем ногами, хлопаем руками, головой качаем и д. р.).

Для работы с особыми детьми необходимо подбирать звуки и специальные мелодии определённой тональности и ритма, понятные и доступные тексты, более выразительные средства художественно-эстетической направленности, которые привлекают внимание ребёнка и организуют относительную устойчивость процесса восприятия.

### **Технология обучения подпеванию или исполнению песни детей с РАС**

1. Привлечение внимания к музыкальному произведению образного характера и вызывание интереса к слушанию песни или попевки (показ музыкальных игрушек, театральных кукол, картинок, карточек и т. д.);

2. Приобщение, стимулирование и поощрение спонтанных вокальных реакции детей (использование мотивационных стимулов);

3. Обучение детей с РАС элементарной вокальной имитации ("Нашей кукле пора спать, будем куклу мы качать А-а, а-а") с постепенным усложнением вокального репертуара ("Любит мишка барабан бам-бам, бам-бам") и использованием визуальных подсказок;

4. Обучение детей подпеванию повторяющихся музыкальных слов, фраз, простых предложений;

5. Обучение детей совместному подпеванию повторяющегося припева песни;

6. Совместное или индивидуальное исполнение песни.

Приобщая детей к подпеванию песни, необходимо учитывать индивидуальные музыкально – ритмические особенности ребёнка с РАС. Иногда они могут чётко и правильно воспроизвести ритмический рисунок после первого прослушивания мелодии, а иногда педагогу необходимо помочь ребёнку "вжиться" в 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 он может воспроизвести *на музыкальном инструменте*, или ударами ладони по различным предметам в условиях группы или дома. В процессе обучения ребенка с РАС игре на детских музыкальных инструментах педагогу необходимо последовательно обучать осваивать один конкретный инструмент (например: при обучении правильном звукоизвлечении игре на барабанах, отрабатывается выполнение простых распевок на одном звуке, а при обучении игре на металлофоне задействуем два звука. Сначала важно научить ребёнка выполнять ритмический рисунок распевки, придерживаться общего темпа, ритма, одновременно начинать и заканчивать игру). Затем разучиваем распевки, построенные на двух звуках, что способствует развитию звуковысотного слуха (например: 1-2-1,1-2-1 мы идем и поём). В дальнейшем учим детей

выполнять распевки, построенные на трех-четырех и более звуках. В процессе обучения детей с РАС игре на музыкальных инструментах мы используем музыкально-дидактические игры. Когда научили ребёнка исполнять одно произведение, подключаем другие детские музыкальные инструменты. Даём возможность детям выполнять самопроизвольные действия, такие как игра, на музыкальных инструментах (например: прыгает зайчик, идёт медведь, улетела птичка); 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").

### **Музыкально – ритмические действия и движения.**

Особое внимание на следующем этапе работы уделяется вниманию становлению чувства ритма и скоординированности движений ребенка, т.к. это способствует развитию его "включенности" в окружающую среду. Здесь важным является воспитание у ребенка чувства ритма между процессами окружающей среды и функционированием человека в нем. 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. 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.

На следующем уровне развития ребёнка с РАС задания усложняются, усовершенствуем воспроизведение слогов или коротких слов в знакомых песнях. В выполнении танцевальных движений важным умением является способность ребёнка с РАС уметь подражать действиям взрослого, когда ориентиром для новых ритмических действий сначала является педагог, а потом песенное и музыкальное сопровождение. Для развития элементарных и сильных танцевальных движений мы используем музыкально-ритмические упражнения с различными атрибутами флажки, шарики платочки, цветочки и т.д.

Для осознания детьми своего тела, принятие того, что они что-то делают (например: танцуют вместе). Мы подбираем специальные игры со звуками и движениями, пробуем прикасаться к частям тела ребенка: до ушек, до носика, к плечикам, стремясь достичь раскованности ребенка и его доверия к педагогу. Если ребенок с РАС реагирует позитивно, эти действия превращаются в "сидячие танцы". Постепенно к движениям подключается выразительная гармоничная музыка и текст песни. ("Здравствуйте глазки мои, здравствуйте ушки мои, здравствуй мой носик" – или "Где же наши ручки" и т. д.).

### **Театрализованная деятельность.**

Первым шагом по введению аутичного ребёнка в мир театра является демонстрация различных вариантов звукоподражания и побуждение детей к воспроизведению голосов животных и птиц (например: в игре "Кто в домике живёт" или "Чей домик?"). Предлагаем детям показать, как мяукает кошка (средний звук) или котенок (высокий звук), папа кот (низкий звук), используем специально подобранные дидактические игры: "Позови кошечку". Важно помнить, что правильное учебное поведение аутичного ребенка следует постоянно стимулировать, тогда, когда ему нужно слушать кого-то, и тогда, когда приходит его очередь что-то петь. Таким образом, музыкальная игра приобретает элементы **театрализации**.

Это происходит при условии последовательного знакомства с элементами театрализованных игр, дозированного включения его совместно с взрослыми в активные театрализованные действия, это позволяет им привыкнуть к новым формам взаимодействия, а также - получать удовольствие от особого действия, в котором объединены искусство слова, музыки и движения.

На первых этапах введения детей в мир театра необходимо подбирать знакомые персонажи, доступные пониманию детей. ("Это мишка.., он ходит Воооот–таааак", "Это мааааленький зайчик ..., он прыгает Во-т-та-к"), затем подбираем костюмы, т.е. проходит частичное, пошаговое знакомство с ролью и элементами костюма. На следующем этапе работы примеряем, если нет страхов к костюму, к музыке, к роли, к сцене, и только тогда перевоплощаем ребёнка с РАС в театральный образ. В зависимости от физических индивидуальных особенностей ребёнка подбираются характерные образы, создаётся роль. Все репетиции проводятся с элементами костюмов, чтобы сформировать у детей стереотип исполнения роли в костюме. Репетируем небольшие сценки в присутствии зрителей, что бы во время выступления маленькие артисты не испугались зрителей, впереди сидящих детей и взрослых.

### **Изобразительная деятельность**

На занятиях с детьми с РАС осуществляется коррекционная и

развивающая работа в следующих направлениях:

- создание психологического комфорта, установление контакта с ребенком, развитие чувства привязанности, симпатии, через средства изобразительной деятельности, раскрытие внутренних творческих способностей ребёнка с РАС;

- обучение ребёнка с РАС элементарным способам художественно – изобразительного творчества, через специально организованную творческую среду;

- снятие психоэмоционального напряжения, повышение эмоционального тонуса.

Часто дети с РАС стереотипизируют свои рисунки небольшим набором однотипных предметов, порой они не связаны между собой каким-либо сюжетом. Дети с трудом вносят изменения, в рисунок, стараясь сохранить даже цветовую гамму. В связи с этим при обучении решающую роль играет пример взрослого. Педагог рисует, лепит любимую игрушку ребенка, обязательно сопровождая этот процесс своим эмоциональным рассказом.

#### **Технология совместного рисования.**

Совместное рисование позволяет наладить контакт, определить наиболее актуальные и мотивационные темы для аутичного ребёнка, расширить представления о средствах и способах изобразительной деятельности, а также знакомить аутичного ребенка с окружающим миром. Рисование педагогом помогает привлечь внимание малыша к определенным деталям, на которые он не обращал внимания.

1. Сначала педагог наблюдает за рисунком ребёнка, расспрашивает о рисунке (если ребёнок владеет речью);

2. Педагог постепенно дозированно начинает вмешиваться в рисунок аутичного ребёнка (если это не вызывает аффективных реакций) дорисовывая отдельные предметы или части предметов эмоционально объясняя их с помощью слов и жестов;

3. Педагог эмоционально комментирует совместный рисунок и старается создать простой игровой сюжет игровое отношение к процессу изобразительной деятельности ("Давай машине нарисуем дорогу, она едет в лес – нарисуй деревья");

4. Педагог моделирует обучающую ситуацию совместного рисования в зависимости от возможностей ребёнка и приоритетных задач коррекции (учит его рисовать элементы предметов или комментировать рисунок или придумывать дальнейший сюжет)

В работе с аутичными детьми наиболее доступными, приемлемыми и продуктивными видами изобразительной деятельности являются нетрадиционные художественные техники (печать по трафарету, монотипия,

пяднография, кляксография, набрызг, рисование ладошками, пальцами и др).

Использование этих техник создаёт у ребёнка "ситуацию успеха", дети получают удовлетворение от взаимодействия с взрослым, у них закрепляется положительный опыт общения во время совместной деятельности.

### **Первый этап работы**

**Цель:** ориентация аутичного ребёнка во внешний мир, преодоление страха общения с взрослым, установление эмоционального контакта. Развитие интереса к изобразительной деятельности.

### **Второй этап работы**

**Цель:** формирование произвольной, волевой регуляции поведения. Активизация эмоциональной отзывчивости ребёнка в общении с взрослым. Обучение его простым навыкам контакта.

*Задачи:* освоение системы учебных штампов (сидеть за столом, слушать взрослого, смотреть на демонстрационный материал, выполнять указания педагога и т. д.) на основе стереотипизации поведения. Развитие ситуативно-личностной (направленной на взрослого) формы общения. На основе ознакомления детей с новыми изобразительными материалами формирование у них интереса к изобразительной деятельности.

### **Третий этап работы**

**Цель:** расширение опыта познания окружающей действительности через обогащение сенсорно-перцептивной сферы. Обогащение и "тонизирование" эмоционального опыта через формирование комфортных взаимодействующих связей с окружающими взрослыми и детьми.

*Задачи:* формировать совместную деятельность на основе изобразительной. Вызывать собственное желание ребёнка с аутистическими проявлениями взаимодействовать с педагогом и сверстниками. Формировать новые качественные стереотипы поведения в процессе проведения занятий по изобразительной деятельности в группе. Закреплять навыки использования изобразительных материалов.

Таким образом, в процессе постепенного включения "особого" ребёнка в мир людей через изобразительную деятельность происходит усвоение аутистом определенной роли, а в дальнейшем может стать для ребенка способом самовыражения. (Приложение 15)

### **Студия семейного творчества**

Основная задача студии - помочь семьям, воспитывающим ребёнка с РАС, объединиться и научиться продуктивно взаимодействовать на разных уровнях, создать психологическую основу для взаимопомощи в житейских кризисных ситуациях. И наиболее эффективным средством стала организация родительских групп по интересам через средства декоративно – прикладного искусства.



Творческая студия – это особая среда, способствующая социальному развитию эмоционально-чувственного мира ребенка с РАС, где он ощущает себя защищенным и свободным в своих проявлениях. Особенно если рядом родной человек мама или папа. Совместное творчество детей и родителей открывает новые возможности для снятия психоэмоционального напряжения внутри детско-родительских отношений и сближения вокруг интересов и потребностей самой семьи, взаимной ответственности родителей и педагогов за принятие решений, способных улучшить качество жизни как взрослых членов семьи так и "особых" детей.

Работа студии строится так, чтобы родители имели возможность общаться и развивать свои способности отдельно от детей. Эта форма родительской группы является для них терапевтической. Именно в ней родители получают необходимый ресурс для эффективной коммуникации со своими детьми, для саморазвития и самореализации. Это поддерживает и развивает в них творческий потенциал, помогает находить новые возможности для себя и для своей семьи, повышает их самооценку, помогает преодолевать кризисы и искать новые способы самореализации. Они учатся оказывать поддержку друг другу и получать ее. Это позволит родителям получать поддержку непосредственно в процессе коммуникации и совместной деятельности с ребенком.

#### **Цели работы студии:**

- Сплочение группы родителей и объединение их по интересам в процессе декоративно – прикладного творчества. Расширение кругозора и интереса к окружающему миру, смягчение чувства одиночества, безысходности.

- Помочь родителям в подборе наиболее эффективных средств и методов декоративно – прикладного творчества для вовлечения аутичного ребёнка в совместную продуктивную деятельность в домашних условиях.

#### **"Правила студии":**

- Все члены группы имеют право на свободное участие и свободное самовыражение любыми средствами творческой активности.

- Ведущий не является абсолютным авторитетом, единственным источником информации.

#### **Организация деятельности творческой студии.**

Занятия проводятся один раз в месяц совместно с родителями, продолжительность 40 минут (время варьируется от степени подготовки участников к сложности решаемых задач). Группу могут посещать один или сразу двое родителей. Это могут быть и лица (близкие родственники), непосредственно занимающиеся воспитанием ребенка.

