

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Детский сад № 6 с. Малышево
Селивановского района Владимирской области

ПРИНЯТО:
на совете педагогов

Протокол от 21.08.2017 № 01



УТВЕРЖДАЮ:

Заведующий МБДОУ № 6 с. Малышево
с. Малышево

И.В.Сергеева

Приказ от 21.08.2017 № 231

**АДАптированная образовательная
ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА**

муниципального бюджетного дошкольного
образовательного учреждения Детский сад № 6 с.
Малышево Селивановского района Владимирской
области

2017 год

СОДЕРЖАНИЕ

№ п/п	Название раздела	Стр
	Введение	4
I.	Целевой раздел	5
1.1.	Пояснительная записка.	5
1.1.1	<i>Цель и задачи программы</i>	5
1.1.2.	<i>Принципы и подходы к формированию адаптированной образовательной программы</i>	6
1.1.3.	<i>Общие подходы к организации коррекционной работы</i>	11
1.2.	Значимые для разработки и реализации Программы характеристики.	11
1.2.1.	<i>Характеристика образовательной организации</i>	11
1.2.2.	<i>Основные признаки РАС</i>	11
1.2.3.	<i>Психолого-педагогическая характеристика детей с РАС.</i>	11
1.2.4	<i>Особые образовательные потребности детей с РАС.</i>	14
1.2.5	<i>Особенности развития детей с РАС в образовательных областях</i>	16
1.3.	Целевые ориентиры (возможные достижения ребенком освоения адаптированной образовательной программы дошкольного образования); планируемые результаты и система оценки достижения планируемых результатов освоения детьми с ОВЗ адаптированной образовательной программы дошкольного образования.	21
II.	Содержательный раздел	23
2.1.	Образовательная деятельность в соответствии с образовательными областями с учетом используемых в ДОУ программ и методических пособий	23
2.1.1.	<i>Общие положения</i>	23
2.1.2.	<i>Образовательная деятельность в соответствии с образовательными областями с учетом используемых в ДОО программ и методических пособий</i>	23
2.1.3.	<i>Развитие социально-бытовых навыков.</i>	25
2.1.4.	<i>Взаимодействие взрослых с детьми</i>	37
2.1.5.	<i>Взаимодействие педагогического коллектива с семьей ребенка с РАС</i>	39
2.2.	Содержание коррекционной работы с детьми	40
2.2.1.	<i>Особенности организации коррекционной работы.</i>	41
2.2.2.	<i>Формы и режим занятий.</i>	43
2.2.4.	<i>Срок реализации программы:</i>	46
2.2.5.	<i>Отличительная особенность программы</i>	46
2.2.6.	<i>Особенности образовательной деятельности различных видов и культурных практик</i>	47
2.2.7.	<i>Способы и направления поддержки детской инициативы</i>	50
2.2.8.	<i>Программа коррекционной работы с ребенком с РАС (содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития ребенка)</i>	50
2.2.9.	<i>Система взаимодействия участников коррекционной работы</i>	55
2.2.9.1.	<i>Содержание работы педагога-психолога</i>	56
2.2.9.2	<i>Содержание работы учителя – дефектолога</i>	59
2.2.9.3.	<i>Содержание работы учителя – логопеда</i>	61
2.2.9.4.	<i>Содержание работы воспитателя</i>	62
2.2.9.5.	<i>Содержание работы музыкального руководителя</i>	62
2.2.9.6.	<i>Содержание работы инструктора по физической культуре</i>	63

2.2.10.	<i>Индивидуальное программное оснащение коррекционно-развивающего процесса обучения и воспитания З. Ильи</i>	63
2.3.	Учебный план. Комплексно – тематическое планирование коррекционно-развивающей работы.	68
III.	ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ	72
3.1.	Описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания	72
3.2.	Описание распорядка и/ или режима дня	73
3.3.	Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий	74
3.4.	Особенности развивающей пространственно-предметной среды	75
	Перечень литературных источников	81

ВВЕДЕНИЕ

Человек с первых дней своей жизни включается в социальный, общественно-исторический мир. Его окружают, прежде всего, люди и предметы. Это уже с самого начала

выводит человеческого индивидуума за рамки чисто биологического существа, делает его существом социальным, формирует его как человеческую личность. Особенно интенсивно процесс социализации ребенка начинается с того момента, когда он приобщается к человеческой речи, овладевает человеческим языком, несущим в себе общественно-исторический опыт.

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

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

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

В Конституции РФ и Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование.

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра — 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.

Программа включает в себя вопросы воспитания и образования детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка.

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Детский сад № 6 с. Малышево Селивановского

района Владимирской области (далее Программа) разработана в соответствии с нормативно-правовыми документами, регламентирующими функционирование системы дошкольного и коррекционного образования в Российской Федерации:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

- Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;

- Концепция Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»;

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 8 апреля 2014 г. N 293 г. Москва «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования».

- Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 18.04.2008 N АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»;

- Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 07.06.2013 N ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

- Постановление главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 года №26 «Об утверждении Санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (СанПиН 2.4.3049-13).

- Устав МБДОУ № 6 с. Малышево

- Индивидуальная программа реабилитации ребенка-инвалида.

Программа также разработана с учётом

– основной образовательной программы МБДОУ № 6 с. Малышево (на основе Примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой,

а также использованы программы:

– Скрипник Т.В. Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Расцвет»;

- Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью;

Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно- развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.

1.1.1. Цель программы: психолого-педагогическая и коррекционно-развивающая поддержка: формирование адекватного восприятия окружающих предметов и явлений, эмоциональных контактов ребенка и общения в целом с людьми и окружающей его социальной средой для более полной социальной адаптации и интеграции в общество.

Для достижения цели Программы первостепенное значение имеет решение **задач:**

1. охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

2. 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);

3. 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;

4. формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

5. обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей

а так же решение **специальных коррекционных задач**:

1. взаимодействие с семьями детей для обеспечения полноценного развития детей и реализации индивидуального образовательного маршрута на основе особенностей воспитанников и запросов родителей;

2. адаптация, формирование культурно-гигиенических навыков и самообслуживания на основе жизненных практик и социально-бытовой ориентировки;

3. обучение и развитие ведущих видов детской деятельности (предметно-практической деятельности и игры);

4. формирование доброжелательных отношений в группе сверстников как основы для социализации ребенка с РАС.

Вариативная часть Программы нацелена на укрепление уверенности ребенка в себе, понимание им своих личностных особенностей и возможностей в общении со сверстниками, приобретение позитивного опыта совместного с другими детьми существования.

Цели и задачи части программы, формируемой участниками образовательных отношений

Парциальная программа	Цели и задачи программы
«Развитие социальной уверенности» под руководством Ю.А. Лебедева, пособие для педагогов дошкольных учреждений.	Цель: укрепление уверенности ребенка в себе, понимание им личностных особенностей и возможностей в общении со сверстниками, развитие у детей умения воспринимать другого человека.
«Ладушки», образовательная программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста (И. Каплунова, И. Новоскольцева)	Цель: введение ребенка в мир музыки с радостью и улыбкой.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию адаптированной образовательной программы

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

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

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

Программа направлена на

создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности;

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

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

В программе учитываются:

- индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья;
- возможности освоения ребенком Программы на разных этапах ее реализации.

Программа предусматривает реализацию основных принципов дошкольного образования:

- полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- 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 Организации с семьёй;
- 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);
- учёт этнокультурной ситуации развития детей.

Программа построена на основе специфических дидактических принципов:

- доступности обучения;
- принцип последовательности, дозирования нового материала (значимый момент для ребенка с аутизмом - соблюдение определенного хода каждого занятия);
- расширения социальных связей;
- концентрического наращивания информации в каждой из последующих возрастных групп во всех пяти образовательных областях.
- принцип учета типологических и индивидуальных психофизических потребностей детей;
- принцип направленности на формирование деятельности, обеспечивает возможность овладения детьми с РАС всеми видами доступной им предметнопрактической деятельности, способами и приемами познавательной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением;
- принцип переноса усвоенных знаний и умений и навыков и отношений в различные жизненные ситуации, что обеспечит готовность ребенка к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире.
- принцип развивающей направленности образовательного процесса, ориентирующий его на развитие личности ребенка и расширение его «зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей;

Специфические подходы

- индивидуально-дифференцированный подход к реализации адаптированной образовательной программы, связанный с жизненной ситуацией ребенка, состоянием его здоровья и возможностью освоения АОП на разных этапах ее реализации.
- функционально-системный подход в организации коррекционно-педагогического процесса (возможность использования комбинированной модели организации образовательного процесса, сочетая элементы учебно-дисциплинарной и предметно-средовой, учебно-дисциплинарной и комплексно-тематической модели).
- идея о первичности нарушения развития аффективной сферы при аутизме, о несформированности системы эмоциональных смыслов у аутичного ребенка. (Никольская О.С.)
- становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать стержнем во всех видах коррекционно-развивающей работы с ребенком;

- организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий в условиях микрогруппы;
- учёт соотношения возрастных и индивидуальных особенностей в развитии ребенка, внимание к его способностям и сильным сторонам личности для выстраивания целенаправленной и чётко структурированной программы
- индивидуального образовательного маршрута (Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.)
- оценка эффективности образовательного процесса по показателям индивидуального развития ребенка (индивидуальная коррекционно-развивающая образовательная программа).
- направленность на целостное развитие (главные ориентиры развития -психомоторный, социальный и общий интеллект, взаимосвязь представлена ниже)

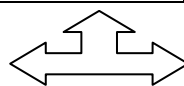
Виды интеллекта		
Психомоторный	Социальный	Общий



Образовательные области				
Физическое развитие	Социально-коммуникативное	Речевое развитие	Художественно-эстетическое развитие	Познавательное развитие



Виды деятельности				
Сенсомоторная Психомоторная	Взаимодействие с другими людьми	Речевая Коммуникативная	Продуктивная, Изобразительная, Музыкальная, Театральная	Предметная



Задачи		
Нормализация тонической регуляции развития Общей моторики	Формирование базового чувства безопасности и доверия к другим людям, умения и желания взаимодействовать с ними, приобретение раскрепощенности и расширение спектра проявлений	Сенсорная интеграция Овладения различными способами познания Реальности

Из схемы видно, что в контексте целостного развития детей с аутизмом, раскрытые в программе образовательные области основываются на видах интеллекта: физическая сфера - на психомоторном интеллекте, как динамической системе целостных двигательных и психических актов, выполняющих активизирующую функцию. Четыре образовательных области «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое» и «Физическое развитие» - на социальном интеллекте как интегральной способности понимать взаимоотношения между людьми. Образовательная область «Познавательное развитие» - на общем интеллекте как познавательной способности, что определяет готовность к усвоению и использованию знаний и опыта. При этом, каждому виду интеллекта отвечают образовательные области и виды деятельности.

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

В программе отсутствует жесткая регламентация знаний детей и предметный центризм.

Реализация образовательной программы осуществляется в основных моделях организации образовательной деятельности:

- Совместная образовательная деятельность взрослого и детей (организованная образовательная деятельность, образовательная деятельность разных видов и культурных практик).

- Свободная самостоятельная деятельность детей.

- Взаимодействие с семьями детей по реализации образовательной программы дошкольного образования.

Каждая модель может использоваться как самостоятельно, так и интегрироваться с другими, не нарушая требований СанПиН.

Здесь убрали коррекционную программу (1.1.3. Общие подходы к организации коррекционной работы)

1.2. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики.

1.2.1. Характеристика образовательной организации

Дошкольное образовательное учреждение осуществляет деятельность по обеспечению равных стартовых возможностей детей.

Контингент детей (дети с РАС) находится в разновозрастной группе общеразвивающей направленности.

Для реализации адаптированной образовательной программы в МБДОУ имеется необходимый кадровый потенциал:

Кадровый состав			
Педагогические работники: коррекционно-образовательный процесс		Медицинский персонал: лечебно-восстановительные мероприятия	
воспитатели	2	Медицинская сестра	1
учитель-дефектолог	1		
педагог-психолог	1		
учитель-логопед	1		
музыкальный руководитель	1		
инструктор по физической культуре	1		

1.2.2. Основные признаки РАС

Согласно принятой в России Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), детский аутизм является общим нарушением развития, которое проявляется в возрасте до 2 - 2,5 лет (реже в 3 - 5 лет) и затрагивает психику ребенка.

Прежде всего нарушается потребность в общении и способность к социальному взаимодействию, а также отмечается стереотипность поведения, интересов и активностей.

Под "нарушениями общения" понимается не патология средств общения (речь, слух), но общение как таковое. Если ребенок с тяжелыми нарушениями слуха и речи компенсирует дефицит речевого контакта жестом, мимикой, стремится понять сказанное другим по артикуляции, то при аутизме (даже при формально сохранных речи и слухе) малыш либо игнорирует попытки взаимодействия с ним, либо активно отвергает и избегает их. Контакт с другим человеком, если и устанавливается, то носит формальный и искаженный характер, поскольку мотивы поступков, поведения других людей, их эмоции и переживания ребенку с аутизмом не понятны. В этих условиях даже потенциально сохранные психические функции развиваются с отклонениями. Уровень интеллектуального развития может быть различным, но примерно в 70% случаев он оказывается сниженным.

Под стереотипностью поведения понимают многократное повторение нефункциональных движений и действий, от простого ритмичного потряхивания руками до сложных действий и ритуалов. Согласно МКБ-10, страхи, агрессия, самоагрессия, негативизм, протестные реакции и другие подобные явления могут встречаться при аутизме,

но не являются его обязательными признаками. С возрастом проявления аутизма несколько меняются, но сохраняются на протяжении всей жизни.

1.2.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с РАС.

Одним из условий качественного обучения, воспитания, развития, абилитации и реабилитации является точное понимание педагогами особенностей состояния данной категории детей.

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста.

Детский аутизм — это особое нарушение психического развития. Наиболее ярким его проявлением является нарушение развития социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми, что не может быть объяснено просто сниженным уровнем когнитивного развития ребенка. Другая характерная особенность — стереотипность в поведении, проявляющаяся в стремлении сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивлении малейшим попыткам изменить что-либо в окружающем, в собственных стереотипных интересах и стереотипных действиях ребенка, в пристрастии его к одним и тем же объектам.

Это первазивное нарушение психического развития, т.е. нарушение, которое захватывает все стороны психики — сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Психическое развитие при этом не просто нарушается или задерживается, оно искажается. Меняется сам стиль организации отношений с миром, его познания. При этом характерно, что наибольшие трудности такого ребенка связаны даже не с самим усвоением знаний и умений (хотя и это достаточно трудно для многих аутичных детей), а с их практическим использованием, причем наиболее беспомощным он показывает себя именно во взаимодействии с людьми. Аутичный ребенок испытывает огромные трудности в организации

социальных контактов, но он испытывает и потребность в них.

Детский аутизм при общем типе нарушения развития внешне принимает очень разные формы. Он включает и глубоко дезадаптированного безречевого ребенка с низким уровнем умственного развития и детей с блестящей "взрослой" речью и ранним к отвлеченным областям знания, избирательной одаренностью. И те и другие, однако, нуждаются в специальной педагогической и психологической помощи. Он может освоить ранее недоступные ему способы коммуникации с другими людьми, стать более адаптированным в быту, овладеть отдельными учебными приемами при создании адекватных условий обучения. Известно, что с возрастом такой ребенок может спонтанно становиться менее аутистически отгороженным, более направленным на социальную жизнь. Таким образом, даже в том случае, если первые попытки начать обучение были неудачными, их необходимо повторять спустя некоторое время снова и снова.

О. С. Никольской (1985—1987) выделены четыре основные группы РДА. Основными критериями деления избраны характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой и тип самого аутизма.

У детей I группы речь будет идти об отрешенности от внешней среды, II - ее отвержения, III - ее замещения и IV свертормозимости ребенка окружающей его средой

Как показали исследования, аутичные дети этих групп различаются по характеру и степени первичных расстройств, вторичных и третичных дизонтогенетических образований, в том числе гиперкомпенсаторных.

Дети I группы с аутистической отрешенностью от окружающего характеризуются наиболее глубокой агрессивной патологией, наиболее тяжелыми нарушениями психического тонуса и произвольной деятельности. Их поведение носит полевой характер и проявляется в постоянной миграции от одного предмета к другому. Эти дети мучительны. Нередко имеется стремление к нечленораздельным, аффективно акцентуированным словосочетаниям. Наиболее тяжелые проявления аутизма: дети не имеют потребности в контактах, не осуществляют даже самого элементарного общения с окружающими, не овладевают навыками социального поведения. Нет и активных форм аффективной защиты от окружающего, стереотипных действий, заглушающих неприятные впечатления извне, стремления к привычному постоянству окружающей среды. Они не только бездеятельны, но и полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками самообслуживания.

Скорее всего, здесь речь идет о раннем злокачественном непрерывном течении шизофрении ("люцидная кататония"), часто осложненной органическим повреждением мозга.

Дети этой группы имеют наихудший прогноз развития, нуждаются в постоянном уходе и надзоре. Они остаются мутными, полностью несостоятельными в произвольных действиях. В условиях интенсивной психолого-педагогической коррекции у них могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания; они могут освоить письмо, элементарный счет и даже чтение про себя, но их социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях.

Дети II группы с аутистическим отверженцем окружающего характеризуются определенной возможностью активной борьбы с тревогой и многочисленными страхами за счет вышеописанной аутостимуляции положительных ощущений при помощи многочисленных стереотипий: двигательных (прыжки, взмахи рук, перебежки и т. д.), сенсорных (самораздражение зрения, слуха, осязания) и т. д. Такие аффективно насыщенные действия, доставляя эмоционально положительно окрашенные ощущения и повышая психологический тонус, заглушают неприятные воздействия извне.

Внешний рисунок их поведения - манерность, стереотипность, импульсивность многочисленных движений, причудливые гримасы и позы, походка, особые интонации речи. Эти дети обычно малодоступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут. С гримасами либо застывшей мимикой обычно диссоциирует осмысленный взгляд. Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, стереотипные бытовые навыки, односложные речевые штампы-команды. У них часто наблюдается примитивная, но предельно тесная "симбиотическая" связь с матерью, ежеминутное присутствие которой - непреложное условие их существования.

С точки зрения нозологии и у этой группы детей речь, скорее, идет либо о шизофрении, либо, возможно, биохимической, на настоящем уровне диагностики не определяемой, энзимопатии.

Прогноз на будущее для детей данной группы лучше. При адекватной длительной коррекции они могут быть подготовлены к обучению в школе (чаще - в массовой, реже - во вспомогательной).

Дети III группы с аутистическими замещениям окружающего мира характеризуются большей произвольностью в противостоянии своей аффективной патологии, прежде всего страхам. Эти дети имеют более сложные формы аффективной защиты, проявляющиеся в формировании патологических влечений, компенсаторных фантазиях, часто с агрессивной фабулой, спонтанно разыгрываемой ребенком как стихийная психодрама, снимающая пугающие его переживания и страхи. Внешний рисунок их поведения ближе к психопатоподобному. Характерны развернутая речь, более высокий уровень когнитивного развития. Эти дети менее аффективно зависимы от матери, не нуждаются в примитивном тактильном контакте и опеке. Поэтому их эмоциональные связи с близкими недостаточны, низка способность к сопереживанию. При развернутом монологе очень слаб диалог.

Нозологическая квалификация этой группы представляет определенные трудности. Здесь нельзя исключить вариант самостоятельной дизонтогении. Эти дети при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

Дети IV группы характеризуются сверхтормозимостью. У них не менее глубокий аутистический барьер, меньше патологии аффективной и сенсорной сфер. В их статусе на первом плане - неврозоподобные расстройства: чрезвычайная тормозимость, робость, пугливость, особенно в контактах, чувство собственной несостоятельности, усиливающее социальную дезадаптацию. Значительная часть защитных образований носит не гиперкомпенсаторный, а адекватный, компенсаторный характер, при плохом контакте со сверстниками они активно ищут защиты у близких; сохраняют постоянство среды за счет активного усвоения поведенческих штампов, формирующих образцы правильного социального поведения, стараются быть "хорошими", выполнять требования близких. У них имеется большая зависимость от матери, но это не витальный, а эмоциональный симбиоз с

постоянным аффективным "заражением" от нее. Нозологически здесь, очевидно, следует дифференцировать между вариантом синдрома Каннер как самостоятельной аномалией развития, реже - синдромом Аспергера как шизоидной психопатией. Эти дети могут быть подготовлены к обучению в массовой школе, а в 15 небольшой части случаев - обучаться в ней и без предварительной специальной подготовки.

Их психический дизонтогенез приближается, скорее, к своеобразной задержке развития с достаточно спонтанной, значительно менее штампованной речью. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одаренность.

Особым случаем является ситуация одаренного аутичного ребенка. Довольно часто аутичный ребенок с высоким интеллектом не попадает в поле зрения ПМПК, более того, он легко проходит отборочные комиссии в престижные лицеи, частные гимназии. Он подкупает своих будущих учителей своей нестандартностью, увлеченностью, одаренностью, которая может проявиться в области технического конструирования или в математике, музыке, рисовании, освоении иностранных языков. Их ожидания, как правило, очень скоро перестают оправдывать себя. Кроме трудностей организации поведения выясняется, что такой ребенок предпочитает учиться сам по собственной логике и тому, чему он хочет, вне системы внедряемой передовой педагогической технологии. Трудности организации взаимодействия воспринимаются с раздражением, и семья часто получает отказ с формулировкой — "ваш ребенок не отвечает концепции нашей школы".

Эти случаи вызывают особое сожаление, потому что одаренность такого ребенка при терпеливой работе действительно может служить основой для развития его социальных навыков. Кроме того, они показывают, насколько даже наши лучшие педагоги направлены по преимуществу на то, чтобы наилучшим образом дать знания, насколько даже для них не существует общего контекста введения ребенка в жизнь.

Наиболее распространенными проблемами родители называют следующие:

- ребенок не реагирует на собственное имя;
- не понимает, что ему говорят, сам не говорит;
- повторяет вопрос вместо ответа на него;
- сопротивляется контакту, отгораживается от детей и взрослых;
- не интересуется окружающим миром;
- постоянно в движении, не может задерживаться на одном месте;
- настаивает на определенных ритуалах и привычках;
- постоянно носит с собой один и тот же предмет;
- испытывает различные страхи;
- паникует, истерит, когда что-то происходит не так, как обычно;
- иногда кусает, царапает, бьет себя, выдирает волосы, разрушает предметы

Таким образом, для данной категории детей характерны следующие психофизические особенности развития:

- сложности в произвольной регуляции собственной деятельности;
- медлительность, утомляемость, истощаемость, и как, следствие перевозбуждение, моторное стереотипие;
- выраженные проблемы организации внимания, сосредоточение на речевой инструкции, ее полного понимания;
- неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представления об окружающем;
- задержка в психоречевом развитии (становление речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, аграмматичность фраз);
- трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами;
- трудности общения (ранимость, тормозимость в контактах, проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия);
- трудности усвоения навыков самообслуживания;
- неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений;

- ограниченность игры и фантазии;
- ограниченность когнитивных возможностей, инертность нервных процессов, проявляющаяся в двигательной, речевой, интеллектуальной сферах;
- трудности переключения с одного действия на другое «застываемость»;
- поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность

1.2.4. Особые образовательные потребности детей с РАС.

Доступность образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью с учетом положений закона «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ связана, прежде всего, с вопросами обеспечения качества инклюзивного и специального образования, реализацией индивидуально-ориентированного подхода, разработкой индивидуального образовательного маршрута и его коррекцией в рамках психологопедагогического сопровождения. Для этого необходима организация каждого ребенка, разработка и создание специальных условий, в том числе и принципиальная модернизация образовательных программ, включая и их дидактическое пополнение, разработка программ психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса.

В соответствии со ст.79 п.3 [Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ](#), под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются «условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающемуся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий о обеспечении доступа в здание организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ».

Соответственно, специальные условия- это более широкое понятие, чем распространенный термин «доступная среда», подразумевающий преимущественно обеспечение физического доступа инвалидов к объектам инфраструктуры. Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особенную трудность. Установление эмоционального контакта и вовлечение ребенка в развивающие практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.

необходимость постепенного и индивидуально дозированного ведения ребенка в ситуацию обучения в группе, посещение группы должно быть регулярным, по мере привыкания ребенка к обучению оно должно приближаться к его полному включению в процесс образовательной деятельности;

- выбор занятия, которые проводит специалист должен начинаться с тех, где ребенок чувствует себя наиболее успешным и заинтересованным и постепенно , по возможности включает все остальные;
- педагог должен быть готов к бытовой беспомощности и медлительности ребенка , проблемам с посещением туалета, избирательностью к еде, трудности с передеванием с тем, что он не умеет задать вопрос, пожаловаться, обратиться за помощью;
- необходима специальная поддержка детей в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за помощью и информацией, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;
- индивидуальные занятия (циклы занятий) необходимы ребенку с РАС для оказания индивидуальной коррекционной помощи в усвоении КАОП
- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной структуры занятий и всего времени пребывания ребенка в группе, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;
- необходима специальная работа:
 - по поведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации образовательной деятельности

- в использовании форм похвалы и отработки возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес
 - в организации обучения и оценки достижений необходим учет специфики поэтапного освоения навыка
- необходимо ведение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработки средств коммуникации, социально-бытовых навыков;
- необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, оказания ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;
- ребенок с РАС нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих, обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон педагога), упорядоченности и предсказуемости происходящего;
- специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, симпатизируют, что он успешен;
- для социального развития ребенка необходимо использовать существующие у него избирательные способности.

1.2.5. Особенности развития детей с РАС в образовательных областях

Область «Социально-коммуникативное развитие»

Со значительным опозданием осваивает жесты согласия и несогласия, приветствия, прощания, что негативно сказывается на возможностях в налаживании взаимодействия с окружающими людьми.

Наличие однообразного поведения со стереотипными, примитивными движениями (переборка пальцев, сгибание и разгибание плеч и предплечий, расшатывание туловищем или головой, подпрыгивание на цыпочках и т.п.).

Взрослый для ребенка не становится источником разнообразной информации о правилах общения с различными взрослыми и детьми (старше, одного с ним возраста, моложе).

В кругу с родными и близкими взрослыми никогда не расспрашивает, как, где и почему нужно действовать, не ориентируется или слабо ориентируется в кругу социально одобряемых и приемлемых форм поведения, не уточняет, как следует поступать, «как надо», «как требуют».

Не соблюдает правила совместной жизни в семье, не ориентируется в обязанностях каждого члена семьи.

Ребенок не понимает, чем он отличается от других; со значительной задержкой формируется ощущение «мой-чужой», «такой как я не такой».

Не формируется чувство адекватной дистанции, позволяющей устанавливать оптимальное расстояние с участником взаимодействия.

В сознании ребенка собственное имя очень медленно сочетается с личным местоимением «Я» для обозначения себя самого. Безразлично относится (при наличии моментов совместной деятельности) к определению своего места в кругу сверстников.

Избегает участвовать в игровой деятельности; не проявляет инициативы, не стремится повлиять на взрослого с целью получить в ней ведущую роль, проявляет повышенную тревожность. Не умеет и не пытается выгодно продемонстрировать себя, свои умения. Самостоятельное поведение может выглядеть как однообразный набор внешне бесцельных, странных действий. Обычные детские игры заменяет монотонными механическими манипуляциями с не игровыми предметами (ключами, коробочками, веревками и т.д.).

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

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

5- 7-й год жизни:

Не дополняет своих впечатлений об окружающем мире, а только закрепляет их, застревая, как и раньше, на одном объекте или действия, препятствует получению нового

опыта. Видит только в том направлении, в котором смотрит и только те предметы, на которых задерживает взгляд.

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

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

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

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

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

Не регулирует свои действия при указании взрослого; не формируется произвольное поведение.

Со значительными трудностями приспосабливается к новым социальным условиям жизни. Демонстрирует негативизм относительно попыток включить его в совместную деятельность.

Не адекватно реагирует на эмоции других людей (несоответствие поведения эмоциональному и социальному контексту).

Самостоятельно занимает себя длительное время, однако, отдав при этом предпочтение стереотипным интересам, поведению и активности. Стереотипное поведение, как правило, сопровождается негативизмом касательно предложенных новых видов деятельности, а также о попытке взрослого направить ребенка на смену старым привычкам.

Не способен к самообладанию, не умеет управлять желаниями, его поведение импульсивное, ему не присущи комплексные эмоциональные переживания здоровых сверстников. Отсутствие сложных переживаний, таких как проявление собственности, зависть, чувство комического и тому подобное.

Не обладает эмоционально-коммуникативными умениями: не инициирует контакты, не отвечает на инициативу других, избегает обмена информацией, выслушивает, не принимает других во внимание, не стремится наладить взаимодействие, не дорожит отношениями.

Область «Познавательное развитие»

Информация в мозг попадает через сенсорные каналы: глаза, нос, кожу, уши, язык. Но из-за врожденной или приобретенной недостаточности мозга (одна из теорий возникновения аутизма) информация, полученная через органы чувств, поступает в мозг детей с аутизмом как различные части пазлов. Поэтому они воспринимают окружающий мир фрагментарно и придают иное значение вещам.

Из-за фрагментарности восприятия ребенок с аутизмом не замечает связей между вещами. Он не видит целого и не может различать первичные и вторичные вещи (теория «Центральная согласованность»). Таким образом, он может быстро потерять целое и запаниковать. Поэтому присутствие одних и тех же деталей жизненно важно для ребенка с аутизмом.

Предоставление значения определенной ситуации или предметам в процессе восприятия занимает больше времени у аутичного ребенка, ведь он должен обработать большее количество информации, совместить разрозненные части в единое целое и присвоить им значения.

Выполнение действия, требует соблюдения правильного порядка некоторых последовательностей, требует правильного планирования и организации. Ребенок с аутизмом, который с трудом видит единое целое, сталкивается, в результате, с трудностями как в планировании, так и в организации личностных задач (теория «Исполнительные функции»). Поэтому ребенок не приобретает таких навыков, которыми в его возрасте уже овладевают другие дети (чистка зубов, выбор одежды, иногда - самостоятельная еда). Когда же его задача спланировать заранее, он чувствует поддержку и может перейти к их

выполнению. Но все равно, он будет сопротивляться новым действиям, которые предлагают другие люди.

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

При этом, ребенок с аутизмом может быть гипер- или гипочувствительным к определенным сенсорным стимулам. В качестве примера гиперчувствительность глаз: раздражители, действующие на глаза, доминируют, а это значит, что количество «частей пазла» слишком велика. Ребенок закрывает глаза, и вместе с этим – способ получения информации. С гипер-, или гипочувствительностью рта или подбородка может быть связано то, что он все новые предметы пытается исследовать именно подбородком. Очень важно знать, есть ли у ребенка подобные симптомы, так как это может помешать дальнейшему познавательному развитию.

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

Аутичные дети часто демонстрируют непонятное, на первый взгляд, поведение: истерики, крики, агрессию или самоагрессию. Причины такого поведения всегда имеются. Характерным проявлением расстройств аутистического спектра является то, что дети почти не повторяют за взрослыми, не обращают внимания на их действия.

Заставить ребенка подражать за взрослым невозможно, если он сам не хочет этого делать и не понимает, что это значит.

Область «Речевое развитие»

Развитие речевых и коммуникативных способностей является едва ли не самым значимым и сквозным в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Нарушение коммуникации (вербальной и невербальной) относят к диагностическим критериям расстройств аутистического спектра. Речевые и коммуникативные трудности детей с аутизмом зависят от их когнитивного и социального уровня развития, а также уровня развития функциональной и символической игры, и влияют, в свою очередь, на успешность овладения многими другими навыками в процессе обучения.

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

Значительное количество детей с аутизмом не поддерживает зрительный контакт, имеет низкий уровень концентрации внимания и не используют жесты с целью компенсации коммуникативных трудностей.

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

Отличительной чертой рече-коммуникативного развития аутичных детей является употребление эхололий (отсроченной во времени речевой продукции) и повторяющееся навязчивое употребление слов, фраз и вопросов. Проблемой среди детей с аутизмом может быть неправильное использование личных местоимений. Некоторые дети рано учатся читать, но сталкиваются с трудностями в понимании прочитанного.

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

Область «Художественно-эстетическое развитие»

Известно, что большинство детей с расстройствами аутистического спектра имеют высокую эмоциональную чувствительность к музыке, ритмическим стихам, ярким изобразительным и театральным образам. Четкая пространственно-временная природа произведений искусства находит особый отклик у детей с аутизмом из-за их склонности к определенному внутреннему порядку.

Кроме этого, большинство аутичных детей очень чувствительны к стимулам внешней среды (зрительным, звуковым, обонятельным, тактильным); в их системе восприятия окружающей среды доминирует тот или иной сенсорный канал, и они стремятся получить желаемые впечатления именно через этот орган ощущения. Поэтому, например, когда речь идет об интересе для ребенка к определенному музыкальному инструменту, то определяющими могут оказаться такие его характеристики, как его внешний вид (форма, линии, цвет), звук, особые ощущения этого инструмента по прикосновению, или его привлекательность по запаху и т.д. . Рациональность художественно-эстетических занятий с аутичными детьми обусловлена следующим:

- 1) как известно, одной из главных проблем при налаживании взаимодействия с аутичными ребенком является отсутствие его внимания, пребывание на "своей волне". Особенно подобранные средства для художественно-эстетических занятий (определенные звуки, мелодии, тексты) привлекают внимание, и организуют относительную устойчивость процесса восприятия ребенка с аутизмом;
- 2) обнаруженная большая приверженность аутистов в отношении к предметам, чем к людям обуславливает эффективность налаживания диалога с ними опосредованно, например, через музыкальные инструменты, материал для изобразительного искусства, элементы костюмов или декорации;
- 3) занятия, основанные на художественных принципах, способствуют преодолению стереотипных проявлений, характерных для детей с аутизмом, и расширению поведенческого репертуара, их эмоциональной активации, становлению релаксационных и регулятивных процессов, их способности к отзыву как предпосылки общения.

Созданная благодаря художественно-эстетическим занятиям творческая среда способствует интеграции личности детей с расстройствами аутистического спектра, позволит им почувствовать и осознать себя как неповторимую индивидуальность и раскроет радость взаимодействия с другими людьми.

Область «Физическое развитие»

Задержка психомоторного развития оказывается в ряде нарушений: гипотонусе, гипертонусе, диссинергии (отсутствует согласованность работы мышц), дистаксии (нарушение координации в пространстве), апраксии (нарушение смысловых цепей действий) и др .. У детей с аутизмом уже на ранних этапах развития наблюдается неадекватность позы во время пребывания на руках у матери: тело младенца или слишком расслаблено, так что приходится прикладывать значительные усилия в поддержании частей тела, или слишком напряженное, что выглядит со стороны как ребенок вываливается из рук матери.

У аутичного ребенка наблюдается сложность произвольного распределения мышечного тонуса. Ребенок может демонстрировать большую ловкость произвольных движений, но становится в значительной мере неуклюжим, когда ему нужно сделать что-то по просьбе взрослого. Например, на занятии по рисованию рука ребенка становится настолько вялой, атонической, не удерживает карандаш или кисточку, или наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что проколет лист.

Как уже было сказано, стереотипное поведение является защитной реакцией, направленной на адаптацию к ситуации. Что касается аутостимуляции (двигательная активность направлена на раздражение собственных рецепторов) как одной из форм

стереотипной активности, она выполняет ту же функцию, что и стереотипное поведение в целом. Однако, аутостимуляции характерны в большей степени для того этапа развития моторики, касающегося развития активности на уровне ощущений.

Двигательные аутостимуляции могут касаться двигательного анализатора - переборка пальцев перед глазами, слухо - циклические хлопки ладоней возле уха, кинестетической чувствительности - хождение на носочках, махание руками как крыльями, или нескольких анализаторов одновременно, например, вестибулярной и кинестетической чувствительности - колыхание с ноги на ногу в стороны или вперед - назад. У ребенка, который находится на уровне чувственной двигательной активности, отсутствует мимика, а существуют только гримасы - синкинезии, которые являются свободной игрой мышц и ничего не выражают.