Тема занятия планируется совместно со всеми участниками студии, заранее обсуждается подготовка материала.

Если на работу группы приглашены дети, то всеми участниками группы подбираются доступные детям с РАС методы и способы изготовления будущих работ. При необходимости изготавливаются заготовки для ребят в соответствии с их индивидуальными возможностями.

### **Технология работы**

#### **На первом этапе происходит**

- ✓ Презентация творческой мастерской педагогом дополнительного образования.
- ✓ Диагностика.
- ✓ Выявление запроса родителей и кол-во участников.
- ✓ Обсуждение и совместное составление плана работ студии на год.

**На втором** этапе создается родительская группа — на базе мастерской. Родители занимаются в ней без детей, пока дети находятся в Центре на других занятиях. В процессе освоения мастерства они учатся видеть себя в другом качестве, не только как маму "особенного" ребенка, а как человека творческого, способного учиться, преодолевать трудности, обретать уверенность в себе, находить свой стиль.

**На третьем** этапе родители участвуют в занятиях со своими детьми под руководством педагога. Здесь главное то, что мама является ведущей в деятельности, и что деятельность эта совместная. Повышается статус мамы, приобретается новый опыт взаимодействия с ребенком, который можно перенести на другие области жизни.

Постепенно участие педагога ослабляется. Мамы становятся все более и более самостоятельными, все более и более компетентными. Теперь можно пробовать переходить к следующему этапу — обмену детьми.

**На четвертом** этапе родители, преодолевая свой страх и опасения неудачи, пробуют проводить занятия с детьми друг друга. Они приобретают опыт руководства, опыт взаимодействия с другим "проблемным" ребенком. Они видят, что и их ребенок может успешно заниматься с кем-то другим (не преподавателем). Очень ценно, что родители учатся доверять друг другу.

## **2.6. Физическое развитие**

Адаптивная физическая культура для детей с РАС это не только одно из средств устранения недостатков в двигательной сфере, но и полноценного физического развития и адаптации в социуме. Степень адаптации находится в прямой зависимости от психофизиологического развития и состояния детей.

Занятия по адаптивной физкультуре направлены на укрепление здоровья и закаливание организма. Дети с РАС обучаются основам техники движений,

формированию жизненно необходимых умений и навыков. Постепенно повышается работоспособность, вырабатываются нравственные и волевые качества, дети с РАС приучаются к дисциплине и организованности. У аутичных детей возникает потребность самостоятельно заниматься физическими упражнениями и играми.

### **Задачи по адаптивной физкультуре:**

1. Коррекция основных движений в ходьбе, беге, прыжках, лазании, упражнениях с предметами и др.:

- согласованности движений отдельных частей тела (рук, ног, туловища, головы);
- согласованности выполнения симметричных и асимметричных движений;
- согласованности движений и дыхания;
- компенсация утраченных или нарушенных двигательных функций;
- формирование движений за счет сохранных функций.

2. Коррекция и развитие координационных способностей:

- ориентировки в пространстве;
- дифференцировки усилий, времени и пространства;
- расслабления;
- быстроты реагирования на изменяющиеся условия;
- статического и динамического равновесия;
- ритмичности движений;
- точности мелких движений кисти и пальцев.

3. Коррекция и развитие физической подготовленности:

- развитие мышечной силы, элементарных форм скоростных способностей, ловкости, выносливости, подвижности в суставах.

4. Коррекция и профилактика соматических нарушений:

- формирование и коррекция осанки;
- профилактика и коррекция плоскостопия;
- коррекция массы тела;
- коррекция речевого дыхания;
- укрепление сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

5. Коррекция и развитие психических и сенсорно-перцептивных способностей:

- развитие зрительно-предметного, зрительно-пространственного и слухового восприятия;
- дифференцировка зрительных и слуховых сигналов по силе, расстоянию, направлению;
- развитие зрительной и слуховой памяти;
- развитие зрительного и слухового внимания;
- дифференцировка зрительных, слуховых, тактильных ощущений;
- развитие воображения;

- коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы.

#### 6. Развитие познавательной деятельности:

- формирование представлений об элементарных движениях, частях тела, об упражнениях, их технике и влиянии на организм, требованиях к осанке, дыханию, питанию, режиму дня, гигиене тела и одежды, закаливанию, значению движений в жизни человека и самостоятельных занятий;
- расширение и закрепление знаний, основанных на межпредметных связях, являющихся составной частью физических упражнений (формирование пространственных представлений, речевой и коммуникативной деятельности, и т.п.).

#### 7. Воспитание личности ребенка с РАС.

### **Методы и методические приемы, используемые в процессе занятий.**

#### **Методы формирования знаний**

Формирование двигательных действий у детей с РАС содержит две стороны: смысловую и процессуальную (двигательную). Смысловая сторона требует мышления, памяти, воображения и регулируется сознанием.

Формирование этих представлений должно осуществляться в следующих направлениях:

##### 1) Закрепление знаний о строении тела и его частях:

- голова — лицо, затылок, лоб, подбородок, шея;
- туловище — спина, грудь, живот, бок;
- руки — плечо, локоть, кисть, пальцы;
- ноги — бедро, колено, стопа, пятка, носок, пальцы.

2) Знания о пространственной ориентации в спортивном зале: вход, стены, потолок, углы, дорожка, середина, центр, стартовая линия и др.

3) Названия спортивного инвентаря и оборудования: мячи, кегли, обручи, канат, гимнастическая скамейка, скакалка, гимнастическая стенка, перекладина, маты и др.

4) Знания об исходных положениях: стоя (основная стойка, ноги на ширине плеч), лежа (на спине, на животе, на боку), сидя (на полу, на скамейке), положениях рук, туловища и ног относительно собственного тела.

5) Знания понятий, обозначающих элементарные виды движений и умение выполнять их по словесной инструкции: поднять(ся) — опустить(ся); согнуть(ся) — разогнуть(ся); наклонить(ся) — выпрямить(ся); повернуть(ся), сесть (сидеть), встать (стоять), идти, бежать, перелезть, ползать, бросать (бросить, подбросить, перебросить, катить), поднять, ловить, поймать.

##### 6) Знание пространственных ориентиров:

- направлений движений тела и его частей: вперед-назад, вправо-влево, вниз-вверх;

- о построениях: в колонну, шеренгу, в круг, в пары;
- о представлении движений, означающих месторасположение (с предлогами *перед, за, через, с, на, между, около, под*): встать *перед* гимнастической скамейкой, построиться *за* гимнастической скамейкой, перепрыгнуть *через* гимнастическую скамейку, встать *на* гимнастическую скамейку, спрыгнуть *с* гимнастической скамейки, проползти *под* гимнастической скамейкой.

7) Знание подвижных игр: названия, правил, понимания сюжета и ролевых функций, последовательности действий, считалок, речитативов, если они есть в игре.

8) Знания о гигиенических требованиях к спортивной форме, одежде, обуви для занятий в зале, на открытых площадках.

Формирование знаний и обучение движениям детей с РАС происходит быстрее, если информация поступает одновременно с различных анализаторов: зрительного, слухового и двигательного. Двигательный образ становится ярче и быстрее запоминается<sup>2</sup>. Поэтому методы и приемы должны активизировать все функции, участвующие в двигательной деятельности:

- одновременное сочетание показа физических упражнений, словесного объяснения и выполнения;
- рассказ-описание двигательного действия по картинке с последующей демонстрацией и выполнением его;
- по мере освоения выполнение упражнения, возможно усложнение задания: только по словесной инструкции, только по показу.

Определенные требования предъявляются к непосредственному показу упражнений, он должен быть четким, грамотным и методически правильно организованным:

- упражнения, выполняемые во фронтальной плоскости, необходимо показывать, встав лицом к детям;
- упражнения, выполняемые в сагиттальной плоскости, необходимо демонстрировать, стоя боком;
- упражнения, выполняемые и во фронтальной, и в сагиттальной плоскости, целесообразно показывать дважды, стоя лицом, боком или полубоком;
- зеркальный показ необходим в тех случаях, когда упражнение содержит асимметричные движения;
- упражнения, выполняемые сидя или лежа, лучше показывать на возвышении, максимально концентрируя на себе внимание.

<sup>2</sup> Самыличев А.С., Гуро-Фролов Р.Н., 1991; Стребелева Е.А., 1991

## **Методы обучения двигательным действиям**

Практические методы обучения двигательным действиям включают:

1. Последовательное освоение частей упражнения, что обусловлено, во-первых, неспособностью осваивать целостные сложно координационные двигательные действия, во-вторых, многие сложные по структуре физические упражнения исходно предполагают изучение отдельных фаз движения с последующим их объединением.

2. Обучение целостному упражнению, если оно не сложно по своей структуре или не делится на части.

3. Создание облегченных условий выполнения упражнения (облегченные снаряды для метания, бег с тьютором, бег по ориентиру).

4. Использование подводящих и имитационных упражнений. Первые в своей структуре содержат элементы основного упражнения, вторые — полностью воспроизводят всю структуру движения, но в других или облегченных условиях. Эти специальные упражнения используются обычно для совершенствования ключевых фаз движения, закрепления и коррекции динамических и кинематических характеристик, развития физических качеств. В адаптивном физическом воспитании дошкольников с РАС имитационные упражнения часто используются как подражания движениям и звукам животных, насекомых, паровоза и т. п., при этом развиваются не только двигательные возможности, но и воображение, представление, фантазия.

5. Усложнение условий выполнения упражнения (повышенная опора, дополнительный груз, бег по песку).

6. Варьирование техники физических упражнений: исходного положения, темпа, ритма, скорости, усилий, направления, траектории, амплитуды и т. п.

7. Изменение внешних условий выполнения упражнений (в помещении, на открытых площадках, при разных погодных условиях).

8. Использование помощи, страховки, сопровождения для безопасности, преодоления неуверенности, страха.

9. Создание положительного эмоционального фона (музыкальное сопровождение), способствующего активизации всех органов чувств и эмоций на изучаемом двигательном действии.

## **Методы развития физических способностей**

Дети с расстройством аутистического спектра в большинстве своем имеют низкий соматический статус, слабое физическое развитие. Испытывая дефицит двигательной активности, они имеют сниженные показатели мышечной силы, быстроты, выносливости, гибкости и особенно координационных способностей.

Развитие мышечной силы используется в целях:

— обучения двигательным действиям;

- коррекции и компенсации двигательных нарушений;
- поддержания работоспособности;
- активного отдыха, нормализации веса и коррекции телосложения.

*Средствами развития мышечной силы являются:*

- упражнения основной гимнастики: лазание, ползание, подтягивание, сгибание-разгибание рук в упоре, поднимание ног из положения лежа и упора сидя сзади, перемещения по гимнастической скамейке лежа с помощью рук;
- корригирующие силовые упражнения для профилактики нарушений осанки, предупреждение сколиотической установки позвоночника и коррекции имеющихся нарушений;
- легкоатлетические упражнения: прыжки и прыжковые упражнения, спрыгивание в глубину с высоты 30—40 см с последующим отталкиванием вверх;
- упражнения с гантелями, набивными мячами, резиновым амортизатором, на тренажерах, с партнером;
- подвижные игры и эстафеты с переноской груза, прыжками.

Методы развития силы носят избирательный и в основном щадящий характер и зависят от возраста, пола, состояния сохранных функций и физических возможностей детей.

### **Методы развития координационных способностей**

Координационные способности представляют совокупность множества двигательных координаций, обеспечивающих продуктивную деятельность, т. е. умение целесообразно строить движение, управлять им и в случае необходимости быстро его перестраивать.

Для коррекции развития используются следующие методические приемы:

- элементы новизны в изучаемом физическом упражнении (изменение исходного положения, направления, темпа, усилий, скорости, амплитуды, привычных условий и др.);
- симметричные и асимметричные движения;
- релаксационные упражнения, смена напряжения и расслабления мышц;
- упражнения на реагирующую способность (сигналы разной модальности на слуховой и зрительный аппарат);
- упражнения на раздражение вестибулярного аппарата (повороты, наклоны, вращения, внезапные остановки, упражнения на ограниченной, повышенной, подвижной, наклонной опоре);
- упражнения на дифференцировку зрительных и слуховых сигналов по силе, расстоянию, направлению;
- воспроизведение заданного ритма движений (под музыку, голос, хлопки, звуковые, световые сигналы);

— пространственная ориентация на основе кинестетических, тактильных, зрительных, слуховых ощущений;

— упражнения на мелкую моторику кисти (подбрасывание предметов, пальчиковая гимнастика, неспецифические упражнения: конструирование)

— парные и групповые упражнения, требующие согласованности совместных действий.

### ***Формы проведения занятий***

В зависимости от выраженности аутистических расстройств ребенка организация коррекционных занятий осуществляется в разных формах:

*Индивидуальные занятия* проводятся с детьми с РАС с тяжёлыми формами дезадаптивного поведения и ментальными нарушениями. Взаимодействие с одним человеком позволяет индивидуализировать содержание, методы, приемы лечебно-восстановительных и коррекционно-компенсаторных мероприятий, оперативно контролировать состояние ребенка.

*Индивидуально-групповые занятия* проводятся с группой 2—3 человека. Особенность их состоит в том, что часть занятия проводится совместно, при этом подбираются упражнения доступные всем, другая часть состоит в персональных заданиях каждому и выполнении их под руководством и контролем педагога. Такая форма занятий обусловлена многообразием дефектов и требованиями индивидуального подхода.

*Малогрупповые занятия.* На занятиях используются единые средства и методы, создаются условия для взаимодействия, как вербального так и невербального.

### **Методы психического регулирования**

Для детей с РАС характерны неустойчивость и рассеянность внимания, застреваемость мышления, низкий уровень воображения и фантазии, склонность к штампам и стереотипам. Эти особенности психики распространяются и на двигательную деятельность.

Для оптимизации состояния есть различные приемы психолого-педагогической регуляции:

- доброжелательный стиль общения, доверие, открытость педагога, выраженное внимание к каждому особенному ребёнку;
- позитивный настрой, положительная мотивация, эмоционального комфорта и безопасности;
- постановка общей цели, объединение общими интересами, организация взаимодействия детей с РАС по принципу психологической совместимости;
- адекватность средств, методов и методических приемов реальному состоянию и индивидуальным возможностям детей;



- примирительные акты в случае конфликтов, возникающих вследствие неустойчивого психического состояния, неудачи, боли, разногласий, эмоционального дискомфорта, отсутствия внимания и т. п.

Способами разрешения конфликта могут быть:

- мотивированное переубеждение, изменение установок, отношений и оценок, компромисс, уступка, шутка, улыбка, концентрация на положительном, переориентировка внимания на другой объект или действие;

- использование музыки с целью снятия нервно-мышечного напряжения, ускорения восстановительных процессов, ритмической и эмоциональной настройки;

- игровые методы организации занятий, активизирующие внимание, память, воображение, создающие ощущение удовольствия, радости. Специальным подбором подвижных игр можно регулировать психоэмоциональное состояние от снятия агрессивности до формирования эмпатии в межличностных отношениях.

## **2.7. Взаимодействие педагогического коллектива с семьей**

Сопровождение семьи ребёнка с расстройствами аутистического спектра в каждом учреждении имеет свои особенности. Мы подходим к этому процессу, как развитие взаимодействия между семьёй и всеми специалистами Центра, результатом которого должно стать решение в выборе воздействий, которые приведут к прогрессу в дальнейшем развитии. Необходимо создать определённые условия для успешного продвижения аутичного ребёнка вперёд, опираясь на его сильные стороны и качества, научить родителей замечать их, правильно оценивать потенциал ребёнка. Только в тесном контакте "ребёнок – семья – врач – педагог – психолог" можно решить целый ряд проблем ребенка.

**Цель** работы с семьёй - помочь родителям понять и принять своего ребёнка таким, какой он есть; научить приёмам эффективного взаимодействия для решения проблем развития, воспитания и обучения.

**Основные задачи** работы с родителями:

- предоставление родителям информации об особенностях развития ребёнка с РАС, определение и разработка общей стратегии актуального вмешательства;

- обучение родителей специфическим способам и приёмам работы с ребёнком и вовлечение их в повседневный коррекционно – развивающий процесс в рамках согласованного подхода;

- повышение уровня родительской компетенции по вопросам воспитания и обучения в домашних условиях;

- оказание психологической помощи, содействие построению позитивных семейных взаимоотношений.

## **Формы организации работы.**

1. Информационно - аналитическая и работа:
  - индивидуальное и групповое консультирование специалистами различного профиля;
  - сбор и анализ информации о психофизическом развитии ребёнка (экспертная оценка родителей);
  - предоставление электронных ресурсов по социальным и правовым вопросам;
  - информационные стенды и печатная продукция.
2. Просветительская работа:
  - обучение родителей эффективным способам взаимодействия;
  - формирование у родителей компетентных знаний и навыков работы с аутичным ребёнком с целью их генерализации в условиях повседневной жизни;
    - организация родительских групп с целью обмена опытом по воспитанию ребёнка с РАС и тренингов по отработке эффективных форм взаимодействия с детьми.
3. Досуговая деятельность:
  - организация совместных праздников и развлечений;
  - организация творческих студий и мастер-классов;
  - проведение совместных выставок;
  - проведение акций.

## **Технология работы.**

Организация психолого-педагогического сопровождения семьи ребёнка с расстройствами аутистического спектра начинается с консультативных встреч с родителями, проводится диагностический мониторинг развития ребёнка и определяются наиболее первостепенные и жизненно важные цели и задачи коррекционного вмешательства. Необходимо отметить важность постоянного контакта с родителями такого ребёнка на протяжении всего периода сопровождения семьи.

Одна из сложностей построения коррекционно-развивающей работы это большое разнообразие особенностей аутичных детей. В каждом конкретном случае разрабатывается своя индивидуальная программа реабилитации – причем программа комплексная, в реализации которой задействованы не только различные специалисты Центра, но и родители.

Родителям предлагаются анкеты для выявления психофизиологических особенностей детей, стереотипов, ритуалов, а также мотивационных факторов. Данные анкет помогают специалистам подобрать наиболее эффективные методы при прохождении аутичного ребёнка периода адаптации и начала коррекционных занятий.

На первых консультативных встречах специалисты рассказывают о методах и технологиях коррекционной работы с детьми с РАС в Центре. И если родители согласны поддерживать данные подходы к коррекционной работе в семье, то следующим этапом сопровождения является именно обучение родителей новым способам взаимодействия с ребёнком.

Организация системы коррекционно-развивающих мероприятий с детьми с РАС проводится параллельно с формированием у родителей новых компетенций по воспитанию своих детей:

1. Расширение зоны социальных контактов родителей детей с РАС - общение с родителями, находящимися в сходной жизненной ситуации (беседы во время утреннего приёма детей в Центр, на родительских собраниях, и организованных в Центре праздниках, и развлечениях и т.д.).
2. Не менее важным фактором при организации сопровождения семей детей с РАС — это предоставление различной информации системе и направлениях работы в Центре.
3. Работа по формированию у родителей способностей к адекватному восприятию нужд и потребностей аутичного ребёнка, его возможностей.  
Обучение родителей:
  - организации структурированной среды для ребёнка с РАС, использованию визуального расписания;
  - способам формирования у детей элементарных навыков гигиены и опрятности, приёма пищи;
  - методам коррекции нежелательного поведения;
  - альтернативной коммуникационной системе PECS;
  - моделированию жизненных ситуаций для автоматизации и генерализации сформированных социальных навыков.
4. Консультативная поддерживающая помощь семье по ситуативным запросам родителей.
5. Организация занятий "Школы эффективного родительства", где семьи могут поделиться своим опытом по воспитанию детей, методами и технологиями, которые помогли в развитии их детей. Проведение тренингов позволяет нормализовать психоэмоционального состояния родителей детей с РАС, оптимизировать детско-родительские отношения.

При реализации индивидуального маршрута семьи, воспитывающей ребёнка с расстройствами аутистического спектра, необходимо учитывать психологические особенности, и трудности, с которыми живет семья. Среди них можно выделить:

- профессиональная неудовлетворенность одного или двух родителей;

- практически у всех семей наблюдается снижение круга общения, потеря друзей. Зачастую именно непонимание друзьями возникших трудностей в семье родители сравнивают с предательством, когда знакомые не хотят или не могут принять их особенного ребёнка;
- часто присутствует отсутствие поддержки со стороны родственников, иногда даже не все родственники знают о проблемах ребёнка;
- хроническая усталость, депрессия, отсутствие полноценного отдыха, потеря интереса к жизни;
- застреваемость на интересах ребенка, постоянное хождение по специалистам или коррекционным занятиям, мама приносит себя в жертву, тем самым теряя возможность реализовать свои потребности;
- постоянная зависимость всех членов семьи от настроения и поведения их особенного ребенка;
- споры и конфликты в семьях из-за разных подходов к воспитанию таких детей;
- боязнь и страх выглядеть "плохой матерью", которая не может успокоить своего ребёнка в магазине или автобусе, осуждение незнакомыми людьми, стыд за него;
- проблемы во взаимоотношениях в семейной паре, часто наблюдается непринятие аутичного ребенка мужчиной и как следствие одиночество матери;
- из-за неопределённости к организации помощи государством к таким детям у родителей возникает страх будущего (куда он пойдет учиться, работать, что станет с ним после смерти родителей).

Данная технология взаимодействия специалистов и родителей помогает выстроить между ними партнёрские отношения, опирающиеся, одновременно на профессионализм специалистов и опыт родителей, что позволяет выбрать оптимальные подходы и направления работы, которые будут способствовать доступному уровню социализации ребёнка с РАС и, как следствие, улучшению качества жизни семьи в целом.

### **III. Организационный раздел**

#### **3.1. 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.

### **3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды.**

Нарушения, возникающие у детей с РАС, связаны с трудностями переработки информации, поступающей из окружающего мира. У них не формируются адекватные представления о предметном и социальном окружении, что является препятствием для их социализации. В связи с этим дети с РАС нуждаются в специально адаптированной предметно – пространственной среде учитывающей их возможности восприятия, особенности и потребности.

Эффективность коррекционной работы с детьми с РАС во многом зависит от создания особых условий:

- адаптация среды (структурирование и визуализация);
- специальные условия к организации коррекционно – развивающих занятий;
- кадровые условия.

#### **Адаптация среды.**

Основным приёмом коррекционного воздействия при работе с ребенком с аутизмом является создание для него *адекватно организованной среды*. Правильная организация пространства, способы адаптации окружающей среды обусловлены особенностями аутичных детей.

Для такого ребенка стереотипная форма существования остаётся наиболее доступной и обеспечивает снижение тревожности, беспокойства, страхов, а также помогает правильно и эффективно организовать и структурировать его деятельность. Растерянность, тревога ребенка уменьшаются, если он четко усвоит свое основное место игр, занятий, и что он должен делать в конкретных местах, где он бывает. Всё пространство необходимо *"зонировать"* в соответствии с выполняемыми видами деятельности: зона обучения, игровая зона, зона отдыха.

При организации бытового пространства используются подсказки, помогающие ребёнку ориентироваться в бытовых условиях группы и формирующие адаптивное социальное поведение. Целесообразно

использование *ориентировочных визуальных подсказок* в виде картинок, пиктограмм, обозначающих определённые помещения.

Эффективно использование *социально – поведенческих подсказок*, обозначающих правила поведения в группе, на занятиях и т.д.. Они помогут избежать многих поведенческих проблем.

Аутичному ребенку необходима также помощь в организации себя во времени. Ему необходимо усвоение особенно четкого и стабильного расписания каждого текущего дня с его конкретным порядком переключения от одного вида деятельности к другому, приходом в группу и уходом домой. С этой целью эффективно использование *визуальных расписаний*.

Наиболее простым вариантом является расписание "сначала - потом". Впоследствии расписание составляется на весь день.

Для визуализации расписания можно использовать множество различных форматов в зависимости от индивидуальных потребностей конкретного ученика. Расписание может состоять из отдельных объектов, может представлять собой скрепленные между собой листки с обозначением видов деятельности, папку с файлами, доску, с которой можно стереть выполненное задание, липкую ленту по краю стола с прикрепленными в определенной последовательности карточками с видами деятельности и т.п.

### **Требования к визуальному расписанию**

- Задания, включенные в расписание, должны быть доступными для ребенка. Трудновыполнимые задания могут провоцировать вспышки дезадаптивного поведения.

- Увеличение количества заданий в расписании и их усложнение должно осуществляться постепенно, в зависимости от уровня развития ребенка.

- В расписание необходимо всегда включать интересные для ребенка виды деятельности. Наиболее интересный для ребенка вид деятельности нужно помещать в конец расписания так, чтобы он был мотивирующим фактором (вознаграждением).