Появление той или иной аутостимуляции с помощью движений связано с нарушением сенсорной интеграции. Например, дети при некоторых нарушениях зрения также проявляют аутостимуляции зрительных рецепторов. При аутизме проблема сенсорики связана не непосредственно с органами чувств, а с интеграцией сенсорной информации на пути к нервным центрам анализаторных систем. У здорового ребенка, получившего опыт сенсорного взаимодействия с миром, задержки на чувственном экспериментировании не наблюдается, он плавно переходит на более высокий уровень восприятия и двигательной активности. 25 Несмотря на то, что ребенок может достичь уровня пространственного восприятия в его поведенческих проявлениях могут оставаться движения аутостимуляции. Даже того аутичного ребенка, который находится на уровне пространственного восприятия, не покидают движения аутостимуляции. Они могут возникать в стрессовых для ребенка ситуациях, защитная реакция в виде регресса к низшим формам поведения. Однако на первый план выступает стереотипное поведение более утонченное. Оно может касаться перемещения в пространстве, Например, стереотипное бросание предметов, перебирание предметов в руках, карабкание на предметы, стук предметами и тому подобное. Все эти стереотипии также касаются трудностей в сенсомоторной интеграции. В норме дети, попробовав новое пространственное, движение несколько раз переходят к использованию этого движения в других условиях, с другими предметами, а потом и вовсе перестают им интересоваться.

На уровне предметных действий стереотипное поведение также возможно, хотя это явление называют стереотипией интересов ребенка. Ребенок в таком случае может иметь достаточный репертуар поведенческих проявлений но все его поведение является обслуживанием одного и того же интереса. Например, уборка, специфический интерес к числам и математическим операций с ними, предпочтения в одежде и ее одевание и тому подобное.

[Здесь про Золкина убрала](#)

1.3. Целевые ориентиры: планируемые результаты и система оценки достижения планируемых результатов освоения детьми с ОВЗ адаптированной образовательной программы дошкольного образования.

В соответствии с ФГОС ДО, целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Данное положение не означает запрета на отслеживание эффективности усвоения Программы воспитанниками дошкольной образовательной организации. Педагог имеет право проводить оценку особенностей развития детей и усвоения ими программы в рамках *экспресс-оценки*, которую воспитатель имеет право проводить по собственному усмотрению со всеми детьми группы независимо от пожеланий родителей. Ее результаты могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

- индивидуализации образования (в том числе поддержки ребёнка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);
- оптимизации работы с группой детей.

Экспресс-оценка развития детей может проводиться без заполнения специальных бланков и опирается на планируемые результаты развития детей, а также комплексную характеристику личностного развития ребенка на конец психологического возраста, и сопоставимы с целевыми ориентирами по своему содержанию. Соотнесение реальных проявлений ребенка в его поведении и деятельности с этой «идеальной» картиной дает педагогу представление о том, насколько успешен ребенок в освоении программы.

Специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед) проводят диагностическое обследование детей в начале и в конце учебного года.

Учитывая трудности произвольной организации ребенка, трудности взаимодействия с ним: нестойкость объединения внимания на общем со взрослым объекте, неспособность к гибкому диалогу (речевому и действенному); жесткость, ригидность всей его линии поведения, желательность найти индивидуально необходимое именно этому ребенку сочетание прямых, произвольных и опосредованных способов организации. Прямое обращение педагога, вербальная инструкция должны вводиться очень осторожно. Прежде всего, необходимо дать ребенку возможность проявить себя в ситуации, хорошо организованной зрительным полем, — в невербальных задачах дополнения, соотнесения, сортировки, конструирования, в них такой ребенок может иметь успех. Подключившись к этой деятельности, педагог может оценить способность ребенка подражать, использовать подсказку, принимать другие виды помощи, устанавливать вербальное взаимодействие, произвольно выполнять указание учителя.

В случае обследования аутичного ребенка с хорошо развитой речью, особой интеллектуальной направленностью такую произвольно структурирующую взаимодействие роль могут играть стереотипные интересы самого ребенка. Педагог часто сталкивается со стереотипной одержимостью ребенка определенной темой (это может быть схема линий метро, или устройство бытового электроприбора, или раздел ботаники), когда он, "оседлав своего конька", не учитывая интересы собеседника, снова и снова возвращается к ней, проговаривает одно и то же, радуется одному и тому же, задает одни и те же вопросы, ждет одних и тех же ответов.

Используя стереотипный интерес для объединения внимания с ребенком, педагог может постепенно подойти к изучению возможности усложнения взаимодействия. В этих случаях важна как оценка самого интеллектуального уровня стереотипного интереса ребенка, накопленных им в русле этого интереса знаний, так и оценка заинтересованности в собеседнике, возможности учета его реакций, восприятия новой информации — возможности организации диалога.

Для адекватной оценки возможностей ребенка необходимо четко различать его достижения в спонтанных проявлениях, стереотипных интересах и результатах, полученных при попытке произвольной организации такого ребенка, в его действиях по просьбе педагога.

Результаты могут чрезвычайно различаться. Моторно ловкий в своих спонтанных движениях, такой ребенок может испытывать необычайные трудности в повторении движения по просьбе; спонтанно чисто произнеся фразу, он может продемонстрировать смазанную, аграмматичную речь при необходимости ответить на поставленный вопрос. Дело не в том, что он не хочет, он действительно не может повторить свои достижения произвольно. Результаты, полученные в ситуации произвольной организации, отражают существующие в настоящее время возможности обучения, социальной организации ребенка. Достижения ребенка в его спонтанной деятельности, в русле его стереотипных интересов дают информацию о возможных направлениях коррекционной работы.

При необходимости может быть проведена *психологическая диагностика развития детей*. Ее проводят квалифицированные специалисты (педагог-психолог) и только с согласия родителей (законных представителей).

Педагогическая диагностика проводится в ходе наблюдений за активностью детей в спонтанной и специально организованной деятельности. Инструментарий для педагогической диагностики — карты наблюдений детского развития, позволяющие фиксировать индивидуальную динамику и перспективы развития каждого ребенка в ходе:

- коммуникации со сверстниками и взрослыми (как меняются способы установления и поддержания контакта, принятия совместных решений, разрешения конфликтов, лидерства и пр.);
- игровой деятельности;
- познавательной деятельности (как идет развитие детских способностей, познавательной активности);
- проектной деятельности (как идет развитие детской инициативности, ответственности и автономии, как развивается умение планировать и организовывать свою деятельность);
- художественной деятельности;
- физического развития.

Результаты педагогической диагностики используются исключительно для решения следующих образовательных задач:

- 1) индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);
- 2) оптимизации работы с группой детей.

В ходе образовательной деятельности педагоги должны создавать диагностические ситуации, чтобы оценить индивидуальную динамику детей и скорректировать свои действия.

Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам и представляют собой социально-нормативные характеристики возможных достижений ребенка в соответствии с его психофизическими особенностями на разных этапах освоения Программы.

В адаптированной программе представлена коррекционная направленность целевых ориентиров, которая предполагает формирование у детей с РАС предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения дошкольного образования.

Промежуточные результаты освоения программы (инвариантной и вариативной частей)

При реализации АООП для ребенка с РАС с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, следует учесть, что степень достижения перечисленных ориентиров будет зависеть как от особенностей коммуникации ребенка с окружающим миром, так и от выраженности интеллектуальных нарушений. Педагогам необходимо обратить внимание на то, как ребенок с РАС:

- владеет альтернативными способами коммуникации (при необходимости);
- реагирует на собственное имя, узнает себя в зеркале, на фотографии;
- уходит, подходит и садится по речевому требованию взрослого;
- фиксирует взгляд на понравившемся предмете; показывает понравившейся предмет;
- выражает доступным для себя способом свои основные потребности и желания (в том числе – при помощи навыков альтернативной коммуникации);
- принимает помощь взрослого; допускает физический контакт во время игры со взрослым; удерживает зрительный контакт в течение короткого времени;
- положительно реагирует на взрослого во время простой контактной игры;
- проявляет попытки подражать простым движениям взрослого, вызывающим стук, хлопкам в ладоши и др.;
- имитирует некоторые звуки, звукокомплексы, соединяет звуки в простые восклицания и слова;
- берет в руки небольшие предметы (игрушки, шнурки, тряпочки), целенаправленно складывает предметы один на другой (коробки, кубики), опускает один в другой (шарики в коробки), садится без помощи взрослого;
- находит спрятанную под платком игрушку, может поднять упавший предмет, реагирует на сигнальный шум (колокольчик).

При реализации АООП для ребенка с РАС с задержкой психического развития и легкой степенью интеллектуальных нарушений, педагоги должны обращать внимание на то, как ребенок с РАС:

- владеет альтернативными способами коммуникации (при необходимости);

- здороваются и прощаются, называют собственное имя, говорят о себе «я», знают и называют имена/показывают членов семьи, используют коммуникативный альбом, индивидуальное визуальное расписание;
- адекватно ведет себя в привычных и знакомых ситуациях (при необходимости – с помощью карточек, визуализирующих правила поведения);
- использует доступные для него способы общения (в том числе – жесты, знаки или другие средства альтернативной коммуникации), сообщает о своем желании (доступным способом);
- выполняет элементарные поручения взрослого (при необходимости – с визуальной опорой на последовательность карточек с изображением действий), подражает некоторым действиям взрослого с предметами обихода, проявляет симпатию к посторонним;
- ждет, пока подойдет его очередь (при необходимости – с визуальной поддержкой карточкой с изображением символа сигнала ожидания);
- проявляет интерес к другим детям, может находиться (и иногда – играть) рядом с ними;
- подражает движениям артикуляционного аппарата взрослого, выполняет упражнения для пальцев рук (нанизывает бусы, прикрепляет прищепки, повторяет игры на сопровождение речи движением), подражает некоторым голосам животных, шумам окружающего мира (машина, самолет и др.);
- подбирает предметы, владеет простой сортировкой предметов, выбирает предметы, относящиеся к одной категории соотносит основные цвета и формы, понимает названия предметов обихода;
- владеет элементарными навыками самообслуживания (туалет, прием пищи и др.);
- при наличии речи – использует слова, обозначающие знакомые ему предметы обихода и действия, выражает желания одним словом, отвечает на вопросы («да», «нет»), описывает картинку простыми предложениями (при отсутствии речи – использует жесты, знаки или другие средства альтернативной коммуникации);
- может/пытается стоять на одной ноге, стоять на носочках, ударять по мячу ногой, выполнять элементарные гимнастические упражнения

На этапе завершения дошкольного образования специалисты, работающие с ребенком *с РАС с интеллектуальным развитием, находящимся в пределах возрастной нормы*, должны стремиться к тому, чтобы ребенок мог:

- владеть альтернативными способами коммуникации (при необходимости);
- замечать других детей, проявлять к ним интерес, принимать участие в совместной деятельности, некоторых общих играх;
- здороваться и прощаться, благодарить доступным способом;
- ждать своей очереди, откладывая на некоторое время выполнение собственного желания;
- адекватно вести себя в знакомой и незнакомой ситуации;
- сообщать о своих желаниях доступным способом;
- не проявлять агрессии, не шуметь или прекратить подобное поведение по просьбе взрослого;
- выражать свои чувства – радость, удивление, страх, гнев, жалость, сочувствие – в соответствии с жизненной ситуацией в социально приемлемых границах;
- устанавливать элементарную связь между выраженным эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его, отражая это в речи или в другом способе (карточка, фотография, символ и т.д.);
- замечать изменения настроения близкого взрослого или сверстника;
- обращаться к сверстникам с просьбой и предложениями о совместной деятельности (при необходимости – с помощью взрослого);
- владеть элементарными способами решения конфликтных ситуаций (уступить, извиниться, попробовать договориться и др.);
- вступать в отношения с взрослым человеком как носителем правил, опираться на его авторитет при освоении материала и регуляции собственного поведения, может к нему обратиться с вопросом и просьбой, привлечь внимание адекватными способами, когда это необходимо; регулировать свое поведение в соответствии с просьбами взрослого;
- уметь действовать по правилам (при необходимости - с помощью визуальной опоры), произвольно начинать и заканчивать повторяющиеся действия (при необходимости – с помощью сигнала);

- проявлять интерес к занятиям, выполнять инструкции взрослого (при необходимости – с использованием визуальной поддержки), слушать, когда взрослый начинает говорить, реагировать на замечания и похвалу социально приемлемыми способами;
- использовать речь или другие методы коммуникации для ответа на вопрос, выбора общих свойств предметов, материалов, отличий; составлять предложения и короткие рассказы (умеет использовать схемы); поддерживать элементарный диалог в знакомых социальных ситуациях;
- владеть основными навыками самообслуживания;
- контролировать равновесие, силу прыжка, гибкость, координацию движений, участвовать в спортивных играх с элементарными правилами;
- уметь обращаться с бумагой и письменными принадлежностями;
- проявлять элементарную оценку своих поступков и действий;
- переносить некоторые приобретенные навыки в другую ситуацию.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Образовательная деятельность в соответствии с образовательными областями с учетом используемых в ДОО программ и методических пособий

2.1.1. Общие положения

При описании образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, следует учесть, что в адаптации нуждаются только те предметные области, освоение которых в полном объеме ребенком с РАС оказывается невозможным.

Данный раздел посвящен определению содержания АООП для ребенка с РАС, описанию вариативных форм, способов, методов и средств реализации АООП с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка с РАС и спецификой его образовательных потребностей и интересов, взаимодействия взрослых с ребенком 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 семьей ребенка с РАС.

2.1.2. Образовательная деятельность в соответствии с образовательными областями с учетом используемых в ДОО программ и методических пособий

2.1.2.1. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Направления коррекции социально-коммуникативного развития ребенка с РАС

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

Уровень 1 - выделение себя из окружающей среды;

Образовательные задачи:

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

Коррекционные:

- Формировать умение ребенка выделять себя в окружающей среде: чувствовать собственное тело (незрелую, но, тем не менее, надежную схему тела); выявлять реакции на различные раздражители; уметь выделить из окружающей среды предметы и манипулировать ими. При этом важно все усилия направлять на то, чтобы обогащение тактильных, вестибулярных, зрительных и звуковых впечатлений ребенка осуществлялось с целью получить хотя бы кратковременную улыбку ребенка.

а) развитие у ребенка схемы тела.

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

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

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

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

Длительно, с многократными повторами формировать у ребенка предпосылки не избегать взгляда в лицо человека. Сначала тактично побуждать ребенка, хотя бы в течение короткого времени, наблюдать за предметами, которые перемещают взрослые (горизонтально, сверху вниз и т.д.); фиксировать их взглядом, искать предмет, когда он исчез; следить за игровыми действиями других детей, не присоединяясь к ним; не отворачиваться, когда его позовут, а услышав имя матери, поворачивать голову на знакомый голос; реагировать на «Иди ко мне», поднимая ручки, а также протягивать руку, чтобы показать, что она держит в руке, посылать воздушные поцелуи и тому подобное. Формировать у ребенка умение жестом указывать на предметы по просьбе взрослого.

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

Корректировка двигательного полевого поведения ребенка, (например, блуждание по комнате без всякого занятия) осуществляется с помощью введения в его нецеленаправленную деятельность простых манипуляций с сенсорным игровым материалом. В то же время постоянно корректировать способность к изоляции ребенка, которую он

осуществляет с помощью двигательных стереотипов (особенно при осуществлении режимных моментов) и набора аутостимулирующих действий (расшатывание, прыжков, тряски руками и т.д.).

б) развитие у ребенка ощущение руки

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

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

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

в) формировать у ребенка реакции на различные раздражители окружающей среды (слуховые, зрительные, тактильные, обонятельные) в процессе восприятия предметов и манипулирования ими.

Активизировать слуховые, зрительные, тактильные компоненты «комплекса оживления» можно с помощью игры-забавы с воздушными шариками разного цвета, напев ребенку песенок, напев тех гласных звуков, которые есть в речи ребенка, чтением стихотворных потешек. При этом - по очереди использовать игры, вызывающие «комплекс оживления», и молчаливое присутствие взрослого в поле зрения ребенка. Планово развивать у ребенка умение прислушиваться к голосу взрослого, искать и находить глазами источник звука. Применять: детские песенки, сказки, стихи, содержанием которых предусмотрено изменение голоса взрослого, его мимики («Мишка-косолапый», «Серенькая кошечка», «Дудочка» и т.п.).

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

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

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

Развивать зрительные дифференциации цвета и формы, стимулировать зрительное сосредоточение на предмете, формировать сенсо-моторные функции (размещение вкладышей, близких по форме в соответствующих отверстиях, нанизывание колец, которые изменяются по величине, раскладывание однородных предметов разной величины на две группы и т.д.).

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

Уровень 2 - допуск другого человека в свое пространство;

Образовательные:

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

Коррекционные:

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

а) формировать у ребенка чувство принадлежности ему объектов окружающей среды.

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

Обеспечивать (с помощью многократных, длительных повторений ситуации) привыкания ребенка к людям, которые окружают мать и которых малыш начинал бы воспринимать как ее продолжение. Постепенно осуществлять отлучение ребенка от матери на все более длительное время. Формировать адекватное поведение в менее стабильных и более сложных (чем домашние) ситуациях: выход в гости, поездка в транспорте, встреча с другими детьми на площадке и тому подобное. То есть, всячески, с помощью различных методов способствовать менее болезненному выходу ребенка за пределы привычного для него семейного круга. Формировать такое поведение ребенка, которое помогло уменьшить его агрессивные реакции, направленные на себя и других (вспышек гнева, стереотипных действий, вызывающих вред как малышу, так и другим).

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

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

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

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

б) формирование у ребенка чувство собственности.

Формировать у ребенка умение различать принадлежность предметов ему и членам его семьи, стимулируем элементарные проявления у него чувство того, что определенные предметы принадлежат именно ему, то есть формируем чувство собственности. Для этого используем ситуацию, когда у ребенка кто-то забирает ее игрушку. Тогда ребенку нужно объяснять, что свою игрушку он должна отстаивать, крепко держа ее в руках. Вероятно, что потеря игрушки породит у ребенка мысль о том, что игрушка принадлежат именно ему. Сопrotивляясь, ребенок убеждается в знаниях о том, что что-то, с чем он действует, принадлежит ему. Желательное поведение ребенка должно быть смоделировано и повторено многократно. Важно при этом формировать у ребенка понимание того, что у него есть свое место за столом, свой уголок для игры, свои кроватка, чашка, одежда и т.д., а, следовательно, способствовать развитию представления ребенка о себе как обладателя определенных вещей. Это не проявление жадности, себялюбия, как иногда интерпретируют такое поведение малыша взрослые, а рост его знаний о себе и об окружающем мире. В дальнейшей жизни оценочные представления, доступные его пониманию, он сможет переносить на аналогичные ситуации в новой группе лиц, которой, возможно, должен будет общаться.

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

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

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

- а) членов семьи («Моя мама, Мой папа, Мои дедушка и бабушка»);
- б) собственные части тела перед зеркалом («Мой рот, Мой нос, Мой локоть, Моя нога, Моя рука, Мой глаз, Мои волосы;»), а затем – в) предметы, принадлежащие ему («Моя собачка, Моя пирамидка, мое платье»).

Дальнейшая работа направлена на овладение ребенком умения называть членов семьи, части тела и предметы, принадлежащие другому лицу («Твой папа, Ваша бабушка,

Твои родственники»). Это положит начало изменения отношения ребенка к себе и к другим и формировать у него ощущение своей принадлежности к определенной группе людей.

Уровень 3 - становление социального взаимодействия; Образовательные:

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

Коррекционные:

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

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

а) привлекать внимание ребенка к взрослым людям.

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

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

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

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

соответствующее ему звукосочетания; демонстрировать разное реагирования на собственное и чужое имя.

б) развивать умение привлечения внимание ребенка к самому себе.

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

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

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

в) развивать умение привлекать внимания к другим детям.

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

(прикосновение, использование тех или иных невербальных действий, регуляция интонаций и другие просодические элементы). Развивать внимание и общее взаимодействие с другими детьми, стремление и умение, хотя бы на непродолжительное время включаться в разные виды игр.

Уровень 4 - способность конструктивно влиять на окружающую среду;

Образовательные:

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

Коррекционные:

- Корректировать методы и способы воздействия на другого человека с целью привлечь его внимание к себе, к своей деятельности;
- Формировать способность в доступной форме адекватно эмоционально отвечать на события, ситуации и эмоции другого человека и тому подобное. Здесь важно поддерживать наименьшее стремление ребенка подражать позитивному поведению взрослых и сверстников, попытки объединиться с ними для совместной деятельности. Подпитывать интерес малыша к содержанию и формам человеческих взаимоотношений и, особенно к правилам поведения в обществе.

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

Необходимо также формировать у ребенка умение участвовать в игровой деятельности, проявлять инициативу, стремление получить в ней ведущую роль, выгодно продемонстрировать себя, стремиться получить одобрение. Содействовать началу возникновения у ребенка личных действий, основываясь на определенной самостоятельности и объективироваться требованием «Я сам». Оказывать этим действиям малыша неизменно положительную оценку.

Важно учить ребенка анализировать («вычислять») свое и чужое поведение. Такую работу в ее элементарной форме необходимо начинать как можно раньше. При этом учитывать, что ребенок с аутизмом этого возраста уже способен проанализировать ситуацию

(в некоторых случаях даже лучше, чем здоровые сверстники). Однако, пока он поймет, что происходит, ситуация уже меняется и ее действия оказываются неуместными. При этом стоит помочь ребенку справляться с возможными резкими вспышками гнева и ухода от общения, возникающих вследствие возможных насмешек со стороны окружающих.

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

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

Важно поддерживать малейшие желания подражать взрослому, учить вносить в свои действия элементы самостоятельности (подождать, пока взрослый не подойдет, не поддаваться истерике в случае отказа в чем-то желаемом). Вводить в доступную игровую деятельность ребенка элементы ролевой игры с отображением в них несложных человеческих отношений. Учить ребенка элементарному умению переходить к совместной деятельности со взрослым, подражать взрослому, быть похожим на него, воспроизводить его эмоциональные поведенческие реакции. Развивать у ребенка умение влиять на окружающих: любыми средствами привлекать внимание взрослого к себе, правильно реагировать на его просьбу: «Не плачь», «Успокойся» и др. Формировать невербальные средства общения, в первую очередь, указательный жест, сопровождающееся соответствующей эмоцией ребенка. Отрабатывать и адекватно использовать утвердительную и отрицательную частицу «да» и «нет» в сопровождении доступных ему эмоционально-выразительных реакций.

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

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

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

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

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

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

Образовательные:

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

Коррекционные

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

а) формирование у ребенка умения регулировать свои действия.

На этом этапе важно формировать умение ребенка регулировать действия при выборе предмета для игр, получить его в руки, использовать для достижения простого результата. При этом с помощью простых задач важно учить ребенка результативным действиям. Для этого ребенку, например, можно показать пирамидку в собранном виде. Затем на его глазах снять и снова надеть все кольца на стержень пирамидки. Свои действия сопровождать словами: «Была пирамидка, кольца сняли - нет пирамидки. Сейчас снова соберем пирамидку. Будем кольца на стержень надевать. Вот так!». Затем снова разбираем и собираем пирамидку. И только потом предлагаем ребенку самому осуществить необходимые действия.

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

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

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

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

б) формировать социально приемлемое поведение.

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

- понимать поло-ролевые стандарты поведения;
- иметь представление о себе в прошлом, настоящем и будущем времени;
- понимать доступные ему права и обязанности;
- формировать чувство оптимальной дистанции в отношениях с разными людьми;
- признавать определенные границы допустимого поведения, регулировать социально неприемлемые его формы;
- поддерживать желание ребенка быть признанным другими, одобряемым ими.

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

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

Социально-эмоциональное развитие детей с аутизмом становится определяющим на их пути к миру разнообразных возможностей и приобретению нового опыта жизнедеятельности вместе с другими людьми. Определяющую роль в этом процессе играют

те взрослые, которые занимаются ребенком. И чем лучше они понимают, как ему помочь и раскрыть его потенциальные возможности, тем успешнее будет интеграция в общество такого ребенка. Качество той работы, которую делают специалисты, имеет очень большое значение для дальнейшего включения ребенка в социум и оптимальной адаптации в нем.

Направления развития игровой деятельности ребенка с РАС

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

Уровень 1 - Налаживание контакта;

Уровень 2 - Подражание;

Уровень 3 - Игры с правилами;

Уровень 4 - сюжетно-ролевые игры.

Уровень 1. Установление контакта

Начальный этап направлен на освоение ребенком стереотипа занятия. Взрослый часто вынужден брать инициативу на себя. При этом ребенок может сидеть у взрослого на коленях. Основные игры - это ритмические стихи-потешки с эмоциональной кульминацией, которые сопровождаются действиями и на которые ребенок эмоционально положительно отзывается. Роль ребенка при этом пассивная, но в ходе игр он прислушивается к знакомым потешкам, смотрит на других участников, по желанию проявляет свою активность, чтобы попросить взрослого продолжать.

Задачи:

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

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

Сначала специалист на индивидуальных занятиях постепенно выстраивает общение с ребенком, основанное на доверительных отношениях. Эмоциональная связь со взрослым не только расширяет представление ребенка об окружающем мире, но и меняет его восприятие себя самого. Ребенок начинает лучше понимать свои эмоции, представлять результаты своих действий и, как следствие, становится более открытым для общения с другими людьми.

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

При введении в группу важно, чтобы ребенок имел возможность сначала понаблюдать за тем, что происходит и только потом стать участником занятия. Условия, в которых проводится игровое занятие, предоставляют ребенку такую возможность. Находясь в той же комнате, что и другие дети, ребенок может не сидеть вместе с другими, а наблюдать

со стороны. Постепенно он привыкает к новой ситуации и в какой-то момент сам решает присоединиться к игре и сделать что-то вместе с другими детьми.

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

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

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

Таким образом, ритм выполняет функции стимулирования и регуляции, активизируя ребенка и побуждая его принять участие в предложенных играх, а также позволяет организовать свою активность, соотнести ее с деятельностью других участников занятия.

Взрослые рассказывают стихи-потешки, сопровождая их простыми движениями (покачивание, наклоны, хлопки в ладоши) и привлекают детей к этим движениям. Используются стихи с эмоциональной кульминацией, когда надо сделать акцентированное движение, или выкрикнуть что-то.

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

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

Уровень 2. Подражание

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

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

Подражание - необходимая ступень в развитии игровой деятельности ребенка. Обычно ребенок усваивает множество таких игр в раннем возрасте, общаясь с мамой. Такие игры - важная часть общения и начало совместной игры с родителями и близкими ребенку взрослыми. Эти игры готовят ребенка к более сложным играм, где необходимо активное взаимодействие, усвоение игровых правил. Кроме этого, они очень необходимы для речевого развития. Особое внимание уделяется побуждению ребенка к проявлениям собственной активности, запоминанию сложных моторно-двигательных программ, специальным упражнениям (например, стимулирующих межполушарное взаимодействие).

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

Сенсорные игры - важная часть игровых занятий. Сенсорные переживания являются наиболее доступными для любого ребенка, они позволяют привлечь внимание, помогают ему пережить эмоциональное единство со всей группой. Сенсорные игры очень

разнообразны. Можно вместе рассматривать интересный предмет, передавать по кругу вибрирующую игрушку, баночки с запахами; накрываться всем вместе покрывалом или поочередно накрывать и «искать» детей и тому подобное.

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

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

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

Уровень 3. Игры по правилам

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

с взрослым, но и помогают формировать интерес к сверстникам и взаимодействие с ними.

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

Дети с низким уровнем развития учатся брать игрушку, совершать с ней простые игровые действия, ставить ее в определенное место. Одно и то же действие поочередно выполняется каждым ребенком. Основное условие такой игры - дожидаться своей очереди и выполнить несложные действия с игрушкой. Ребенку не всегда легко сразу понять и принять эти условия. Повторение игр, наблюдение за другими детьми помогают ему вовремя вступить в игру и выполнить действие верно.

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

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

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

Уровень 4. Сюжетно-ролевые игры

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

На четвертом этапе обязательным является наличие сюжетно-ролевых игр. Особенно важны ролевые игры с правилами в группах. Детям с РАС важно научиться реагировать на обращения, проявлять инициативу в общении, выдерживать хотя бы непродолжительный контакт глаз с другими людьми. Эти трудности прорабатывают индивидуально с каждым

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

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

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

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

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

Обеспеченность методическими материалами, средствами обучения и воспитания по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»

Обязательная часть	Часть, формируемая участниками образовательных отношений	
Программа. Методические пособия. Учебно-наглядные материалы	Парциальные программы, методические пособия	Методические материалы
<p>основная образовательная программа МБДОУ № 6 с. Малышево (на основе Примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой,</p>	<p>1. Скрипник Т.В. Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Расцвет»; 2. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью; 3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно- развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. 4. Никифорова Е.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками 5. Пазухина И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4 – 6 лет: пособие</p>	<p>Центр «Играем в театр» 1. Большая ширма. 2. Костюмы, маски, атрибуты для обыгрывания сказок 3. Куклы и игрушки для различных видов театра. 4. Аудиозаписи музыкального сопровождения для театрализованных игр. Центр сюжетно-ролевой игры в групповом помещении 1. Куклы разных размеров. 2. Комплекты одежды и постельного белья для кукол, кукольные сервизы, кукольная мебель, коляски для кукол. 3. Предметы-заместители для сюжетно-ролевых игр. 4. Атрибуты для нескольких сюжетно-ролевых игр («Дочки-матери», «Хозяюшки», «Доктор Айболит», «Парикмахерская», и т.д.). 5. Набор развивающих игр «Ромашка №2» Центр «Умелые руки» 1. Набор инструментов</p>

	<p>для практических работников детских садов</p> <p>6. Развитие социальной уверенности» под руководством Ю.А. Лебедева, пособие для педагогов дошкольных учреждений.</p> <p>7. Эрик Шоплер, Маргарет Ланзинд, Лезли Ватере. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей</p> <p>8. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3-7 лет.</p> <p>9. Асламазова Л.А., Коблева Д.Г., Сафонова А.Н., Чайковская Е.В. Учимся общаться</p>	<p>«Маленький плотник».</p> <p>2. Набор инструментов «Маленький слесарь».</p> <p>3. Контейнеры с гвоздями, шурупами, гайками.</p> <p>4. Детские швабра, совок, щетка для сметания мусора с рабочих мест.</p> <p>5. Контейнер для мусора.</p> <p>6. Рабочие халаты, фартуки, нарукавники.</p> <p>Технические средства обучения:</p> <p>1. Ноутбук, МФУ</p> <p>2. Обучающие и развивающие компьютерные игры для детей дошкольного возраста:</p> <p>3. Мультимедийные презентации по лексическим темам.</p>
--	--	--

2.1.2.2. Образовательная область «Речевое развитие»

Направления коррекционной работы в образовательной области «Речевое развитие».

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

Уровень 1. Развитие довербальной коммуникации

Задачи

Образовательные:

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

Коррекционные:

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

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

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

Для педагога, как и для ближайшего окружения ребенка, важно направить свои усилия на то, чтобы каждой попытке «начинающего» вступить в контакт с другим лицом было уделено внимание. Намерение ребенка общаться должно быть поддержано и одобрено. Это побуждает его к следующим попыткам. Наблюдение за поведением ребенка расскажет о том, каким образом он пытается вступить во взаимодействие с окружающими его людьми.

Каждый взгляд ребенка с аутизмом в лицо другому лицу должен встретить улыбку в ответ. Можно подмигнуть, произнести имя ребенка или сказать «Привет!». Телесный контакт также важен. В ответ на попытку установить контакт, если позволяет расстояние, можно коснуться ребенка, погладить его по голове, обнять в ответ на взгляд. Важно поддерживать приятный для обеих сторон зрительный контакт как можно дольше.

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

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

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

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

Важно поддерживать и развивать умение ребенка обращать внимание на партнера по взаимодействию, подражать действиям и вербальным пробам, выполнять их по очереди, упражняясь в различных ситуациях и на различном игровом материале.

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

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

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

Для обучения жестам «да» и «нет» следует использовать предметы, фотографии или картинки, которые хорошо известны ребенку. Начинаем с утвердительного кивка головой. Имея в коробке или мешочке набор нужных предметов, можно вынимать их по одному и показывать ребенку, спрашивая: «Это мячик?». Вначале потребуется подсказка: к основному вопросу добавляется вспомогательное «Да?», что сопровождается кивком головы. Таким образом, в вопросе будет заложен и ответ, который должен повторить ребенок (жестом или словом), но с утвердительной интонацией. Как только ребенок делает жест головой или произносит что-то, похожее на «да», он должен получить вознаграждение в виде того предмета, который был у взрослого в руках, и похвалу. Все повторяется с остальными предметами. Аналогичные упражнения могут быть использованы также на других занятиях, что поможет сделать навыки более применяемыми и прикладными.

После усвоения ребенком слова согласия «да» (по крайней мере, в искусственно организованных ситуациях) можно переходить к провокационным вопросам. Указывая на мячик, взрослый спрашивает: «Это яблоко?». Можно продемонстрировать образец жеста-ответа и помочь ребенку показать движением головы или сказать «нет».

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

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

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

Иногда может казаться, что требуется незначительное усилие, чтобы ребенок с аутизмом начал пользоваться (по крайней мере, на начальном уровне) речью для взаимодействия с людьми, например, дать знать о собственных нуждах или выразить пожелания, попросить о необходимом или отклонить предложение, спросить о неотложном. Несмотря на это, необходимо иметь в виду несколько важных моментов, а именно:

Коммуникация начинается с намерением (интенцией).

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

Коммуникация - интерактивный двусторонний процесс.

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

Не стоит пытаться угадывать желания ребенка и спешить удовлетворять их.

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

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

Понимание речи

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

На начальном этапе фраза должна иллюстрировать действие (жестовое сопровождение желательно). Понадобится много повторений прежде, чем ребенок поймет связь между речевой 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.

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

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

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

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

4. Сначала развивается понимание глаголов, обозначающих тех действий, которые ребенок способен воспроизвести самостоятельно (спать, бежать, играть, бить, есть ...). Глаголы более абстрактные, чем существительные и требуют больше времени и усилий для понимания их значений. Понимание конструкции «существительное-глагол» требует большего обобщения, поэтому развивается после понимания сочетания двух существительных.

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

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

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

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

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

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

Важно, что на понимание ребенком с аутизмом обращенной к нему речи влияют определенные факторы, а именно: уровень его когнитивного развития и, как следствие, способность принимать абстрактные знания о предметах; способность концентрировать внимание на объекте и его значении; объем (или количество) речевой продукции,

обращенной к ребенку, которую он умеет обработать; уровень сложности обращенной речи; уровень развития мотивации ребенка к приобретению новых знаний об окружающем мире. В значительной степени облегчить понимание ребенком с аутизмом обращенной к нему речи можно активно используя невербальные подсказки.

Уровень 2. Развитие речи на уровне первых слов

Задачи

Образовательные:

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

Коррекционные:

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

Первые слова, которыми начинает пользоваться ребенок, обычно имеют особое и уникальное значение для него. Так, например, прежде чем понять, что слово «мама» называет определенное лицо, ребенок может пользоваться этим словом, чтобы побудить кого-нибудь улыбаться или играть с ним. Часто, первые слова - это средство инициирования или поддержания взаимодействия с другим человеком, а не символическая репрезентация (названия) объектов и людей.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Когда ребенок жестом или вокализацией дает понять, что хочет получить нечто конкретное, как, например, музыкальную игрушку с полки, можно показать ему этот предмет и смоделировать слово-название прежде, чем отдать его ребенку. Постепенно надо увеличивать время между названием предмета (моделью слова) и передачей его ребенку, ожидая повторения ним нужного слова-названия или, по крайней мере, попытки повторить. Так происходит обучение ребенка произносить просьбу, сначала одним словом, потом словосочетаниями и, наконец, предложениями, где есть обращения и вежливые слова. Следует использовать каждую возможность для развития коммуникативно-речевых навыков ребенка. На уровне первых слов ребенок

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

Уровень 3. Уровень комбинации слов

Задачи

Образовательные:

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

Коррекционные:

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

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

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

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

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

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

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

Началом обучения описывать реальную ситуацию или картинку могут быть ответы ребенка на вопрос об определенной ситуации, а именно: «Что ты делаешь?» (В тот момент, когда ребенок чем-то занят). Следует поощрять и помогать ему ответить, используя

комбинации слов: «Ем яблоко», «Рисую волны», «Мешаю тесто» и др. Спрашивая об изображенном на картинке, например, можно настаивать на ответах о субъектно-объектном взаимодействии, помогая ребенку высказываться словосочетаниями, применяя невербальные подсказки (указания на элементы изображения, использование жестов, ответ шепотом). На этом этапе ребенок требует знаний о предлогах, местоимениях и личных окончаниях и навыках их использования для согласования слов в словосочетаниях и предложениях.

Лучше (эффективно) отрабатывать новые навыки, речевые в том числе, в практической деятельности. Так, обучая ребенка комментировать события, происходящие у него прямо на глазах, нужно участвовать в его игры и использовать любимые игрушки в игровых ситуациях так, чтобы сразу же прокомментировать события. Можно предложить образец (модель) фразы

комментария, например, «Кукла рисует забор» и побудить ребенка («Теперь твоя очередь») прокомментировать следующие действия: «Кукла рисует дом», «Кукла рисует солнце». Желая разнообразить вербальную продукцию ребенка, следует менять за раз только одну деталь (забор, дом, солнце) или персонажа «Машинка тоже хочет рисовать. Теперь машинка рисует забор, дом, солнце».

Изучая предлоги, уместно оперировать предметом, интересующим ребенка: например, прятать игрушку высоко на полку, в ящик, за дверь, под кроватью и тому подобное. Затем меняться ролями и просить ребенка несколько скрыть. Для «поисков» можно использовать эмоционально окрашенное «Где ...?»

И делать попытки найти потерянное: «На полке?», «В шкафу?», «Под подушкой?»

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

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

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

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

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

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

Процедура обучения ребенка формулировать просьбы в виде словосочетаний та же, что и на уровне первых слов: увидев желание получить конкретный предмет, взрослый

модулирует (возможно, несколько раз) образец фразы, например, «Дай конфетку», ожидает ответ-имитацию и, отдает вознаграждение.

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

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

Касательно команд, то способ их формулировки лучше отрабатывать сначала на игрушках: «Лети самолетик!» Или «Лети в небо» будут установкой бумажного самолетика; а уже потом на утренней гимнастике, например, отдавая команды группе детей «Руки вверх», «Приседай» и т. д. Важно помнить, что команды как таковые служат для воздействия на поведение других людей и могут быть использованы для предотвращения или предупреждения конфликтных ситуаций. Итак, фразы вроде: «Отдай», «Отойди!», «Это мое», «Не трогай!» могут пригодиться в ситуациях межличностного взаимодействия.

Уровень 4. Развитие речи на уровне структуры предложения

Задачи

Образовательные:

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

Коррекционные:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Начиная обучать ребенка с РАС задавать вопросы, и тем самым инициировать контакт, стоит помнить о самых первых вопросах, которые ставят полуторагодовалые-двухлетки, тыча пальчиком во все вокруг и произнося «Это?». Они, спрашивая о незнакомом предмете, рассчитывают не только на информацию, но и внимание со стороны взрослого. И так, начинать необходимо с вопроса «Что это?». Для того, чтобы обучение было интересным для ребенка и вознаграждало его за старания, можно собрать в непрозрачный мешочек или коробку интересные для него предметы и продемонстрировать «правила» игры, моделируя вопрос «Что это?» И ответ-название одного из предметов. Затем подать знак ребенку, что настала его очередь спрашивать; для этого следует моделировать вопрос, ждать и поощрять. Как только будет повторена модель взрослого или что-то приближенное к ней, надо отдать желаемый предмет ребенку - он получил награду в виде интересной для него игрушки. Таким же образом следует вынимать следующие игрушки. Чтобы предложенная выше схема работала, важно ответственно отнестись к этапу отбора «интересных игрушек» в мешочек!

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

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

Уровень 5. Уровень связной речи

Задачи

Образовательные:

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

Коррекционные:

- Формировать способность общаться с определенными правилами социального взаимодействия.

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

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

потом», которая впоследствии «вырастет» в рассказе о выходном дне или о походе в зоопарк.

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

Работая с книгой и обучая ребенка пересказывать содержание прочитанного для него, следует использовать иллюстрации как наглядную опору для перевода. Можно переводить содержание рассказы или сказки в кругу детей, поощряя каждого дополнить общий рассказ, добавляя к нему предложения по очереди.

Стоит уделить должное внимание обогащению речи ребенка эпитетами, метафорами, фразеологизмами из народного творчества. Стоит объяснить их содержание и поощрять употреблять в речи, начиная с простейших сравнений («белый, как снег», «медленный, как черепаха» и т. д.)

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

Необходимо подчеркнуть важность и необходимость:

- поощрять и учить ребенка с РАС активно использовать приобретенные коммуникативно-речевые навыки, переносить их на новые ситуации и адаптировать к потребностям социального взаимодействия;
- создавать и поддерживать комфортные для ребенка условия общения;
- организовывать среду и активность детей таким образом, чтобы потребность во взаимодействии оставалась актуальной;
- помнить, что процесс коммуникации должен быть веселым и приносить удовольствие ребенку.

Обеспеченность методическими материалами, средствами обучения и воспитания по образовательной области «Речевое развитие»

Обязательная часть	Часть, формируемая участниками образовательных отношений	
Программа. Методические пособия. Учебно-наглядные материалы	Парциальные программы, методические пособия	Методические материалы
<p>основная образовательная программа МБДОУ № 6 с. Малышево (на основе Примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой,</p>	<p>1. Скрипник Т.В. Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Расцвет»; 2. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью; 3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно- развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. 4. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е. Р, Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм.</p>	<p>1. Зеркало с лампой дополнительного освещения. 2. Дыхательные тренажеры, игрушки, пособия для развития дыхания (свистки, свистульки, дудочки, воздушные шары и другие надувные игрушки, «Мыльные пузыри», перышки, сухие листочки и лепестки цветов и т.п.) 3. Картотека материалов для автоматизации и дифференциации свистящих, шипящих звуков, аффрикат, сонорных и йотированных звуков (слоги, слова, словосочетания, предложения, потешки, чистоговорки, скороговорки, тексты, словесные игры).</p>

5. Филичева Т.Е., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Программа и методические рекомендации для дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида

4. Логопедический альбом для обследования лиц с выраженными нарушениями произношения.

5. Сюжетные картинки, серии сюжетных картинок.

6. Лото, домино и другие настольно-печатные игры по изучаемым темам.

7. Альбомы «Круглый год», «Мир природы. Животные», «Живая природа. В мире растений», «Живая природа. В мире животных», «Все работы хороши», «Мамы всякие нужны», «Наш детский сад».

8. Небольшие игрушки и муляжи по изучаемым темам, разнообразный счетный материал.

9. Предметные и сюжетные картинки для автоматизации и дифференциации свистящих и шипящих звуков, аффрикат, сонорных и йотированных звуков в словах, предложениях, текстах.

10. Картотека словесных игр.

11. Настольно-печатные дидактические игры для формирования и совершенствования грамматического строя речи.

12. Раздаточный материал и материал для фронтальной работы по формированию навыков звукового и слогового анализа и синтеза.

13. Разрезной и магнитный алфавит.

14. Алфавит на кубиках.

15. Магнитные геометрические фигуры, геометрическое лото, геометрическое домино.

16. Наборы игрушек для инсценировки сказок.

17. Настольно-печатные игры для совершенствования навыков языкового анализа и синтеза

18. Ноутбук, проектор

19. Обучающие и развивающие компьютерные игры для детей дошкольного возраста:

20. Мультимедийные презентации по лексическим темам.

2.1.2.3. Образовательная область «Познавательное развитие»**Направления коррекционно-развивающей и обучающей работы.**

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

Уровень 1 - Чувственный опыт;

Уровень 2 - Знание о предмете;

Уровень 3 - Знание о свойствах предмета;

Уровень 4 - Знание о связи между предметами, взаимоотношения;

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

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

Уровень 1. Чувственный опыт

Показатели успешного развития детей:

Чувственный (сенсорный) опыт

- Смотрит в лицо;

- Исследует предметы различными способами: разглядывает предмет в руке, перекладывает предмет из одной руки в другую, убирает два предмета со стола, стучит двумя предметами друг о друга;

- Тянется за предметом, захватывает его большим и указательным пальцами;

- Следит взглядом за движущимся предметом, фиксируя на нем взгляд;

- Трогает руками собственное отражение в зеркале;

- Поворачивает головку в поисках исходного звука;

- Строит предметы из двух кубиков;

- Охотно разглядывает яркие картинки;

- Наблюдает за строительством башни

Задачи

Образовательные:

- Развивать стремление ребенка исследовать предмет;

- Формировать способность к подражанию.

Коррекционные:

- Формировать зрительное и слуховое сосредоточение;

- Формировать способность к расширенной ориентации в окружающей среде.

Уровень 2. Знание о предмете.

Задачи.

Образовательные:

- Развивать способность к восприятию и наблюдению за предметами; формировать представление о предметах быта, которые чаще всего использует ребенок, названия отдельных их признаков и действий с ними, простые правила

безопасности при обращении с ними, а также об игрушках, их названия и действия с ними;

- Формировать способность принимать в собственной речи слова, дающие представление о времени (сейчас, потом), величину предметов (большой, маленький);

- Развивать умение выполнять предметные действия, которые требуют умения подбирать, совмещать предметы или его части;

- Формировать умение различать предметы по величине и форме (большой, маленький, похожий на куб, шар); группировать подобные и соотносить различные предметы по величине, форме сравнивать объекты с учетом двух свойств (величина и форма и т.д.).

Коррекционные:

- Формировать способность к ответу;

- Учить действовать по инструкции;

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

Уровень 3. Знание о свойствах предмета

Задачи:

Образовательные:

- Учить быть наблюдательным, сравнивать, узнавать, группировать;
- Учить ориентироваться на себе и в направлении «от себя»: показывать части своего тела, двигаться в указанном направлении. Понимать слова, обозначающие направления: «вперед-назад», «вверх-вниз», «в стороны», «перед» и др.;
- Формировать представление о частях суток (утро, день, вечер, ночь). Учить различать действия, которые выполняют дети и взрослые в разные части суток;
- Формировать знания о числах и цифрах в пределах двух, состав числа. Развивать понимание различия между количественным и порядковым счетом и различия между группами предметов (совокупностями, множествами);
- Формировать представление о признаках геометрических фигур (квадрат, круг, треугольник, шар, куб, цилиндр), развивать способность использовать фигуры как эталоны для определения формы предметов, учить выполнять следующие задачи: «Подбери одинаковые или сходные по форме предметы» и тому подобное.

Коррекционные:

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

Уровень 4. Знание о связи между предметами, взаимоотношения

Задачи:

Образовательные:

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

Коррекционные:

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

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

Задачи

Образовательные:

- Продолжать учить анализировать и обобщать полученные знания о действиях, событиях, предметах и их свойствах;
- Формировать умение считать в пределах первого десятка, различать количественный и порядковый счет; осознавать, что число не зависит от величины предметов, расстояния между ними, пространственного размещения и направления счета (слева - направо или справа - налево); обозначать количество соответствующей цифрой;

- Формировать умение сравнивать числа, устанавливать равенство из неравенства; формировать понятие о паре;
- Совершенствовать умения сравнивать предметы по длине, ширине, высоте, толщине;
- Формировать представление, о том, что геометрические фигуры можно условно разделить на две группы: плоскостные (круг, квадрат, прямоугольник, четырехугольник) и объемные (куб, шар, цилиндр). Определять форму предметов с помощью геометрической фигуры как эталона (мяч, арбуз - похожи на шар, косынка - на треугольник и т.д.).

Коррекционные:

- Формировать стереотип «учебного поведения»;
- Формировать знания о последовательности, причине и следствии действий и событий;
- Развивать умение сотрудничать с воспитателем и сверстниками;
- Развивать понимание выполнения правил поведения в общественных местах.

Обеспеченность методическими материалами, средствами обучения и воспитания по образовательной области «Познавательное развитие»

Обязательная часть	Часть, формируемая участниками образовательных отношений	
Программа. Методические пособия. Учебно-наглядные материалы	Парциальные программы, методические пособия	Методические материалы
<p>основная образовательная программа МБДОУ № 6 с. Малышево (на основе Примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой,</p>	<p>1. Скрипник Т.В. Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Расцвет»;</p> <p>2. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью;</p> <p>3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно- развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.</p> <p>4. Развитие социальной уверенности» под руководством Ю.А. Лебедева, пособие для педагогов дошкольных учреждений.</p> <p>5. Ильина М.В. Чувствуем – познаем – размышляем. Комплексные занятия для развития восприятия и эмоционально-волевой сферы у детей 3 – 4 лет.</p> <p>6. Аутичный ребенок - проблемы в быту. Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков.</p>	<p>1. Звучащие игрушки (погремушки, пищалки, свистки, дудочки, колокольчики, бубен, звучащие мячики и волчки).</p> <p>2. Звучащие игрушки-заместители.</p> <p>3. Предметные картинки с изображениями зверей и птиц.</p> <p>4. Предметные картинки с изображениями звучащих игрушек и предметов.</p> <p>5. Карточки с наложенными и «зашумленными» изображениями предметов по всем лексическим темам.</p> <p>6. Настольно-печатные игры для развития зрительного восприятия и профилактики нарушений письменной речи («Узнай по контуру», «Чья тень?», «Чего не хватает?», «Узнай по деталям»).</p> <p>7. Палочки Кюизенера.</p> <p>8. Блоки Дьенеша.</p> <p>9. Занимательные игрушки для развития тактильных ощущений («Тактильные кубики», «Тактильные коврики»).</p> <p>10. «Волшебный мешочек» с мелкими деревянными и пластиковыми игрушками.</p> <p>11. Ноутбук, проектор</p> <p>12. Обучающие и развивающие компьютерные игры для детей дошкольного возраста:</p> <p>13. Мультимедийные презентации по лексическим темам.</p>

2.1.2.4. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» Направления коррекционно-развивающей и обучающей работы.

Уровень 1. Чувствительность к художественно-эстетическим средствам

Образовательные задачи:

- Формировать навыки действовать вместе с другими детьми;
- Развивать танцевальные движения и игровые действия с предметами.

Коррекционные задачи:

- Преодолевать гиперфокус внимания, распространять диапазон восприятия сигналов окружающей среды;
- Развивать способность к визуальному контакту;
- Развивать сенсорную сферу;
- Формировать взаимодействие между зрительным, слуховым и тактильным анализаторами.

Изобразительное искусство

Традиционные цели, которые связывают с занятиями по изобразительному искусству и аутичных детей являются преждевременными. Конечно, и в отношении таких детей (как и любых других) может идти речь о развитии эстетического восприятия: умение замечать красивое в окружающей среде, основы художественного вкуса, знакомство с различными видами и жанрами изобразительного искусства. Но к этому детей с аутизмом нужно подготовить, предварительно развить простые умения, как использовать цвета, формы, линии, штрихи, различные материалы (карандаши, краски, фломастеры, восковые карандаши, свечи, природный материал, глину, пластилин, тесто, бумагу, картон), овладеть различными техниками (штамповка, рисование пальчиком, ладошками, обрыва объемной аппликации и т.д.).

А этим простым умениям предшествует способность концентрировать внимание, выполнять инструкции педагога, сидеть некоторое время на одном месте и тому подобное.

Первый этап является изобразительным, когда ребенок наблюдает за действиями взрослого, которые рисуют, пытается повторить их движения.

Показатели успешного развития детей:

Ребенок способен заинтересоваться определенными видами деятельности, наблюдать за процессом лепки или рисования; способен осуществлять простые действия с материалами (например, берет в руки тесто и манипулирует с ним) и повторяет определенные движения (возможно, с помощью взрослого): оставляет следы от краски на бумаге, рисует линии фломастером, краской, размазывает пластилин.

Задачи

Образовательные:

- Развивать способность всматриваться, рассматривать художественные изображения; повышать устойчивость зрительного внимания;
- Формировать желание манипулировать с изобразительными материалами (рисовать, лепить, вырезать, наклеивать);
- Развивать интерес к выполнению изображений взрослым;
- Формировать умение эмоционально реагировать на цвет, цветное пятно и т.д.;

Коррекционные:

- Развивать сенсорную сферу благодаря экспериментированию с кинестетическими и зрительными ощущениями;
- Формировать процесс восприятия;
- Повышать устойчивость зрительного внимания;
- Стимулировать развитие сенсомоторных умений и пространственной ориентации.

Методы, способы, приемы

Педагог привлекает внимание к предметам ярких цветов, учит замечать цветные пятна, следы, формы на листе, знакомит со свойствами краски (гуаши), делать цветные

пятна ладонью на бумаге («рука в руке»); способствует сосредоточению внимания ребенка на ощущениях, создает условия для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями в плане развития способности к их восприятию.

Знакомство со свойствами материалов (прежде всего, краской) и элементарными приемами их использования. Варианты изображения - пятна, линии, формы. Смешивание цветов гуаши, наблюдение за преобразованием цветов, когда взрослый погружает кисточку (палец) в краску, а затем водит им по бумаге, образуя цветные точки и черточки. Ребенку так же помогают обмакнуть пальчик в краску и оставлять следы на бумаге.

Совместное рисование позволяет не только расширить круг методов в пределах изобразительной деятельности, а также знакомить аутичного ребенка с окружающим миром. Рисование взрослым помогает привлечь внимание малыша к определенным деталям, на которые он не обращал внимания.

Сначала взрослый быстро рисует отдельные предметы, достаточно схематично, отражая наиболее существенное, при этом эмоционально объясняет с помощью слов и жестов, обращаясь к ребенку.

Рисование пальцами, ладонями, ножками (если у ребенка нет повышенной тактильной уязвимости) позволяет расширить возможности ребенка по рисованию, почувствовать изобразительный материал, его свойства, чувство ритма. Если ребенок откажется рисовать с помощью пальцев, возможно использование палочки или штампов. Для этого достаточно взять, например, ватную палочку, опустить ее в краску, а затем опустить ее на бумагу сверху вниз.

При обучении решающую роль играет пример взрослого. Взрослый рисует, лепит любимую игрушку ребенка, обязательно сопровождая этот процесс своим эмоциональным рассказом.

Этот метод называется «совместное рисование». Взрослый постоянно выражает игровое отношение к процессу изобразительной деятельности, результаты ее обыгрываются (рисунок подарили кукле, слепили печенье, покормили куклу и т.д.). Мотивация должна вызывать желание рисовать, лепить, а не только выполнять указания взрослого.

Музыкальная деятельность

Показатели успешного развития детей: ребенок имеет чувство безопасности и доверия, а также предпосылки арт-педагогического диалога с педагогом (благодаря специально подобранным средствам привлечения ее внимания и заинтересованности).

Задачи

Образовательные:

формировать умение правильно издавать звуки с использованием музыкальных инструментов; действовать по образцу, подражать простым движениям под музыку, звуки и слова.

Коррекционные:

- Развивать терпимость к звучанию музыки и пению других людей;
- Развивать способность к визуального контакта через привлечение внимания с использованием звуковых эффектов;
- Налаживание взаимодействия между анализаторами с помощью разноплановых ресурсов музыкальных упражнений.

Методы, способы, приемы. На первых порах педагог должен понимать, что ребенок с расстройствами аутистического спектра может своеобразно, иногда парадоксально реагировать на музыку. Например, закрывать уши руками, реагируя на тихое пение или ласковое звучание определенного инструмента (например, гитары), и терпимость к резким звукам, например, постукивание по барабану или деревянным инструментам. Поэтому использование типичных музыкальных средств для создания радостной атмосферы, или ожидания определенного эмоционального отклика на музыку может не достичь своей цели.

В связи с этим типичными есть противоположные (но оба ложные) выводы: 1) надо не считать его реакции и все равно это делать, надеясь, что он привыкнет; 2) раз ребенок чего-то не хочет (слушать определенную музыку, или пение других), этого не надо делать. В первом случае происходит жесткое принуждение, во втором - уступка ребенку, действия по

его «сценарию». Если речь идет о настоящем развитии аутичного ребенка, то главной должна быть идея расширения диапазона его восприятия сигналов окружающей среды, для большего приобретения ним различных возможностей для самовыражения, становления конструктивного взаимодействия.

В основе заинтересованности ребенка лежат приемы активизации его внимания, а именно: четкость, выразительность, яркость подачи материала, разнообразные тембровые оттенки.

Налаживание музыкального контакта с ребенком происходит, прежде всего, через его эмоции и чувства. Речь идет об открытии для нее того «музыкального пространства», которое постепенно охватывает звуки, музыку, предметы, движения, голос и слова, которые взаимодействуют в рамках этого пространства.

Освоение этого пространства предоставляет ребенку ощущение безопасности. И это - первоочередная задача для педагога по отношению к ребенку с аутизмом. Вторым шагом является налаживание коммуникации с ним.

Так же, как и в случае со здоровыми детьми, когда речь идет о детях с аутизмом, то воспитателям и родителям желательно поддерживать малейшую самостоятельную музыкальную деятельность детей. Важно понять, на какие именно ритмичные, вокальные, двигательные проявления он реагирует, звуки и прикосновения допускает, и развивать «диалог», ориентируясь на приемлемые ним стимулы.

В начале ребенок может просто присутствовать на таких занятиях, но постепенно ему надо помогать участвовать в тех действиях, которые выполняют другие дети: поощрять подпевать и выполнять различные движения под музыку и пение взрослого; танцевальные, игровые действия с предметами; выполнять движения совместно со взрослым.

Не следует надеяться, что любое упражнение можно сразу выполнить с аутичным ребенком. Но у него, как и любого другого ребенка можно развить необходимые умения и навыки при условии, что педагог будет стремиться взаимодействовать с ним творчески, с выдумкой, а также вооружится терпением.

Среди разнообразных музыкальных упражнений, в арсенале руководителя музыкальных занятий, обязательно будут такие, которые вызовут интерес ребенка с РАС. Чаще всего - это музыка, или пение, которые имеют выраженную эмоциональную окраску.

В процессе развития взаимодействия с ребенком имеет смысл обращать его внимание на все разнообразие впечатлений, которые можно получить от манипуляций с определенными предметами, позволяющими получить определенный звук, чтобы он слышал, видел, а также чувствовал во всех доступных для него восприятия деталях обстоятельства, в которых может оказаться.

Простые известные стихи могут стать основой упражнений, в которых задействованы все возможные органы чувств. При этом, звук или прикосновение не воспринимается как отдельный чувственный раздражитель: они связаны, например, с движениями всего тела (припевка «Ладушки, ладушки»).

Подобные упражнения важно делать весело, обращая особое внимание на плотные прикосновения ладонями (ступнями) при контакте.

Известно, что музыкальное переживание само по себе сенсорно, поскольку музыка - и простейшие созвучия, и сложные образы - прежде всего воспринимаются чувственно.

Развитые сенсорные процессы являются показателями целостного восприятия, различения выразительных чувств, а также проявлений, связанных с восприятием отдельных свойств музыкальных звуков. В основе развития музыкально-сенсорных процессов лежит вслушивание, различия, воспроизведение четырех основных свойств звука - высоты, длительности, тембра, силы.

В ситуации выполнения многих упражнений может происходить сочетание разномодальных анализаторов: это могут быть песни с использованием различных музыкальных инструментов, песни и музыкальные игры с определенными атрибутами, музыкально-ритмические игры для сенсорной стимуляции (танцы с платком).

Выполнение подобных упражнений важно потому, что они развивают у ребенка с аутизмом способность к чувственному восприятию мира, его мировоззрения, позволяют раскрывать его возможности, удерживать внимание на новых впечатлениях от окружающей среды.

Уровень 2. Появление отзыва ребенка на обращение к нему средствами искусства

На этом уровне налаживание контакта с ребенком происходит, прежде всего, через открытие для него различных действий, которые происходят с использованием звуков, музыки, предметов, движений, голоса и слов.

Занятия должны все еще носить свободный, непринужденный, игровой характер. Некоторые виды музыкальной деятельности могут быть взаимосвязанными: пение и слушание музыки сопровождать заданными движениями.

Образовательные задачи:

Формировать способность действовать по образцу, подражать простым движениям, выполнять инструкцию.

Коррекционные задачи:

- Развивать способность поддерживать визуальный контакт, удерживая внимание ребенка на интересных для него образах, предметах и осуществляя с ними определенные действия;
- Развивать кинестетическую систему (тренировать способность выполнять определенные группы движений мелкой моторики);
- Формировать зрительно-моторную координацию.

Изобразительное искусство

Показатели успешного развития детей:

Ребенок проявляет интерес к различным видам деятельности и желание наблюдать за действиями педагога (рисование, лепка, выкладывание готовых форм аппликации); выполняет определенные действия с помощью педагога (рисует прямые, закругленные, прерывистые линии фломастером, карандашом, мелом, краской раскатывает пластилин между ладонями круговыми и прямыми движениями (колбаска, конфета, колобок); наклеивает предметную заготовку на лист бумаги; выполняет определенные действия самостоятельно (оставляет следы от карандаша (фломастера, мела, краски) на бумаге; берет в руки глину, тесто, пластилин; сминает кусочки теста (глины, пластилина), рвет на кусочки, участвует в совместном рисовании с взрослым (в том числе средством макания пальцев (ладони, ножки), или штампов с последующими оттисками на бумаге.

Задачи

Образовательные:

- Развивать желание рисовать, лепить, заинтересованность к выполнению различных видов изображений;
- Формировать представление о свойствах различных материалов (тесто, глина, бумага, краски, карандаши, мелки, фломастеры);
- Приобретать способности правильно действовать с этими материалами («рука в руке»);
- Формировать представление о соотношении реального предмета с его изображением;
- Формировать предпосылки игрового отношения к изделию (нарисованного, вылепленного т.п.).

Коррекционные:

- Корректировать постановку руки ребенка во время рисования;
- Формировать произвольность мелкой моторики и способность осуществлять специфические действия с материалами и инструментами.

Методы, способы, приемы

Освоение доступных для ребенка способов изображения в рисовании и лепке, знакомство со свойствами материалов (краски, глина, карандаши) и элементарными приемами их использования: рисовать (с помощью взрослого) прямые, закругленные, прерывистые линии фломастером, карандашом, мелом, краской; использовать в рисовании технику пальцевого рисования, разминать пластическую массу обеими руками, отрывать от нее куски («рука в руке»); раскатывать (с помощью - «рука в руке») тесто (глину, пластилин) между ладонями круговыми и прямыми движениями («Конфеты», «Печенье», «Орешки», «Мячики», «Яблоко», «Колобок», «Карандаши», «Колбаски» и т.п.); наклеивать простую готовую форму на лист бумаги; обводение собственной ладони, трафаретов.

Создавать условия, чтобы ребенок наблюдал за тем, как взрослый делает аппликацию из готовых форм знакомых предметов, или раскладывает готовые формы на фланелеграфе, на листе бумаги и тому подобное.

Пошаговое выполнение действий (при необходимости - с ориентиром на знаковые указатели как алгоритм выполнения последовательных действий); побуждение к появлению черчения (штрихов, линий), рисования точек, каракуль разного цвета, общее рассмотрение иллюстраций, картинок в детских книгах, на карточках.

Манипулирование изобразительными инструментами и материалами.

Содействие развитию у ребенка способности самостоятельно держать в руке карандаш, фломастер, мел, кисть, водить ими по бумаге и других поверхностях, создавая цветные пятна, риска, пятнышки, точки.

Важно постепенно уменьшать физическую поддержку руки ребенка (не водить рукой ребенка, а поддерживать только локоть, или предоставлять импульс к определенным действиям), а также создавать при изобразительной деятельности атмосферу приподнятого настроения и успеха.

Музыкальная деятельность.

Показатели успешного развития детей:

Умеет издавать звуки разными способами, способен участвовать в ритмично организованных арт-педагогических действиях.

Задачи

Образовательные:

- Учить подражать движениям, звукам;
- Формировать умение правильно издавать звуки с использованием музыкальных инструментов.

Коррекционные:

- Развивать способность поддерживать визуальный контакт;
- Гармонизировать кинестетическую систему (через активные целенаправленные движения мелкой и общей моторики);
- Формировать чувство ритма и зрительно-моторную координацию.

Методы, способы, приемы

Решение актуальных для второго этапа задач требует применения таких конкретных ориентиров.

Для того чтобы ребенок захотел подражать движениям и звукам, они должны быть привлекательными для него. Это могут быть игры со звуками или движениями, в которых педагог стремится приобщить ребенка.

Можно пробовать прикасаться и к другим частям тела ребенка: до ушек (немного их потереть), к плечикам (похлопать по ним), к груди (гладить и постукивать, стремясь достичь раскованности ребенка). Затем эти действия превращаются в «сидячие танцы». Постепенно к движениям подключается выразительная гармоничная музыка и текст песни.

Можно придумывать много движений, а музыка появится в результате звуков - хлопки, притопы, щелчок и тому подобное.

В этом контексте чрезвычайно интересен такой способ извлечения звуков, как игра звуками своего тела и на его поверхности. Речь идет о так называемых «звуковых жестах» (Г. Кетман), а именно - игра звуками своего тела, на его поверхности: хлопки в ладоши, по бедрам, груди, притопы ногами, щелчок пальцами, цоканье языком и тому подобное. Такую «игру» можно считать элементарным музицированием (К. Орф), потому что в ней используются те инструменты, которые даны человеку самой природой. Звуковые жесты являются особой формой темброво-ритмического сопровождения, что делает самое простое активное участие детей в музицировании. Их использование вносит элемент движения, необходимый для ощущения музыки и для освоения детьми его ритма, потому что так он лучше осознается и усваивается.

Педагогическая незаменимость звуковых жестов заключается в том, что овладение музыкальными действиями происходит непосредственно через тело ребенка. «Элементарное музицирование» учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка, при этом предполагает взаимодействие между людьми.

В процессе выполнения детских песен детей с расстройствами аутистического спектра следует стимулировать к подражанию простым движениям под музыку. Так, исполнение песни «Где же наши детки» с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, имеет свои нюансы: в начале педагог обращает внимание детей на части их тела (ручки, ножки), которые следует сначала помочь им «спрятать», а потом «найти», выдвинув

вперед, а затем, когда идет припев «танцуют наши ручки (ножки)», способствовать не только изолированным движениям детей своими руками (ногами), но также контакту рук (ног) детей между собой. Благодаря таким действиям происходит осознание детьми своего тела, чувства других, а также принятие того, что они что-то делают (например, «танцуют») вместе.

В этом же смысле следует побуждать детей, чтобы они подпевали, подражая звукам и словам. Такие упражнения имеют особое значение, поскольку предполагают активную музыкальную деятельность самих детей, но для этого необходимо соблюдать ряд правил. Песни должны быть интересны, по содержанию, простыми по произношению текста, а также по рисунку мелодии, с короткими фразами, которые повторяются. В процессе выполнения таких упражнений педагог хвалит детей за то, что они подпевали, а также поощряет тех, кто еще не поет, но уже готов к подпеванию, например, губами артикулирует слова.

Ребенка можно побуждать повторять определенные слова-восклицания, приобщая к музыкально-ритмическим играм-диалогам. Произнесению слов-восклицаний может предшествовать подобное по ритму звучание ударного инструмента, как, например, в песне.

Учитывая склонность аутичных детей к стереотипии, стоит с самого начала демонстрировать различные варианты звучания голоса и побуждать детей к тому же подражанию. Так, например: в игре «Чей домик?» Ребенку предлагается показать, как мяукает кошка (низкий звук) или котенок (высокий звук).

Для развития песенного отзыва детям с аутизмом, так же, как и маленьким детям с нормальным типом развития можно предложить следующие дидактические игры, как «Позови кошечку», «Курочка и цыплята». Важно не забывать, что для активных проявлений аутичного ребенка следует стимулировать, и тогда, когда ему нужно слушать кого-то, и тогда, когда приходит его очередь что-то петь.

Во время музыкальных действий может происходить и стимуляция к подражанию простых движений. Так, характерную музыку (например, фрагменты «Карнавала животных» Сен-Санса), педагог показывает, как движется слон, курочка и петух, черепаха (в сопровождении соответствующих музыкальных фрагментов), побуждая детей следовать этим движениям рук, разворачивает это как выразительную и интересную игру.

Отдельно следует работать над становлением чувства ритма и скоординированности у ребенка, потому что это способствует развитию его «включенности» в окружающую среду, и собственно его адаптивности как таковой.

Учитывая биоритмическую основу функционирования человеческого организма, чрезвычайно важным является воспитание у ребенка чувства ритма как стержневого средства организации взаимосвязи между процессами окружающей среды и функционированием человека в нем.

Известно, что незаменимыми для развития у детей чувства ритма и интонационного слуха являются речевые упражнения. Ритм, заключенный в словах, фразах, чувствуется детьми естественно (даже если они сами не говорят, или не хотят говорить). Поэтому через ритмодекламацию под музыку (то есть воспроизведения ритма рече-дикционным способом) осуществляется овладение различными доступными детям текстами, выравнивается чувство ритма и ритмической пульсации. Ритмико-подвижные игры под музыку восстанавливают или корректируют чувство ритма из-за физического участия в них (настройка кинестетической системы).

Существует понятие «языковое музицирование», суть которого заключается в том, что звуки (слова) прохлопывают, переносят на шумовые инструменты, делают основой многократных повторов. В основе речевого музицирования лежит идея общности выразительных средств речи и музыки.

Ритмический рисунок может быть задан совместными упорядоченными движениями, которыми являются так называемые хороводы, когда дети становятся в круг, держась за руки, и движутся по кругу. Если ребенок не может держать других за руки, между детьми становится педагог, который собой замыкает цепочку, при этом стремиться к тому, чтобы аутичный ребенок постепенно допускал, когда его за руку поддерживает другой ребенок, а потом - и сам держал его руку.

Для такого хоровода стоит выбирать песни, которые имеют и ритмичность, протяженность. Тогда ребенок будет воспринимать ритм не только на слух, но и на ощупь, что будет способствовать большей интеграции впечатлений окружающего мира. Постепенное выполнение такой песни можно разнообразить дополнительными движениями: как сопровождение к определенным строкам – притопывание ногами, хлопки в ладоши, повороты вокруг себя.

Отрабатывать ритмичность и скоординированность можно и во время выполнения упражнений на согласованность движений в текстового содержания. Благодаря выразительным словесным и пластичным проявлениям педагога, ребенок сосредотачивает внимание на его движениях и, с определенной помощью (предоставлении импульса к его собственным движениям), выполняет хотя бы некоторые действия, соответствующие тем, которые демонстрирует педагог.

Уровень 3. Расширение спектра художественно-эстетических действий ребенка

На этом уровне уже возможна организация восприятия художественно-эстетических занятий как активного, творческого процесса, включающего различные осмысленные движения.

Образовательные задачи:

- Формировать представление о произведениях музыкального и театрального искусства;
- Формировать способность к подражанию в целом;
- Развивать способность к функционированию руки как органа самостоятельного целенаправленного действия.

Коррекционные задачи:

- Корректировать стереотипные проявления, распространять поведенческий репертуар.

Изобразительная деятельность.