- При выполнении заданий необходимо соблюдать последовательность, указанную в расписании. Искажение последовательности – недопустимо.

- Ребенка нужно хвалить и поощрять после выполнения каждого задания. Это стимулирует его к дальнейшей работе.

- Выполнение всех заданий, включенных в расписание обязательно.

Чем глубже аутистическая дезадаптация ребенка, тем более развернутой должна быть помощь в освоении этих расписаний, тем детальнее должны быть они проработаны, тем конкретнее, нагляднее должны быть их формы.

Необходимо учесть, что ребенка надо учить, как использовать расписание. В результате такой работы может значительно улучшиться самоорганизация, уменьшиться поведенческие проблемы, связанные с

импульсивностью, отвлекаемостью, трудностями переключения. Новые занятия, вводимые как дополнение, развитие устойчивого порядка расписания легче воспримутся таким ребенком, обычно отвергающим любые попытки перемен.

Расписание может быть как для всей группы детей, так и персональное (на столе). Визуальные расписания делают жизнь ребенка с аутистическими расстройствами более предсказуемой, и сами по себе являются организующим фактором, как на занятиях, так и в повседневной жизни ребенка.

### **3.3. Специальные условия к организации коррекционно-развивающих занятий.**

Особые образовательные потребности детей с РАС требуют создание специальных условий обучения, которые базируются также на принципах структурирования и визуализации пространства, времени и деятельности. В связи с этим эффективно использовать *визуальное расписание* и на занятиях. Для этого на доске размещается *структура занятия*, последовательности операций в виде пиктограмм, схем. Ребенку трудно воспринимать всю информацию на слух, а написанное или нарисованное имеет часто "степень закона". Ему проще самому посмотреть на расписание и выполнить, чем слушать длинную инструкцию воспитателя, т.к. фронтальные вербальные инструкции аутичный ребенок принимает плохо.

При построении групповой работы с аутичными детьми используются две основных *формы занятий*: фронтальное и индивидуально-групповое, качественно отличающиеся друг от друга.

В первом случае мы имеем в виду групповые занятия, на которых дети взаимодействуют не только с педагогом, но и между собой. Индивидуально-групповые занятия являются групповыми только формально, но не по содержанию. Будучи специально организованными, такие занятия позволяют одновременно заниматься с несколькими детьми индивидуально. На фронтальных занятиях бывает трудно сформировать новые навыки, поэтому такие занятия часто используют для повторения того, чему научились на индивидуальных занятиях.

Фронтальные групповые занятия с аутичными детьми требуют серьезной подготовки. Необходимо тщательно продумывать все моменты.

Учебное занятие должно иметь *четкую временную организацию* — начало и конец, которые желательно обозначить звуковым сигналом (например, звонком) и зрительно (при помощи, расписания дня, если таковое имеется у ребенка).

*Постепенное вовлечение* каждого ребёнка на занятие. На первых порах ребёнку предлагается только наблюдать за тем, что происходит на занятии или как воспитатель выполняет задание. От ребёнка требуется только окончание

каждого элемента работы. После того, как ребёнок выполнил это действие, следует поощрить его ранее определённым способом. Так ребёнок удерживается в рамках структурной деятельности и отходит от стола с положительным чувством завершенности работы

В начале групповой работы с аутичными детьми в рамках каждого занятия, как правило, даются задания из различных областей (например, одно — на развитие тонкой моторики, другое — по развитию речи, третье — на развитие зрительного восприятия и т.п.). Все задания должны быть простыми, доступными детям. Это поможет предотвратить пресыщаемость, трудности концентрации внимания. В то же время это позволяет закрепить способы социально приемлемого поведения в новой для ребенка ситуации. Постепенно уроки могут стать более однородными, и тогда появляются такие занятия как математика, развитие речи и т.п.

*Подбор группы.* Первое время не следует объединять в группу более двух детей из класса. Желательно, чтобы дети находились примерно на одном уровне развития тех навыков, которым Вы их собираетесь обучать. Если это невозможно, то, по крайней мере, надо, чтобы каждый из детей мог принять участие в выполнении заданий.

На каждом занятии необходимо создавать *ситуацию успеха*.

Залог успешного коррекционно – развивающего занятия это мотивация ребёнка. Аутичные дети не всегда хотят заниматься, поэтому мотивацию к взаимодействию с педагогом и к выполнению заданий необходимо создавать. Для этого можно использовать поощрение. *Поощрения* — это значимый мотивационный предмет или действие, которое приятно ребёнку с РАС, то, что помогает ребёнку удерживаться в ситуации занятия, преодолевать собственные желания, которые иногда идут вразрез с тем, что от него требуют. На групповых занятиях удобнее применять общее для всех детей поощрение. Для этого надо подумать, что нравится всем детям и подготовить карточки (предметы), обозначающие то, что их ожидает. Обычно дети по очереди выбирают поощрения, чаще всего это разные игрушки, с которыми дети потом играют вместе.

Промежуточным этапом для получения поощрения может быть *использование жетонов*. Жетоны дети могут получать за каждое социально – приемлемое поведение или желаемую реакцию (правильно выполненное задание, хорошее поведение и др.). Жетоны могут быть как индивидуальные, так и групповые, когда они зарабатываются всеми детьми вместе.

### **3.4. Кадровые условия.**

*Компетентность персонала.* Специалисты должны знать и учитывать в своей работе особенности детей с РАС, знать и использовать методы,



позволяющие развивать навыков жизненной компетенции, предупреждать и устранять различные формы нежелательного поведения.

Постоянное *обучение и повышение квалификации* специалистов, изучение и внедрение новых эффективных технологий работы с детьми с РАС.

*Командная работа* специалистов разного профиля совместно с родителями. Разработка единой стратегии медико – психолого – педагогического сопровождения конкретного ребёнка с РАС в условиях Центра.

### **3.5. Особенности организации коррекционно – развивающего процесса.**

*Особенности и технология организации коррекционно – развивающей работы в период адаптации ребёнка с РАС*

На первых этапах коррекционно – развивающей работы необходимо участие двух специалистов: учителя-дефектолога и педагога-психолога.

Технология работы:

#### 1. Организация среды:

- необходимо подготовить кабинет - убрать все отвлекающие и раздражающие стимулы (в зависимости от индивидуальных особенностей, пристрастий ребёнка). Задания для занятия должны быть приготовлены заранее и не находиться в поле зрения ребёнка;

- занятие проходит за столом: один педагог сидит напротив ребёнка и предлагает ему различные задания, другой (помощник) находится рядом или позади ребёнка и оказывает ему помощь при необходимости;

#### 2. Организация помощи (подсказки):

- подсказки могут оказываться двумя педагогами, но не одновременно.

Педагог, предъявляющий задания, может использовать подсказки: взгляд, указательный жест, слово/фраза, расположение стимульного материала. Педагог – помощник должен внимательно следить за реакцией ребёнка и оказывать помощь, только если возникают трудности при выполнении задания. Физическая подсказка, может быть полная, частичная и направляющая. Необходимо помнить, что постоянная физическая помощь может привести к зависимости ребёнка от неё и лишить его собственной инициативы, поэтому важно, чтобы подсказки педагогов оказывались только после отсутствия желательной реакции ребёнка.

#### 3. Структура занятия:

- педагог, сидящий напротив, предлагает ребенку выбрать мотивационный стимул (из книги- PECS) и составить предложение на коммуникационной ленте (Я хочу играть с машиной). При необходимости педагог-помощник оказывает помощь.

- педагог, ведущий занятие предъявляет различные задания и упражнения. За каждое правильное действие (реакцию) ребенок получает жетон

(обобщенный мотивационный стимул). Количество собираемых жетонов зависит от индивидуальных особенностей детей с РАС. Собрав все жетоны, ребенок получает ранее выбранный им мотивационный стимул.

- во время игры ребенка с мотивационным стимулом педагоги проводят анализ выполнения им предъявленных заданий и при необходимости вносят коррективы во вторую часть занятия (введение подсказки, изменение стимульного материала и инструкции, закрепление пройденного материала т.д.).

- во второй части занятия педагоги меняются местами с целью автоматизации учебных навыков и предупреждения формирования стереотипа поведения при предъявлении заданий, но алгоритм работы остается прежним.

- количество частей в занятии определяется реабилитационным потенциалом ребенка, сформированностью базовых учебных навыков.

- некоторым детям с РАС тяжело удерживаться длительное время, сидя за столом, и тогда целесообразно использовать в качестве мотивационных стимулов подвижные игры либо батуты, гамаки, крутящиеся стулья, раскачивание в одеяле, сенсорные подушки, коробки.

- в конце занятия с ребенком отрабатывается ритуал прощания.

### ***Условия организации коррекционно – развивающей работы***

Для того, чтобы эффективно решать коррекционные задачи необходимо создать специальные условия на занятии:

- предоставление ребенку возможности выбора мотивационного (обобщенного или прямого) стимула;
- использование системы жетонов;
- присутствие двух педагогов (при необходимости);
- применение метода поэтапного обучения.

### ***Метод поэтапного обучения***

Данный метод предполагает усвоение отдельного навыка через дозированное предъявление более конкретных (индивидуально доступных ребенку) его элементов.

Технология работы по данному методу предполагает:

- разделение конкретной учебной задачи на отдельные действия (понятия, элементы);
- обучение каждому действию до полного его усвоения;
- использование подсказок в процессе обучения (при необходимости), с постепенным уменьшением их количества и отказа от них;
- перенос усвоенного действия (понятия) в различные смоделированные ситуации;

- соединение усвоенных отдельных понятий (действий, элементов) в необходимую учебную задачу;
- автоматизация и генерализация усвоенного навыка (учебной задачи) в повседневной жизни.

### Список литературы:

1. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход: обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / пер. с англ. Д. Сергеева. - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. - 304 с.
2. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. — СПб.: Издательство "СОЮЗ", 2003. - 320 с.
3. Гончаренко М.С., Манелис Н.Г. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 177 с.
4. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / пер. с англ. В. Дегтярева. - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. - 272 с.
5. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005. - 270 с.
6. Загуменная О.В., Белялова О.А., Береславская М.И. Реализация ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в организациях, осуществляющих обучение детей с РАС. Методическое пособие / под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. - 141 с.
7. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, 22-24 ноября 2017 г., Москва / под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. - 456 с.
8. Либлинг М.М. Игра в коррекции детского аутизма // Дефектология. - 2016, №6. - с.23-41
9. Лиф Р., Макэкен Д. Идет работа: стратегии работы с поведением, учебный плане интенсивной поведенческой терапии при аутизме / пер. с англ. Л. Толкачева - Москва: ИП Толкачев, 2016. - 608 с.
10. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб.: Речь, 2007.
11. Фрост Л., Боонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. - М.: Теревинф, 2011. - 416 с.
12. Хаустов А. В., Богорад П.Л. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 125 с.
13. Хаустов А.В., Хаустова И.М. Практические рекомендации по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра // Практика управления ДОУ. - 2013, №1. – с.41-47.
14. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. с англ. З. Измайлова-Камар. - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. - 208 с.
15. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи [Электронный ресурс] / М.: Теревинф; 2012.

## Анкета для родителей по адаптации детей

И. Ф. ребёнка \_\_\_\_\_

И.Ф. заполняющего анкету \_\_\_\_\_

1. Посещал ли ребёнок другие учреждения? \_\_\_\_\_
2. Как проходила адаптация? \_\_\_\_\_
3. С какими специалистами занимался ребёнок? \_\_\_\_\_
4. Зависит ли ребёнок от соблюдения режима дня? \_\_\_\_\_
5. Остаётся ли ребёнок у других членов семьи без мамы? Как ведёт себя после ухода мамы? \_\_\_\_\_
6. Знает ли своё имя, отзывается на него? \_\_\_\_\_
7. Понимает ли простые инструкции бытового и игрового характера? \_\_\_\_\_  
Если да, то, какие \_\_\_\_\_
8. Как сообщает о физиологических нуждах? \_\_\_\_\_  
Как? \_\_\_\_\_
9. Как реагирует на прикосновения взрослых? \_\_\_\_\_
10. Какая реакция на новых людей на новые помещения? \_\_\_\_\_
11. Испытывает ли ребёнок страх? К чему? \_\_\_\_\_
12. Присутствует ли избирательность в приёме пищи? \_\_\_\_\_
13. Испытывает ли приступы гнева, агрессии, или самоагрессии? С чем это связано? \_\_\_\_\_
14. Какие присутствуют самостимуляции, ритуалы? \_\_\_\_\_
15. Присутствует ли звуковая непереносимость? \_\_\_\_\_
16. Какие любимые игрушки, занятия? \_\_\_\_\_

Спасибо!

**Организационно-диагностический раздел**

Направления	Содержание	Форма проведения	Специалисты
Данные медицинского обследования и подробный медицинский анамнез.	Здоровье родителей до беременности матери. Протекание беременности, родов, первого послеродового периода. Последующее физическое развитие ребёнка. Все тяжёлые заболевания, перенесённые матерью до и вовремя беременности. Заболевания ребёнка на протяжении его жизни.	Изучение документации	врач – психиатр, врач – педиатр, педагог – психолог, учитель дефектолог
Психолого-педагогические данные о психическом развитии ребёнка до момента обследования.	Сведения о двигательной активности, развития речи, предметной деятельности, навыков самообслуживания, игры, социального общения. Кем и как воспитывался ребёнок. Какую специальную помощь получал на протяжении жизни (нахождении в специальном детском саду, сколько времени, с кем занимался)	Анкетирование, беседы с родителями, изучение характеристик.	педагог – психолог, учитель дефектолог, социальный педагог
Социологические и социально-психологические данные о семье ребёнка	Возраст, образование и работа родителей. Сведения о других взрослых лицах, находящихся в семье и принимающих участие в воспитании данного ребёнка и общении с ним и других детях. Сведения о характере межличностных отношений в семье, и воспитательного потенциала.	Анкетирование, беседы с родителями, изучение характеристик.	социальный педагог

**Исследовательский раздел**

Направления	Содержание	Форма проведения	Специалисты
Психолого-педагогические данные о психическом развитии ребёнка	Коммуникативная сфера (контакт, речь), эмоционально-волевая сфера (аффективно - эмоциональная сфера, поведение), познавательные процессы (внимание, восприятие, память, мышление). Уровень способности к обучающей ситуации. Уровень развития игровой деятельности.	Наблюдение, диагностические пробы, метод экспертной оценки	педагог – психолог, учитель дефектолог, воспитатель, педагог дополнительного образования, музыкальный руководитель.
Данные об уровне развития социально-значимых навыках	Уровень развития социально-значимых навыков. Уровень развития социокультурной деятельности.	Наблюдение	воспитатель, социальный педагог, педагог дополнительного образования, музыкальный руководитель

**Наблюдение за поведением в период адаптации на занятии у специалиста**

Поведение	Степень тяжести / частота проявлений	1	2	3	4	5	6
		занятие	занятие	занятие	занятие	занятие	занятие
Реакция на начало и окончание занятия: - не идёт на занятие; - безразличен к ситуации; - идёт с удовольствием; - не хочет уходить с занятия; - хочет уйти с занятия	<b>с. т.</b> от 1 до 5 <b>ч. п. кол-во</b>						
Плач, крик	<b>с. т.</b> от 1 до 5 <b>ч. п. кол-во</b>						
Самоагрессия	<b>с. т.</b> от 1 до 5 <b>ч. п. кол-во</b>						
Агрессия по отношению к педагогу	<b>с. т.</b> от 1 до 5 <b>ч. п. кол-во</b>						
Нежелательные формы поведения: - встает, уходит; - кидает учебный материал; - падает на пол, лезет на шкафы	<b>с. т.</b> от 1 до 5 <b>ч. п. кол-во</b>						
Зрительный контакт: - смотрит по просьбе, - смотрит, когда его зовут по имени, - смотрит, когда сам говорит или слушает.	<b>ч. п. кол-во</b>  <b>ч. п. кол-во</b>  <b>ч. п. кол-во</b>						
Реакция на стимульный материал: - смотрит на стимульный предлагаемый материал; - не смотрит на стимульный материал, но задание изредка выполняет; - не смотрит и отказывается выполнять	<b>ч. п. кол-во</b>						
Реагирует на простые инструкции	<b>ч. п. кол-во</b>						
Отвечает на простые вопросы	<b>ч. п. кол-во</b>						
Примечания							

## Карта наблюдения за ребёнком в период адаптации в группе

Область наблюдения за поведением	дни посещения группы											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>Разлука с мамой:</b> * спокойная * легкое беспокойство, быстро успокаивается * тяжёлая * индифферентная												
<b>Общий эмоциональный фон:</b> * ребёнок спокоен в течение дня * выглядит равнодушным, ничем не интересуется, безразличен к происходящему * настороженно относится к окружающим * постоянно плачет, зовёт маму * раздражён, агрессивен * истеричен												
<b>Режимные моменты:</b> * умеет принимать пищу за столом * не умеет принимать пищу за столом * хорошо ест разную пищу * хорошо ест только избирательную пищу * ест только свою пищу * ест разную пищу, когда кормят. * ест предпочитаемую пищу, когда кормят * отказывается от приёма пищи * хорошо спит * не спит * не спит, мешая другим												
<b>Навыки самообслуживания:</b> * самостоятельно одевается * самостоятельно раздевается * стремится к самостоятельности * не умеет одеваться и раздеваться * пользуется унитазом * самостоятельно идёт на горшок * просится на горшок * спокойно реагирует на высаживание на горшок * отрицательно реагирует на высаживание на горшок * не просится на горшок * умеет мыть руки * не умеет мыть руки * владеет столовыми приборами * не владеет столовыми приборами * пьёт из чашки * не пьёт из чашки												
<b>Общение со взрослыми:</b> * проявляет инициативу в общении * охотно откликается на инициативу												



<p>взрослого</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* общение посредством игры</li> <li>* контакт формальный</li> <li>* отказывается от контактов</li> <li>* проявляет аффективные реакции при контакте</li> <li>* устраивает истерику при попытке контакта</li> <li>* при контакте со взрослым возникают самостимуляции или агрессивные/самоагрессивные реакции</li> </ul>												
<p><b>Общение со сверстниками:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* охотно играет вместе с другими детьми</li> <li>* охотно проявляет инициативу в общении</li> <li>* играет рядом с другими детьми</li> <li>* избегает контактов</li> <li>* проявляет агрессию или самоагрессию при контактах с детьми</li> <li>* отбирает игрушки, даже если они ему не нужны</li> <li>* безразличен к сверстникам, не замечает детей</li> </ul>												
<p><b>Действия с предметами:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* может сам для себя найти занятие</li> <li>* играет длительно и увлечённо с разными игрушками</li> <li>* играет с определённым набором игрушек в однообразную игру</li> <li>* играет в однообразную игру с разными игрушками</li> <li>* стереотипно манипулирует со всеми игрушками</li> <li>* избирательное отношение к игрушкам (сверхценные)</li> <li>* не играет с игрушками</li> <li>* играет с веревочками и коробочками и др. неигровыми предметами</li> <li>* нет игры</li> </ul>												
<p><b>Средства общения:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Использует речь</li> <li>* Использует жесты</li> <li>* Использует речь и жесты</li> <li>* Пользуется альтернативными средствами коммуникации (карточки, электронные коммуникаторы)</li> <li>* Средства общения не использует</li> </ul>												

Особенности поведения ребёнка дома

Критерии внутреннего комфорта	Характеристика
Преобладающий тип эмоциональной регуляции поведения дома:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- бодрое,</li> <li>- уравновешенное,</li> <li>- неустойчивое,</li> <li>- раздражительное,</li> <li>- подавленное,</li> <li>- полевое,</li> <li>- безразличное,</li> <li>- вялое,</li> <li>- _____</li> </ul>
Уровень психической активности дома:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-низкий,</li> <li>-высокий,</li> <li>-колебания уровня психической активности в течение дня,</li> <li>- истощаемость</li> </ul>
Общий фон настроения:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- спокойный,</li> <li>- беспечный,</li> <li>- серьёзный,</li> <li>- тревожный,</li> <li>- эйфоричный,</li> <li>- равнодушный</li> <li>- _____</li> </ul>
Обычная для дома деятельность ребенка и характер самостоятельной игры	
Коммуникативные возможности дома: сведение о речевой активности и ее формах, о других способах коммуникации (жесты и пр.)	
наличие или отсутствие поведенческих проблем дома (агрессия, страхи, гиперчувствительность к тем или иным воздействиям) _____	
Степень сформированности основных бытовых навыков (еда, туалет, одевание)	

## Анкета для родителей

Ф.И. ребенка, возраст \_\_\_\_\_

Опишите как можно более подробно, как дома происходит процесс кормления, одевания и приучения к туалету, опираясь на предложенные ниже вопросы.

### Навыки самообслуживания:

#### *Приём пищи*

- а) пищу какой консистенции умеет есть ребенок (пюреобразная, полупротертая, пища, которую можно брать руками);
- б) ребенок получает пищу из бутылки или его кормят ложкой;
- в) насколько активно ребенок включен в процесс (держит ручки на бутылке, держит ложку с помощью, держит ложку самостоятельно, правильно захватывая);
- г) берет ли в руку и ест маленькие кусочки пищи;
- д) умеет ли откусывать;
- е) пьет из бутылки или из чашки (с помощью или самостоятельно).

#### *Одевание*

- а) насколько ребенок включен в процесс одевания – помогает ли одевать и раздевать себя соответствующими движениями рук и ног;
- б) снимает шапку;
- в) снимает носки и стягивает частично снятую через голову рубашку;
- г) снимает не завязывающуюся обувь;
- д) надевает шапочку;
- е) надевает носки, свободную обувь.

### Навыки опрятности

- а) пользуется памперсами или памперсы сняты (на дневное время, совсем);
- б) контролирует ли свой стул (каждый день примерно в одно и то же время у ребенка бывает стул);
- в) бывает ли в течение дня достаточно регулярно сухим;
- г) показывает ли жестами, что хочет в туалет;
- д) просится ли в туалет, выражая свое желание словами;
- е) спускает ли сам штанишки в туалете;
- ж) под руководством взрослого ходит в туалет.

### Уход за собой

- а) наслаждается игрой в воде;
- б) участвует в мытье и вытирании рук;
- в) позволяет чистить себе зубы;
- г) тянется к крану, чтобы открыть его, умеет открывать кран;
- д) нужна организационная помощь взрослого или действие может осуществить самостоятельно.

**Определение мотивационных факторов:**

1. Анкета для родителей.

**Оценка мотивационных факторов - 5-10 факторов в каждой категории**

КАТЕГОРИИ	ПРИМЕРЫ
Любимые сладости	
Любимые напитки	
Любимые занятия (смотреть в окно, слушать песни, смотреть мультфильм, и т.д.)	
Любимые игры (совместные; в одиночестве)	
Занятие, предметы и люди, которые <b>не нравятся</b>	

2. Наблюдение за ребенком в повседневных ситуациях - проявление интереса к определенному виду продуктов, игрушек, движений, самостимуляции, и других занятиях.

**Структурированное наблюдение**

На первом этапе ребёнку предоставляется свобода выбора. Для этого необходимы следующие условия:

- проводить наблюдение без предоставления требований;
- все стимулы должны находиться в зоне видимости и досягаемости;
- предметы после игры ребёнка с ними не удаляются;
- перед началом фиксирования результатов ребёнку предоставляется возможность ознакомиться с каждым предметом и его игровыми свойствами.

На следующем этапе ведется запись продолжительности игровой деятельности с каждым из предметов, который выбирает ребенок.

**Запись данных (пример)**

Предмет	Начал играть с:	Закончил играть в:	<i>Преимущества структурированного наблюдения:</i> • Занимает меньше времени, чем некоторые виды систематического тестирования. • Меньше вероятности возникновения нежелательного поведения, т.к. мотивационные предметы не изымаются из доступа ребенка.
Пузыри	10.00	10.04	
Мяч	10.04	10.15	
Машина	10.15	10.25	
Батут	10.25	11.00	

**Виды систематического тестирования****«Одиночный стимул»**

Условия:

- Для выполнения поместите перед ребенком один из предметов.
- Для каждого предмета повторите процедуру 8 - 10 раз.
- Каждый раз, когда ребенок возьмет предмет - отметьте на бланке.
- В конце тестирования посчитайте, сколько раз ребенок взял этот предмет из общего количества раз, когда этот предмет был ему предоставлен.
- Те предметы, у которых наиболее высокое соотношение являются наиболее мотивационными и имеют высокий потенциал функционировать как усилители.