Показатели успешного развития детей:

Ребенок способен к подражанию, участвует в совместном рисовании и лепке со взрослым, позволяет дорисовать его рисунки; наблюдает за лепкой взрослого, вырезанием и наклеиванием формы для аппликации; обследует предметы перед рисованием и лепкой (рассматривает, щупает, обводит по контуру); узнает в нарисованных предметах знакомые; обладает определенными навыками изобразительной деятельности: рисование (рисует фломастером, карандашом, мелом, краской предметы круглой формы и различной величины; отражает в рисунке внешние признаки предметов (форма - круг, размер - большой и маленький, цвет красный, желтый, синий, зеленый).

Задачи

Образовательные:

- Формировать представление о различных фактурах предметов;
- Формировать элементарные технические навыки работы с различными художественными материалами;
- Формировать способность обследовать предмет перед лепкой, рисованием (рассматривать, ощупывать, обводить по контуру);
- Развивать способность передавать в рисунке внешние признаки предметов (форма - круг, размер - большой и маленький, цвет - красный, желтый, синий, зеленый);
- Развивать способность понимать в рисунке ситуацию из повседневной жизни;
- Формировать элементарные представления о качествах предметов;
- Формировать навык владения ножницами;
- Развивать способность соотносить предмет с его изображением и названием.

Коррекционные:

- Закреплять связи между зрительным и кинестетическим анализаторами, совершенствовать зрительно-двигательную координацию;
- Развивать способность к вариативности относительно способов выполнения задач для преодоления склонности к стереотипии.

Методы, способы, приемы:

□ Поощрять ребенка (с использованием эмоциональных обращений, музыки и эффекта совместной деятельности) к участию в новых видах изобразительной деятельности и изменениях видов действий; вызвать интерес к различным видам

изобразительной деятельности; воспитывать у детей интерес к изобразительной деятельности (как к результату, так и к процессу выполнения изображения), используя для этого различные средства.

□ Учить проявлять больше самостоятельности в изобразительной деятельности, уменьшая помощь ребенку.

□ Способствовать овладению новыми умениями: раскатывать пластилин (тесто, глину) круговыми и прямыми движениями между ладонями, передавая круглую и закругленную форму предмета; использовать различные приемы лепки: вдавливания, сплющивание, прищипывание («Яблоко», «Помидор», «Чашка» и т.п.); учить оставлять на тесте различные отпечатки, обращать на них внимание («Печенье»); выполнять аппликационную лепку (заполнение рельефного рисунка тестом, пластилином); соединять концы раскатанной колбаски («Баранки», «Сушки», «Кольца» и т.п.); лепить из двух кусков пластичного материала (большой и маленький мяч), предметы из двух частей («Неваляшка», «Цыпленок» и т.п.), чертить вертикальные и горизонтальные прямые линии.

□ Учить рисовать карандашами, фломастерами предметы круглой формы, используя прием наращивания объема, начиная от центра (баранки, мячи), а также - кистью и краской, используя прием примакивания, рисования всем ворсом кисти («Украшим елку», «Забор» ...) Учить правилам наклеивания аппликации из готовых (1-2) форм: переворачивать готовую форму, брать кисточку, намазывать клей, переворачивать заготовку и наклеивать ее на лист, прижимая салфеткой; обрывать небольшие кусочки цветной бумаги и наклеивать их в произвольном порядке на лист.

□ Учить использовать в рисовании нетрадиционные техники (кляксография, шаблонграфия, рисования с помощью поролона и т.д.).

□ Способствовать дальнейшему развитию умений кинестетического обследования предметов, игрушек и произведений искусства.

□ По образцу взрослого рисовать пальчиком, карандашами, мелками, оставляя следы образы, привлекать внимание ребенка к продуктам изобразительной деятельности, стремиться вместе дать им название.

Готовясь к играм с пластичными материалами (пластилином, тестом, гипсом, глиной) следует уделить внимание выбору этих материалов. Так, например, стоит выбирать экологически чистый неароматизированный пластилин ярких цветов, достаточно мягкий, но такой, который не прилипает к рукам. При этом не всегда выбор педагогов совпадает с выбором ребенка. Но все же, опыт показывает, что можно найти материал, который ребенку понравится. Кроме пластилина стоит работать с тестом, гипсом и глиной.

Овладение навыками работы с пластичным материалом: мять и отщипывать, нажимать и размазывать, скатывать шарики, раскатывать колбаски, деление на куски, создание пластилиновых рисунков с использованием методов нажатия и размазывания.

Соблюдение принципа вариативности относительно способов выполнения задач (лепка и рисование с использованием различных техник, аппликации при использовании различных типов клея и т.п.), отработки различных способов выполнения изображения того самого предмета (рисование, лепка, создание аппликаций, конструирование, например, дерева, дома, машины и т.п.).

Музыкальная деятельность

Показатели успешного развития детей:

Приобщается к ритмичным и вокальным занятиям, играет и поет вместе с другими; воспроизводит нужные звуки и движения в ситуациях совместной деятельности.

Задачи

Образовательные:

- Развивать умение различать музыку в зависимости от различного темпа и силы звука;
- Формировать способность к согласованным движениям в соответствии с музыкальными образами;
- Формировать умение извлекать звуки с помощью определенного инструмента;
- Формировать способность подпевать в соответствующий момент звучания музыкального произведения.

Коррекционные:

развивать устойчивость внимания;
развивать мотивацию к выполнению упражнений.

Методы, способы, приемы

□ Несмотря на то, что у ребенка с аутизмом отсутствует мотивация делать, что ему предлагают, важно уметь присоединиться к его действиям, творчески преобразовывать их, задействовать предметы и обстоятельства окружающей среды.

□ На каждом занятии следует создавать атмосферу радостного настроения от общения с музыкой. Исполнение песен, музыкальных задач и игр каждый раз с определенными вариациями (игра «быстро-медленно», «тихо-громко», походка под музыку «змейкой» с преодолением препятствий, изображения различных животных с ориентацией на их название).

□ Приближаясь к этапу обучения, при котором применяют игры с правилами, следует постепенно вводить в занятия игровые элементы. Таким образом, задаются правила игры и ребенка побуждают соблюдать эти правила.

□ Последовательные подвижные действия в соответствии с образом животного можно отработать в игре «Животные». Педагог предлагает детям шагать под музыку; затем он просит их поиграть с ним в такую игру; когда он скажет «зайчик», детям нужно поприсядать, на слово «конек» - ударить правой ногой (вроде копытом) в пол, «рак» - прыгнуть, «птицы» - бегать, размахивая руками, «аист» - стоять на одной ноге. Каждая следующая позиция вводится постепенно.

Выполнение известных музыкальным руководителям игр с детьми требует дополнительного внимания.

В музыкально-ритмической игре «Прогулка и дождик» педагог обращается к детям: «Дети, под такую спокойную музыку (звучит спокойная музыка) вы будете спокойно прогуливаться по комнате, как будто гуляете во дворе. А когда зазвучит музыка, похожая на стук дождя (звучит подвижная музыка), то вы будете бежать к этому укрытию (показывает на выделенную часть комнаты канатом, лежащим на полу, или стульями с двух сторон)».

Вначале детям с РАС стоит комментировать происходящее, еще раз обращать внимание на характер музыки и нужные действия, помогать изменять движения. Постепенно подсказки сводятся на нет, и аутичные дети могут все выполнять после незначительного стимулирования. Музыкальные руководители могут придать импульс движениям, подсказать одним словом и т.д.

Перед тем, как приобщить детей к подпеванию песни, им необходимо «вжиться» в этот ритм, например, походить по комнате, топя ногами и хлопая в ладоши, с определенным счетом вслух, пока ритм полностью не будет совпадать движениями тела. Затем этот ритм с определенными словами можно воспроизводить на инструментах, или ударами ладони по большому мячу. Важно дать ребенку возможность проявить себя и подыграть на том или ином инструменте.

В процессе обучения аутичного ребенка игре на детских музыкальных инструментах стоит последовательно осваивать конкретный инструмент. Например, при обучении игре на металлофоне сначала важно отработать выполнение простых распевок на одном звуке, что позволяет научиться выполнять ритмический рисунок распевки, придерживаться общего темпа, одновременно начинать и заканчивать игру. Затем разучивают распевки, построенные на двух звуках, что способствует развитию звуковысотного слуха. В дальнейшем детей учат выполнять распевки, построенные на трех-четырёх и более звуках. В процессе обучения игре на музыкальных инструментах следует чаще использовать музыкально-дидактические игры. Когда ребенок выучит произведение, можно подключать и другие детские музыкальные инструменты.

Несмотря на нехватку организованного внимания у аутичных детей, их все равно стоит приучать к прослушиванию музыки и детских песен, а также - к движениям под музыку, при этом, непосредственной задаче должна предшествовать постепенная подготовка к ней.

Перед началом прослушивания новой песни ребенка также следует подготовить к ее восприятию, настроить на то, что он сейчас услышит. Чтобы ребенок с расстройствами аутистического спектра лучше ориентировался в окружающей среде и был способен

корректировать собственные проявления в зависимости от сигналов окружающей среды, на музыкальных занятиях его следует учить своевременно переходить от одного движения к другому в соответствии к музыке. Упражнениями для такого музыкально-ритмического задания могут быть такие известные движения, как переменный шаг, боковой галоп, подскоки и высокий шаг.

Постепенно у аутичного ребенка формируется способность выполнять определенные движения под ту или иную музыку. При этом важно работать над четкостью и выразительностью исполнения ним движений, их согласованию с ритмическим рисунком мелодии. Так происходит становление телесного ощущения ритма, что является чрезвычайно важным в контексте развития аутичного ребенка, который, как правило, не чувствует своего тела, а значит - и себя в нем.

На этом этапе можно продолжить упражнения на «озвучивание речи» музыкальными инструментами и звуковыми жестами, при этом ребенок уже может выполнять более сложные задачи, чем на предыдущем этапе.

Продолжается также работа педагога по развитию способности ребенка подпевать в соответствующие моменты. Особенно здесь следует обращать внимание на то, чтобы ребенок смотрел на губы педагога, правильно воспроизводил движения губ, пел (со временем - без напряжения в голосе), подпевал именно там, где надо.

Уровень 4. Способность к участию в деятельности художественно-эстетической направленности вместе с другими

Понятно, что совместная деятельность у детей с РАС даже на художественном фоне возникает далеко не сразу. Иногда ребенок только через некоторое время позволяет взрослому приобщиться к собственной деятельности и наладить хотя бы элементы диалога через художественно-эстетические средства.

Задачи:

Образовательные задачи:

- Развивать способность наблюдать за действиями взрослого и выполнять действия по подражанию и показу;
- Формировать способность к совместному и самостоятельному выполнению действий с предметами.

Коррекционные задачи:

- Достигать интеграции психических процессов;
- Способствовать становлению социальных функций ребенка.

Изобразительная деятельность.

Показатели успешного развития детей:

Выполняет изобразительные действия по подражанию и показу; создает простые образы с помощью теста, глины, пластилина, природного материала, а также красок, карандашей, ломастеров и других материалов с использованием традиционных и нетрадиционных техник; умеет аккуратно пользоваться материалами и инструментами для рисования, лепки, аппликации и соблюдать правила безопасности; умеет обследовать предметы перед рисованием, лепкой, аппликацией; составляет узор на полосе из мазков, точек, используя 2-3 цвета; знает правила пользования шаблонами;

раскрашивает готовые контурные рисунки, соблюдая правила: не выходить за контур, не отрывать карандаш от бумаги, не менять направления движения карандаша и кисти; рисует предметы из нескольких частей; использует различные приемы лепки:

раскатывание, вдавливание, сплющивание, прищипывание, соединение концов вылепленной палочки; лепит предметы из нескольких частей, передавая их характерные особенности; выкладывает на листе различные готовые формы заданной последовательности, затем наклеивает их; разрезает лист бумаги с параллельно нарисованными фигурами; составляет узор из 3-4 одинаковых элементов по образцу с последующим приклеиванием.

Задачи

Образовательные:

- Формировать умение аккуратно пользоваться красками, карандашами, кистями, другими инструментами и средствами, соблюдать правила безопасности;

- Формировать способность обследовать предметы перед лепкой, рисованием, аппликацией (рассматривать, ощупывать, обводить по контуру, выделять основные части, их соотношение);
- Формировать умение передавать в изображении форму (круглая, квадратная, треугольная), размер (большой, маленький) и цвет предмета;
- Формировать способность узнавать результаты изобразительной деятельности (рисунок, лепка, аппликация) среди других;
- Развивать способность обыгрывать созданные продукты деятельности.

Коррекционные:

- Формировать способность к мелким движениям пальцами;
- Развивать мышечные и тактильные ощущения;
- Формировать социальные функции ребенка в рамках изобразительной деятельности.

Методы, способы, приемы

- Закреплять желание рисовать, лепить из глины, пластилина, теста, выполнять простые аппликации из готовых форм, воспитывать способность удивляться, радоваться, рассматривая произведения декоративно-прикладного искусства, народные игрушки, предметы быта, картины, иллюстрации.
- Учить создавать простые образы с помощью теста, глины, пластилина, природного материала (желуди, ракушки, шишки и т.д.).
- Учить наблюдать за тем, как взрослый составляет узор, украшая предметы округлой формы узором из точек, мазков, рисков, штрихов.
- Упражнения на расслабление напряженности в кистях и пальцах рук.
- Совершенствовать навыки лепки из пластичных материалов; приемы штриховки, не выходя за лист (контур); рисовать предметы с углами (кубик, треугольник - «крыша»), составление узора на полосе из мазков, точек, используя 2-3 цвета; раскрашивание готовых контурных рисунков, соблюдая правила: не выходить за контур, не отрывать карандаш от бумаги, не менять направления движения карандаша и кисти; рисование предметов из нескольких частей (округлой и формы с углами); использование различных приемов лепки: раскатывание, вдавливание, сплющивание, прищипывание, соединения концов слепленной палочки; лепка предметов из нескольких частей, передавая их характерные особенности («Снеговик», «Медведь»); овладение новым приемом лепки: оттягивание («Сосульки», «Птичка»); выкладывание на листы различных готовых форм в заданной последовательности, затем наклеивать их; разрезания листа бумаги с параллельно нарисованными линиями («Ленты»); составление узора из 3-4 одинаковых элементов по образцу с последующим наклеиванием («Украсть полотенце, салфетку, тарелку»); выполнение предметной аппликации по образцу или без образца.
- Обыгрывание уже готовых рисунков, поделок, создание с их использованием сюжетов и диалогов, развитие эмоционального восприятия этих игровых ситуаций.
- Пальчиковые игры с помощью красок; рисование с помощью нити, пальчиковая гимнастика).
- Игры с мелкими предметами, отщипывание пластилина, глины, бумаги (отработка «пинцетного» захвата); лепка образов человека и животных с помощью пластилина, глины; нанизывание бус, пуговиц, колец, оперирование ножницами (становление контроля руки и пальцев).

Для обогащения содержания и средств выразительности целесообразна интеграция видов изобразительной деятельности, когда один вид деятельности предшествует другому (например, лепка предшествует рисованию, или наоборот). Интеграция видов изобразительной деятельности дает ребенку возможность обогащать конкретный образ (дополнить машинку флажком, или «грузом» на кузове, елку - игрушками и т.п.).

Музыкальная деятельность.

Показатели успешного развития детей:

Участвует в совместных занятиях с другими детьми, способен улавливать ритм музыки и подстраиваться под него.

Задачи

Образовательные:

- Развивать динамическое восприятие;
- Формировать умение играть на музыкальных инструментах;
- Формировать способность к музыкальному диалогу;
- Развивать способность выполнять танцевальные последовательные движения.

Коррекционные:

- Формировать способность детей к контакту между собой;
- Расширять объем внимания;
- Упражнять в различных выразительных проявлениях;
- Формировать способность выполнять несколько действий одновременно.

Методы, способы, приемы

Поставленные задачи можно решать с ориентиром на такую психолого-педагогическую работу.

Упражнения на развитие способности детей к коллективной игре и непринужденное общение в процессе игры друг с другом.

На этом уровне следует использовать такие игры, как «Тихие и громкие ладошки», «Тихие и громкие звоночки» (муз. С. Рустамова), где дети сначала звонят колокольчиками то тихо, то громко (в соответствии с изменением силы звука в музыке), а потом, задача усложняется: дети делятся на две подгруппы. В одной из них - тихие колокольчики, а у второй громкие; и звенеть каждая из групп может только под соответствующую музыку, что развивает выдержку и внимание.

Такая звуковая переключка, которая осуществляется с помощью колокольчиков или ладоней, может продолжаться своеобразным музыкальным диалогом с использованием несложных музыкальных вопросов типа: «Где ты»? и ответов - «Я здесь»!

Способность играть на музыкальных инструментах как синтетический вид деятельности постепенно развивается и совершенствуется у детей с аутизмом. В большинстве аутичных детей возникает интерес к инструментам и желание извлекать из них звуки. Но делают они это стереотипно, настойчиво стремясь получить определенные выборочные впечатления.

Поэтому обязательно нужно обращать внимание на то, как дети с аутизмом держат и используют инструмент. Важным моментом здесь является достижение определенной раскрепощенности в кисти руки, чтобы ребенок держал инструмент без напряжения, но крепко. При игре на ударных инструментах главная роль принадлежит кисти руки, хотя в определенной степени участвуют плечо и предплечье. Детей следует приучать к постоянному слуховому контролю, что позволяет получать красивый звук. Силу и раскованность мышц

кистей рук, координацию движений можно приобрести в результате систематических занятий, а умение отрабатывают в процессе специальных упражнений, которые готовят ребенка к выполнению сложным действиям.

Ритмическая упорядоченность движений вызывает у детей с аутизмом (как у любых других) положительные эмоции; постепенно они начинают испытывать радость от музыкальной деятельности, а также приобретают способность воспроизводить с воспитателем на слух различные звуки и интервалы. Для этих упражнений можно применять «Весенний вальс» (муз. А. Тиличеевой) и др.

Приобщение аутичных детей к совместной деятельности - это одна из самых сложных задач. Здесь могут стать полезными музыкальные игры в микрогруппе, одна из них - «Оркестр». Детей с аутизмом можно привлекать, предоставляя возможность выбрать тот инструмент который он хочет, но при этом каким-либо образом стремиться организовать очередность использования инструментов: чтобы не происходило «застывание» аутичного ребенка на определенном инструменте (или его части), через некоторое время ему стоит предложить другие инструменты на выбор и приучать его к тому, чтобы он, как другие дети, играл на других инструментах.

При выполнении этих упражнений следует развивать у детей с аутизмом ощущение сильной доли в такте и умение воспроизводить четкий ритмический рисунок на детском духовом инструменте, начинать и заканчивать движение одновременно с музыкой, играть по очереди с другими детьми.

Музыкальные игры являются эффективной формой преодоления таких типичных для аутистов, как гиперфокус внимания, однотипность проявлений, отгороженность от других людей. Они позволяют охватить аутичных детей общей деятельностью и распространить спектр действенных и эмоциональных проявлений.

Этим ориентирам способствуют, например, известные игры «Паровоз», «Найди себе место» и т.д., которые предусматривают изменение видов деятельности в структуре занятия: активирующие-релаксационные-вновь активирующие упражнения, а также игры «по очереди». Приобщение к подобным играм детей с аутизмом на первых порах требует дополнительных усилий педагога по обращению внимания ребенка на характер музыки и побуждения его к выполнению соответствующих действий. Но впоследствии ребенок умело реагирует и на музыку, и на движения других детей и пристраивается к ним.

Особенности функционирования сенсорной системы аутичного ребенка затрудняют одновременное выполнение ним нескольких действий. Да, ему трудно петь вместе с двигательным сопровождением и танцевать. Но это не значит, что нужно избегать таких действий.

Стоит знать, что в начале изучения новых упражнений, требующих одновременной работы различных органов восприятия информации, с аутичным ребенком можно поочередно отработать способность выполнять, например, различные движения и подпевать, а потом их объединить в целое действие.

Развитию способности к согласованным действиям с другими людьми способствуют также упражнения на ориентировку в пространстве и согласованное движение вместе с другими (музыкальные игры, хороводы, элементы танца).

Определенную объединительную функцию выполняет танец, который своим внутренним движением подчиняет танцоров общему ритму, способствует привлечению к движениям все тело, насыщению его новыми ощущениями, отработке навыков подражания. С аутичными детьми стоит разучивать различные танцы, например, «Хороводный танец» (муз. В.Лысенко) и др. Разучивая движения танца, важно учить аутичных детей слышать смену частей в музыке и отражать их в движении, а также обращать внимание на мимическую выразительность детей. Итак, через непосредственное участие в ритмико-подвижной деятельности у детей происходит развитие чувства единства музыки и движения.

Если для детей с нормальным типом развития основой подобных упражнений служит танцевальный опыт и их способность к естественным, свободным, координированным движениям, то с аутичными детьми надо специально разучивать выразительные движения. В процессе работы над танцевальными движениями можно применять упражнения на усвоение определенных движений и задачи на перестроения.

Ориентировочные упражнения на движения: шаги с носка, легкий бег, галоп вперед и в стороны, притопы одной ногой и попеременно обеими ногами, бег с высоким подниманием ног, подскоки, приставной шаг; приставной шаг с приседаниями, шаг польки. Постепенно можно отработать и сложные для аутичных детей движения: переменный шаг, вынесение ноги вперед на пятку и на носок с притопами, небольшой скачок на обеих ногах на месте с небольшим продвижением вперед и вращением вокруг себя.

Ориентировочные задания на перестроение: сужение и расширение круга, расхождение с пар на шеренги, продвижение в одной шеренге, парами, по четыре, в кругу, движение парами по кругу, соблюдая равное расстояние, образование нескольких кругов из одного, (походка змейкой).

Одним из главных средств, которое мотивирует аутичных детей к подражанию подобным движениям, является сама музыка.

Педагогу необходимо своими действиями побуждать аутичного ребенка к двигательному заполнению всего пространства комнаты, в котором происходит танец, или ритмико-подвижная игра под музыку. Важно, чтобы все игровое пространство было освоено ребенком, чтобы он мог в нем ориентироваться и не боялся делать в зале различные передвижения. Поскольку взрослый является ведущим в игре, он может сначала продемонстрировать ребенку приемы освоения пространства, используя образную выразительность и выдумку, а затем вместе с ним понемногу разнообразить характер и траектории движений.

Уровень 5. Художественно-эстетическая активность, способность к совместной деятельности

На этом уровне возможно постепенное усложнение материала от определенных операций и действий к целостному вокально-пластическому самовыражению. Возможно, с помощью инструмента выстраивать взаимодействие детей с аутизмом с другими детьми, расширять способы их манипулирования с предметами и совершенствовать способность к диалоговому контакту детей между собой. Возможным становится также использование арт педагогических методов для стимуляции и развития творческого воображения, художественно-образных представлений, творческой активности детей.

Образовательные задачи:

- Формировать умение расширять, систематизировать представление об окружающей среде и собственном «Я»;
- Формировать целенаправленный характер действий;
- Развивать способность к самоорганизации.

Коррекционные задачи:

- Развивать зачатки пластичности и выразительности двигательных проявлений;
- Формировать способность к вокально-пластическому самовыражению.

Изобразительная деятельность

Показатели успешного развития детей:

Передает в изображении целостный образ предмета; умеет обследовать предметы, выделяя их основные части и качества; умеет самостоятельно передавать один и тот же образ, используя доступные изобразительные средства (цвет, пятно, линию, форму, композицию) и различные материалы (краски, карандаши, цветную бумагу различных размеров, глину и т.д.) в различных видах художественной деятельности; умеет ориентироваться на листе бумаги (верх, низ, середина, справа, слева); рисует с натуры после обследования предметы различной формы; умеет составлять и рисовать узоры на полосе, в квадрате и круге; умеет закрашивать готовые изображения; умеет лепить предметы из нескольких частей, соединяя их; передает при лепке основные внешние признаки предметов, работая по образцу, по инструкции; умеет сглаживать поверхность вылепленного предмета или фигурки; умеет лепить группы предметов или фигурок; владеет техникой «коллаж»; умеет вырезать простые предметы по контуру и составлять из них аппликацию с подражанием и образцом; умеет аккуратно наклеивать.

Задачи

Образовательные:

- Побудить к созданию ассоциативных образов в технике рисования, лепке, аппликации, конструировании;
- Формировать способность сравнивать результаты продуктивной деятельности;
- Способствовать становлению самостоятельной деятельности с применением различных способов манипулирования с материалом;
- Формировать навыки работы с клеем, умение аккуратно наклеивать;
- Формировать положительное отношение к изображению как к результату своей работы;
- Формировать способность передавать в изображении целостный образ предмета;
- Формировать умение обследовать предметы, выделяя их основные части и качества;
- Совершенствовать технику изобразительной деятельности, стимулировать желание овладевать новыми средствами и способами выполнения изображений;
- Формировать способность к оценочному отношению к своей работе.

Коррекционные:

- Формирование способности к взаимодействию во время изобразительной деятельности;
- Развивать способность к свободному маневрированию в пределах одной плоскости, или в объемном изображении.

Методы, способы, приемы

- Обращение внимания детей друг на друга, поддержание в попытках делать что-то вместе, создание условий для становления способности к совместным согласованным действиям. Создание коллективных композиций.
- Сочетание материалов в одной плоскости и в объемном изображении (конструирование).

- Выполнение многоплановых композиций на всем пространстве листа в перспективе.
 - Учить самостоятельно передавать один и тот же образ, используя доступные изобразительные средства (цвет, пятно, линию, форму, композицию) и различные материалы (краски, карандаши, цветную бумагу различных размеров, глину и т.д.) в различных видах художественной деятельности.
 - Ориентация на листе бумаги (верх, низ, середина, справа, слева). Рисование с натуры после обследования предметы различной формы; рисования дерева с воспроизведением его строения.
 - Освоение новых техник рисования: с помощью нити, соли и тому подобное. Составление и рисования узора на полоске, в квадрате и круге.
 - Составление узора с опорой на чувство ритма.
 - Закрашивание готовых изображений.
 - Лепка предметов из нескольких частей, соединяя их; воспроизведение основных внешних признаков предметов, работая по образцу, по инструкции.
- Лепка знакомых предметов по образцу и по подражанию, сравнивая их с формой-эталонном: предметов посуды средством вдавливания и ленточным способом, фигур животных и людей и тому подобное.
- Украшение вылепленных изделий и использование их в играх. Отображение игровой ситуации и обыгрывания сюжетов с использованием изделий детей.
 - Совершенствование навыков работы с пластичной массой и закрепление приемов аккуратной лепка. Сглаживания поверхности вылепленного предмета или фигуры.
 - Знакомство с новой техникой выполнения работы - коллаж как сочетание в работе приемов рисования и аппликации («Новогодняя елка»: елка - рисунок, украшения для елки - аппликация). Сочетание в работе пластичной массы и природного материала.
 - Наклеивание узора с использованием чередования элементов по 1-2 признакам.
 - Выполнение сюжетно-тематических аппликаций («Краски осени», «Зима пришла», «Новогодний праздник», аппликации к сказкам и т.д.).

Музыкальная деятельность

Показатели успешного развития детей:

Умеет передать голосом и движениями характер музыки; владеет элементарными навыками игры на детских музыкальных инструментах; имеет навыки своевременного реагирования на инструментально-исполнительные сигналы педагога: способен слушать музыкальные проявления (игру, пение) педагога и детей, ждать своей очереди, чтобы присоединиться к музыкальной деятельности; умеет играть вместе с другими детьми.

Задачи

Образовательные:

- Развивать способность к ритмическому проговариванию несложных текстов в новых детских песнях, использование новых составов в рече-ритмических упражнениях;
- Формировать музыкальный слух и память;
- Формировать способность усваивать ритмический рисунок танца.

Коррекционные:

- Развивать быстроту реакции;
- Формировать способность к ориентации в пространстве.

Методы, способы, приемы

На этом уровне художественно-эстетического развития задания для детей имеют несколько усложненный характер, при котором есть возможность совмещать разноплановые проявления ребенка.

В упражнениях на «ритмодекламацию» происходит усовершенствование воспроизведения слогов в знакомых песнях рече-дикционным средством, тихим хлопком, расширение использования новых составов в рече-ритмических упражнениях.

Возможны такие целенаправленные действия ребенка, как подыгрывание на музыкальных инструментах знакомым мелодиям («Марш Черномора», муз. М. Глинки); выполнение движений в зависимости от направления звучания мелодии (вверх или вниз), в таком задании, например, как поднимать куклу на движение мелодии вверх и опускать, если

мелодия «уходит» вниз; искать спрятанную игрушку, ориентируясь на ослабление или усиление звучания погремушки или бубна (в играх типа «Горячо - холодно»).

Одним из вариантов музыкальной игры может быть «Оркестр», когда в группе выбирают дирижера и музыкантов, которые выполняют несложную песню, отстукивает ритм на музыкальных инструментах или кубиках.

Другой разновидностью коллективной музыкальной активности является участие в так называемом «концерте» - чередовании различных «номеров», которые выполняет группа детей - «артистов» для своих друзей - «зрителей», с обязательным участием «ведущего». Детей так организуют, чтобы они поочередно выполняли различные роли и учились наблюдать за выступлениями других детей.

Детские музыкальные игры, как правило, синкретично связанные с песнями, хороводами, способствующими умственному, социальному и физическому воспитанию детей. Это могут быть своеобразные игры-соревнования с танцевальными движениями, импровизацией, драматизацией, где имеет место синтез слова, движения и музыки. Например, в музыкальной игре «Солнышко, дождик и гроза», музыкальные вставки постоянно сосредотачивают детей на изменение движений и выполнение задач; дети должны быстро среагировать на музыкальное вступление к песням «Солнышко» или «Дождик», начинать их петь, делать соответствующие движения, а на звучании музыкальной вставки «Гроза» - спрятаться под большой зонт. Подобные игры развивают такие возможности аутичного ребенка, как способность концентрировать внимание, координацию движений, учат определенным ритмическим движениям, умение слушать и различать простую мелодию.

В контексте работы над выразительностью проявлений детей, их следует учить выполнять последовательные движения танца (игры), овладевать ритмическим рисунком танца, сочетая это с ориентацией в пространстве, отражать характер музыки в движении, развивать умение определять характеры персонажей и их двигательные действия, пытаться передавать во время исполнения песен, отрабатывать четкость реакций (темповых, динамических) на изменения в характере музыки.

Сначала большинство композиций выполняется в свободном построении. Показ движений ведущий демонстрирует в «зеркальном отражении». Следуя ведущему, дети выполняют движения в заданном направлении: положение рук: вниз, вверх, вперед, в стороны, за спину, на поясе, на голове, за головой, до плеч, перед грудью; элементарным движениям: согнуть, разогнуть, поднять, опустить, наклониться, выпрямиться, отставить, приставить, развести, свести, присесть, встать; характеристикам движений: медленно, быстро, одновременно, последовательно, равномерно, с ускорением, спокойно, напряженно. При этом взрослый обозначает движения и их характеристики словами. Связь слова и мышечного чувства способствует закреплению этих понятий. Делать стоит все в кругу, который объединяет всех.

Итак, чтобы ребенок с аутизмом начал подражать пластическим движениям, педагог должен побуждать его. Успешность такого взаимодействия аутичным ребенком обусловлена эмоционально выразительными проявлениями педагога, ритмической организацией в плане музыкального сопровождения и движений. Такую объединительную функцию может выполнять танец, который включает в себя внутреннее движение, объединяет танцоров общим ритмом.

Для того чтобы аутичные дети научились выполнять определенные движения, им надо отчетливо их показывать, обращать их внимание на эти движения, предоставлять импульс для их выполнения.

Следующим шагом является отработка алгоритма танца, чтобы двигательная память в дальнейшем помогала им вспоминать нужные движения в соответствии с фрагментами мелодии.

Музыкой для танцев могут служить не только мелодии, которые выполняют на музыкальных инструментах, но и песни. Песню может выполнять группа детей, солист, сам исполнитель одновременно с танцем, или чередуя с ним.

Сопровождать танец могут также ритмы, выполняемые на музыкальных инструментах.

Обеспеченность методическими материалами, средствами обучения и воспитания по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»

Обязательная часть	Часть, формируемая участниками образовательных отношений	
Программа. Методические пособия. Учебно-наглядные материалы	Парциальные программы, методические пособия	Методические материалы
<p>основная образовательная программа МБДОУ № 6 с. Малышево (на основе Примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой,</p>	<p>1. Скрипник Т.В. Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Расцвет»;</p> <p>2. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью;</p> <p>3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно- развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.</p> <p>4. «Ладушки», образовательная программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста (И. Каплунова, И. Новоскольцева)</p>	<p>1. Стеллаж или открытая витрина для книг.</p> <p>2. Столик, два стульчика, мягкий диван.</p> <p>3. Детские книги по программе и любимые книги детей.</p> <p>4. Проектор.</p> <p>5. Электронные ресурсы по образовательной области <i>Центр моторного и конструктивного развития</i></p> <p>1. Плоскостные изображения предметов и объектов для обводки по всем изучаемым лексическим темам.</p> <p>2. Разрезные картинки и пазлы по всем изучаемым темам.</p> <p>3. Кубики с картинками по всем темам.</p> <p>4. Игры «Составь из частей» по всем темам.</p> <p>5. «Пальчиковые бассейны» с различными наполнителями (желудями, каштанами, фасолью, горохом, чечевицей, мелкими морскими камешками).</p> <p>6. Массажные мячики разных цветов и размеров.</p> <p>7. Мяч среднего размера, малые мячи разных цветов (10 шт.).</p> <p>8. Флажки разных цветов (10 шт.).</p> <p>9. Игрушки-шнуровки, игрушки-застежки.</p> <p>10. Мелкая и средняя мозаики и схемы выкладывания узоров из них.</p> <p>11. Мелкий и средний конструкторы типа «Lego» и схемы выполнения построек из них.</p> <p>12. Мелкие и средние бусы разных цветов и леска для их нанизывания.</p> <p>13. Блоки Дьенеша.</p> <p>14. Палочки Кюизенера.</p> <p>15. Строительные конструкторы с блоками среднего и мелкого размера.</p> <p>16. Тематические строительные наборы</p> <p>17. Небольшие игрушки для обыгрывания построек (фигурки</p>

		<p>людей и животных, дорожные знаки, светофоры и т.п.).</p> <p>18. Транспорт (мелкий, средний, крупный).</p> <p>19. Машины легковые и грузовые (самосвалы, грузовики, фургоны, специальный транспорт).</p> <p><i>Центр художественного творчества</i></p> <p>1. Цветной мел.</p> <p>2. Гуашевые и акварельные краски.</p> <p>3. Фломастеры, цветные карандаши.</p> <p>4. Пластилин.</p> <p>5. Цветная и белая бумага, картон, обои, наклейки, лоскутки ткани, нитки, ленты, самоклеящаяся пленка, старые открытки, природные материалы(сухие листья, лепестки цветов, семена, мелкие ракушки и т.п.).</p> <p>6. Кисти, палочки, стеки, ножницы, поролон, печатки, клише, трафареты по изучаемым темам.</p> <p>7. Доски для рисования мелом, фломастерами.</p> <p><i>Музыкальный центр</i></p> <p>1. Детские музыкальные инструменты (металлофон, барабан, погремушки, бубен, маракасы, румба, трещотка, треугольник, валдайские колокольчики).</p> <p>2. Звучащие предметы-заместители.</p> <p>3. Ложки, палочки, молоточки, кубики.</p> <p>4. Магнитофон, аудиокассеты с записью детских песенок, музыки для детей, «голосов природы».</p> <p>5. Ноутбук</p> <p>6. Мультимедийные презентации</p> <p>7. Портреты композиторов</p>
--	--	---

2.1.2.5. Образовательная область «Физическое развитие».

Направления коррекционно-развивающей и обучающей работы.

Физическое воспитание детей дошкольного возраста - это систематическое воздействие на организм ребенка с целью его морфологического и функционального совершенствования, укрепления здоровья, формирования двигательных навыков и физических качеств, повышение уровня адаптационных возможностей организма является основой всестороннего развития ребенка.