**Запись данных (пример)**

Предмет	Количество раз
Горка	1,1,1
Шарики	1,1,1,1,
Пузыри	1
Пианино	1,1,1,1,1

**«Выбор из 2-х предметов»**

Условия:

- Для выполнения дайте ребенку возможность выбрать из двух предметов.

–Каждый из предметов следует варьировать с каждым другим предметом, и продолжать тестирование, пока не будут проверены все пары.

–Каждый раз нужно записывать, какой из предметов выбрал ребенок.

–Иерархия выстраивается на основе количества раз, когда ребенок выбрал определенный предмет из всех возможных пар.

–Например: 4 предмета, 6 возможных пар.

**Запись данных (пример)**

<b>Предметы</b>	<b>Пары</b>	<b>Выбор</b>
Кукла	Кукла - Машинка	Кукла
Машинка	Кукла - Свисток	Кукла
Свисток	Кукла - Фонарик	Кукла
Фонарик	Свисток - Фонарик	Фонарик
	Свисток - Машинка	Свисток
	Машинка - Фонарик	Фонарик

**«Множественный выбор»**

–Для выполнения нужно положить все предметы перед ребенком. Ребенок должен выбрать один предмет.

–Вариации:

1. С возвращением предмета в комплект.

2. Без возвращения предмета в комплект.

–Вариант "без возвращения" дает более точную индикацию предпочтений ребенка, и позволяет выстроить более точную иерархию.

При проведении этого вида тестирования следует принять в расчет:

1. Затруднения в просмотре всех предметов.

2. "Остатки сладки"

•Тестирование "Множественный выбор" позволяет сделать выводы о индивидуальных предпочтениях наиболее быстро.

**Запись данных(пример)**

<b>Предмет</b>	<b>Порядок выбора</b>
Мяч	4
Паззлы	2
Горка	1
Пианино	3

### Жетонная система поощрений.

Жетоны используются для положительного подкрепления ребенка за проявление желаемого поведения или выполнение заданий. Определяется целевое поведение, и педагог выдает жетоны, когда дети демонстрируют заданное желаемое поведение. Собранные жетоны обмениваются на определенное подкрепление.

Рекомендации по использованию системы жетонов:

- Поощряйте только целевое поведение, которое не совместимо с проблематичным поведением.
  - Необходимо включать награды, которые являются мотивационными для каждого конкретного ребенка. Нужен широкий спектр разных видов подкреплений, для мальчиков и для девочек, для различных интересов, усилители, обладающие более высокой ценностью, и т.п.
  - Установите режим подкрепления, основанный на реакциях, поощрение должно строиться на продуцировании ребенком целевой реакции. Будете ли вы давать жетон за каждую целевую реакцию? Например: примерно раз, в какое количество реакций или каждые 5 реакций?
  - Цельжетонирования - сделать эту систему последовательной. Дети быстро замечают, если вы не используете эту систему в определенных областях или некоторых обстоятельствах, и вы потеряете их сотрудничество.
  - Будьте полны энтузиазма. Если вы считаете, что эта система глупая, и вы не верите в нее, ребенок последует вашему примеру. Ваша система жетонных поощрений является самым удивительным, захватывающим, и великолепным из всего того, с чем вы когда-либо сталкивались!
  - Подготовьте визуализацию и план дифференциации. Убедитесь, что эта система является доступной для понимания ребенком. Сделайте ее визуальное изображение для детей с более низким уровнем развития рецептивной речи, чтобы они понимали, что от них ожидается, и как работает эта система.
- Убедитесь, что «стоимость» вашего усилителя адекватна.
- Сочетайте жетоны с похвалой. Это пригодится, когда придет время постепенного отхода от этой системы. Для некоторых детей похвала не является усилителем, так что вам нужно поработать над тем, чтобы превратить похвалу в подкрепление!
  - Собирайте данные. Упростите этот процесс максимально, однако не забывайте периодически собирать данные, чтобы убедиться в том, что ваша система работает.
  - Разработайте план постепенного ухода от данной системы поощрений. Это самая сложная и наиболее часто упускаемая из виду часть жетонной системы поощрений. Эта система в конечном итоге перестанет работать, если она не изменится!
  - Подбирайте жетоны, соответствующие возрасту ребенка.

#### Не рекомендуется:

- Не позволяйте ребенку оставаться «банкротом» без возможности заработать больше усилителей. Некоторые жетонные системы поощрений имеют «стоимость реакции». Это означает, что ребенок может потерять баллы за проявление определенного «негативного» поведения.
- Не забывайте придерживаться системы подкреплений.
- Не устанавливайте слишком сложных задач или слишком много целевых поведений. Существует множество систем, которые настроены таким образом, что они идеальны для достижения каждой цели и решения каждой проблемы в группе или у ребенка, но они настолько сложны, что педагог просто не способен их реализовать.
- Не делайте стоимость усилителя недостижимой. Кто будет работать над чем-то, чего слишком трудно достичь? Начните с таких целей, которые ребенку будет легко достичь, а затем постепенно усложняйте их.

### Иерархия мотивационных стимулов

Поощрения должны быть разнообразными, и предоставляться согласно иерархии - за самые качественные реакции предоставляются самые сильные поощрения.

Определение значимости поощрений и построение мотивационной иерархии может помочь в выборе тех поощрений, которые будут функционировать как эффективные усилители.

#### Запись данных(пример)

Наиболее предпочтительный стимул/предмет	Наименее предпочтительный стимул/предмет	Нейтральный стимул
1. Мишка	1. Головоломка	1. Чай - Липтон
2. Кукла	2. Пузыри	2. Чипсы
3. Волчок	3. Сенсорный мяч	3. Печенье

### Диагностика уровня развития игровой деятельности

Имя Ф. \_\_\_\_\_ дата \_\_\_\_\_

	<b>Проявление интереса к игрушкам</b>	<b>Условия для проведения диагностического обследования</b>
1 б.	Интереса к игрушкам не проявляет.	Наблюдение за проявлением интереса к игрушкам проводится в группе во время самостоятельной деятельности. Игрушки располагаются в игровой зоне на доступных ребенку местах машинки, куклы, пирамидки, посуда, кубики, мячики.
2 б.	Проявляет избирательный стереотипный интерес к игрушкам.	
3 б.	Проявляет поверхностный, не очень стойкий интерес к различным игрушкам.	
4 б.	Проявляет стойкий интерес к разным игрушкам.	
<b>Адекватность употребления игрушек.</b>		
1 б.	Не совершает действия с предметами.	Исследование уровня адекватности употребления игрушек происходит в специально организованных условиях. Педагог предлагает ребенку заранее подготовленные игрушки: посуду, куклу, машинку и, не навязывая ему игровые действия, наблюдает за качеством действий с предметами.
2 б.	Совершает неадекватные действия с предметами (нелепые, не диктуемые логикой игры или качеством предмета действия).	
3 б.	Не всегда использует игрушки по назначению.	
4 б.	Игрушки использует адекватно (использует предмет в соответствии с его назначением).	
<b>Характер действий с предметами-игрушками.</b>		
1 б.	Отказ от игрушки.	Исследования уровня характера действий с предметами-игрушками проходят на специально организованных занятиях. Из поля зрения ребенка необходимо убрать все отвлекающие его факторы (яркие предметы и т. д.). Педагог сидит сбоку или сзади от ребенка. Ребенку предлагаются дидактические игрушки поочередно (пирамидка, юла, кубики, матрешки, вкладыши и т. д.). Если ребенок не выполняет действия с предметами-игрушками, то педагог показывает ему сам, как играют той или иной игрушкой и далее наблюдает за действиями ребенка.
2 б.	Неспецифические манипуляции (со всеми предметами действует одинаково, стереотипно – постукивает, тянет в рот, бросает, сосет).	
3 б.	Специфические манипуляции (учитывает только физические свойства предметов).	
4 б.	Предметные действия (использует предметы в соответствии с их функциональным назначением).	
5 б.	Процессуальные действия.	
6 б.	Цепочка игровых действий.	



**Тематическое планирование.  
Раздел «Игровая деятельность»**

Месяц	Сюжетно – ролевые игры		Дидактические игры	
	Название игры	Цель	Название игры	Цель
Сентябрь	1. «Утро в семье» 2. «Большая уборка дома» 3. «Выходной день в семье» 4. «Праздник в семье: мамин день рождения»	Учить детей цепочке игровых действий: разбудила мама (папа) сына (дочку), умываются все вместе, завтракают (накрывают на стол, убирают и моют посуду); помощь в уборке дома (вытереть пыль, подмести пол, полить цветы, убрать игрушки и другие вещи на свои места; прогулка с родителями (в парк, в магазин, в кафе, в кинотеатр); украсить комнату, накрыть на стол, сделать подарок для мамы. Побуждать детей играть с куклами, брать на себя роль взрослого и выполнять игровые действия в соответствии с выбранной роли до конца игры. Побуждать детей самостоятельно выбирать атрибуты для игры.	1. «Узнай по фотографии» 2. Лото «Семья»	Закрепление знаний о человеке: есть мальчики и девочки, дяди и тёти, бабушки и дедушки, сестра и братья. Научить правильно, определять родственные связи в семье.
Октябрь	1. «Овощной магазин» 2. «Фруктовый магазин» 3. Магазин «Овощи-фрукты» 4. «Продуктовый магазин (с овощным отделом)» 5. «Магазин продуктов» 6. «Рынок» 7. «Универсам» 8. «Гипермаркет»	Побуждать детей к самостоятельному выбору атрибутов для игры, умению распределять роли и действовать в соответствии с выбранной ролью до конца игры. Расширить цепочку игровых действий: покупатель (поздороваться, вежливо попросить показать товар, выбрать, расплатиться, получить чек, положить товар в сумку, поблагодарить и попрощаться); продавец (поздороваться, предложить и показать товар, взвесить, выдать чек, получить деньги, поблагодарить за покупку); кассир (поздороваться, пробить чек, получить деньги, отдать сдачу,	1. «К нам пришла осень». 2. Лото «Овощи-фрукты». 3. «Мы идём в магазин». 4. Домино «Деревья, грибы, ягоды».	Закрепление знаний о признаках осени: листопад, холодно, осенняя одежда на людях. Закрепление знаний об овощах и фруктах (классификация, дифференциация понятий). Закрепление знаний о специфике магазинов

		<p>поблагодарить за покупку); грузчик (разгружает товар с машины, развозит упакованный товар к стеллажам); фасовщик (раскладывает товар в упаковку и размещает на стеллажах).</p> <p>Воспитывать доброжелательное отношение друг к другу, вежливое общение между сотрудниками магазина и покупателями.</p>		<p>(где что можно купить), название магазинов, рынка.</p> <p>Закрепление умения находить предмет по его изображению и наоборот.</p>
Ноябрь	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Приём детей в группу»</li> <li>2. «Завтрак в детском саду»</li> <li>3. «Работа няни в группе»</li> <li>4. «Занятия в детском саду»</li> <li>5. Дети идут на прогулку» (с куклой)</li> <li>6. «Уложим детей спать» (с куклой)</li> <li>7. «Музыкальное занятие в детском саду»</li> <li>8. «Праздник осени в детском саду»</li> </ol>	<p>Побуждать детей во время игры брать на себя роли знакомых людей: мама, папа, воспитатель, няня, музыкальный руководитель; уметь действовать в соответствии с выбранной ролью до конца игры.</p> <p>Использовать в процессе игры кукол и различные атрибуты в зависимости от замысла игры.</p> <p>Научить детей цепочке игровых действий: куклы-дети (пришли в детский сад, разделись, вещи повесили в шкафчик, зашли в группу, поздоровались, помыли руки, сели за стол завтракать, поели, поблагодарили, вышли из-за стола, готовятся к занятиям, занятие, одеваются на прогулку, игры с игрушками, подвижные игры, раздеться после прогулке, ложатся спать ); воспитатель (принимает детей в группу, проводит утреннюю гимнастику, беседует с детьми на разные темы, проводит занятия, помогает детям организовать игры, принимает участие вместе с детьми в музыкальных занятиях и праздниках, учит детей одеваться и раздеваться, аккуратно кушать, благодарить взрослых за помощь); няня (вытирает пыль, подметает пол, накрывает столы к завтраку, убирает посуду со стола, моет её, помогает детям одеваться и раздеваться); музыкальный</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Лото «Одежда и обувь» (классификация)</li> <li>2. «Чего не хватает?»</li> <li>3. «Расставим мебель в квартире»</li> <li>4. «Уютный домик» (классификация посуды, мебели, одежды, обуви, игрушек).</li> </ol>	<p>Закрепить умение выделять предмет ( его изображение), давать ему характеристику, объединять, используя обобщающие понятия.</p> <p>Развивать логическое мышление.</p> <p>Развивать умение сравнивать предметы (их изображения), давать характеристику предмета, находить отличия от схожего предмета.</p>