Двигательная деятельность обуславливает развитие системы анализаторов, активизирует работу органов чувств, ускоряет развитие речи, помогает формированию

умственных действий. Ребенок упражняется в познании окружающего мира, у него развиваются пространственные представления, активизируется эмоциональная сфера, расширяется кругозор.

Действие, в которое объединяются чувственный и двигательный компоненты, называется психомоторным действием, или психомоторикой как совокупность двигательных актов, которые сознательно регулируются.

Основными проявлениями психомоторики есть такие типы движений и действий: движения, которые обеспечивают поддержку и изменения положения тела человека в пространстве; состояния и позы тела; локомоции - движения, связанные с перемещением человеком собственного тела; выразительные движения лица, всего тела (мимика и пантомимика) и др.

Психомоторика отражает различные стороны двигательной деятельности ребенка, формируя в конечном итоге личность. Поэтому, под психомоторикой принято понимать не только целостную, возрастную картину двигательной структуры, отражающей врожденные телесные особенности, приобретенные привычки, навыки, но и совокупность анатомо-физиологических и психологических механизмов, обеспечивающих осуществление простых и сложных двигательных реакций и действий.

Совершенствование произвольной моторики тесно связано с развитием ощущений движений - кинестезий. Кинестезия - это своеобразная обратная связь, обеспечивающая постоянное сличение исполненного движения с заданной программой. Уже на начальных этапах развития двигательных функций устанавливается тесная динамическая взаимосвязь между возможностью выполнения произвольных движений и совершенствованием их ощущений.

Психолого-педагогическая коррекция психомоторного развития при аутизме

Даже при отсутствии очевидных психомоторных нарушений аутичному ребенку необходима определенная физическая нагрузка для поддержания психофизического тонуса, нормального развития мышечной и опорно-двигательной системы и снятия психоэмоционального напряжения.

В норме ребенок проходит описанные стадии психомоторного развития (двигательной активности на уровне элементарных ощущений, двигательной активности на уровне восприятия, локомоторной, двигательной активности на уровне действий, двигательной активности на уровне деятельности) в определенные возрастные периоды. Однако у детей с диагнозом аутизм наблюдается несоответствие психических и моторных способностей нормативам физического возраста ребенка.

Аутичный ребенок 5-го-6-го годов жизни может находиться на локомоторном этапе развития, а ребенок 3-го года жизни, может иметь, например, навыки хождения. Но большинство навыков перемещения в пространстве и манипуляции с предметами могут быть не сформированы, или при этом у него выражены нехарактерные для этого возраста неуклюжесть, неумелость, отсутствие умения использовать предметы быта по назначению и тому подобное.

Уровень 1. Двигательная активность на уровне элементарных ощущений

Показатели успешного развития детей:

Обладает различными формами активных проявлений, имеет сложившиеся предпосылки сенсомоторной координации.

Задачи

Образовательные:

- Формировать навыки схватывать предметы разной величины и формы и рассматривать их;
- Формировать сенсомоторный опыт.

Коррекционные:

- Корректировать сенсомоторные ощущения;
- Расширять ограниченный спектр движений, которые выполняют только роль аутостимуляции.

Так как в первые месяцы ребенок проявляет хаотическую двигательную активность, но у него появляется слуховое и зрительное сосредоточение уже на второй неделе жизни, в первое полугодие жизни первоочередной задачей для ребенка становится приобретение сенсорного опыта. Однородная среда, в которой находится ребенок, его нахождение в одном месте, в одном положении тела являются отрицательными факторами развития и, наоборот, насыщенная яркими цветами, звуками, тактильными ощущениями среда, способствует развитию сенсорики. Аутичный ребенок может быть негативно настроен на изменение привычных для него условий пребывания. Но это не значит, что изменения негативно влияют на него. Он требует больше времени, чтобы освоить новое, и резкое изменение запутывает его, он чувствует себя неуверенно.

Предложение ребенку новых качеств ощущений должно происходить постепенно, следует дать ему возможность дольше взаимодействовать с тем или иным качеством. А с другой стороны, вовремя переключать на новое, избегая, таким образом, хронических аутоstimуляций. Иногда для того, чтобы аутичный ребенок сделал шаг в сенсорном познании мира, следует предлагать ребенку «сверх-дозу» сенсорных ощущений, которые он получает в аутоstimуляции, чтобы он получила то, что ему необходимо, и стал готовым для восприятия нового опыта.

Дети с аутизмом могут находиться на этой стадии психомоторного развития в более позднем возрасте, или иметь определенные психомоторные проблемы, решение которых должно было состояться в первое полугодие жизни. Например, такое явление у детей с аутизмом, как гримасоподобное выражение лица можно объяснить как хаотическое напряжение мышц лица, тогда как мимика - это согласованная работа лицевых мышц. Ребенок будто играет с кинестетическими ощущениями, что обусловлено сложностью интеграции данного сенсомоторного опыта, ведь напряжение определенных мышц лица влечет подтягивание, опускание других частей лица, расслабление, растяжение других мышц.

У аутичного ребенка аутоstimуляция - это не только попытка усвоить сенсорную информацию, но и форма защиты от нового. Поэтому взрослый должен четко различать, видеть, когда ребенок стимулирует себя, чтобы разобраться с незнакомыми ощущениями, а когда аутоstimуляция уже имеет исключительно защитную функцию. Если ребенок при стереотипных действиях, вызывающих определенные сенсорные ощущения, иногда проявляет другие (возможно высшие), формы поведения, следует приложить усилия для преобразования стереотипного поведения на эту новую форму активности, которая появилась.

Учитывая такой типичный для РАС признак, как сложность приспособления к новому, следует, начиная с первых месяцев (первых этапов развития психомоторики), готовить его к тому, что изменчивости среды никак не избежать.

Ошибочным будет подход, который предусматривает изолирование аутичного ребенка от всего того, что ему не нравится (яркий свет, водная среда).

А с другой стороны, бескомпромиссное погружение ребенка в новые для него раздражители, сформирует у ребенка более крепкие формы защиты (различные аутоstimуляции, отчуждения), что тормозит его развитие. Взрослый должен найти тонкую грань между обеими крайностями.

В диагностике обязательно нужно определиться, действительно ли у ребенка есть «сенсорный голод». И если не сформированы все другие моторные навыки, надо начинать с сенсорного насыщения ребенка, несмотря на его возраст.

Для детей старшего возраста, у которых уже есть определенный двигательный арсенал, сенсорное насыщение происходит с помощью сложных упражнений, характерных для локомоторного периода.

Для формирования сенсомоторного опыта полезными могут быть следующие упражнения:

- Упражнение «слежения за предметом». Обучение ребенка слежению за перемещением предмета, который находится в поле зрения. Перед ребенком на расстоянии 60-70 см. От лица взрослый начинает покачивать предмет, например, кольцо определенного цвета, которое насажено на 60-70-ти см. Стержень с амплитудой 7-5 см. И частотой один-два колебания в секунду. Задача взрослого привлечь взгляд ребенка к предмету, который

перемещается. Главным условием этого является колыхание игрушки при перемещении во всех направлениях. Начинать перемещения следует тогда, когда ребенок ее увидит, то есть сконцентрирует взгляд на предмете, который колышется перед его лицом. Тогда взрослый начинает передвигать кольцо вправо, влево, вверх, вниз, приближать его к ребенку на расстояние 20-30 см. И отдалять на 1,5 м. от ребенка. Следует так держать стержень с кольцом, чтобы ребенок не отвлекался на лицо взрослого или другие яркие предметы.

- Упражнение «схватывания и рассматривания предметов». Разместить перед ребенком несколько погремушек, колокольчиков (предметов, которые могут создавать звук) и разноцветную игрушку, привязанную к ним. Сделать это так, чтобы ребенок произвольными движениями касался игрушки, что приводило бы к звучанию погремушек и колокольчиков, которые находятся в поле зрения ребенка, но за пределами непосредственного телесного контакта. Если ребенок лежит, и у него еще нет навыка сидения, эту установку следует разместить над его головой. Если ребенок может стоять на коленях и ползать, следует разместить так, чтобы ребенок, стоя на коленях, дотягивался ручкой к подвешенной игрушке. Взрослый сначала раскрытой ладонью ребенка касается игрушки, затем направляет руку ребенка, который пытается схватить игрушку, и наконец стимулирует желание ребенка тянуться к игрушке, например, создавая интересный для ребенка звук.

- Упражнение «схватывания предметов различной величины и формы (круглой, квадратной, прямоугольной, треугольной)». Для упражнения можно использовать большие и маленькие кольца от деревянной пирамиды, деревянные бруски квадратной, круглой, треугольной и прямоугольной формы. Размер дидактического материала следует подбирать, учитывая размеры руки ребенка. В ходе занятия взрослый демонстрирует по очереди предметы разной величины, стимулируя ребенка потянуться к кольцу и схватить. То же с различными формами.

- Заматывание ребенка в приятную на ощупь, мягкую ткань (одеяло). Ребенок ложится на край одеяла, ноги вместе, руки - прижаты к туловищу, голова лежит так чтобы ребенок мог свободно дышать, взрослый тесно заматывает его в одеяло.

Проблемы гипо- и гипертонуса мышц в состоянии покоя и движении тоже связаны с формированием условных рефлексов. Ребенок учится расслаблять и напрягать мышцы тогда, когда этого требует ситуация. Например, когда он лежит мышцы спины расслаблены, когда сидит - мышцы плечевого пояса, шея напряжены, ноги - расслаблены, когда идет - мышцы сгибатели и разгибатели ритмично напрягаются и расслабляются, без лишних гипер- и гипотонуса, что делает ходьбу свободной.

Для работы по уравниванию тонической организации ребенка можно использовать следующие упражнения:

- Произвольное напряжение и расслабление мышц;
- Релаксационный массаж;
- Глубинный массаж - нажатие и сжатия частей тела (особенно при гипертонусе). Например, крепкие объятия.
- Подъем, подбрасывание ребенка вверх (ребенок напрягает мышцы).

Уровень 2. Долокомоторный (двигательная активность на уровне восприятия)

Показатели успешного развития детей

Имеет тоническое приспособления близко к норме, согласованную работу мышц тела, сформированные автоматизмы.

Задачи

Образовательные:

- Формировать долокомоторные навыки (прежде позы тела).

Коррекционные:

- Налаживать тоническую организацию и равновесие
- Продолжать формирование сенсомоторных функций.

Формирование способности к занятию поз тела (сидение, стояние на коленях, опираясь на руки или без опоры, стояние на ногах, опираясь на руки или самостоятельно и т.п.) должно в разнообразном образе стимулироваться взрослым. Например, класть ребенка

в неудобное для него положение. Другим стимулом может быть, например, интересный объект, к которому как можно дотянуться, но для этого нужно встать, вытянуть руки, опереться на ручки. Для детей интересны предметы, звуки, которых контрастируют с привычной средой. Ниже приведены гимнастические упражнения, которые можно использовать:

- Ребенок лежит на спине, взрослый сгибает и разгибает его ножки в коленях, две ножки вместе или по очереди.
- Ребенок лежит на спине, согнутые в коленях ножки ребенка взрослый наклоняет вправо и влево, касаясь ними поверхности на которой лежит ребенок.
- Ребенок в положении сидя, взрослый помогает ему обхватить руками его согнутые в коленях ноги, затем осуществлять в согнутом положении колебательные движения назад - ложится на спину, вперед - возвращается в исходное положение.
- Ребенок лежит ровно, взрослый перекачивает ребенка с живота на спину и обратно.
- Корзинка. Ребенок ложится на живот, взрослый помогает ему взять левую ножку левой рукой, правой рукой - правую ножку, локтями внутрь. Затем в таком положении, с помощью взрослого или без, в зависимости от уровня развития ребенка, ребенок осуществляет подъем и опускание сомкнутых рук и ног вверх. Количество раз и степень самостоятельности выполнения следует подбирать, учитывая физическую и психологическую готовность ребенка. Ориентировочным количеством подъема - опускания есть 50 раз за один подход, если ребенок не самостоятельно выполняет упражнение, и около 15-20 раз за один подход, если самостоятельно. Выполняя это упражнение, взрослый должен стремиться к уменьшению степени своей помощи ребенку.

Уровень 3. Локомоторный (двигательная активность на уровне пространственного поля)

Показатели успешного развития детей:

Обладает несколькими основными локомоторными движениями (ходьба, лазание, различные виды бега и т.д.), обладает способностью к подражанию движений.

Задачи

Образовательные:

Формировать основные локомоторные движения (бег, метание, прыжки, ползание, лазание).

Коррекционные:

- Корректировать развитие автоматизма;
- Повышать психофизическую устойчивость;
- Налаживать связи с другими органами чувств (например, зрительно-пространственная координация при беге);
- Расширять двигательный репертуар.

Начиная со 2-го года жизни, если ребенок психически, а не только физически созрел до стадии локомоторного развития, следует развивать все возможные перемещения собственного тела и движения его частей с учетом пространственного контекста. Если для ребенка первой и (в какой степени) второй половины первого года жизни важно иметь опыт с ощущениями разного качества и количества, то на этой стадии важно иметь опыт взаимодействия с различными объектами, в том числе, с собственным телом. Аутичный ребенок может иметь пристрастия к определенным объектам или наоборот вроде необоснованного страха или отвращения. В таком случае, стереотипное поведение с предметами (стереотипия манипуляций) следует постепенно расширять, например, продемонстрировать нечто вроде стереотипного, и поэтому привлекательного для ребенка, но другое движение с предметом, при этом эмоционально выразительно прокомментировать это действие, ввести его в определенный контекст ситуации.

Аутичный ребенок, находясь на этом уровне психомоторного развития, может не понимать инструкций для двигательных упражнений, однако у него должна сформироваться способность к подражанию (подражание движений является одним из признаков локомоторной стадии). Сложившееся стремление и способность к подражанию дают возможность обучать ребенка, доносить до него суть упражнений.

Основными движениями, которые должен усвоить ребенок, является ходьба, бег, прыжки, метание, лазанье. При этом каждый ребенок может проявлять неравномерность в

имеющихся двигательных навыках, поэтому следует сконцентрироваться на тех из них, которые менее сформированы или отсутствуют. Подбор упражнений следует осуществлять корректно, учитывая имеющиеся стереотипы и предпочтения.

Упражнения локомоторных навыков выходит за пределы данной стадии, поэтому перечень упражнений, ниже указанных, касается всех этапов психомоторного развития, начиная с локомоторного.

Развитие ходьбы можно осуществлять такими упражнениями: ходьба в разном темпе, с различными положениями рук, с гимнастической палкой, наступая на возвышенности, размещенные на 30-50 см. друг от друга, с перешагиванием через предметы и тому подобное.

Овладеть навыком правильного бега помогают разнообразные подготовительные упражнения: бег с высоким подниманием бедра, бег с перешагиванием предметов, бег с наступанием на полосы, обозначенные на земле (полу) через 60-80 см. Бег с изменением темпа и направления, с остановками по определенному сигналу взрослого, бег с оббеганием предметов, бег с прокаткой обруча по земле толчком ладони.

Ползание можно развивать, используя упражнения, которые предусматривают различные его виды: ползание на коленях с помощью рук, ползание на коленях без помощи рук, ползания по-пластунски, ползания по наклонной доске на коленях с помощью рук, ползание под веревками, натянутыми между стульями, толкая большой мяч, проползти под стульчиками.

Для развития лазанья можно использовать следующие упражнения: 1) залезть и слезть на гимнастическую стенку попеременным и приставным шагом, ритмично не пропуская при этом ступеней; 2) подойти к бревну, лечь на него грудью, и перелезть на другую сторону, поочередно опуская ноги; 3) пролезть в подвешенные над землей обручи прямо и боком.

Развитие навыка прыжков может осуществляться с помощью таких упражнений: 1) подпрыгивать на месте на обеих ногах; 2) перепрыгивать толчком обеих ног через гимнастическую палку, лежащую на полу; 3) прыгать в обруч, положив его на пол и выпрыгивать из него; 4) прыгать в длину с места отталкиваясь двумя ногами; 5) прыгать на месте на обеих ногах, руки на поясе, вращаясь постепенно вокруг себя на 360 градусов; 6) прыгать на месте на обеих ногах, руки на поясе, возвращаясь на 90, 180 градусов за один прыжок; 7) прыгать на месте - ноги вместе, ноги врозь; 8) прыгать в глубину; 9) прыгать в длину с разбега; 9) прыгать в высоту с разбега; 10) прыгать на обеих ногах, продвигаясь вперед; 10) прыгать через длинную скакалку, которая вращается.

Для развития метания предметов можно применять такие упражнения как: 1) прокатывать большой мяч так, чтобы он оттолкнулся от стены и поймать его, когда он будет катиться назад; 2) сидя на ковре, ноги врозь, катить большой мяч друг другу; 3) бросать большой мяч снизу обеими руками взрослому и ловить его; 4) бросать большой мяч об пол и ловить его обеими руками, когда он оттолкнется; 5) прокатывать мяч одной или обеими руками по полу, стараясь попасть в предмет; 6) бросать большой мяч от груди и из-за головы на дальность горизонтальную цель (корзину, ящик); 7) бросать маленький мяч, мешочек с песком (100 г.) на дальность и в вертикальную цель (щит, стенка) правой и левой руками; 8) бросать большой мяч вверх (выше головы) и ловить его; 9) бросать большой мяч руками в стенку хлопнуть в ладоши и поймать его; 10) набросить кольца на стержень левой и правой руками.

Во всех указанных выше движениях особое место занимает равновесие. Для развития равновесия полезными будут следующие упражнения: 1) пройти или пробежать между двумя параллельными лентами в виде линий (расстояние между которыми 25 см.) Не наступая на них; 2) пройти по шнуру, растянутому по полу прямо или зигзагом; 3) пройти по лежащей на полу, наклонной или расположенной на высоте доске (бруску, бревну); 4) стать на бревно и пройти по нему до конца, держа руки в стороны, на поясе, или держа в руках предмет (мяч, гимнастическую палку); 5) стать на бревно и пройти по нему, держа на голове мешочек с песком весом до 500 г.; 6) встать на бревно и пройти по нему, переступая через стоящие на нем предметы (кубики), или натянутые над ним веревки; 7) встать на бревно, пройти вперед, присесть, повернуться и пройти назад; 8) пройти по бревну приставным шагом; 9) встать на бревно, руки в стороны, под каждый шаг левой ноги хлопок ладонями

перед грудью, правой - руки в стороны; 10) стать на бревно, пройти вперед, наклониться и пролезть в обруч, который держит другой ребенок или взрослый.

Уровень 4. Двигательная активность на уровне предметных действий

Показатели успешного развития детей:

Умеет применять движения по назначению

Задачи

Образовательные:

- Формировать навыки владения предметами и предметными действиями;
- Формирование целенаправленной двигательной активности.

Коррекционные:

- Совершенствовать автоматизмы в согласованности с органами чувств;
- Формировать способность к произвольным действиям и одновременным разноплановым движениям;
- Развивать способность к усвоению двигательных алгоритмов (через имитацию).

Начиная с третьего года жизни, в различных движениях с предметами ребенку открывается возможность применять их по назначению. Поэтому упражнения по физическому развитию должны постепенно включать использование предметов по назначению.

В таком случае одной из задач психомоторного развития становится формирование целеустремленности двигательной активности. Ребенок должен использовать усвоенные навыки на локомоторном этапе для достижения определенного результата, который требует произвольной регуляции. Инструкция предоставляется в словесной форме, а слово начинает функционировать как средство развития произвольности (средство самоконтроля, саморегуляции).

В общем, все движения должны иметь причину: внутренний стимул - потребность в движении, раздражители внешней среды. Цель - это специфический стимул, который позволяет различать два вида поведенческой активности: полевую и целевую (волевою). Волевое поведение является собственно активностью, а не реактивностью. Одним из критериев активности является отсрочка во времени намерении его реализации.

Как неоднократно утверждается специалистами, при коррекции РАС основной целью является формирование способности ребенка к произвольной организации движений собственного тела. Наблюдается большая разница в моторных возможностях аутичного ребенка при произвольных движениях и при выполнении упражнения, когда необходимо сознательно управлять своим телом. Поэтому, при развитии мелкой моторики, основная помощь заключается

в передаче ребенку моторного стереотипа действия, движения. Это достигается манипулированием руками ребенка при письме, рисовании или лепке. Этот вид помощи является наиболее адекватным из-за того, что для таких детей характерны трудности в произвольном сосредоточении, которые в начале занятий делают, чаще всего, невозможным выполнение задач по образцу, подражая. В дальнейшем, по мере того как прогрессирует произвольное внимание ребенка и становятся более уверенными его движения, следует уменьшать физическую поддержку его руки. Иногда в процессе отработки графических навыков ребенку уже не нужна физическая поддержка, но он требует, чтобы его локоть поддерживали или просто прикоснулись к нему для того, чтобы он мог включиться, начать выполнять задание.

Развивая целевой компонент психомоторики следует учитывать:

- Последовательность (от реализации ситуативного намерения к выполнению упражнения, алгоритма упражнений, алгоритма отдельного занятия по физической культуре, достижение целей физического саморазвития);
- Для того чтобы у ребенка возникла цель (намерение), она должна быть близкой к его потребностям; следует ориентироваться на интересы ребенка;
- Цель, которую педагог ставит перед ребенком, должна быть очевидной для него, ребенок должен видеть средства достижения цели, иметь возможность отслеживать приближения к цели;

- Необходимо четкое планирование и постепенное формирование стереотипа занятия;
- Правильно подбирать положительное подкрепление; необходимо эмоционально поощрять ребенка, говорить о том, что с каждым разом у него получается все лучше и лучше;
- Занятия легче проводить, когда все его элементы связаны единым сюжетом;
- Использовать сюжетный комментарий, помогающий дольше удерживать внимание ребенка на задании.

Примером упражнения, которое отвечает некоторым из указанных параметров, может быть притягивание привязанного к одному концу веревки предмета (игрушечная машинка, поезд, предмет, скользит по поверхности). Нетрудно на мгновение сосредоточить внимание ребенка на предмете, который находится на расстоянии от него, потом рукой ребенка потянуть за веревку, предмет приблизился, если ребенок увидел и связал собственное движение с приближением, следует дать ему возможность самостоятельно осуществлять притягивающие движения, поочередно перебирая руками. Ребенок видит приближения предмета, он может не иметь конечной цели, но упражнение завершится тем, что предмет окажется рядом с ним. Если он окажется интересным для него, упражнение приобретет еще более развивающее воздействие на произвольность. Вес предметов для притягивания, диаметр и длину веревки следует подбирать в зависимости от психофизиологических возможностей ребенка.

Большое значение для развития психомоторики ребенка, находящегося на этом уровне, имеют элементарные подвижные игры. Ниже приводятся несколько игр которые могут быть использованы:

- Прокати мяч. Дети приседают на корточки за 2,5 - 3 метра от взрослого. Он прокатывает мяч каждому из детей, они ловят и прокатывают в обратном направлении взрослому. Продолжительность игры 4-6 мин.
- Поймай мяч. Несколько детей становятся в круг. Взрослый с большим мячом в руках стоит в середине круга и говорит: «Святослав, лови мяч», бросает его ребенку. Тот ловит и бросает его в обратном направлении. Продолжительность игры 4-5 мин.
- Эстафета. Дети по очереди выполняют серию упражнений в определенной последовательности. Например, ребенок сначала проходит змейкой между стульями, держа мяч в руках, затем идет по бревну, перепрыгивает через гимнастические палки и передает мяч следующему участнику. Уровень сложности упражнений следует подбирать с учетом локомоторных свойств ребенка.
- Построение в шеренгу. Дети по сигналу (свисток, команда - становись) выстраиваются в шеренгу. Взрослый обращает внимание на каждого ребенка словами «Кто к нам сегодня пришел заниматься?». Вообще навык построения является базовым для многих подвижных игр.
- Быстрый бег змейкой между предметами в колонне. Дети встают в колонну, взрослый впереди, по команде колонна начинает двигаться, оббегая стулья. Приближаясь к одному концу, взрослый останавливает колонну, ждет, когда хвост колонны завершит движение и освободит дорогу, потом начинает бежать в к стартовой позиции, побуждая детей бежать за собой. И так несколько раз.

Уровень 5. Двигательная активность на уровне деятельности

Показатели успешного развития детей

Умеет соблюдать организационные моменты, имеет позицию участника, имеет соревновательный мотив, умеет выполнять сложные произвольные движения.

Задачи

Образовательные:

- Формировать способность выполнять сложные произвольные движения;
- Формировать умение действовать по правилам поочередно;
- Развивать чувство взаимности в группе.

Коррекционные:

- Формировать позицию участника и ответственности за группу;
- Формировать способность соблюдать организационные моменты (построение, соблюдения строя и инструкций).

Последний уровень психомоторного развития в дошкольном возрасте характеризуется овладением ребенком сложными произвольными движениями, которые осуществляются в соответствии с осознанной ребенком определенной совокупности норм, правил, идеально представленных (ментальных) образцов поведения. Кроме этого, ребенок на этом уровне характеризуется наличием соревновательного мотива. Играм, в которые вовлекается ребенок этого возраста, свойственна общность действий ее участников. Такие игры предусматривают сложное взаимодействие между игроками, от которого зависит конечный результат игры.

Для развития совместной деятельности следует начинать не с непосредственно из сложных игр, а с упражнений, которые приучают ребенка учитывать другого. Такими упражнениями являются: 1) приседания с обручем - взрослый берет обруч и предлагает детям взяться обеими руками вокруг него, потом громко считая, взрослый командует - «присели - встали»; 2) ходьба в колонне держась за палку или веревку - дети встают в колонну, берутся за палку затем идут или бегут по кругу, оббегая предметы и т.д.; 3) хождение на руках в паре - дети делятся на пары, один ребенок встает на руки, а другой держит его за ноги, ребенок идет на руках, потом меняются. Совместная деятельность не просто предполагает учет другой, но и интеграцию усилий, направленных на достижение общей цели. Для развития навыков в совместной деятельности могут быть использованы следующие подвижные игры:

1. Совместное притягивание предмета. Дети загружают тележку, к которой привязана веревка, затем вместе берутся за другой конец веревки и притягивают тележку к себе, разгружают. Вес в тележке должен быть такой, чтобы дети только приложив совместные усилия, могли притянуть ее.

2. Катание друг друга. Детей делят на группы по трое, каждая группа имеет по тележке, один ребенок садится в тележку, вторая тянет тележку и третья толкает ее; затем меняются позициями.

3. Качание пресса в парах. Детей делят на группы по двое и качают пресс по очереди. Тогда когда один ребенок качает пресс - другой держит его ноги, а затем меняются. Если ребенку трудно подниматься, он может держаться за руки того ребенка, который сидит на его ногах.

В этом возрасте для ребенка открываются мотивы конкуренции, что дает нам возможность расширять арсенал средств воздействия на развитие психомоторной сферы. Мотив конкуренции является чрезвычайно весомым двигателем развития. Большинство подвижных игр основаны на соревновательных элементах: «Кто быстрее?», «Кто ловчее?», «Кто более меткий». Вот некоторые из них:

1. Ловкие мотальщики. Для игры готовят длинную веревку (4-5м), на концах ее две палочки, а посередине делают узелок. Двое детей по сигналу взрослого одновременно начинают наматывать ее на палочку. Кто первым наматает половину веревки, то победил.

2. Кто дальше бросит? Дети становятся в шеренгу вдоль полоски, намеченной на земле. Они по очереди бросают мяч на дальность. Взрослый отмечает, кто дальше бросил. Бросить мяч правой и левой рукой не менее 8-10 раз.

3. Перетягивание каната. Детей делят на две, равные по силе группы. Канат расстилают на земле, на его середине кладется метка (гимнастическая палка), каждая из групп становится по разные концы каната, берут в руки канат, каждая группа тянет канат в противоположном направлении. Побеждает та группа, которая перетянет соперников по метке на земле.

4. Подбрось и поймай. На двух столбиках натягивают веревку на высоту поднятой руки ребенка. Он подбрасывает мяч через веревку, бежит за ним под веревкой и ловит его. Если играют несколько детей, то между ними можно провести соревнования. Побеждает тот, кто больше поймает мяч за оговоренное количество бросков.

Материально – техническое обеспечение по образовательной области «Физическое развитие»

1. Мячи средние разных цветов.
2. Мячи малые разных цветов.
3. Мячики массажные разных цветов и размеров.
4. Обручи.
5. Флажки разных цветов.

6. Гимнастические палки.
7. Кольцеброс.
8. Кегли.
9. Массажные, корригирующие дорожки
10. Скакалки.
11. Тренажер из двухколесного велосипеда типа «Малыш».
12. Поролоновый мат.
13. Гимнастическая лестница

Обеспеченность методическими материалами, средствами обучения и воспитания по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»

Обязательная часть	Часть, формируемая участниками образовательных отношений	
Программа. Методические пособия. Учебно-наглядные материалы	Парциальные программы, методические пособия	Методические материалы
<p>основная образовательная программа МБДОУ № 6 с. Малышево (на основе Примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой,</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Скрипник Т.В. Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Расцвет»; 2. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью; 3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно- развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. 4. Эрик Шоплер, Маргарет Ланзинд, Лезли Ватере. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей 5. Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду 	

2.1.3. Развитие социально-бытовых навыков.

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

Трудности обучения навыкам социально-бытового поведения связаны в значительной степени с нарушениями коммуникации и произвольного сосредоточения. Многим вещам аутичный ребенок может научиться самостоятельно при случайных обстоятельствах, но во время учебы он не умеет подражать другому человеку. При этом овладение навыком связано

с конкретной ситуацией и крайне затруднено переносом опыта в другую ситуацию. В связи с нарушениями социального поведения трудно организовать ситуацию обучения: ребенок с аутизмом не выполняет инструкции, игнорирует их, убегая от взрослого или делая все наоборот. Поэтому именно этот период является кризисным и тяжелым для преодоления. Несостоятельность в бытовых вопросах делает практически невозможным самостоятельное существование аутичного ребенка в обществе, создает большие трудности для семьи.

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

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

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

1. Определить конкретную потребность, направления коррекционной работы и задачи, которые должны быть индивидуальными, конкретными и легко измеряемыми. Например, проблема с питанием: ребенок ест только сухую твердую пищу. Взрослый ставит цель постепенно ввести в рацион питания новое блюдо и определяет его количество.
2. Определить «базовый уровень» развития определенного навыка, а именно - состояние его сформированности (когда, как часто, долго проявляется определенное поведение). «Базовый уровень» - это характеристика поведения или навыка, с которым мы планируем работать. Например, чтобы научить ребенка употреблять в пищу новое блюдо, прежде всего, необходимо определить, какой вид продуктов ребенок обычно принимает, как часто и в каком количестве.
3. Выяснить, какие факторы в окружающей среде влияют на это поведение. Например, что касается вопроса избирательности в еде, то речь идет о запахе, цвете, консистенции блюда, что обычно влияет на вкус ребенка. Обязательно нужно определить, какая именно пища может быть действенным поощрением, которое будет использоваться в качестве вознаграждения в процессе поведенческой терапии. Эти поощрения должны постоянно находиться под контролем взрослого, чтобы ребенок не мог самостоятельно получить к ним доступ.
4. Важен ориентир на гибкую позицию и творческий подход педагога. И если определенный метод, примененный педагогом, не срабатывает, необходимо использовать другие.
5. Традиционно говорится, что обучать лучше не во время приема пищи (так как эта ситуация уже давно может восприниматься ребенком как таковая, во время которой он сопротивляется, отказывается от еды, и, в конце концов, получает то, что хочет), а во время проведения занятий в виде различных упражнений.

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

6. Навыки должны быть распределены на составляющие, которые поочередно усваиваются и образуют последовательность действий. Так, для успешного овладения

ребенком социально-бытовыми навыками важно соблюдать следующее правило: усвоение цепи действий начинается с последнего наименьшего действия, что приводит к конечному результату (например, приучают ребенка надевать одним движением полуодетые брюки, потянув вверх, или делая движение ножницами действительно перерезать то, чтобы результат был очевиден).

Этапы пошагового обучения:

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

Ориентировочное описание пошагового овладение навыками самообслуживания

Навык	Этапы овладения навыком
1. Умение пить из чашки	1. Держит чашку и пьет с помощью взрослого в течение всего процесса. 2. Ставит чашку на стол, после того как с помощью взрослого выпил из нее и часть расстояния ото рта к столу пронес с ним вместе. 3. Самостоятельно ставит чашку на стол, после того как с помощью взрослого выпил из нее. 4. Пьет из чашки, после того как взрослый помог поднести ее ко рту и самостоятельно ставит ее на стол. 5. Взрослый помогает взять чашку. Ребенок самостоятельно подносит чашку ко рту, пьет и самостоятельно ставит ее на стол. 6. Самостоятельно пьет из чашки.
2. Умение снимать брюки	1. Стягивает штанину с одной ноги, после того как взрослый уже снял штанину с другой. 2. Сидя берет штанины с обеих ног, если они уже спущены до колен. 3. Спуск брюк с середины бедер до колен, садится и снимает их. 4. Спуск брюк с бедер, садится и снимает их. 5. Снимает брюки самостоятельно под присмотром взрослого. 6. Снимает брюки самостоятельно.
3. Умение одевать кофту	1. Берет края обеих половинок переда кофты, соединяя их вместе, после того как взрослый одел кофту. 2. Одевает один рукав, после того как взрослый одел другой. 3. Надевает оба рукава, если взрослый удобно держит кофту. 4. Берет подготовленную кофту и одевает один рукав. 5. Берет подготовленную кофту и одевает оба рукава. 6. Полностью надевает подготовленную кофту.

Сначала нужно подбирать доступные для аутичного ребенка задачи, создавая при этом ситуацию успеха. Сложность задач увеличивается постепенно, причем взрослый на первых этапах действует за него, управляя его руками. Во время обучения взрослый помогает малышу, стоя позади него. Такая позиция дает ребенку возможность почувствовать, что он сам выполняет действие и одновременно чувствует готовность взрослого помочь ему. Взрослый помогает ребенку физически осуществить действие, направляя и координируя движение ребенка. Например, при обучении самостоятельно есть ложкой, взрослый своей рукой обхватывает руку ребенка и организует верные движение. Постепенно физическая помощь уменьшается. Если во время выполнения задач у ребенка оказывается нежелательное поведение, нужно быстро вмешаться и направить его на выполнение задачи. Лучше использовать физическую помощь вместо того, чтобы ждать, пока ребенок начнет трясти руками или сбрасывать все со стола.

Обучение следует начинать с полной физической помощи - «рука в руке». Со временем можно начать менять сопровождение действий ребенка: сначала руки взрослого держат руки ребенка и выполняют действия вместе с ним, потом руки взрослого касаются только запястий руки ребенка, потом предплечья, потом локтя. В дальнейшем необходимо некоторое время держать свои руки у рук ребенка, но не касаться их. То есть как «тень» сопровождать все движения ребенка, и если возникнет пауза или затруднения - вернуться к позиции «рука в руке», используя подсказку и снова убирая свои руки.

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

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

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

Ориентировочные этапы формирования некоторых навыков с использованием физической помощи взрослого

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

	Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (коротким и четким). Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.
4. Умение мыть руки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Встаньте позади ребенка и возьмите своими руками его руки. 2. Включите воду. 3. Подставьте обе руки ребенка под воду. 4. Возьмите мыло и подставьте его под воду. 5. Намыльте руки ребенка. 6. Положите мыло на место. 7. Потрите тыльные стороны одной и другой ладони. 8. Подставьте под воду обе руки и мойте их, потирая друг друга, пока не смоется вся пена. 9. Закройте кран. 10. Возьмите полотенце и вытрите руки ребенка. Повторять все пункты до окончания процесса, сопровождая каждое действие словесным комментарием (коротким и четким). Постепенно сокращайте свою помощь. Всегда поощряйте ребенка.

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

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

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

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

- Ребенок различает рисунок на общем фоне;
- Умеет сопоставлять предмет и его изображение;
- Может понимать соответствие содержания изображенного определенной действия.

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

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

В качестве подкрепления желаемого результата очень важно использовать различные стимулы. Необходимо стремиться к разнообразию используемых подкреплений: развлечения, лакомства, любимые ребенком формы контакта, обычная похвала. Важно предоставлять поощрения в те моменты, когда ребенок ведет себя наилучшим образом, и ни в коем случае - если возникает проблемное поведение: он не реагирует, занимается самостимуляцией или капризничает.

Таким образом, следует помнить о том, какие реакции необходимо закрепить, и поэтому не предоставлять поощрения после нежелательных реакций.

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

При условии обучения социально-бытовым навыкам необходимые четкая схема действий, отсутствие отвлекающих предметов и повторение стереотипной бытовой ситуации каждый день. Если семья еще не имеет четкого распорядка дня, семейных привычек, нужно

установить удобный для всех окружающих порядок основных домашних дел, который все должны неукоснительно соблюдать. Последовательность действий, представленная наглядно в виде распорядка дня или последовательности действий помогает ребенку видеть, что ему нужно делать. Так, в процессе формирования навыков опрятности и гигиены на видном месте в ванной комнате и туалете целесообразно будет разместить визуальные подсказки.

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

Во время приучения к туалету ребенка надо одевать в одежду, которую он может сам легко и быстро снимать и одевать: брюки с эластичными поясами, юбки или платья. Одежда должна быть удобной, при этом следует остерегаться этикеток, ярлыков или швов, которые могут раздражать кожу.

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

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

- Объекты, которые непосредственно используются в этом действии (тарелка
- будем есть; мыло - будем мыть руки);
- Фотографии или рисунки, на которых изображены непосредственно действия;
- Символические изображения или пиктограммы;
- Письменный план (в дальнейшем).

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

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

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

В процессе обучения важно отслеживать прогресс ребенка и делать выводы об эффективности обучения. В данном разделе программы представлены задачи и содержание коррекционно развивающей работы по формированию социально-бытовых навыков согласно пятью уровнями обучения

Содержание обучения и воспитания	Показатели успешного развития ребенка	Направленность коррекционно-развивающей работы
<p>Уровень 1. Овладение первичными умениями</p> <p>На первом уровне решаются следующие задачи:</p>		

<p>- Формировать доступные жизненно-практические умения, овладение которыми необходимо для проявления самостоятельности в бытовых ситуациях;</p> <p>- Обучать первичным умениям (например, брать и держать отдельные предметы: ложку, чашку)</p>		
Формирование навыка самостоятельно кушать	<p>- Знает и занимает определенное место для приема пищи;</p> <p>- Пользуется ложкой во время еды самостоятельно или с помощью взрослого;</p> <p>- Пьет из чашки самостоятельно или с помощью взрослого</p>	<p>1. Приучать занимать определенное место во время приема пищи.</p> <p>2. Формировать умение пользоваться ложкой во время еды.</p> <p>3. Формировать умение пить из чашки.</p>
Формирование навыков опрятности и гигиены	<p>- Выражает просьбу при необходимости посещения туалета, или идет сам;</p> <p>- Моет руки с помощью взрослого;</p> <p>- Не оказывает отрицательной реакции на процесс купания, умывания, расчесывание</p>	<p>1. Формировать умение выражать просьбу при необходимости посещения туалета (жесты, звуки, речевые реакции).</p> <p>2. Учить мыть руки с помощью взрослого (подставляет руки под воду, дает вытирать руки полотенцем).</p> <p>3. Формировать умение соглашаться на купания, умывания.</p> <p>4. Формировать умение соглашаться на расчесывание.</p>
Формирование навыков самостоятельного одевания	Проявляет положительное отношение к процессу одевания, раздевания	<p>1. Формировать положительное отношение к процессу одевания, раздевания.</p> <p>2. Учить одевать снимать носки, брюки</p>
Формирование трудовых навыков	- Поднимает и кладет на место игрушку («рука в руке»)	1. Учить поднимать и класть на место игрушку («рука в руке»).
<p>Уровень 2. Выполнение отдельного компонента действия самообслуживания</p>		
<p>На втором уровне решаются следующие задачи:</p> <p>- Учить выполнять отдельные действия внутри определенной процедуры самообслуживания;</p> <p>- Формировать умения принимать помощь взрослого</p>		
Формирование навыка самостоятельно кушать	<p>- Занимает определенное место за столом во время приема пищи;</p> <p>- Пользуется ложкой во время еды;</p> <p>- Пьет из чашки;</p> <p>- Умеет разворачивать простые обертки;</p> <p>- Умеет открывать коробки, банки, контейнеры и т.д.</p>	<p>1. Приучать занимать определенное место за столом во время еды.</p> <p>2. Формировать навык правильного сидения за столом во время еды.</p> <p>3. Совершенствовать умение пользоваться ложкой во время еды.</p> <p>4. Совершенствовать умение пить из чашки.</p> <p>5. Учить аккуратно разворачивать простые обертки (конфеты, печенье, шоколад) и открывать коробки, банки, контейнеры и тому подобное</p>
Формирование навыков опрятности и гигиены	<p>- Выражает просьбу (определенным способом) при необходимости посетить туалет;</p> <p>- Снимает отдельные предметы одежды перед взятием потребности;</p> <p>- Знает специально отведенное место (туалет), где нужно производить свои потребности;</p>	<p>1. Совершенствовать умение выражать просьбу при необходимости посещения туалета (жесты, звуки, речевые реакции).</p> <p>2. Учить снимать предметы одежды перед взятием потребности.</p> <p>3. Учить производить свои потребности в специально отведенном месте (туалет).</p> <p>4. Учить одевать отдельные предметы</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Надевает отдельные предметы одежды после взимания потребности; - Моет руки после посещения туалета; - Моет руки в определенной последовательности; - Положительно реагирует на чистку зубов; - Умеет умываться, купаться, мыть волосы с помощью взрослого; - Умеет расчесывать волосы с помощью взрослого 	<p>одежды после взимания потребности.</p> <p>5. Формировать умение мыть руки после посещения туалета.</p> <p>6. Формировать умение мыть руки в определенной последовательности: взять мыло, смочить руки и мыло, намылить ладони, положить мыло в мыльницу, смыть мыло водой, вытереть руки полотенцем.</p> <p>7. Формировать умение пользоваться личным полотенцем.</p> <p>8. Учить чистить зубы, выполнять совместные действия со взрослым в процессе чистки зубов.</p> <p>9. Формировать умение умываться, купаться, мыть волосы с помощью взрослого.</p> <p>10. Формировать умение расчесывать волосы с помощью взрослого, наблюдая за расчесыванием перед зеркалом.</p> <p>11. Формировать умение определять свое в пространственной среде (стул, кровать, шкаф и т.д.).</p>
Формирование навыков самостоятельного раздевания	<ul style="list-style-type: none"> - Снимает простые предметы одежды и обуви без застежек; - Помогает взрослому своими действиями в процессе раздевания и одевания; - Пытается пользоваться застежками типа «липучка», «молния» 	<p>1. Формировать умение снимать простые предметы одежды и обуви без застежек.</p> <p>2. Учить помогать взрослому своими действиями в процессе раздевания и одевания.</p> <p>3. Учить пользоваться застежками типа «липучка», «молния».</p>
Формирование трудовых навыков	<ul style="list-style-type: none"> - Убирает игрушки в определенное место с помощью взрослого; - Ставит обувь в назначенное место с помощью взрослого; - Понимает и пытается выполнять доступные поручения 	<p>1. Учить убирать игрушки в определенное место.</p> <p>2. Учить ставить обувь в назначенное место.</p> <p>3. Формировать понятие о месте хранения одежды.</p> <p>4. Формировать умение понимать и выполнять больше поручения (дай, принеси, возьми, положи).</p>

Уровень 3. Способность к элементарному самообслуживанию

На третьем уровне решаются следующие задачи:

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

Формирование навыка самостоятельно кушать.	<ul style="list-style-type: none"> - Пытается пользоваться вилок; - Умеет правильно сидеть за столом во время еды; - Пользуется салфеткой во время еды; - Умеет наливать напиток в чашку из бутылки; - Умеет разворачивать и раскрывать обертки, упаковки, 	<p>1. Учить пользоваться вилок.</p> <p>2. Совершенствовать навык правильного сидения за столом во время еды.</p> <p>3. Учить пользоваться салфеткой во время еды.</p> <p>4. Учить насыпать, размешивать сахар в чашке с напитком.</p> <p>5. Формировать умение наливать напиток в чашку с бутылки.</p> <p>6. Совершенствовать умение аккуратно</p>
--	---	--

	коробки с продуктами питания, очищать фрукты от кожуры.	разворачивать и раскрывать обертки, упаковки, коробки с продуктами питания (продавливать в пакете с соком специальное отверстие для соломинки, отрывать край упаковки), очищать фрукты от кожуры (бананы, мандарины).
Формирование навыков опрятности и гигиены.	<ul style="list-style-type: none"> - Пользуется туалетной бумагой и сливает воду в унитаз после взимания потребности; - Снимает и одевает предметы одежды перед (после) взиманием потребности; - Моет руки после посещения туалета; - Моет руки, лицо с определенной последовательностью; - Чистит зубы в определенной последовательности; - Купается и моет волосы с помощью взрослого; - Умеет пользоваться носовым платком при необходимости; - Умеет расчесывать волосы перед зеркалом; - Знает свою кровать, стул, стол, шкаф 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учить пользоваться туалетной бумагой после удовлетворения нужды. 2. Формировать умение сливать воду в унитаз после удовлетворения нужды. 3. Совершенствовать умение снимать и надевать предметы одежды перед (после) удовлетворением нужды. 4. Совершенствовать умение мыть руки после посещения туалета. 5. Формировать умение мыть руки, лицо с определенной последовательностью: подвернуть рукава, открыть кран, взять мыло, мочить руки и мыло, намылить ладони, положить мыло в мыльницу, смыть мыло водой, умыть лицо водой, закрыть кран, снять полотенце, вытереть руки полотенцем, повесить полотенце на место. 7. Формировать умение пользоваться личными предметами гигиены. 8. Учить чистить зубы: взять зубную щетку, намочить ее, выдавить зубную пасту на щетку, почистить зубы, пополоскать рта, вымыть щетку. 9. Учить откручивать и закручивать колпачок тюбика зубной пасты. 10. Совершенствовать умение купаться и мыть волосы с помощью взрослого. 11. Формировать умение пользоваться носовым платком при необходимости. 12. Формировать умение расчесывать волосы перед зеркалом. 13. Формировать умение определять свое в пространственной среде (стул, кровать, шкаф и т.д.)
Формирование навыка самостоятельного одевания	<ul style="list-style-type: none"> - Умеет снимать и надевать сложные предметы одежды и обуви; - Умеет застегивать пуговицы и кнопки, пользоваться застежками «липучка», «молния»; - Умеет придерживаться последовательности во время одевания и раздевания с помощью визуального плана действий 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формировать умение снимать и надевать сложные предметы одежды и обуви. 2. Учить застегивать пуговицы и кнопки, пользоваться застежками «липучка», «молния». 3. Учить соблюдать последовательность во время одевания и раздевания с помощью визуального плана действий. 4. Формировать представление о месте хранения одежды и обуви
Формирование трудовых	- Умеет поддерживать элементарный порядок в	1. Формировать умение поддерживать элементарный порядок в помещении с

навыков	помещении с помощью визуальных подсказок; - Ставит обувь и составляет одежду в определенное место; - Понимает и выполняет доступные поручения	помощью визуальных подсказок (класть книги на книжную полку, игрушки в отведенное для их хранения место, хлеб в хлебницу и т.д.). 2. Учить ставить обувь и складывать одежду в определенное место. 3. Формировать умение понимать и выполнять больше поручения (отнести после еды тарелку, чашку для мытья; протереть стол; расставить на столе отдельные предметы посуды и столовых приборов; полить цветы и т.д.)
---------	---	---

Уровень 4. Приобретение самостоятельности в бытовых ситуациях

На четвертом уровне решаются следующие задачи:
 - Формировать умение выполнять основные части процедур самообслуживания и хозяйственно-бытовых работ, поручений;
 - Повышать самостоятельность детей в типичных бытовых ситуациях путем закрепления раньше сформированных и обучения новым практическим умением;
 - Формировать у ребенка первоначальные умения по ручному труду.

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

Формирование навыков опрятности и гигиены	- Умеет пользоваться туалетом в определенной последовательности; - Умеет мыть руки, лицо с определенной последовательностью; - Умеет пользоваться личными предметами гигиены и убирать их на место; - Умеет чистить зубы в определенной последовательности; - Умеет купаться и мыть волосы с определенной последовательностью; - Умеет пользоваться носовым платком по необходимости; - Умеет расчесывать волосы перед зеркалом	1. Закреплять умение пользования туалетом в определенной последовательности. 2. Совершенствовать умение пользоваться туалетной бумагой после взимания потребности и мытья рук после этого. 3. Совершенствовать умение мыть руки, лицо с определенной последовательностью. 4. Закреплять умение пользоваться личными предметами гигиены и убирать их на место. 5. Совершенствовать умение чистить зубы по определенной последовательности. 6. Совершенствовать умение купаться и мыть волосы с определенной последовательностью. 7. Совершенствовать умение пользоваться носовым платком по
---	---	--

		необходимости. 8. Совершенствовать умение расчесывать волосы перед зеркалом с постепенным повышением самостоятельности, девочкам использовать для прически шпильки для волос, обруч.
Формирование навыков самостоятельного одевания	<ul style="list-style-type: none"> - Умеет снимать и надевать сложные предметы одежды и обуви; - Умеет надевать обувь с выполнением шнуровки с помощью взрослого; - Придерживается последовательности во время одевания и раздевания самостоятельно или с помощью визуального плана действий 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Совершенствовать умение снимать и надевать сложные предметы одежды и обуви. 2. Формировать умение надевать обувь с выполнением шнуровки с помощью взрослого. 3. Совершенствовать умение соблюдать последовательности во время одевания и раздевания самостоятельно или с помощью визуального плана действий.
Формирование трудовых навыков	<ul style="list-style-type: none"> - Поддерживает элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок; - Умеет вместе с взрослым расстилать и застилать постель; - Пытается помогать взрослому вытирать пыль, подметать пол; - Знает, что мусор нужно выбрасывать в отведенное место 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Совершенствовать умение поддерживать элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок. 2. Учить вместе со взрослым расстилать и застилать постель. 3. Учить помогать взрослому вытирать пыль, подметать пол. 4. Формировать представление о том, что мусор нужно выбрасывать в отведенное место.
Формирование навыков ручного труда	<ul style="list-style-type: none"> - Помогает взрослому собирать природный материал для поделок; - Участвует в изготовлении поделок из природного материала и пластилина; - С взрослым составляет букеты из осенних листьев; - Умеет сворачивать и складывать бумагу пополам (книги); - Умеет отрывать небольшие кусочки бумаги; - Умеет оборачивать цветной бумагой небольшие предметы; - Умеет сминать отходы бумаги и выбрасывать их в место для мусора. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знакомить с понятием «природный материал» (каштаны, веточки, листья, раковины и т.д.). 2. Учить помогать взрослому собирать природный материал для поделок. 3. Формировать желание участвовать в изготовлении поделок из природного материала и пластилина (грибок, ежик, бабочка и т.д.). 4. Учить составлять букеты из осенних листьев. 5. Учить сворачивать и складывать бумагу пополам (книги). 6. Учить отрывать небольшие кусочки бумаги. 7. Учить оборачивать цветной бумагой небольшие предметы (конфеты, подарок). 8. Учить сминать отходы бумаги и выбрасывать их в место для мусора

Уровень 5. Умение регулярно самостоятельно выполнять навыки самообслуживания

На пятом уровне решаются следующие задачи:

- Формирование умения регулярно самостоятельно выполнять основные части процедур самообслуживания и хозяйственно-бытовых работ, поручений;
- Повышение самостоятельности детей в типичных бытовых ситуациях путем закрепления ранее сформированных и обучения новым практическим умением;
- Формирование умения участвовать в изготовлении изделий и практических работах по

<p>ручному труду по выполнению отдельных операций и приемов по подражанию, речевой инструкцией и дополнительной помощью взрослого;</p> <p>- Формирование умения выполнять поручения по уходу за растениями и домашними животными с помощью взрослого</p>		
<p>Формирование навыков самостоятельно кушать</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Умеет самостоятельно пользоваться столовыми приборами; - Умеет самостоятельно разворачивать и раскрывать различные виды оберток, очищать фрукты от кожуры 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закреплять умение пользоваться столовыми приборами. 2. Закреплять умение аккуратно разворачивать и раскрывать различные виды оберток, очищать фрукты от кожуры
<p>Формирование навыков опрятности и гигиены</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Самостоятельно пользуется туалетом в определенной последовательности; - Самостоятельно моет руки, лицо с определенной последовательностью; - Самостоятельно пользуется личными предметами гигиены и убирает их на место; - Самостоятельно чистит зубы в определенной последовательности; - Самостоятельно выполняет основную часть процедур купания и мытья волос с определенной последовательностью; - Самостоятельно расчесывает волосы перед зеркалом; - Самостоятельно пользуется при необходимости влажными салфетками, ватными палочками 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закреплять умение самостоятельно пользования туалетом в определенной последовательности. 2. Закреплять умение самостоятельно мыть руки, лицо с определенной последовательностью. 3. Закреплять умение самостоятельно пользоваться личными предметами гигиены и убирать их на место. 4. Закреплять умение самостоятельно чистить зубы в определенной последовательности. 5. Закреплять умение самостоятельно выполнять основную часть процедур купания и мытья волос с определенной последовательностью. 6. Закреплять умение самостоятельно расчесывать волосы перед зеркалом, девочкам делать простую прическу. 7. Учить пользоваться при необходимости влажными салфетками, ватными палочками
<p>Формирование навыков самостоятельного одевания</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Самостоятельно одевается и раздевается за определенной последовательностью; - Самостоятельно надевает обувь с различными видами застежек; - Помогает взрослому подбирать одежду и обувь согласно сезону, погодой и событиями жизни 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закреплять умение самостоятельно одеваться и раздеваться по определенной последовательности. 2. Закреплять умение надевать обувь с различными видами застежек. 3. Формировать умение помогать взрослому подбирать одежду и обувь по сезону, погоды и событий в жизни ребенка.
<p>Формирование трудовых навыков</p>	<ul style="list-style-type: none"> Поддерживает элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок; - Вместе с взрослым расстилает и застилает постель; - Помогает взрослому вытирать пыль, подметать пол; - Выбрасывает мусор в отведенное место; - Моет после рисования кисти, стаканчики и другое 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закреплять умение поддерживать элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок. 2. Закреплять умение вместе со взрослым расстилать и застилать постель. 3. Закреплять умение помогать вытирать пыль, подметать пол. 4. Закреплять умение выбрасывать мусор в отведенное место. 5. Учить мыть после рисования кисти, стаканчики и другое оборудование.

	<p>оборудование;</p> <p>- Выполняет поручения по уходу за растениями и домашними животными</p>	<p>6. Учить выполнять поручения по уходу за растениями и домашними животными с помощью взрослого</p>
<p>Формирование навыков ручного труда</p>	<p>Собирает и первично обрабатывает вместе со взрослым природный материал для поделок;</p> <p>- Изготавливает со взрослым предлагаемые виды изделий;</p> <p>- Помогает взрослому готовить простые блюда</p>	<p>1. Закреплять умение собирать и первично обрабатывать (мыть, сушить и т.д.) вместе с взрослым природный материал для поделок.</p> <p>2. Учить наклеивать засушенные листья на бумагу.</p> <p>3. Учить делать елочные украшения из бумаги, природного материала и тому подобное.</p> <p>4. Учить делать бусы.</p> <p>5. Учить изготавливать изделия из коробок и пластиковых бутылок.</p> <p>6. Учить выполнять подготовительные упражнения к вышиванию по дырочкам в картоне (шнуровать тонким шнурком простые предметные изображения).</p> <p>7. Учить помогать взрослому готовить простые блюда (натирать овощи, сыр; раскатывать тесто; вырезать печенье с помощью различных форм).</p>

2.1.4. Взаимодействие взрослых с детьми

Характер взаимодействия с взрослыми.

Взрослыми специально организовывается работа, направленная на устранение или уменьшение проявления нежелательного поведения ребенка с РАС. Проблемное поведение подвергает риску самого ребенка или его окружение и затрудняет общение и включение в социальную среду. Оно может проявляться в виде истерики, агрессии (вербальная, физическая), аутоагрессии, отсутствия реакции на просьбы, требования, аутостимуляции, неусидчивости, нарушения внимания, импульсивности, нежелания сотрудничать. Часто причиной такого поведения может быть повышенная тревожность, неумение ребенка объяснить свое состояние или желания социально-приемлемым способом (например – головная боль, голод, жажда) Крик или агрессия иногда могут быть единственным способом, с помощью которого он может выразить просьбу, то есть средством коммуникации.

Взрослому необходимо определить, с какой целью ребенок использует определенное поведение. Для этого проводится наблюдение за событиями, которые происходят до проблемного поведения и после. Проанализировав данные события можно значительно снизить качественный и количественный уровни проблемного поведения. Для этого используются следующие способы:

Взрослый обучает ребенка выражать свои просьбы (вербально и невербально), а именно: просить предмет, действие, прекращение действия, перерыв, помощь, выразить отказ. При общении ребенка с РАС с другими детьми, взрослый помогает ребенку помощью подсказок.

Взрослый создает специальные ситуации для развития возможности ребенка играть самостоятельно. Они должны основываться на актуальных интересах ребенка. Интересы выявляются путем наблюдения за ребенком, бесед с ним и с родителями. Обогащение окружающей среды и появление новых интересных занятий позволяют уменьшить частоту аутостимуляций и снизить мотивацию для привлечения внимания.

Взрослый помогает ребенку включиться в занятия. Ребенок может отказываться, если они трудные, длинные, неинтересные и непонятные. В таких ситуациях взрослому необходимо: понизить уровень сложности задания, использовать чередование достаточно простых и сложных заданий, предоставить возможность ребенку выбора задания, работать в достаточно быстром темпе (задания должны быть короткими), часто менять задания, выбирать эффективные методы обучения.

Ребенку с РАС необходима помощь взрослого и для выстраивания взаимодействия с другими детьми, отношений с миром и самим собой. Он является проводником ребенка в детское сообщество.

Характер взаимодействия ребенка с РАС с детьми во многом зависит от позиции взрослых, работающих с детьми и понимания того, что:

- ребенок не всегда улавливает социальный и эмоциональный контекст происходящего,
- не понимает подтекста и юмора,
- затрудняется не только в инициации взаимодействия, но и в его поддержании,
- быстро пресыщается контактом,
- высказывания могут быть слишком прямолинейны, он не умеет лукавить и скрывать, проявляет значительную социальную наивность.

Поэтому такому ребенку построить высказывание в естественной обстановке в ходе непосредственного общения, в первую очередь, со сверстниками. Плохое понимание окружающих того, что именно хочет сказать ребенок, приводит к замкнутости, прекращению взаимодействия, демонстрации нежелательных формы поведения. В подобных ситуациях роль взрослого заключается в том, чтобы, поддержать ребенка, оказывая ему дозированную помощь.

Для взаимодействия с другими детьми взрослый может: дать вербальную подсказку, которая поможет ребенку с РАС продолжить беседу, попросить о чем-либо словами, поощрять за самостоятельное использование слов, предложить детям поиграть во что-нибудь другое при отказе, учить и поощрять сверстников ребенка с РАС за сотрудничество с ним, инициировать детей обращаться к ребенку с просьбой.

При организации совместной ролевой игры с детьми педагогу следует предложить ребенку с РАС роль, с которой он может справиться самостоятельно, а также использовать его сильные стороны.

При взаимодействии с детьми может возникнуть большое количество сенсорных проблем, что затрудняет участие в играх ребенка с РАС наравне с другими детьми. При диагностировании гиперчувствительности к звукам и шумам одним из наиболее часто используемых приспособлений являются шумопоглощающие наушники. Правильно подобранные наушники не мешают ребенку слышать других детей, но снижают уровень фонового шума. При выборе данного устройства необходимо провести работу по обучению ребенка их использованию, а также определить продолжительность их использования.

Для того чтобы ребенок с РАС мог быстрее включиться в социум, необходимо расширять спектр его **отношений с миром, другими людьми и самим собой**: развивать понимание эмоций, намерений, желаний (своих и чужих); помогать предсказывать действия других на основе их желаний и мнений; понимать причины и следствия событий. Поэтому необходима проработка личного эмоционального опыта ребенка, совместное осмысление с ним его впечатлений, переживаний, их связи с происходящим вокруг (для этого составление историй про ребенка и его близки, работа с художественными текстами, мультфильмами и т.д.); развитие его способности к диалогу.

Ребенок с РАС может быстро пресыщаться впечатлениями и эмоциональным контактом. У него обязательно должна быть возможность уединения. С этой целью оборудует *уголок уединения (зоны отдыха ребенка)*. Для этого используют: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, любое ограниченное пространство. В зоне отдыха размещают любимые игрушки ребенка, книги, фотографии, приятное для ребенка сенсорное оборудование, мягкая мебель и т.д. Детей необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения.

Для адаптации в окружающем пространстве, ориентирования, как в помещении, так и в процессе образовательной деятельности используется:

Визуализация режима дня. Для того чтобы наглядное расписание выглядело понятным ребенку, педагог использует карточки, отражающие различные виды деятельности детей в течение дня. В зависимости от уровня развития ребенка изображения на карточках могут быть реалистичными, символическими или схематичными. Карточки размещаются на уровне глаз детей. Визуализация помогает ребенку: следовать распорядку дня без дополнительных словесных инструкций и напоминаний, что повышает самостоятельность; не использовать постоянные вопросы о событиях дня, снижая беспокойство и придавая ему чувство безопасности; переходить от одного вида деятельности к другому, из одного помещения в другое. При переходе к школьному обучению, карточки могут быть заменены текстовым расписанием.

Визуализация плана непрерывной образовательной деятельности. Расписание деятельности во время занятия с детьми может располагаться на уровне глаз детей или непосредственно на столе ребенка. Для изготовления плана занятия рекомендуется применять карточки с символами и подписями. Визуализация плана занятия помогает подготовиться к смене видов деятельности; усвоить основные заведенные действия на том или ином занятии; доводить до конца выполнения задания.

Наглядное подкрепление информации необходимо вследствие особенностей восприятия, понимания оборотов речи и абстрактных понятий ребенком с РАС. Весь материал должен подкрепляться визуальным рядом и выполнением практических заданий.

С этой целью используют различные изображения, фотографии, иллюстрации,

презентации при подаче знаний об окружающем, символы при формировании абстрактных понятий, таблички с подписями, картинки с подписями, картинки-символы.

Наглядное подкрепление инструкций. С этой целью используют символы действий, разбивку длинной инструкции на отдельные короткие элементы, визуальные алгоритмы выполнения заданий.

Образец выполнения. Предоставление образца выполнения может быть в виде моделирования действия, образца ответа/поделки, визуального плана выполнения (аппликации, рисунка, лепки и т.п.).

Визуализация правил поведения. Наблюдаемое негативное поведение ребенка с РАС может выражать потребность в помощи или внимании; уход от стрессовых ситуаций; желание получить какой-либо предмет; недопонимание; протест против нежелаемых событий и т.д. Для того чтобы дети быстрее привыкли к правилам поведения в детском саду, необходимо сделать наглядное напоминание правил. По завершении адаптационного периода, когда основные нормы поведения будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила.

Социальные истории используют для обучения детей с РАС правилам социального поведения, таким как следование очереди, соблюдение социально принятой дистанции, нормы поведения в общественных местах и т.д. Социальные истории разрабатываются индивидуально для конкретного ребенка с учетом его возможностей, с использованием и осмыслением впечатлений и событий его индивидуального опыта. История должна сопровождаться рисунками и фотографиями.

Поощрение за правильно выполненное действие, соблюдение правил, доведение действия до завершения и др. В качестве поощрения используют предметы, интересные для ребенка и являющиеся для него ценностью (разрешение постучать в барабан, позвонить в колокольчик, приклеить на ленту успеха бабочку, звездочку и др.)

2.1.5. Взаимодействие педагогического коллектива с семьей ребенка с РАС

Важным условием расширения спектра возможных отношений с миром, другими людьми и самим собой ребенка с РАС является **взаимодействие педагогического коллектива с семьей ребенка с РАС**. При планировании работы по обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей необходимо учитывать установки родителей на понимание особенностей ребенка и подходы к его воспитанию.

Педагоги соблюдают определенные условия для выстраивания партнерских отношений с родителями:

- *Проявляют уважение к родителям.* Уважение выражается в профессиональной позиции педагога, признающего достоинства личности, ценности и значимости родителей.
- *Проявляют эмпатию,* понимание к проблемам семьи ребенка с РАС.
- *Наличие общей цели,* которое позволяет выработать единую линию поведения с ребенком и придерживаться ее и дома и в детском саду.
- *Контакт и диалог с родителями* дают возможность общаться и прояснять позиции друг друга.
- *Понимание и соблюдение собственных прав и прав родителей.* Не первое место при взаимодействии педагогов с родителями выходят такие права как: право на собственное мнение и собственный выбор, право на информацию, право на уважение, право просить о помощи, право получать признание и т.д.
- *Распределение ответственности* между педагогами и родителями позволяет предупредить взаимное обвинение друг друга, перекладывание ответственности и уход от нее.

Главные задачи взаимодействия с семьей на современном этапе, на которые направлена АОП, это систематическое формирование осознанного родительства, родительской компетентности, максимальное вовлечение родителей в жизнь детского сада, содействие совместной деятельности родителей и детей.

Для детей родители должны стремиться создавать такие ситуации, которые будут побуждать детей применять знания и умения, имеющиеся в их жизненном багаже. Опора на знания, которые были сформированы в предыдущей возрастной группе, должна стать одной из основ домашней совместной деятельности с детьми. Родители должны стимулировать познавательную активность детей, создавать творческие игровые ситуации.

При взаимодействии с семьями детей с РАС педагог:

1. Ориентирует родителей на изменения в личностном развитии дошкольников — развитие любознательности, самостоятельности, инициативы и творчества в детских видах деятельности. Помочь родителям учитывать эти изменения в своей педагогической практике.

2. Способствует укреплению физического здоровья дошкольников в семье, обогащению совместного с детьми физкультурного досуга (занятия в бассейне, коньки, лыжи, туристические походы), развитию у детей умений безопасного поведения дома, на улице, в лесу, у водоема.

3. Побуждает родителей к развитию гуманистической направленности отношения ребенка к окружающим людям, природе, предметам рукотворного мира, поддерживать стремление ребенка проявить внимание, заботу о взрослых и сверстниках.

4. Знакомит родителей с условиями развития познавательных интересов, интеллектуальных способностей дошкольников в семье. Поддерживать стремление родителей развивать интерес детей к школе, желание занять позицию школьника.

5. Включает родителей в совместную с педагогом деятельность по развитию субъектных проявлений ребенка в элементарной трудовой деятельности (ручной труд, труд по приготовлению пищи, труд в природе), развитию желания трудиться, ответственности, стремления довести начатое дело до конца.

6. Помочь родителям создать условия для развития эстетических чувств дошкольников, приобщения детей в семье к разным видам искусства (архитектуре, музыке, театральному, изобразительному искусству) и художественной литературе.

2.2. Содержание коррекционной работы с детьми

Коррекционная работа с аутичным ребенком будет более успешной, если

- проводить комплексно, группой специалистов: психологом, дефектологом, логопедом, музыкальным работником и, конечно, родителями. Формируемые специалистами навыки ребенка должны закрепляться в повседневной систематической работе родителей с ребенком в домашних условиях. При оказании комплексной помощи детям с РАС, при организации соответствующих коррекционных условий целесообразно придерживаться следующих **принципов**:

- осуществление комплексного психолого-педагогического и медико-социального подхода к коррекции;

- интегративная направленность коррекционного процесса в сочетании со специализированным характером оказываемой помощи;

- преемственность коррекционной работы на всех возрастных этапах;

- учет интересов аутичного ребенка при выборе специалистом методического подхода;

- индивидуальный характер коррекции на начальных ее этапах с постепенным переходом к групповым формам работы;

- систематическая активная работа с семьей аутичного ребенка.

Цель оказания комплексной помощи – интеграция ребенка с РАС в адекватную для него образовательную среду и социум.

Задачи:

- проведение комплексного диагностического обследования с целью определения уровня развития ребенка и дальнейшего оптимального образовательного маршрута;

- формирование коммуникативных навыков;

- формирование произносительных умений и навыков;

- развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы;

- формирование социально-приемлемого поведения;

- содействие в адаптации ребёнка к коллективу сверстников;

- формирование и развитие высших психических функций ребёнка;

- развитие познавательной деятельности и речи;

- оказание психологической и педагогической помощи семьям, имеющим ребёнка с расстройствами аутистического спектра.

2.2.1. Особенности организации коррекционной работы.

Организация коррекционной работы с аутичными детьми имеет свою специфику, эффективность которой во многом зависит от создания особых условий, в которых реально можно сочетать педагогическую, психологическую, социальную и другие виды помощи, наблюдая при этом динамику развития ребенка с РАС.

1 этап коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС: *установление контакта.*

Любая коррекционно-развивающая работа начинается с установления положительного эмоционального контакта с ребенком, однако именно у детей с аутизмом этот этап может длиться дольше и занимать большее количество времени. Преградой для общения становится негативизм ребенка, чувство страха, тревоги, «полевое», спонтанное, нецеленаправленное поведение. В ходе данного этапа специалист выясняет, что является для ребенка поощрением, в каких случаях он отказывается общаться. Для установления контакта можно использовать сенсорные стимулы (мыльные пузыри, вращающиеся предметы – волчки, колесики, заводные и музыкальные игрушки).

2 этап коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС: *формирование навыков учебного поведения.*

Ведущей задачей данного этапа является общая организация поведения ребенка с аутизмом: формирование установки на выполнение задания, выработка усидчивости, удержания внимания, привыкание к ситуации обучения. Очень важно соблюдать принцип постепенности, дозирования подачи нового материала, так как дети с РАС негативно воспринимают все незнакомое. На первых занятиях лучше всего сосредоточиться на одном, наиболее доступном для ребенка навыке, схема выполнения которого довольно проста. Постепенно вносятся небольшие новые элементы вариативности. Велика роль помощи педагога, особенно физической, направляющей на выполнение действия. Инструкции и задания на занятии формулируются четко и кратко. При этом важно подкреплять желаемое поведение ребенка с помощью значимых стимулов и похвалы, со временем постепенно снижая и отменяя использование невербального подкрепления.

3 этап коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС: *развитие познавательной сферы.*

На данном этапе решаются задачи интеллектуального развития ребенка с РАС в зависимости от выявленных у него умственных и речевых способностей и возможностей.

По статистике, только 1 из 10 аутистов обладает так называемыми особыми способностями (музыкальными, математическими, художественными). Познавательное развитие включает ознакомление с окружающим, сенсорное воспитание, формирование мышления, элементарных количественных представлений, развитие речи, коммуникативных способностей, развитие общей и мелкой моторики. На занятиях идет работа по формированию предметной, конструктивной, игровой деятельности.

На этом этапе также соблюдается принцип последовательности, дозирования нового материала. Очень значимым моментом для ребенка с аутизмом остается соблюдение определенного хода каждого занятия.

Со стороны учителя-дефектолога помощь ребенку с расстройствами аутистического спектра оказывается до тех пор, пока он в ней нуждается. В коррекционной работе с ребенком с РАС положительная динамика наблюдается тогда, когда ему все меньше требуется развернутая помощь взрослого.