		руководитель (проводит музыкальное занятие, поёт с детьми песни, танцует, водит хоромы, разыгрывает сценки, играет на музыкальных инструментах)		
Декабрь	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Едем на автобусе в зоопарк»</li> <li>2. «Мы работаем в зоопарке»</li> <li>3. «Доктор Айболит»</li> <li>4. «Экскурсия по зоопарку»</li> <li>5. «Мы работаем в цирке»</li> <li>6. «Дрессировщики зверей»</li> <li>7. «Идёт репетиция»</li> <li>8. «Цирковое представление»</li> </ol>	<p>Дать сведения о зоопарке: здесь живут разные животные и птицы, за которыми ухаживают люди; животные и птицы живут в клетках и в вольерах. Побуждать детей брать на себя роль и выполнять игровые действия в соответствии с выбранной роли до конца игры.</p> <p>Учить детей цепочке игровых действий: водитель автобуса (управляет автобусом, объявляет остановки); кондуктор (продает билеты, благодарит за покупку билета); экскурсовод (знакомит посетителей с животными и птицами, с их повадками, привычками, манерой поведения); врач – ветеринар (следит за здоровьем животных, назначает лечение, следит за питанием); рабочие зоопарка (убирают мусор из клеток и вольерах, кормят, мают животных); кассир (продает билеты на представление); контролёр (проверяет наличие билета, предлагает программку, помогает посетителю найти своё место); конференсье (объявляет артистов); акробаты (показывают акробатические номера); дрессировщики (дрессируют разных животных); клоуны (показывают смешные сценки, веселят зрителей).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Осень – зима»</li> <li>2. «Кто зовёт маму?»</li> <li>3. «Кто в лесу живёт?»</li> <li>4. «Клоуны» (сравнения).</li> </ol>	<p>Закрепить знания детей о зимних развлечениях, вызвать положительные эмоции, закрепить понятие, что зимние развлечения характерны только для зимы. Закрепление знаний о домашних и диких животных, умение различать животных по характерным особенностям. Закрепление умения сравнивать изображения, находя отличия явные и скрытые.</p>

### Театрализованная игра

Месяц	Название игры	Цели
Сентябрь	«Игрушки» ( А. Барто)	<p>Закрепление знаний стихов, умение рассказать, договорить фразу.</p> <p>Развивать у детей представления о движениях, соответствующих разным игровым образам.</p> <p>Учить детей выражать свои чувства и настроение в соответствии с заданной ситуацией.</p> <p>Учить детей простейшим импровизациям на основе стихов А. Барто.</p> <p>Учить самостоятельно выбирать игрушку, соответствующую тексту стихотворения: ( мяч, куклу, машинку и т.д.)</p>
Октябрь	«Репка»	<p>Расширять представления детей о признаках осени.</p> <p>Вспомнить с детьми сказку.</p> <p>Формировать у детей навыки самостоятельной игры с игрушками, с предметами ( муляжами ) – адекватное действия с ними.</p> <p>Развивать внимание детей, их зрительную память , моторику кистей и пальцев рук.</p> <p>Формирование у детей умения имитировать простейшие движения: при легкой и тяжелой ноше.</p> <p>Развивать речевую активность детей в процессе общения друг с другом, игрушкой – зайчиком.</p>
Ноябрь	«Колобок»	<p>Уточнить знание детей о содержании сказки.</p> <p>Учить детей брать на себя роль, переименовывать себя в соответствии с ней.</p> <p>Учить детей подбирать детали костюмов, которые соответствуют театрализованной игре.</p> <p>Закрепление умения владеть диалогической речью.</p> <p>Формировать у детей умение имитировать движения, повадки животных.</p> <p>Воспитывать у детей бережное и доброе отношение к обитателям леса, к природе.</p>
Декабрь	«Теремок»	<p>Закрепление знаний о сказке - -сюжет, герои сказки.</p> <p>Расширение представлений о диких животных – их внешний вид, повадки.</p> <p>Учить детей «репетировать» выбранную роль ( входить в игровой образ) перед зеркалом – атрибуты – маски.</p> <p>Учить использовать в игре полифункциональные игровые модули, учить их обыгрывать.</p> <p>Учить детей выражать свои чувства и настроение в соответствии со сказочной ситуацией.</p>

Январь	«В гостях у солнышка»	<p>Уточнить представление детей о диких животных местах их обитания.</p> <p>Побуждать детей имитировать движения, характерные для различных животных, выбирать роль, перевоплощаться. (маски, костюмы).</p> <p>Формировать у детей простейшие проявления эмпатии: улыбаться солнышку, радоваться встречи с ним, грустить.</p> <p>Учить детей брать на себя роли, вести их до конца игры.</p>
Февраль	«Три медведя»	<p>Вспомнить текст сказки, уметь отвечать на вопросы по сюжету.</p> <p>Учить выбирать игрушки для режиссерской игры, ориентируясь на их размер (большой – маленький, высокий – низкий).</p> <p>Расширять неречевые (мимика, пантомимика, жесты) и речевые средства общения (тон, интонация и т.п.)</p> <p>Научить детей рассказывать сказку, имитируя движения персонажей и драматизируя ее.</p> <p>Воспитывать эмоциональную отзывчивость детей в процессе обыгрывания сказки.</p>
Март	«Заюшкина избушка»	<p>Закрепление знаний о признаках зимы и весны.</p> <p>Познакомить детей со сказкой.</p> <p>Учить брать на себя роль и вести ее до конца театрализованной игры.</p> <p>Развивать у детей мелкую моторику кисти и пальцев рук в процессе игры пальчиковым театром.</p> <p>Формировать у детей с помощью мимики выражать эмоциональное состояние: радость, грусть.</p> <p>Развивать у детей пространственно – временную ориентировку.</p>
Апрель	«Петушок и бобовое зернышко»	<p>Познакомить детей со сказкой.</p> <p>Закрепление умения распределять роли, выбирать кукол, атрибуты для игры – драматизации.</p> <p>Развивать у детей мелкую моторику кисти и пальцев рук в процессе действия с куклами бибабо.</p> <p>Учить выражать свои чувства и настроение в соответствии со сказочной ситуацией.</p>
Май	«Цыпленок и утенок» (Сутеев)	<p>Познакомить детей со сказкой.</p> <p>Закрепление представлений детей о домашних птицах.</p> <p>Учить имитировать движения под музыкальное сопровождение.</p> <p>Развивать выразительность движений детей.</p> <p>Учить играть детей, вместе, дружно.</p>

**Диагностические пробы по исследованию основных свойств внимания и восприятия**

	<b>Пробы</b>	<b>Баллы</b>	<b>Направленность</b>
1.	Мыльные пузыри. Воздушный шар (2 шт. один из них с колокольчиком внутри) <i>Показать сначала шар без звука, если ответной реакции нет, представить шар с колокольчиком.</i>	0 б. - реакция отсутствует; 1 б. - реакция испуга; 2 б. - возникновение самостимуляций; 3 б. - реакция ситуативна; 4 б. - реакция присутствует, выполняет действия.	Исследование <i>особенностей восприятия</i> : -активности (действия направленные на исследование, построение, уточнение образа; -движений (движения руки, ощупывающей предмет; глаз, прослеживающих видимый контур; напряжение мышц гортани, воспроизводящих звук). Исследование <i>свойств</i> восприятия: -избирательности (преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими). Исследование <i>видов</i> восприятия по преобладающему анализатору: - зрительного; - кинестезического; - обонятельного; - слухового; - вкусового; - осязательного; <i>Видов внимания</i> характеру активности: -внешнее (присутствует или отсутствует); -произвольное; -произвольное. Исследование <i>устойчивости</i> внимания (продолжительность в минутах); Исследование понимания простой инструкции (лови шарик и т.д.)
2.	Заводная музыкальная игрушка. <i>Завести игрушку на уровне восприятия ребёнка и показать, как она движется, и издаёт звуки.</i>	0 б. - реакция отсутствует; 1 б. - реакция испуга; 2 б. - возникновение самостимуляций; 3 б. - реакция ситуативна; 4 б. - реакция присутствует, выполняет действия.	Исследование подражательной деятельности. Исследование восприятия формы; апперцепции (зависимость восприятия от прошлого опыта, запаса знаний и общей направленности личности) <b>Отмечаются проблемы:</b> - при распознавании главной и побочной информации, одновременное восприятие всей сцены как единого целого, при этом все детали воспринимаются (но не обрабатываются); - при изменении деталей (обстановка, цвет) восприятие знакомого предмета может привести в замешательство, расстроить. <i>Чтобы ребенок с аутизмом мог распознать предмет, тот должен быть точно таким же, каким он его запомнил. (Williams 1996).</i> -при отделении какой-либо детали от целой картины ( <i>без этой детали вся картина будет другой</i> ); - при восприятии звуков ( <i>они чувствуют словно «тонут» в «море фоновых звуков» и не могут отделить, например, речь человека от других звуков в комнате: шума вентилятора, открывающейся двери, чье-то кашля и т.д.</i> ), что приводит к информационной перегрузке. <i>Фрагментарное восприятие.</i> Когда требуется одновременно обработать слишком большое количество информации, очень часто дети с аутизмом не способны разделить целостную картину на отдельные значимые единицы, и поэтому они обрабатывают только те части, которые привлекли их внимание. (Bogdashina 2003). Не способны разделить своё внимание между предметом, который они хотят, и человеком, у которого они должны это попросить.
3.	Ароматические мешочки и игра с мыльной пеной. <i>Специалист на свою руку выдавливает немного пены для бритья и показывает ребёнку. Если реакция положительная, то психолог накладывает пену на руку ребёнка.</i>	0 б. - реакция отсутствует; 1 б. - реакция испуга; 2 б. - возникновение самостимуляций; 3 б. - реакция ситуативна; 4 б. - реакция присутствует, выполняет действия.	Исследование подражательной деятельности. Исследование восприятия формы; апперцепции (зависимость восприятия от прошлого опыта, запаса знаний и общей направленности личности) <b>Отмечаются проблемы:</b> - при распознавании главной и побочной информации, одновременное восприятие всей сцены как единого целого, при этом все детали воспринимаются (но не обрабатываются); - при изменении деталей (обстановка, цвет) восприятие знакомого предмета может привести в замешательство, расстроить. <i>Чтобы ребенок с аутизмом мог распознать предмет, тот должен быть точно таким же, каким он его запомнил. (Williams 1996).</i> -при отделении какой-либо детали от целой картины ( <i>без этой детали вся картина будет другой</i> ); - при восприятии звуков ( <i>они чувствуют словно «тонут» в «море фоновых звуков» и не могут отделить, например, речь человека от других звуков в комнате: шума вентилятора, открывающейся двери, чье-то кашля и т.д.</i> ), что приводит к информационной перегрузке. <i>Фрагментарное восприятие.</i> Когда требуется одновременно обработать слишком большое количество информации, очень часто дети с аутизмом не способны разделить целостную картину на отдельные значимые единицы, и поэтому они обрабатывают только те части, которые привлекли их внимание. (Bogdashina 2003). Не способны разделить своё внимание между предметом, который они хотят, и человеком, у которого они должны это попросить.
4.	Сенсорный набор: - полифункциональный треугольник; - зубные щетки; - батут; - барические (с различным весом) и тактильные дощечки и подушки; <i>Психолог показывает игрушку и показывает ребёнку различные игровые действия.</i>	0 б. - реакция отсутствует; 1 б. - реакция испуга; 2 б. - возникновение самостимуляций; 3 б. - реакция ситуативна; 4 б. - реакция присутствует, выполняет действия.	Исследование подражательной деятельности. Исследование восприятия формы; апперцепции (зависимость восприятия от прошлого опыта, запаса знаний и общей направленности личности) <b>Отмечаются проблемы:</b> - при распознавании главной и побочной информации, одновременное восприятие всей сцены как единого целого, при этом все детали воспринимаются (но не обрабатываются); - при изменении деталей (обстановка, цвет) восприятие знакомого предмета может привести в замешательство, расстроить. <i>Чтобы ребенок с аутизмом мог распознать предмет, тот должен быть точно таким же, каким он его запомнил. (Williams 1996).</i> -при отделении какой-либо детали от целой картины ( <i>без этой детали вся картина будет другой</i> ); - при восприятии звуков ( <i>они чувствуют словно «тонут» в «море фоновых звуков» и не могут отделить, например, речь человека от других звуков в комнате: шума вентилятора, открывающейся двери, чье-то кашля и т.д.</i> ), что приводит к информационной перегрузке. <i>Фрагментарное восприятие.</i> Когда требуется одновременно обработать слишком большое количество информации, очень часто дети с аутизмом не способны разделить целостную картину на отдельные значимые единицы, и поэтому они обрабатывают только те части, которые привлекли их внимание. (Bogdashina 2003). Не способны разделить своё внимание между предметом, который они хотят, и человеком, у которого они должны это попросить.