В ходе наблюдения за свободными действиями ребенка выявляются особенности его поведения, настроения, эмоциональные реакции, предпочтения; выясняется, способен ли ребенок выполнять инструкции и концентрировать внимание на заданиях, предлагаемых взрослым. По итогам диагностики специалист беседует с родителями и обсуждает дальнейшие возможные варианты работы с ребенком. **На индивидуальное зачисляются дети по заключению ПМПК, в котором указаны особые образовательные потребности ребенка по состоянию его здоровья, вытекающие из следующих причин:**

– грубые нарушения поведения, проявляющиеся в виде расторможенности (двигательной и речевой), импульсивности, агрессивности, не позволяющие находиться в детском коллективе в классе;

– выраженные страхи, высокая тревожность, грубые нарушения общения; грубое снижение темповых характеристик деятельности, не позволяющие ребенку работать в режиме группы; – комбинированные дефекты (грубые речевые и пространственные расстройства, возникшие вследствие органического поражения центральной нервной системы).

При проведении комплексной коррекции и реабилитации детей с РАС нужно придерживаться некоторых **правил**.

1. При установлении контактов следует исключить любое давление или нажим и даже прямое обращение к ребенку во избежание неприятных для него ситуаций.

2. Первые контакты с ребенком необходимо устанавливать, когда он испытывает какие-либо приятные ощущения. Постепенно нужно увеличивать число таких положительных моментов и показывать ребенку собственными положительными эмоциями, что общение с человеком — интереснее и полезнее.

3. Работу по восстановлению у ребенка потребности в общении нельзя форсировать, она может быть длительной. Усложнять формы контактов можно только в том случае, если у ребенка появятся положительные эмоции при общении со взрослыми и потребность в контактах с ними. Это усложнение происходит постепенно, с опорой на уже сформировавшиеся стереотипы взаимодействий с людьми.

4. Эмоциональные контакты с ребенком должны быть строго дозированы. При их чрезмерном количестве ребенок может вновь отказаться от общения.

5. На начальных этапах обучения главной задачей является формирование установки на выполнение задания, усидчивости, концентрации внимания.

6. Следует формулировать свою просьбу или задание четко и кратко. Не стоит повторять просьбу несколько раз подряд. Если ребенок не реагирует на нее, следует выполнять задание вместе, либо управляя руками ребенка, либо поручая ему отдельные операции.

7. При обучении аутичного ребенка необходимы: четкая схема действий, зрительная опора, отсутствие отвлекающих предметов, повторение стереотипной бытовой ситуации изо дня в день.

8. Очень важна частая смена деятельности, так как дети с синдромом раннего детского аутизма психически пресыщаемы, они быстро истощаются физически. Каждый вид деятельности должен занимать не более 10 минут.

9. В качестве подкрепления желаемого поведения ребенка можно использовать самые разнообразные развлечения, лакомства, любимые ребенком формы контакта, обычную похвалу. Важно, чтобы ребенок сразу получал награду после подкрепляемого поведения.

10. Необходимо учитывать возрастные особенности. Следует четко дозировать нагрузку, приспособив ее к внутреннему ритму ребенка. Не стоит лишний раз обращаться с просьбой, когда его внимание поглощено чем-то другим, лучше попробовать ненавязчиво отвлечь его и затем обратиться с просьбой или инструкцией.

11. Не стоит пытаться научить ребенка всему сразу, лучше сначала сосредоточиться на одном, наиболее доступном ему навыке, постепенно подключая его к наиболее простым операциям в других, часто повторяющихся ситуациях.

12. Близких не должно огорчать и раздражать то, что ребенку, казалось бы, уже усвоившему необходимый навык, еще долго будет требоваться внешняя организация.

13. Процесс освоения аутичным ребенком необходимых навыков является длительным и постепенным и требует большого терпения от взрослых.

Успех социальной адаптации ребенка с РАС, занимающегося в коррекционной группе либо другом специальном учреждении или на дому, тесно связан с возможностью координации действий родителей и всех специалистов.

Не каждого аутичного ребенка можно вывести на уровень массовой или специальной (коррекционной) школы. Но и в случаях, когда он обучается и воспитывается в домашних условиях, труд специалистов, работающих с ребенком, и родителей будет вознагражден тем, что ребенок станет ровнее поведению, более управляем; у него разовьется интерес к какой-либо деятельности, которая заменит бесцельное времяпрепровождение и сделает его поведение более целенаправленным, эмоционально насыщенным и контактным.

Следует помнить, что работа с аутичными детьми — процесс сложный и длительный, он «...растягивается на много лет, в течение которых эффекты дней, недель и месяцев могут казаться удручающе малыми или вовсе отсутствующими. Но каждый — пусть даже самый малый — шаг прогресса драгоценен: из этих, неуклюжих поначалу, шажков и шагов складывается общий путь улучшения и приспособления к жизни. Да, далеко не у каждого ребенка этот путь окажется так велик, как того хотелось бы. Но обретенное на этом пути ребенком останется с ним и будет помогать ему жить более самостоятельно и уверенно» (В.Е. Каган, 1981).

2.2.2. Формы и режим занятий. Организация деятельности в группе по реализации и освоению Программы осуществляется в двух основных моделях организации образовательного процесса:

- совместная деятельность взрослого и ребенка, которая осуществляется в ходе режимных моментов (решение задач сопряжено с одновременным выполнением функций по присмотру и уходу за детьми) и организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, трудовой, продуктивной), а также создание условий для самостоятельной деятельности детей в группе;

- образовательная деятельность (не сопряжена с выполнением функций по уходу и присмотру за детьми).

Основная форма – индивидуальные занятия. Продолжительность каждого занятия от 15 до 20 минут в зависимости от состояния ребенка. В процессе занятия педагог обязательно следит за самочувствием ребенка и учитывает его эмоциональное состояние, может полностью изменить составленный план занятия в силу неприемлемости ребенком на данный момент предлагаемых заданий, несмотря на то, что ранее они вызывали у него интерес.

Педагогические работники	Форма проведения
Учитель-дефектолог	специальное коррекционное занятие, индивидуальное
Педагог-психолог	специальное коррекционное занятие, индивидуальный тренинг по стабилизации эмоционально-волевой сферы
Учитель-логопед	специальное коррекционное занятие, индивидуальное
Музыкальный руководитель	фронтальное занятие, индивидуальный слуховой тренинг
Инструктор по физической культуре	фронтальное занятие, индивидуальный двигательный тренинг
Воспитатель	фронтальное, подгрупповое занятие, индивидуальное занятие

2.2.3. Методы реализации коррекционно-развивающей работы

В образовательной деятельности с детьми, имеющими с РАС, используется классификация методов Ю.К. Бабанского, адаптированная на детей дошкольного возраста. Эта классификация представлена тремя группами методов:

а) *методы организации и осуществления образовательной деятельности:*

- словесные (рассказ, беседа, инструктирование,
- наглядные (иллюстрация, демонстрация и др.);
- практические (упражнения, эксперименты, трудовые действия и д.р.);
- репродуктивные и проблемно-поисковые (от частного к общему, от общего к частному),
- методы самостоятельной деятельности и деятельности под руководством педагога;

б) методы стимулирования и мотивации образовательной деятельности

в) метод самоконтроля.

Специальные методы:

а) альтернативные методы коммуникации и организация среды

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

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

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

Коммуникативная система обмена картинками (Picture Exchange Communication System - PECS) - форма вспомогательной альтернативной коммуникации. PECS используется лицами разных возрастов, от дошкольников до взрослых, имеющих речевые коммуникативные, когнитивные и моторные трудности. Коммуникативная система обмена картинками разработана как вспомогательное средство обучения инициировать социальное взаимодействие для лиц с аутизмом и другими коммуникативными трудностями.

Для того чтобы проиллюстрировать целесообразность и необходимость использовать альтернативные методы коммуникации и визуальные способы организации среды в коррекционной работе с детьми с аутизмом, можно привести такой пример. Обычно, день человека (в том числе и ребенка) можно представить схематично в виде последовательности действий и деятельностей от утреннего туалета до отхода ко сну вечером. Каждый день может быть разбит, например, на: утренние сборы в детский сад, возвращение домой и свободное время, ужин и отдых. Визуальную поддержку, которую предлагает ТЕАССН подход, может быть использовано с целью представить (проиллюстрировать) ребенку с аутизмом последовательность действий или деятельностей, которая ее ожидает в течение дня, в виде последовательности предметов, фото, картинок или символов, обозначающих каждую конкретную деятельность. Так, утренний порядок сборов в сад или школу можно организовать в серию предметов или картинок (в зависимости от уровня развития ребенка), что будет, например: мыло и зубную щетку, предмет одежды, чашку, обувь и авто (если семья пользуется транспортом, чтобы добраться до садика).

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

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

Большинство методов альтернативной коммуникации используют визуальные стимулы (предметы, фото, картинки, символы, жесты), поддерживающие (дублируют) вербальное речи, ведь подавляющее большинство лиц с аутизмом имеют хорошо развитую зрительную

память и образное мышление, что делает их более ловкими в понимании изображений, по сравнению с речью.

Стоит отметить, что ни одна из систем вспомогательной альтернативной коммуникации не стремится быть «конечным пунктом назначения», то есть не имеет целью исключить вербальную речь из употребления, заменить ее.

Применение каждого, из приведенных примеров, систем альтернативной коммуникации сопровождается речью так, что жест или символ иллюстрирует слово, формируя в головном мозге прочные связи между стимулами различных модальностей (звуковой, зрительной, кинестетической). Кроме того, интенсивно стимулируя пластический мозг ребенка новыми знаниями и связями, мы развиваем его, что, в конце концов, стимулирует и развитие вербальной речи.

б) «совместное рисование»

При обучении решающую роль играет пример взрослого. Взрослый рисует, лепит любимую игрушку ребенка, обязательно сопровождая этот процесс своим эмоциональным рассказом. Взрослый постоянно выражает игровое отношение к процессу изобразительной деятельности, результаты ее обыгрываются (рисунок подарили кукле, слепили печенье, покормили куклу и т.д.). Мотивация должна вызывать желание рисовать, лепить, а не только выполнять указания взрослого.

Совместное рисование позволяет не только расширить круг методов в пределах изобразительной деятельности, а также знакомить аутичного ребенка с окружающим миром. Рисование взрослым помогает привлечь внимание малыша к определенным деталям, на которые он не обращал внимания. Сначала взрослый быстро рисует отдельные предметы, достаточно схематично, отражая наиболее существенное, при этом эмоционально объясняет с помощью слов и жестов, обращаясь к ребенку.

в) манипулирование изобразительными инструментами и материалами.

Содействие развитию у ребенка способности самостоятельно держать в руке карандаш, фломастер, мел, кисть, водить ими по бумаге и других поверхностях, создавая цветные пятна, риска, пятнышки, точки. Важно постепенно уменьшать физическую поддержку руки ребенка (не водить рукой ребенка, а поддерживать только локоть, или предоставлять импульс к определенным действиям), а также создавать при изобразительной деятельности атмосферу приподнятого настроения и успеха.

г) поощрение успехов

- лакомства;
- любимые занятия;
- жетончики

д) словесное указание совместно с моделированием (словесное указание усиливается во много раз, если к нему добавить простую и ясную демонстрацию).

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

- Налаживание эмоционального контакта и формирование адекватных форм взаимодействия близких взрослых с ребенком.
- Создание предметно-развивающей среды в соответствии с поставленными задачами воспитания и обучения ребенка.
- Регулярное систематическое проведение занятий по определенному расписанию.
- Смена видов деятельности в процессе одного занятия.
- Повторяемость программных задач на разном дидактическом и наглядном материале.
- Игровая форма проведения занятий в соответствии с состоянием эмоционально-личностной сферы ребенка.
- Опора на положительные результаты, достигнутые в той или иной деятельности ребенка.
- Обращение внимания на различия выполнения одного и того же задания в разных условиях. В самом обучении важно дозировать применение прямой вербальной инструкции и максимально использовать опосредованную организацию ребенка структурированным пространством: разметкой парты, страницы, наглядным указанием направления движения.

□ Включение в задание моментов, когда сам учебный материал организует действие ребенка. При работе с данной группой необходимо выверять и ограничивать все речевые инструкции, именно поэтому инструкции часто даются в единой временной форме: «Возьми карандаш».

□ В связи с трудностью подражания, переформулировки на себя схемы действия, а часто и просто моторных трудностей большое значение в обучении приобретает непосредственная физическая помощь в организации действия, т.е. взрослый начинает работать руками ребенка («сопряженные направляющие действия»). При работе с данной группой непосредственно используется поддержка руки, письмо «рука в руке», сопряженное выполнение действий.

□ Использование физических упражнений, которые, как известно, могут и поднять общую активность ребенка, и снять его патологическое напряжение. Во время обучения и то и другое актуально. Именно поэтому в занятиях помимо стандартной динамической паузы необходимо привести большое количество практических действий: приклеивание, размазывание пластилина, работу с палочками.

□ Опора на сенсорные анализаторы. В нашем случае дополнительно используем «сенсорные буквы и цифры, геометрические фигуры»

□ Использование усвоенного способа действия в новых условиях и ситуациях.

□ Оказание психолого-педагогической помощи родителям в целях создания благоприятных условий для проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком в семье.

2.2.4. Срок реализации программы убрала

2.2.4. Программа рассчитана на индивидуальное обучение и развитие каждого воспитанника по всем разделам программы. На каждого ребенка составляется индивидуальный план работы, который строится с учетом следующих **принципов**:

-Опора на уровень развития ребенка и зону его ближайшего развития.

-Учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

-Единство требований в дошкольном учреждении и в семье.

-Коррекция и развитие с учетом интересов ребенка.

-Доступность, повторяемость и концентричность предложенного материала.

-Коррекционная направленность образовательного процесса.

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

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

2.2.6. Особенности образовательной деятельности различных видов и культурных практик

Развитие ребенка с РАС в образовательной деятельности детского сада осуществляется целостно в процессе всей его жизнедеятельности

Виды деятельности	Особенности видов деятельности
Непрерывная образовательная деятельность	основана на организации педагогом видов деятельности, заданных ФГОС дошкольного образования
Игровая деятельность	является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. В организованной образовательной деятельности она выступает в качестве основы для интеграции всех других видов деятельности ребенка дошкольного возраста. В младшей и средней группах детского сада игровая деятельность является основой решения всех образовательных задач. В сетке непрерывной образовательной деятельности игровая деятельность не выделяется в качестве отдельного вида деятельности, так как она является основой для организации всех других видов детской деятельности.
Коммуникативная деятельность	направлена на решение задач, связанных с развитием свободного общения детей и освоением всех компонентов устной речи, освоение культуры общения и этикета, воспитание толерантности, подготовки к обучению грамоте (в старшем дошкольном возрасте). В сетке непрерывной образовательной деятельности она занимает отдельное место, но при этом коммуникативная деятельность включается во все виды детской деятельности, в ней находит отражение опыт, приобретаемый детьми в других видах деятельности.
Познавательно-исследовательская деятельность	включает в себя широкое познание детьми объектов живой и неживой природы, предметного и социального мира (мира взрослых и детей, деятельности людей, знакомство с семьей и взаимоотношениями людей, городом, страной и другими странами), безопасного поведения, освоение средств и способов познания (моделирования, экспериментирования), сенсорное и математическое развитие детей.
Восприятие художественной литературы и фольклора	организуется как процесс слушания детьми произведений художественной и познавательной литературы, направленный на развитие читательских интересов детей, развитие способности восприятия литературного текста и общения по поводу прочитанного. Чтение может быть организовано как непосредственно чтение (или рассказывание сказки) воспитателем вслух, и как прослушивание аудиозаписи.
Конструирование и изобразительная деятельность детей	представлена разными видами художественно-творческой (рисование, лепка, аппликация) деятельности. Художественно-творческая деятельность неразрывно связана со знакомством детей с изобразительным искусством, развитием способности художественного восприятия. Художественное восприятие произведений искусства существенно обогащает личный опыт дошкольников, обеспечивает интеграцию между познавательно-исследовательской, коммуникативной и продуктивной видами деятельности.
Музыкальная деятельность	организуется в процессе музыкальных занятий, которые проводятся музыкальным руководителем дошкольного учреждения в специально оборудованном помещении.
Двигательная деятельность	организуется в процессе занятий физической культурой, требования к проведению которых согласуются дошкольным учреждением с положениями действующего СанПиН.

Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов, требует особых форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребенка. В режимных процессах, в свободной детской деятельности педагог создает по мере необходимости дополнительно развивающие проблемно-игровые или практические ситуации, побуждающие ребенка применить имеющийся опыт, проявить инициативу, активность для самостоятельного решения возникшей задачи.

Образовательная деятельность, осуществляемая в утренний отрезок времени, включает:

- наблюдения — в уголке природы, за деятельностью взрослых;
- индивидуальные игры и игры с небольшими подгруппами детей;
- создание практических, игровых, проблемных ситуаций и ситуаций общения, сотрудничества, гуманных проявлений, заботы, проявлений эмоциональной отзывчивости к взрослым и сверстникам;
- беседы и разговоры с ребенком по его интересам;
- рассматривание дидактических картинок, иллюстраций, просмотр
- индивидуальную работу с ребенком в соответствии с задачами разных образовательных областей;
- двигательную деятельность ребенка, активность которой зависит от содержания организованной образовательной деятельности в первой половине дня;
- работу по воспитанию у детей культурно-гигиенических навыков и культуры здоровья.

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:

- подвижные игры и упражнения, направленные на оптимизацию режима двигательной активности и укрепление здоровья ребенка;
- наблюдения за объектами и явлениями природы, направленные на установление разнообразных связей и зависимостей в природе, воспитание отношения к ней;
- экспериментирование с объектами неживой природы;
- сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, со снегом, с природным материалом);
- свободное общение воспитателя с ребенком.

Во второй половине дня организуются разнообразные культурные практики, ориентированные на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности. В культурных практиках воспитателем создается атмосфера свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик носит преимущественно подгрупповой характер.

Виды практик	Особенности организации
Совместная игра	Совместная игра воспитателя и детей (сюжетно-ролевая, режиссерская, игра-драматизация, строительно-конструктивные игры) направлена на обогащение содержания творческих игр, освоение детьми игровых умений, необходимых для организации самостоятельной игры
Ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта	Данные ситуации носят проблемный характер и заключают в себе жизненную проблему близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они принимают непосредственное участие. Такие ситуации могут быть реально-практического характера (оказание помощи малышам, старшим), условно-вербального характера (на основе жизненных сюжетов или сюжетов литературных произведений) и имитационно-игровыми. В ситуациях условно вербального характера воспитатель обогащает представления детей об опыте разрешения тех или иных проблем, вызывает детей на душевный разговор, связывает содержание разговора с личным опытом детей. В реально-практических ситуациях дети приобретают опыт проявления заботливого, участливого отношения к людям, принимают участие в важных делах («Мы сажаем рассаду для цветов», «Мы украшаем детский сад к празднику» и пр.). Ситуации могут планироваться воспитателем заранее, а могут возникать в ответ на события, которые происходят в группе, способствовать разрешению возникающих проблем.
Творческая мастерская	Творческая мастерская предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений. Мастерские разнообразны по своей тематике, содержанию, например, занятия

	<p>рукоделием, приобщение к народным промыслам («В гостях у народных мастеров»), просмотр познавательных презентаций, оформление художественной галереи, книжного уголка или библиотеки, игры и коллекционирование. Начало мастерской – это обычно задание вокруг слова, мелодии, рисунка, предмета, воспоминания. Далее следует работа с самым разнообразным материалом: словом, звуком, цветом, природными материалами, схемами и моделями. И обязательно включение детей в рефлексивную деятельность: анализ своих чувств, мыслей, взглядов (чему удивились? что узнали? что порадовало? и пр.). Результатом работы в творческой мастерской является создание книг-самоделок, детских журналов, составление маршрутов путешествия на природу, оформление коллекции, создание продуктов детского рукоделия и пр.</p>
<p>Музыкально-театральная и литературная гостиная (детская студия)</p>	<p>форма организации художественно-творческой деятельности детей, предполагающая организацию восприятия музыкальных и литературных произведений, творческую деятельность детей и свободное общение воспитателя и детей на литературном или музыкальном материале.</p>
<p>Сенсорный и интеллектуальный тренинг</p>	<p>система заданий, преимущественно игрового характера, обеспечивающая становление системы сенсорных эталонов (цвета, формы, пространственных отношений и др.), способов интеллектуальной деятельности (умение сравнивать, классифицировать, составлять сериационные ряды, систематизировать по какому-либо признаку и пр.). Сюда относятся развивающие игры, логические упражнения, занимательные задачи.</p>
<p>Детский досуг</p>	<p>вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха. Как правило, в детском саду организуются досуги «Здоровья и подвижных игр», музыкальные и литературные досуги. Возможна организация досугов в соответствии с интересами и предпочтениями детей (в старшем дошкольном возрасте). В этом случае досуг организуется как «кружок». Например, для занятий рукоделием, художественным трудом и пр.</p>
<p>Коллективная и индивидуальная трудовая деятельность</p>	<p>носит общественно полезный характер и организуется как хозяйственно-бытовой труд и труд в природе</p>

2.2.7. Способы и направления поддержки детской инициативы

Детская инициатива проявляется в свободной самостоятельной деятельности детей по выбору и интересам. Возможность играть, рисовать, конструировать, сочинять и пр. в соответствии с собственными интересами является важнейшим источником эмоционального благополучия ребенка в детском саду. Самостоятельная деятельность детей протекает преимущественно в утренний отрезок времени и во второй половине дня.

Все виды деятельности ребенка в детском саду могут осуществляться в форме самостоятельной инициативной деятельности.

В развитии детской инициативы и самостоятельности воспитателю важно соблюдать ряд общих требований

- развивать активный интерес ребенка с РАС к окружающему миру;
- создавать разнообразные условия и ситуации, побуждающие ребенка с РАС к активному применению знаний, умений, способов деятельности в личном опыте;
- поддерживать желание у ребенка с РАС преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца;

— дозировать помощь ребенку с РАС. Если ситуация подобна той, в которой ребенок действовал раньше, но его сдерживает новизна обстановки, достаточно просто намекнуть, посоветовать вспомнить, как он действовал в аналогичном случае;

— поддерживать чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий у ребенка с РАС, подчеркивать рост возможностей и достижений, побуждать к проявлению инициативы и творчества.

2.2.8. Программа коррекционной работы с ребенком с РАС (содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития ребенка)

Содержание психолого-педагогической работы отражено в соответствии с направлениями развития ребенка, которые представлены в пяти образовательных областях: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие. Содержание работы ориентировано на разностороннее развитие ребенка с РАС с учетом его возрастных и индивидуальных психофизических особенностей, и возможностей.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Основная цель: овладение навыками коммуникации и обеспечение оптимального вхождения ребенка с РАС в общественную жизнь.

Формирование общепринятых норм поведения:

- Развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками, развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, уважительного и доброжелательного отношения к окружающим

Формирование гендерных и гражданских чувств:

- Воспитывать внимательное отношение к девочкам.

Развитие игровой и театрализованной деятельности:

- Учить ребенка самостоятельно организовывать игровое взаимодействие, осваивать игровые способы действий, заменять предметные действия действиями с предметами-заместителями.

Подвижные игры:

- Учить ребенка овладевать основами двигательной и гигиенической культуры. Обеспечивать необходимый уровень двигательной активности. Совершенствовать навыки ориентировки в пространстве. Учить соблюдать правила.

Настольно-печатные дидактические игры:

- Совершенствовать навыки игры в настольно-печатные дидактические игры (парные картинки, лото, домино, пазлы, головоломки), учить устанавливать и соблюдать правила в игре.

- Обогащать в игре знания и представления об окружающем мире. Развивать дружелюбие и дисциплинированность.

Организация предметно-пространственной развивающей среды:

Микроцентр «Уголок развивающих игр» в групповом помещении,

Микроцентр «Игровая зона» в групповом помещении,

Микроцентр «Театрализованный уголок» в групповом помещении.

Совершенствовать навыки самообслуживания:

- Развитие навыков самообслуживания; становление самостоятельности. Воспитание культурно-гигиенических навыков.

Организация предметно-пространственной развивающей среды Центр дежурства в групповом помещении

Формирование основ безопасности в быту, социуме, природе:

- Формирование первичных представлений о безопасном поведении в быту, социуме, природе.

- Формирование представлений о некоторых типичных опасных ситуациях и способах поведения в них.

Организация предметно-пространственной развивающей среды:

Микроцентр «Уголок безопасности» в групповом помещении

Образовательная область «Речевое развитие»

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

Особенности речевого развития у детей с аутизмом.

Развитие речевых и коммуникативных способностей является наиболее значимым и сквозным в обучении детей с РАС. Речевые и коммуникативные трудности ребенка с аутизмом зависят от их когнитивного и социального уровня развития, а также уровня развития функциональной и символической игры, и влияют, в свою очередь, на успешность овладения многими другими навыками в процессе обучения.

Направления коррекционной работы в области речевого развития

Для преодоления трудностей речевого развития у ребенка с РАС предлагается семь взаимосвязанных направлений работы (развитие довербальной коммуникации, понимания речи, развитие речи на уровне первых слов, комбинации слов, предложений, связной речи и альтернативные методы коммуникации).

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал.

Развитие словаря:

- Уточнить и расширить запас представлений на основе наблюдения и осмысления предметов и явлений окружающей действительности, создать достаточный запас словарных образов.

- Обеспечить переход от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств.

- Расширить глагольный словарь на основе работы по усвоению понимания действий.

- Расширить понимание значения простых предлогов и активизировать их использование в речи.

- Закрепить понятие *слово* и умение оперировать им.

Развитие связной речи и формирование коммуникативных навыков:

- Воспитывать активное произвольное внимание к речи, совершенствовать умение вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание.

Образовательная область «Познавательное развитие»

Основная цель: формирование познавательных процессов и способов умственной деятельности, усвоение обогатить знания о природе и обществе; развитие познавательных интересов. При этом предусматривается активное развитие процессов ощущения, восприятия, мышления, внимания, памяти.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал.

Сенсорное развитие:

- Совершенствовать умение обследовать предметы разными способами. Развивать глазомер в специальных упражнениях и играх.

- Учить воспринимать предметы, их свойства; сравнивать предметы; подбирать группу предметов по заданному признаку.

- Развивать цветовосприятие и цветоразличение, умение различать цвета по насыщенности; учить называть оттенки цветов.

- Продолжать знакомить с геометрическими формами и фигурами.

Развитие психических функций:

- Развивать слуховое внимание и память при восприятии неречевых звуков. Учить различать звучание нескольких игрушек или детских музыкальных инструментов, предметов-заместителей; громкие и тихие, высокие и низкие звуки.

- Развивать зрительное внимание и память в работе с разрезными картинками (4—8 частей, все виды разрезов) и пазлами по всем изучаемым лексическим темам.

- Продолжать развивать мышление в упражнениях на группировку и классификацию предметов по одному или нескольким признакам (цвету, форме, размеру, материалу).

Формирование целостной картины мира. Познавательно-исследовательская деятельность:

- Формировать правильное восприятие пространства, целостного восприятия предмета.
- Развивать мелкую моторику рук и зрительно-двигательную координацию;
- Развивать любознательности, воображения; расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире.

Организация предметно-пространственной развивающей среды Микроцентры «Уголок природы», «Уголок развивающих игр» в групповом помещении.

Формирование элементарных математических представлений:

- Обучать ребенка умениям сопоставлять, сравнивать, устанавливать соответствие между различными множествами и элементами множеств.
- Формировать умение ориентироваться во времени и пространстве.
- Формировать умение узнавать и различать плоские и объемные геометрические фигуры, узнавать их форму в предметах ближайшего окружения.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Особенности художественно-эстетического развития детей с аутизмом

Так как развитие ребенка с РАС носит дезинтегрированный характер, художественно-эстетические средства могут выступать интегрирующим фактором, когда в одном действии объединены интеллектуальные, эмоциональные, физические и социальные аспекты, которые непосредственно влияют на целостное развитие ребенка.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал

Восприятие художественной литературы:

- Развивать интерес к художественной литературе, навык слушания художественных произведений, формировать эмоциональное отношение к прочитанному, к поступкам героев.
- Формировать интерес к художественному оформлению книг, совершенствовать навык рассматривания иллюстраций.
- Способствовать выражению эмоциональных проявлений.

Организация предметно-пространственной развивающей среды

Микроцентр «Книжный уголок» в групповом помещении.

Конструктивно-модельная деятельность:

- Совершенствовать конструктивный праксис в работе с разрезными картинками (4—12 частей со всеми видами разрезов), пазлами, кубиками с картинками по всем изучаемым лексическим темам.
- Развивать конструктивный праксис и тонкую пальцевую моторику в работе с дидактическими игрушками, играми, в пальчиковой гимнастике.
- Совершенствовать навыки сооружения построек по образцу, схеме, описанию — из разнообразных по форме и величине деталей (кубиков, брусков, цилиндров, конусов, пластин), определять их назначение и пространственное расположение, заменять одни детали другими.

Изобразительная деятельность:

Рисование:

- Совершенствовать изобразительные навыки.
- Знакомить с разными способами рисования различными изобразительными материалами: гуашью, акварелью, цветными карандашами, цветными мелками.
- развивать манипулятивную деятельность и координацию рук.

Аппликация:

- Развитие конструктивных возможностей, формирование представлений о форме, цвете.

Лепка:

- способствовать развитию мелкой моторики рук, развивать точность выполняемых движений, в процессе работы знакомить ребенка с различными материалами, их свойствами.

Организация предметно-пространственной развивающей среды:

Микроцентр «Творческая мастерская» в группе.

Музыкальное развитие:

- Воспитывать интерес к музыкально-художественной деятельности и совершенствовать умения в этом виде деятельности.

Слушание (восприятие) музыки

- Развивать умение слушать.

Пение:

- Обогащать музыкальные впечатления ребенка, развивать эмоциональную отзывчивость на песни разного характера.

Музыкально-ритмические движения

- Формировать навыки выполнения танцевальных движений под музыку.

Организация предметно-пространственной развивающей среды Микроцентр «Музыкальный уголок» в группе, музыкально-физкультурный зал.

Образовательная область «Физическое развитие»

Особенности физического (психомоторного) развития при аутизме.

Задержка психомоторного развития оказывается в ряде нарушений: гипотонус, гипертонус, дисинергии (отсутствует согласованность работы мышц), дистаксии (нарушения координации в пространстве), апраксии (нарушение смысловых цепей действий) и др.

У аутичного ребенка наблюдается сложность произвольного распределения мышечного тонуса. Ребенок может демонстрировать завидную сноровку произвольных движений, но становится в значительной степени неуклюжей, когда ей нужно сделать что-то по просьбе взрослого.

Основная цель: совершенствование функций организма, развитие двигательных навыков, тонкой ручной моторики, зрительно-пространственной координации.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы

Физическая культура

- Осуществлять совершенствование двигательных умений и навыков с учетом возрастных особенностей (психологических, физических и физиологических).
- Развивать быстроту, силу, выносливость, гибкость, координированность и точность действий, способность поддерживать равновесие.
- Совершенствовать навыки ориентировки в пространстве.
- Развивать крупную и мелкую моторику.
- Поддерживать инициативу и самостоятельность ребенка в двигательной деятельности и организовывать виды деятельности, способствующие физическому развитию.

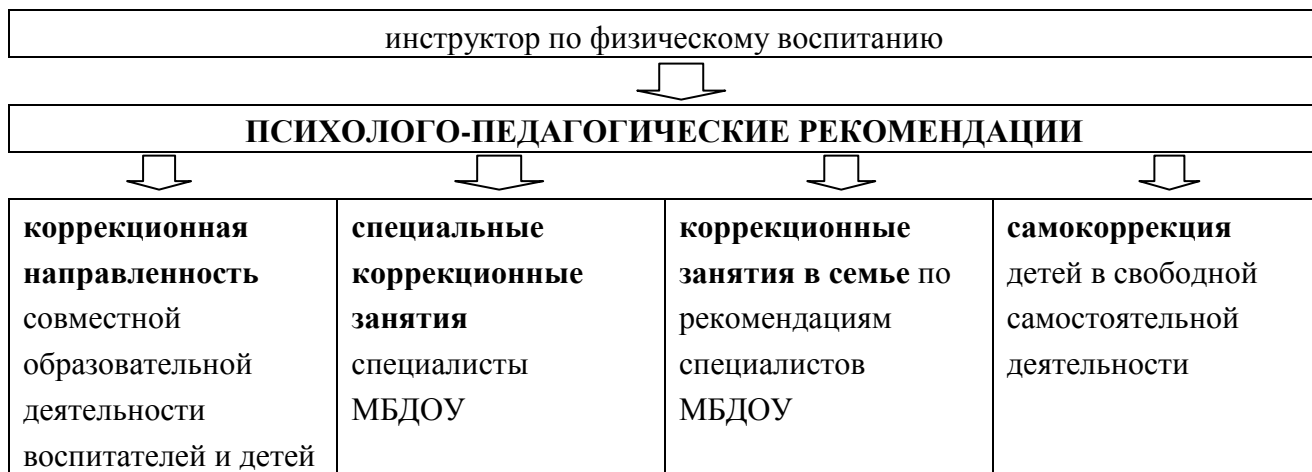
Овладение элементарными нормами и правилами здорового образа жизни

- Продолжать закаливание организма с целью укрепления сердечно-сосудистой и нервной систем, улучшения деятельности органов дыхания, обмена веществ в организме.
- Совершенствовать навыки самообслуживания, умения следить за состоянием одежды, причёски, чистотой рук и ногтей.
- Закрепить умение самостоятельно одеваться и раздеваться, самостоятельно застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать и развязывать шнурки, аккуратно складывать одежду.
- Продолжать работу по воспитанию культуры еды.
- Расширять представления о здоровом образе жизни. Формировать потребность в здоровом образе жизни.

2.2.9. Система взаимодействия участников коррекционной работы

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ:

Учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель,



Коррекционная работа с аутичным ребенком будет более успешной, если ее проводить комплексно, группой специалистов: врачом-психиатром, неврологом, психологом, нейропсихологом, дефектологом, логопедом, музыкальным работником и, конечно, родителями. Но в нашем учреждении комплексная помощь осуществляется: учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом, музыкальным руководителем, родителями. Формируемые специалистами навыки ребенка должны закрепляться в повседневной систематической работе родителей с ребенком в домашних условиях.

При оказании комплексной помощи детям с РАС, при организации соответствующих коррекционных условий целесообразно придерживаться следующих **принципов**:

- осуществление комплексного психолого-педагогического и медико-социального подхода к коррекции;
- интегративная направленность коррекционного процесса в сочетании со специализированным характером оказываемой помощи;
- преемственность коррекционной работы на всех возрастных этапах;
- учет интересов аутичного ребенка при выборе специалистом методического подхода;
- индивидуальный характер коррекции на начальных ее этапах с постепенным переходом к групповым формам работы;
- систематическая активная работа с семьей аутичного ребенка.

Цели и задачи убрала

Структура психолого-педагогического процесса коррекции детей с РАС включает следующие этапы:

1. Психолого-педагогическая диагностика:

- выявление причин возникновения нарушений в развитии ребенка;
- определение уровня психического развития;
- определение программы обучения в соответствии с возможностями и способностями ребенка с РАС;
- составление рекомендаций для формирования индивидуальной коррекционной программы обучения и воспитания ребенка.

2. Психологическая коррекция:

- установление контакта со взрослыми;
- смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги и страхов;
- стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками;
- формирование целенаправленного поведения;
- преодоление отрицательных форм поведения (агрессии, аутоагрессии, негативизма, расторможенности влечений, стереотипий);
- формирование коммуникативных навыков и социализация ребенка в обществе.