5.	Доски Сегена, доски – вкладыши (геометрические, сюжетные)	0 б. - реакция отсутствует; 1 б. - реакция испуга; 2 б. - возникновение самостимуляций; 3 б. - реакция ситуативна; 4 б. - реакция присутствует, выполняет действия.	<i>Замедленная обработка информации.</i> Восприятие по частям требует больше времени и усилий, чтобы распознать что происходит с ними и вокруг них (Williams 1996). <i>Гиперчувствительность.</i> Чувства детей с аутизмом могут быть слишком острыми, следовательно, стимулы, не беспокоящие обычных людей, могут вызывать у них дискомфорт. (McKean 1999). <i>Гипочувствительность.</i> Чувства могут быть притуплены настолько, что они не могут нормально видеть, или слышать, или даже чувствовать собственное тело (Hawthorne 2002; Mukhopadhyay 2000).
6.	Различные наборы на цветовое соотнесение	0 б. - реакция отсутствует; 1 б. - реакция испуга; 2 б. - возникновение самостимуляций; 3 б. - реакция ситуативна; 4 б. - реакция присутствует, выполняет действия.	<i>Непостоянное восприятие (флуктуации).</i> Колебания «объема» и «громкости» восприятия. <i>Монопроцессинг.</i> Чтобы ограничить объем информации и избежать её искажения, фрагментации и перегрузки, дети с аутизмом ограничиваются использованием только одного сенсорного канала, не используя остальные органы чувств.
<p><b>Заключение</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Σ _____ баллов</p>			<p><i>Периферийное восприятие.</i> Способ избежать перегрузки и понять окружающий мир. Дети с аутизмом могут понять вещи лучше, если обращают на них внимание косвенно, вглядываясь боковым зрением (O'Neill 1999) или слушая периферийно (поверхностно). <i>Остановка работы (отключение) системы.</i> Слишком большая сенсорная перегрузка может привести к остановке работы системы. Когда ребёнок не может справиться с полученной сенсорной информацией, он может перекрыть доступ к нескольким или даже ко всем сенсорным каналам. <i>Самостимуляция</i> может служить для нескольких целей, и одинаковое поведение может иметь разные первопричины. Функции самостимуляции: — защитная — чтобы уменьшить боль, возникающую из-за гиперчувствительности или сенсорной перегрузки; — самостимулирующая — чтобы улучшить восприятие поступающей информации в случае пониженной чувствительности; — компенсирующая — чтобы понять окружающую обстановку в случае 'недостовверной' сенсорной информации (фрагментация, искажение); — бессилие изменить что-то — создать приятные ощущения — что помогает «уйти в себя».</p>

### Диагностическая карта речевого развития ребенка дошкольного возраста при РДА

Основные параметры исследования	Диагностические признаки аутизма	Оценка речевого развития (в баллах)			
<b>I Сбор речевого анамнеза</b>					
1. Ранее речевое развитие: - гуление - лепет - слова - фраза	- Может не быть гуления и гласных звуков; - иногда не развивается; - отсутствуют или имеют сложную звукослоговую структуру; - автономна, фонографична, носит неконкретный характер.				
2. Прерывалось ли речевое развитие (по какой причине)?	- Встречается регресс речи, вплоть до полной ее утраты.				
3. Обращались ли к специалисту?					
<b>II Контакт, невербальная коммуникация</b>		Общий балл: _____			
1. Контакт (речевой, жестовый, мимический)	- Отсутствие визуального контакта (взгляда «глаза в глаза»); - в контакт не вступает; - проявляет речевой негативизм; - контакт формальный (чисто внешний); - в контакт вступает не сразу, с большим трудом; - не проявляет заинтересованности в контакте.	0 б.- контакт отсутствует; 1 б.- мимический; 2 б.- жестовый (с помощью ВАК); 3 б.- речевой.			
2. Невербальная коммуникация	- Отсутствует указательный жест и жестовая речь; - Взрослый выступает в роли «марионетки» при возникновении естественных потребностей и желаний ребенка.	0 б.- указательного жеста и жестовой речи нет; 1 б.- указательный жест; взрослый – «марионетка» (возможен один из признаков); 2 б.- жесты «да», «нет» и др.; прочие средства ВАК.			
<b>III. Импрессивная речь</b>		Общий балл: _____			
- Понимание простых инструкций; - понимание сложных инструкций; - понимание скрытого смысла картины или текста	I вариант	II вариант	III вариант	IV вариант	0 б.- понимание отсутствует; 1 б.- простые инструкции; 2 б.- сложные инструкции; 3 б.- скрытый смысл.
	- Не воспринимает обращенную речь; - понимает больше, чем может выразить.	- Бедный пассивный словарь; - понимает простые инструкции;	Достаточный пассивный словарь; - понимает сложные инструкции.	Пассивно накопленный словарь может применяться в аффективно значимой для ребенка ситуации.	
Лучшая реакция на тихую и шепотную речь.					
<b>IV. Экспрессивная речь</b>		Общий балл: _____			



<p>1. Просодическая сторона речи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- темп;</li> <li>- ритм;</li> <li>- интонирование голоса;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Неинтонированность или аффективные, вычурные интонации;</li> <li>- быстрый темп;</li> <li>- речь скандированная;</li> <li>- напряженный голос, затухающий или повышенный голос к концу фразы.</li> </ul>				
<p>2. Звукопроизношение</p>	<p>Могут быть нарушения от мономорфных до полиморфных.</p>				
<p>3. Словарь:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- номинативный;</li> <li>- предикативный;</li> <li>- качественный.</li> </ul> <p>4. Фраза:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- словоизменение;</li> <li>- словообразование;</li> <li>- предложно-падежные конструкции</li> </ul> <p>5. Связная речь:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- рассказ по описанию;</li> <li>- рассказ по серии сюжетных картин;</li> <li>- пересказ;</li> <li>- рассказ по представлению.</li> </ul>	<p>I вариант</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Речь мутична (элективный или тотальный мутизм);</li> <li>- вокализации без обращения, «бормотание»;</li> <li>- неожиданные слова и фразы в состоянии аффекта.</li> </ul>	<p>II вариант</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Нет личного местоимения «я»;</li> <li>- эхоталии;</li> <li>- стереотипные слова и фразы;</li> <li>- спонтанное воспроизведение комбинаций из двух, трех слов;</li> <li>- фраза не связана с конкретной ситуацией.</li> </ul>	<p>III вариант</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Взрослая» фраза, нередко литературная речь;</li> <li>- длинные монологи на интересующие их темы;</li> <li>- диалог неполноценный, обращение не к собеседнику, а к ситуации в целом;</li> <li>- многословность.</li> </ul>	<p>IV вариант</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Предпочтение в общении со взрослым;</li> <li>- возникновение адекватного ответного реагирования;</li> <li>- разница между монологической и диалогической речью;</li> <li>- «книжный» характер речи;</li> <li>- недостаточная регуляция своих действий и речевого планирования</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 б.- существительные;</li> <li>2 б.- глаголы;</li> <li>3 б.- прилагательные, наречия.</li> <li>1 б.- упрощенная, аграмматичная фраза;</li> <li>2 б.- простая фраза;</li> <li>3 б.- развернутая фраза.</li> <li>1 б.- рассказ - описание;</li> <li>2 б.- рассказ по серии сюжетных картин;</li> <li>2 б.- по представлению;</li> <li>3 б.- пересказ.</li> </ul>

## Исследование уровня способности к обучающей ситуации

Критерии	воспитатель	логопед - дефектолог	педагог - психолог	социальный педагог	музыкальный руководитель	педагог дополнительно го образования
<p><b>Отношение к музыке</b></p> <p>0 – реакция испуга            1 – реакция на музыку отсутствует            2 – реакция ситуативная            3 – реакция присутствует (в виде элементарных движений – раскачивание, подпрыгивание)            4 – узнаёт хорошо знакомые песни, мелодии            5 – проявление эмоционального отклика на любимую музыку</p>						
<p><b>Отношение к музыкальным, дидактическим и шумовым игрушкам</b></p> <p>0 – проявление испуга, страха, агрессии            1 – реакция отсутствует            2 – пассивное наблюдение за действиями педагога с игрушкой            3 – удерживает игрушку в руках с помощью взрослого            5 – удерживает игрушку самостоятельно некоторое время            6 – использует игрушки по назначению</p>						
<p><b>Выполнение движений</b></p> <p>0 – подражательная деятельность отсутствует            1 – реакция отказа, страха, испуга, агрессии            2 – пассивное выполнение движений (с помощью педагога и по показу)            3 – выполняет движения с частичной помощью педагога и по показу            4 – выполняет движения самостоятельно по подражанию            5 – самостоятельно выполняет движения по речевой инструкции</p>						
<p><b>Взаимодействие с педагогом</b></p> <p>0 – совместная деятельность отсутствует            1 – при попытках взаимодействия проявляет негативизм в форме: отказа, агрессии, страха            2 – контакт формальный, неустойчивый затруднён            3 – контакт ситуативного характера            4 – контакт с педагогом присутствует            5 – постоянный контакт</p>						
<p><b>Взаимодействие с детьми во время занятия</b></p>						

<p>0 – контакт отсутствует  1 - при попытках взаимодействия проявляет негативизм  2 – контакт формальный, неустойчивый затруднён  3 – при организованном взаимодействии и моделированной ситуации контакт ситуативный  4 - при организованных и моделированных ситуациях контакт присутствует  5 – выполняет совместные действия по речевой инструкции</p>						
<p><b>Эмоциональный отклик на занятие</b>  0 – реакция отсутствует  1 – негативная реакция с аффективными проявлениями  2 – неадекватная реакция: смех, изменение голосового диапазона, усиление аутоstimуляции  3 – присутствует фрагментарный положительно-эмоциональный отклик  4 - присутствует положительно-эмоциональный отклик к самостоятельной деятельности с предметами, и совместной деятельности с педагогом  5 – присутствует устойчивый эмоциональный интерес</p>						
<p>сумма:</p>						

**Бланк наблюдения за уровнем инклюзии (включённости) ребёнка в культурно - досуговую деятельность**

Имя Ф. \_\_\_\_\_ дата \_\_\_\_\_

<b>Баллы</b>	<b>Параметры исследования</b>	<b>Примечания</b>
	<b>Общий фон настроения</b>	
	тревожный	
	безразличный	
	эйфоричный	
	спокойный	
	симптоматичный	
	радостный, адекватный	
	<b>Эмоциональная реакция и характер поведения</b>	
0 б.	реакция отсутствует, поведение полевое	
1 б.	интерес ситуативный, реакция расторможенной возбудимости	
2 б.	фрагментарное удержание интереса на значимых для ребёнка видах деятельности	
3 б.	проявляет заинтересованность на протяжении всего мероприятия, является пассивным участником	
4 б.	принимает активное участие во время проведения мероприятия	
	<b>Степень подвижности ребёнка</b>	
0 б.	скованный, напряжённый	
1 б.	свободный	
2 б.	движения неуклюжи	
3 б.	движения целесообразны	
4 б.	выполнение движений по инструкции	
	<b>Характер деятельности</b>	
0 б.	не вовлекается в процесс мероприятия	
1 б.	принимает пассивное участие, с помощью взрослого и речевой инструкции	
2 б.	принимает участие с частичной помощью взрослого	
3 б.	присутствует незначительный уровень самоконтроля	
4 б.	осознаёт себя участником мероприятия	
	<b>Участие в совместной творческой деятельности</b>	
0 б.	не доступно	
1 б.	принимает частичное участие	
2 б.	принимает участие в социально- значимых видах деятельности для ребёнка	
3 б.	принимает участие в зависимости от настроения принимает активное участие в совместной деятельности	
4 б.	действует самостоятельно	