3. Педагогическая коррекция:

- формирование навыков самообслуживания;

- пропедевтика обучения детей дошкольного возраста (коррекция специфического недоразвития восприятия, моторики, внимания, речи;
- формирование навыков изобразительной и творческой деятельности);
- формирование универсальных учебных действий;
- формирование личностных, предметных и метапредметных результатов обучения;
- реализация коррекционно-развивающих задач, расширение представлений об окружающем мире.

4. Медикаментозная коррекция: поддерживающая психофармакологическая и общеукрепляющая терапия, использование специальной элиминационной диеты.

5. Работа с семьей:

- психотерапия членов семьи;
- ознакомление родителей с особенностями психологического развития ребенка;
- составление индивидуальной программы воспитания и обучения аутичного ребенка в домашних условиях;
- обучение родителей методам воспитания аутичного ребенка, организации его режима, привития навыков самообслуживания, подготовки к школе.

2.2.9.1. Содержание работы педагога-психолога

Психологическая коррекция начинается с диагностики проявлений психического дизонтогенеза ребенка в условиях его общей и игровой деятельности. Основной задачей являлось вовлечение аутистов в разные виды индивидуальной и совместной деятельности, формирование произвольной, волевой регуляции поведения. Коррекционная работа осуществляется поэтапно, исходя из степени выраженности аутистического дизонтогенеза ребенка с РАС. Используются два режима: щадящий и активирующий. Адаптация ребенка к условиям детского сада

базируется на использовании простейших — тактильных, пантомимических, моторных форм контактов, в условиях свободного выбора и полевого поведения.

Оценка состояния ребенка, имеющего расстройство аутистического спектра, уровня его развития, запаса знаний, поведенческих навыков проводится комплексно всеми специалистами и служит основой разработки индивидуального плана коррекционных мероприятий. Направленная деятельность ребенка РАС планируется с учетом диссоциации психического развития. Используется индивидуальная, а позднее групповая игротерапия.

На первых этапах отрабатывается важнейшая реакция оживления и слежения, формируется зрительно-моторный комплекс. В последующем, в процессе манипуляций с предметами развивают тактильное, зрительно-тактильное, кинестетическое, мышечное восприятие.

Первый этап — установление контакта с аутичным ребенком. Для успешной реализации этого этапа рекомендуется щадящая сенсорная атмосфера занятий. Это достигается с помощью спокойной негромкой музыки в специально оборудованном помещении для занятий. Важное значение придается свободной мягкой эмоциональности занятий. Психолог должен общаться

с ребенком негромким голосом, в некоторых случаях, особенно если ребенок возбужден, даже шепотом. Необходимо избегать прямого взгляда на ребенка, резких движений. Не следует обращаться к ребенку с прямыми вопросами.

Установление контакта с аутичным ребенком требует достаточно длительного времени и является стержневым моментом всего психокоррекционного процесса. Перед психологом стоит конкретная задача преодоления страха у аутичного ребенка, и это достигается путем поощрения даже минимальной активности.

Второй этап — усиление психологической активности детей. Решение этой задачи требует от психолога умения почувствовать настроение больного ребенка, понять специфику его поведения и использовать это в процессе коррекции. Задача усложнялась переходом от манипулятивной игры к сюжетной. Наиважнейшей стороной работы остается побуждение к деятельности, многократное повторение игр, формирование игровых штампов, с постоянным использованием зрительно-моторного комплекса, лишь постепенно вводя от более простых более сложные формы игр и самой моторной деятельности, а также конкретно, последовательно, многократно излагать порядок всех игровых действий.

На третьем этапе психокоррекции важной задачей является организация целенаправленного поведения аутичного ребенка. А также развитие основных психологических процессов: решается задача усложнения деятельности, с постепенным переходом от индивидуальных к направленным групповым занятиям, еще позднее к сложным играм, упражнениям в группах по 3- детей.

Эффективность психокоррекционного процесса дает основу для эффективной адаптации ребенка к миру. Благодаря этим занятиям происходит настройка ребенка к активному контакту с окружающим миром. Таким образом, ребенок будет чувствовать безопасность и эмоциональный комфорт, а значит, будет происходить коррекция поведения.

Область	Задача	Ожидаемые результаты	Форма оценивания
педагог-психолог			
Развитие психических функций:			
	<p><i>1. Развитие восприятия:</i> -развитие умения выделять наложенные и зашумленные изображения; -развитие умения воспринимать изображение целостно и отдельные его части; - развитие подражания действиям педагога; -развитие умения понимать и выполнять двухступенчатые инструкции педагога. <i>Слуховое восприятие:</i> - различение громких - тихих звуков; - повторение действий за педагогом под музыкальное сопровождение. <i>Тактильное восприятие:</i> - снятие негативных проявлений от прикосновения. <i>Проприцептивное восприятие:</i> - снятие мышечных зажимов, напряжения тела с использованием игровых приемов</p> <p><i>2. Развитие внимания:</i> - развитие произвольности внимания, умения сосредотачиваться на одном задании в течение 5 минут; - формирование умения работать за столом в течение 20 минут.</p> <p><i>3. Развитие памяти:</i> - развитие умения запоминать зрительно 5 несвязанных друг с другом предметов (изображений);</p>	<p>1. Ребенок выделяет и называет зашумленные и наложенные изображения; - умеет подражать действиям педагога; - понимает и выполняет двухступенчатые инструкции. - Различает громкие-тихие звуки; - повторяет действия за педагогом под музыкальное сопровождение. - Отсутствуют негативные проявления на прикосновения.</p> <p>2. Ребенок сосредотачивает внимание на одном задании в течение 5 минут; - ребенок работает за столом в течение 20 минут.</p> <p>3. Зрительно запоминает 10 несвязанных друг с другом предметов</p>	<p>1. Промежуточный мониторинг по блоку. Наблюдение</p> <p>2. Наблюдение.</p> <p>3. Промежуточный мониторинг по блоку.</p>

	<p>4. <i>Развитие мышления:</i> - развитие умения обобщать предметный материал по категориям: игрушки, овощи, фрукты, посуда, транспорт, школьные принадлежности;</p> <p>5. <i>Развитие саморегуляции:</i> - развитие умения выполнять самостоятельно многократно отработанное действие; - развитие умения находить ошибки при выполнении задания и исправлять их.</p> <p>6. <i>Развитие мелкой моторики:</i> - развитие умения раскрашивать изображение не заходя за его границы; - развитие умения обводить контур предмета.</p>	<p>(изображений); 4. Умеет обобщать и изображения по категориям: игрушки, овощи, фрукты, посуда, транспорт, школьные принадлежности, объясняя свой выбор.</p> <p>5. Выполняет самостоятельно многократно отработанное действие; - находит ошибки при выполнении задания и исправляет их.</p> <p>6. Умеет раскрашивать изображение не заходя за его границы; - обводит контур предмета.</p>	<p>4. Промежуточный мониторинг по блоку.</p> <p>5. Наблюдение.</p> <p>6. Итоговая диагностика</p>
Развитие игровой деятельности			
	<p>- Развитие взаимодействия ребенка с педагогом; - выполняет инструкции педагога; - формирование умения организовывать игровую деятельность с психологом, по правилам, предложенным педагогом: организация стереотипной игры; организация сенсорных игр; организация терапевтических игр; использование психодраммы; - Использование предметов-заместителей в игровой деятельности.</p>	<p>Четко выполняет инструкции педагога; - участвует в игровой деятельности со взрослым по правилам, предложенным педагогом; - использует в игре предметы-заместители.</p>	<p>Наблюдение</p>

2.2.9.2 Содержание работы учителя – дефектолога

Основной целью в работе учителя-дефектолога с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра является подготовка их к школе, помощь на начальной ступени обучения, чтобы могли освоить необходимые знания, умения и навыки, способы учебной работы и адаптироваться в традиционной системе обучения. Формирование дошкольных знаний и представлений, а также способов деятельности рассматривается не как самоцель, а как средство психического развития ребенка и воспитания у него положительных качеств личности, для успешной социализации.

Для достижения цели применяются следующие задачи:

- создание ребенку с ОВЗ возможности для осуществления содержательной деятельности в условиях, оптимальных для его всестороннего и своевременного психического развития;
- обеспечение охраны и укрепления здоровья ребенка;
- коррекция (исправление или ослабление) негативных тенденций развития;

- стимулирование и обогащение развития во всех видах деятельности (познавательной, игровой, продуктивной, трудовой);
- профилактика вторичных отклонений в развитии и трудностей в обучении на начальном этапе.

Учителем-дефектологом проводится коррекционная работа в трех направлениях:

1) психолого-педагогическое развитие: ознакомление с окружающим миром (проводится 2 раза в неделю, в год 64 образовательные ситуации), ознакомление с художественной литературой (проводится один раз в неделю, в год 32 образовательные ситуации), развитие речевого восприятия и подготовка к обучению грамоте (проводится один раз в неделю, в год 32 образовательные ситуации), развитие элементарных математических представлений (проводится два раза в неделю, в год 64 образовательные ситуации).

2) развитие двигательной активности: общая и мелкая моторика (проводится каждый день, компоненты включаются в психолого-педагогическую работу).

3) сенсорное развитие.

Значительное место в подготовке к школе детей с РАС занимает ознакомление с окружающим миром. Важнейшую цель обучения заключается в расширении и систематизации знаний и представлений детей с РАС об окружающем мире с опорой на жизненный опыт ребенка. Ребенок знакомится с целостной картиной мира (в этом курсе представлено содержание двух образовательных областей естествознания и обществознания). Знания и представления о природных и общественных объектах и явлениях дети накапливают в процессе непосредственных наблюдений и практической деятельности, расширяют их в дидактических и сюжетно-ролевых играх. В ходе обсуждения наблюдаемых объектов и явлений дети учатся их анализировать, сравнивать, обобщать, приходиться к определенным суждениям, выводам. На занятиях по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи активизируется словарь детей, формируются навыки связной речи.

Основная цель в ознакомление с художественной литературой детей,

направленная на формирование навыков восприятия ребенком произведений различных жанров.

По развитию речевого (фонематического) восприятия и подготовки к обучению грамоте ставятся следующие задачи: развитие интереса и внимания к слову, к речи (собственной и окружающих); обогащение словаря; развитие грамматического строя речи, навыков связной речи с опорой на речевой опыт ребенка - носителя языка.

В формировании элементарных математических представлений главная цель курса - всестороннее развитие ребенка: развитие любознательности, мыслительных операций. Основное средство интеллектуального воспитания ребенка, его личностных качеств - организация предметно-практической деятельности. Учебный материал дается не в готовом виде, а вводится на основе деятельностного подхода, т.е. связи и отношения между предметами дети «открывают» путем анализа, сравнения, выявления существенных взаимосвязей.

Основная цель развития общей моторики овладение новыми движениями дошкольниками с РАС, совершенствование движений, большей точности, развитие координации. Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста ставит цель научить детей выполнять мелкие и тонкие движения руками, развить речь. Сенсорное развитие направлено на умение упорядочить группы предметов по сенсорному признаку-величине, цвету, различие и называние основных цветов, оттенков, форму геометрических фигур, на восприятие величины объектов, выстраиванию предметов в ряд - по возрастанию или убыванию.

Коррекционно-развивающие и ознакомительные занятия происходят во всех режимных моментах (кроме сна): на занятиях с педагогами, на прогулке, во время игры, в свободной деятельности, во время приема пищи.

Раздел	Выявленные дефициты	Ресурсы ребёнка	Коррекционно-развивающие задачи	Ожидаемый результат
«Величина»	Затруднено соотнесение предметов по величине,	Раскладывает предметы в порядке возрастания –	Развивать умение сравнивать два предмета по величине (длине,	Сравнивает предметы по величине (длина,

	словесное обозначение величины.	убывания с направляющей помощью.	ширине, высоте).	ширина, высота).
«Форма»	Знает три основные геом. фигуры, выделение, соотношение формы в окружающей среде и в предметном изображении затруднено.	Узнаёт, показывает круг, квадрат, треугольник.	Узнавание, соотношение, показывание круга, квадрата, треугольника, овала, прямоугольника, ромба.	Узнаёт, соотносит, показывает основные плоскостные и объёмные геометрические фигуры.
«Ориентировка в пространстве»	Не различает и не обозначает пространственные направления относительно себя, пространственное расположение предметов, относительно друг-друга. С трудом ориентируется на плоскости бумаги.	Знает и показывает части тела, с помощью показывает их пространственное расположение.	Научить различать и обозначать пространственные направления, расположение.	Сформирована ориентировка на себе, макроориентир, микроориентир.
«Ориентировка во времени»	Ориентировка во времени значительно затруднена. Понятие суток сформировано не достаточно. Знания о временах года на низком уровне.	Доступно понятие день - ночь, с опорой на наглядность.	Закрепление представления о частях суток (утро, день, вечер, ночь). Установление последовательности и событий (вчера, сегодня, завтра). Формирование понятия время года, дни недели.	Определяет временные понятия: сутки (утро, день, вечер, ночь). Ориентируется во временах года, показывает текущее.
«Развитие графо – моторных навыков»	Графо-моторные навыки на низком уровне	Владеет карандашом, кистью на низком уровне	Развитие зрительно - двигательной координации.	Ориентируется в схеме собственного тела, на плоскости.
«Мыслительная деятельность. Мыслительные операции»	Не находит сходство и различие между предметами.	Не конструирует по образцу, не складывает простые узоры.	Учить выделять «лишний предмет из предъявленных».	Складывает простые узоры, конструировать простые фигуры

2.2.9.3. Содержание работы учителя – логопеда

Цель: Обеспечение системного подхода в создании условий для речевого развития и оказания помощи ребенку с РАС в освоении образовательной программы дошкольного образования.

Задачи:

Установление полноценного контакта.

Сформировать положительный эмоциональный настрой на совместную деятельность через постепенное включение в игровые и режимные моменты, доступные и комфортные формы деятельности.

Развитие понимания речи.

Развивать доступные формы взаимодействия.

Для стимуляции речевой деятельности и отработки элементов звучащей речи использовать игры, включающие отдельные слова.

Развитие коммуникативной функции речи.

Подготовка артикуляционного аппарата к постановке звуков.

Формы и методы работы:

Индивидуальные и подгрупповые формы взаимодействия с ребенком.

Динамические паузы.

Чередование произвольной деятельности с деятельностью по интересам ребенка.

Введение ритуала начала и окончания всех видов деятельности.

Использование сюрпризных моментов.

Постоянная поддержка взрослого, вовлечение ребёнка в совместную деятельность.

Применение действий по подражанию («Сделай как я»).

Игры, нововлечения с другими детьми (пара, микрогруппа).

Система поощрений.

Структура занятия:

Артикуляционная гимнастика (с наглядным материалом).

Дыхательные упражнения («Подуй на ватку», «Мыльные пузыри», «Шторм в стакане», «Загони мяч в ворота»).

Простейший массаж язычка.

Пальчиковая гимнастика.

Ритмические движения пальцев рук являются средством повышения функционального состояния коры больших полушарий и общего усиления ассоциативной функции мозга.

Проводится ряд подвижных игр с пальцами, сопровождаемых речью педагога и ребенка.

Движения выполняются по образцу взрослого.

Работа с разрезными картинками по лексической теме.

Задача этой части занятия – развивать зрительное восприятие, умение видеть целое из частей. От простого к сложному. Картинки из разных материалов (картон, дерево) на различную тематику.

Работа над лексической темой.

Эта часть занятия подразумевает знакомство с определенным лексическим материалом.

Помимо картинного материала, используются фигурки, игрушки.

Используем инструкции «Дай», «Покажи».

Обучение выполнению инструкций:

а) на простые движения;

б) с предметами;

в) обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам).

Также на занятиях активно используются игры на развитие высших психических функций, с обязательным речевым сопровождением.

2.2.9.4. Содержание работы воспитателя.

Воспитатель помимо общеобразовательных задач выполняет ряд коррекционных, направленных на устранение недостатков в сенсорной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями здоровья. При этом воспитатель

особое внимание уделяет на развитие и совершенствование деятельности сохранных анализаторов, создавая основу для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка. Особое внимание воспитатель уделяет развитию восприятия, мнестических процессов, мотивации, доступных форм словесно-логического мышления. При развитии познавательных интересов детей, учитывается своеобразное отставание в формировании познавательной активности. Поэтому, необходимым элементом при изучении каждой новой темы являются упражнения на развитие логического мышления, слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, оптико-пространственных представлений. Широко используются сравнения, выделение ведущих признаков, группировка по ситуации, по назначению, по признакам, и т.д.; выполнение заданий по классификации предметов, действий, признаков (с помощью картинок). Правильно организованное психолого-педагогическое воздействие воспитателя поможет предупредить появление стойких нежелательных отклонений в поведении, сформировать в группе коллективные, социально-приемлемые отношения. В задачу воспитателя также входит повседневное наблюдение за состоянием игровой деятельностью, коммуникативными навыками ребёнка.

2.2.9.5. Содержание работы музыкального руководителя

Для эффективной организации музыкальной деятельности детей с РАС музыкальному руководителю необходимо учитывать индивидуальные особенности дошкольников с РАС. Поэтому, при проведении ООД используются упражнения для развития основных движений, мелких мышц руки, активизации слухового внимания, воспитания музыкального ритма, ориентировки в пространстве, развития «мышечного чувства». Особое внимание уделяется танцевальным движениям. Включаются пляски под пение, хороводы, игры с пением. Необходимы для детей музыкально-дидактические и ритмические игры, способствующие развитию фонематического слуха, ориентировки в пространстве, различению музыкальных звуков по высоте, автоматизации поставленных звуков. Также, в процессе ООД ведется работа по развитию тембра, силы, высоты голоса, т.е. создается основа для интонационно-выразительной стороны речи. Для этого используются ритмические упражнения: выполнение ударения в начале, конце, середине отрезка, отхлопывание ритмического рисунка слова, фразы, стихотворения; имитация акцентной структуры слова (словесное ударение) и предложения (логическое ударение). В ходе работы по развитию интонационной выразительности используются междометия, считалки, звукоподражания, диалог-инсценировки, сказки, русский фольклор

2.2.9.6. Содержание работы инструктора по физической культуре.

В дошкольном периоде физическое воспитание тесно связано с общим воспитанием, так как закладываются основы здоровья, долголетия, всесторонней двигательной подготовленности и гармонического развития. Необходимо строго руководствоваться индивидуальными особенностями детей с ОВЗ и физическую нагрузку на ребёнка регулировать с учётом индивидуальной программы реабилитации ребёнка-инвалида, выдаваемой федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы. Таким образом, овладение двигательными умениями и навыками, развитие координации общих движений, мелкой и артикуляционной моторики является одним из средств коррекции детей с ОВЗ. Следует отметить, что у детей с тяжелыми нарушениями наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций наблюдается отставание в развитии двигательной сферы.

2.3. Учебный план. Комплексно – тематическое планирование коррекционно-развивающей работы.

Количество часов по темам не определяется, поскольку оно зависит от их результативности, что сложно спрогнозировать.

Дата	Тема	Количество часов
------	------	------------------

	Проведение психолого-педагогического обследования. Изучение анамнестических данных, медицинской документации. Оформление календарно-тематического планирования на год.	
	Установление эмоционального контакта с ребенком:	
	Пробуждение положительного эмоционального отклика на взрослого, на игрушки, на звуки; определение приятных и неприятных объектов для ребенка.	
	Формирование понимания ласкового обращения и развитие ответных позитивных реакций ребенка — улыбки, ответного взгляда и др.	
	Развитие положительных откликов на социальные контакты: получение радости от физического взаимодействия (поглаживания, прикосновения), удовлетворения от игры и нежных, успокаивающих слов взрослого	
	Формирование у ребенка представлений о себе: узнавать свое имя и откликаться на него (движениями, жестами, поворотом головы, вербально).	
	Побуждение ребенка смотреть на лицо взрослого, позвавшего его	
	Формировать у ребенка представление о собственном теле.	
	Фиксирование взора на предметно-манипулятивной деятельности Педагога	
	Наблюдение за движущимися заводными игрушками при постепенном увеличении времени наблюдения, начиная от 10—15 сек. до 2—3 мин. Ожидать появления их из-за экрана, загораживающего от предмета в определенном месте.	
	Прослеживание движения солнечного зайчика, луча карманного фонаря	
	Прослеживание движения показываемого педагогом предмета за экраном. Ожидать появления его в двух определенных местах.	
	Выполнение простых подражательных движений за педагогом по инструкции —сделай вместе! движения рук, кистей (—Птички!, —Кулачки-ладошки!, —Молоток! и пр.).	
	Выполнение подражательных действия со сменой вида движения (—Стучим — прячем! смена легкого постукивания ребрами ладоней по столу и быстрого убирания рук за спину вслед за движением учителя).	
	Воспроизведение по подражанию действий с предметом (—Упражнение с флажком!).	
	Выполнение по показу и самостоятельно по заданию следующих действий с предметами: катание шариков в определенном направлении.	
	Бросание шариков или других мелких предметов в сосуд с узким горлышком.	
	Перекладывание предметов из одной коробки в другую.	
	Складывание предметов в коробку аккуратно, так, чтобы ее можно было закрыть крышкой.	
	Открывание и закрывание коробок, деревянных яиц, матрешек.	
	Заполнение отверстий втулками, грибками; Закручивание руками (без инструментов) крупных пластмассовых или деревянных гаек на толстом стержне с резьбой.	
	Нанизывание предметов с отверстиями на стержень.	
	Нанизывание шаров на шнур (—бусы!).	
	Использование в наглядных ситуациях предмета как орудия действия: Доставка предмета, находящегося в труднодоступном месте, при помощи палки или другого предмета; столкновение	

	палкой предмета со стола; использование стула или скамейки для доставания предмета, находящегося высоко; пользование этими навыками в новой ситуации.	
	Действия с предметами разного цвета, формы, величины. Выбор по образцу и инструкции —Дай такой! предметов одного цвета из 6-10 предметов двух контрастных цветов (красные и синие, желтые и синие и т. д.). Группировка по цвету предметов двух контрастных цветов (раскладывание в коробки, стаканы, раздача детям по имеющемуся образцу). Выбор по образцу и раскладывание предметов контрастных насыщенных цветов (красный, синий, желтый, зеленый, черный; белый) из 3-4 предметов всех указанных цветов (без названия цветов).	
	Знакомство с цветом: красный Дифференциация красного цвета среди других цветов. Знакомство с синим цветом. Дифференциация синего цвета среди других цветов. Знакомство с желтым цветом. Дифференциация желтого цвета среди других цветов Дифференциация три цвета: красный, синий, желтый - уметь выбрать по названию, давать предметы названного цвета.	
	Выбор по образцу и инструкции —Дай такой! одной формы из 6— 10 предметов двух контрастных объемных форм без их названия: шар-параллелепипед (—брусok!, —кирпичик!); куб — конус (—башенка!). Группировка по форме предметов двух контрастных форм (Раскладывание, подбор, раздача по образцу).	
	Выбор по образцу и раскладывание контрастных объемных форм: куб, шар, треугольная призма (—крыша!), конус (—башенка!), параллелепипед (—брусok!, кирпичик!) из 8-12 предметов всех указанных форм (без названия форм). Выбор предметов одной формы из 6—10 предметов двух контрастных плоскостных форм: круг — квадрат, круг— треугольник по образцу и инструкции —Дай такой!. Раскладывание этих плоскостных форм.	
	Самостоятельно называть, правильно соотнося с соответствующими формами: шарик, кубик, круг, квадрат, Выбор одинаковых по величине предметом из 6-10 предметов двух контрастных величин (большие и маленькие, толстые и тонкие, длинные и короткие) по образцу и инструкции —Дай такой!	
	Группировка различных парных предметов по величине (раскладывание в большую коробку — больших предметов, и маленькую — маленьких; нанизывание колец одного размера на стержень при выборе их из двух размеров резко контрастных — больших и маленьких, затем нанизывание на другой стержень оставшихся колец другого размера). Использование приема наложения предметов для их сравнения по величине	
	Подбор друг к другу разнородных предметов, одинаковых по величине (подходящие крышки к коробкам, баночкам, игрушки — к таре, мячи или шары — к отверстиям разного диаметра). Понимать, находить и показывать предметы большие и маленькие, 118 показывать, какой предмет больше, а какой меньше. Самостоятельно показывать величины: большой, маленький.	
	Собирание вкладных кубов. (3 куба разных по величине).	
	Заполнение панели мозаикой одного цвета при выборе ее из массы разноцветной мозаики (плотно, без выкладывания узора)	
	Складывание трехместной матрешки, осмысленное соотнесение ее частей (не переворачивая вниз головой и т. д.),	
	Нанизывание колец маленькой пирамиды на стержень, подбирая их строго по убывающей величине (пирамида из 3 и 5 колец);	

	заканчивать работу, не бросать ее не доделав, не терять принципа подбора —но величине!; окончив, контролировать правильность сделанного, замечать и исправлять ошибки	
	Складывание простейших фигур из счетных палочек по показу и по образцу	
	Складывание разрезных картинок из 2-х и 3-х разрезанных по вертикали или горизонтали	
	Подбор и выкладывание из объемных и плоскостных форм разного цвета (не больше 2-3) простейших комбинаций при зрительном диктанте, учитывая не только форму, но и цвет, величину фигур. Постройки из детских наборов строительного материала. —Стройка Агапов! (по показу и одновременной словесной инструкции сопряженно с учителем): -башня из 4-х кубов одинакового размера; - дорожка из брусков одинакового размера; -башня из трех кубов разного размера (по убывающей величине); -башня из 5- ти кубов разного размера (по убывающей величине);	
	Выкладывание прямого ряда из мозаики одного цвета.	
	Выкладывание двух рядов параллельно из мозаики двух цветов.	
	Выкладывание —чередующегося ряда! через один элемент: синий- красный - синий и т. д. Выкладывание по показу, по образцу узоров с соблюдением цвета и пространственных отношений элементов мозаики: —Курочка и цыплята! (одни белый элемент мозаики и два желтых, расположены в ряд); —Башня и флаг! (три белых вертикально в ряд и один красный наверху); —Елочка и грибок! (три зеленых элемента, расположенные треугольником и рядом внизу один красный элемент).	
	Дефектологическое обследование по результатам реализации индивидуального программного материала.	

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ

3.1. Описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания

Материально-техническое обеспечение дошкольного образования воспитанников с РАС отвечает не только общим, но и их особым образовательным потребностям.

Пространство (прежде всего здание и прилегающая территория), в котором осуществляется образование ребенка с РАС, соответствует общим требованиям, предъявляемым к дошкольным образовательным организациям, в частности:

- к обеспечению санитарно-бытовых и социально-бытовых условий;
- к соблюдению пожарной и электробезопасности;
- к соблюдению требований охраны труда;
- к соблюдению своевременных сроков и необходимых объемов текущего и капитального ремонта и др.

В ДОУ есть возможность для беспрепятственного доступа воспитанника (ребенка-инвалида) с ОВЗ, к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Материально-техническая база реализации АОП для ребенка с РАС соответствует действующим санитарным и противопожарным нормам, нормам охраны труда работников образовательных организаций, предъявляемым к:

- участку (территории) и зданию дошкольной образовательной организации;
- помещениям для осуществления образовательного и коррекционно-развивающего процессов: кабинетам учителя-логопеда, педагога-психолога и др. специалистов, структура которых должна обеспечивать возможность для организации разных форм деятельности;
- помещениям для хранения и приготовления пищи, обеспечивающим возможность организации качественного питания;
- туалетам, коридорам и другим помещениям.

В нашем ДОУ имеются:

Для охраны и укрепления здоровья детей:

- медицинский и процедурный кабинеты, оснащённые в соответствии с требованиями СанПиН;
- кабинет учителя – дефектолога, логопеда;

Для физического развития детей и обеспечения двигательной активности:

- физкультурный зал, укомплектованный всем необходимым спортивным инвентарём и оборудованием;
- спортивная площадка;
- спортивно-игровые комплексы на всех участках для прогулок;
- физкультурно-оздоровительные центры во всех группах.

Для развития в музыкальной деятельности: музыкальный зал (имеются детские музыкальные инструменты: металлофоны, барабаны, ксилофоны, погремушки, колокольчики, деревянные ложки, наборы музыкальных треугольников, маракасы, гусли, трещотки, шумовые игрушки). Для проведения занятий и праздников используются музыкальный центр, магнитофон, телевизор, DVD-проигрыватель, мультимедиапроектор.

Для театрализованной деятельности в наличии различные театральные реквизиты:

- костюмы, декорации;
- музыкальные инструменты;
- музыкально – дидактические игры и пособия.

Для развития начал экологической культуры детей, трудового воспитания:

- центры природы и краеведения во всех группах;
- клумба, огородные грядки на приусадебном участке;
- дидактические игры, наглядные пособия;

Для развития игровой деятельности, социально-коммуникативных качеств:

- игровое оборудование на прогулочных площадках;
- выносной игровой материал, спортивный инвентарь;

- игровое оборудование в группах, различные виды игр, игрушек, театров;
- центры сюжетно-ролевой игры во всех группах;
- строительные материалы (крупный и мелкий) во всех группах;
- природный и бросовый материал;
- центры детского творчества, оснащённые необходимыми материалами (альбомы, карандаши, краски, кисточки, цветная бумага, трафареты и т.д.);
- разнообразные конструкторы, в том числе модули-трансформеры.

Для познавательного, интеллектуального развития:

- центры детского экспериментирования и исследовательской деятельности во всех группах;
- наглядный и иллюстративный материал;
- аудио-, видео средства;
- дидактические игры;
- центры познавательной деятельности во всех группах;

3.2. Описание распорядка и/ или режима дня

ДОУ работает в режиме пятидневной рабочей недели с 9-часовым пребыванием детей с 07.30 до 16.30 часов, исключая выходные и праздничные дни.

Правильный режим дня - это рациональная продолжительность и разумное чередование различных видов деятельности и отдыха ребенка с РАС в течение суток. Основным принципом правильного построения режима является его соответствие возрастным психофизиологическим особенностям ребенка с РАС.

Организация жизни и деятельности воспитанников спланирована согласно СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» утвержденным постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013г. № 26 (зарегистрировано Министерством юстиции РФ 29 мая 2013г., регистрационный № 28564) с изменениями от 27 августа 2015г., а также с учетом рекомендаций и концептуальных положений авторов основной образовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы». /Под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, 2015г.

Прием детей, самостоятельная деятельность	7:30-8:05
Утренняя гимнастика	8:05-8:15
Совместная деятельность	8:15-8:30
Завтрак	8:30-9:00
Индивидуальная образовательная деятельность	9:00-9:15 9:45-10:00
Совместная деятельность	10:00-10:35
II завтрак	10:35-10:40
Подготовка к прогулке, дневная прогулка, возвращение с прогулки	10:40-12:00
Обед	12:20-12:50
Дневной сон	12:50-15:00
Подъем, закаливающие процедуры	15:00-15:15
Индивидуальная образовательная деятельность	15:15-15:30
Уплотненный полдник	15.30-16.00
Вечерняя прогулка, уход домой	16.00-16.30

3.3. Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий

приятий

Наличие традиционных событий, праздников, мероприятий в детском саду - является неотъемлемой частью в деятельности дошкольного учреждения, поскольку способствует повышению эффективности образовательного процесса, создает комфортные условия для формирования личности каждого ребенка. Традиции направлены прежде всего на сплочение коллектива детей, родителей и педагогов МБДОУ, они играют большую роль в формировании и укреплении дружеских отношений между всеми участниками образовательных отношений. Традиции помогают ребенку освоить ценности коллектива, способствуют чувству сопричастности сообществу людей, учат прогнозировать развитие событий и выбирать способы действия. Традиции и события наполняют ежедневную жизнь детей увлекательными и полезными делами, создают атмосферу радости общения, коллективного творчества, стремления к новым задачам и перспективам. Поэтому создание традиций в детском саду и их передача следующему поколению воспитанников - необходимая и нужная работа. Традиции, в которых дети принимают непосредственное участие вместе с родителями и с воспитателем, прочно откладываются в детской памяти,

неразрывно связаны с детством, с воспоминанием о детском саде, как о родном общем доме, где каждый ребенок любим и уважаем. События определяются исходя из интересов и потребностей детей, необходимости обогащения детского опыта, и интегрируют содержание, методы и приемы из разных образовательных областей. В организации образовательной деятельности учитываются также доступные пониманию детей сезонные праздники, такие как Новый год, Масленица и т. п., общественно-политические праздники (День защитника Отечества, Международный женский день, День Победы и др.

В МБДОУ, в качестве традиционных, определены следующие мероприятия реализуемые 1 раз в год:

Мероприятия	Сроки проведения	Ответственные	Группы
«Мы вместе»	Сентябрь	воспитатели, муз.руководитель	все возрастные группы
Праздник осени	Октябрь	воспитатели, муз.руководитель	все возрастные группы
Мамин день	Ноябрь	воспитатели, муз.руководитель	все возрастные группы
Новый год	Декабрь	воспитатели, муз.руководитель	все возрастные группы
Рождественская «Ярмарка талантов»	Январь	воспитатели, муз.руководитель	Средняя, старшая группы
Утренники, посвященные Дню защитника отечества	Февраль	воспитатели, муз.руководитель, инструктор по физической культуре	все возрастные группы
Масленица , Утренники, посвященные Международному женскому дню	Март	воспитатели, муз.руководитель	все возрастные группы
«В гости сказка к нам пришла»	Апрель	воспитатели, муз.руководитель, учитель-логопед	Средняя, старшая группы
Праздник День Победы. Малая олимпиада «Быстрее. Выше. Сильнее»	Май	воспитатели, муз.руководитель инструктор по физической культуре	Средняя, старшая группы
«Здравствуй лето!», посвящённый дню защиты детей	Июнь	воспитатели, муз.руководитель, инструктор по физической культуре	все возрастные группы

реализуемые не реже 1 раз в квартал:

День здоровья	ежеквартально	воспитатели, муз.руководитель, инструктор по физической культуре	Средняя, старшая группы
Тематические выставки	Ежеквартально	воспитатели	все возрастные группы
Фотовыставки, выставки, презентации семейного опыта	ежеквартально	воспитатели, учитель-логопед	все возрастные группы

воспитания			

3.4. Особенности развивающей пространственно-предметной среды

Развивающая предметно-пространственная среда ДОУ обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства ДОУ, а также территории, прилегающей к нему для реализации АОП, материалов, оборудования и инвентаря для развития ребенка с РАС в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления его здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков его развития.

Развивающая предметно-пространственная среда ДОУ обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО полностью обеспечивает реализацию АОП:

созданы необходимые условия для коррекционной работы, инклюзивного образования ребенка с РАС;

учитываются национально-культурные, климатические условия, в которых осуществляется образовательная деятельность;

учитываются возрастные особенности ребенка с РАС.

Развивающая предметно-пространственная среда ДОУ содержательно-насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна и безопасна.

Развивающая предметно-пространственная среда МБДОУ:

- содержательно-насыщенная,
- трансформируемая,
- полифункциональная,
- вариативная,
- доступная,
- безопасная,
- здоровьесберегающая.

Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию АОП.

- Образовательное пространство оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой АОП).

- Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря в групповых помещениях в соответствии с АОП обеспечивают:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными ребенку с РАС материалами (в том числе с песком и водой);

- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, мимической, артикуляционной моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;

- эмоциональное благополучие ребенка с РАС во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;

- возможность самовыражения детей.

Трансформируемость пространства: изменения предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей ребенка с РАС;

Полифункциональность материалов:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.;

- наличие в ДОУ и группах полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

Вариативность среды:

- наличие в группах различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;

- периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

Доступность среды:

- доступность для ребенка с РАС всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;

- свободный доступ ребенку с РАС к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

- исправность и сохранность материалов и оборудования.

Безопасность предметно-пространственной среды: соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

Система развивающей предметной среды

помещения	Функциональное использование	Оснащение
-----------	------------------------------	-----------

Предметно-развивающая среда в ДОУ		
Музыкально-физкультурный зал	Утренняя гимнастика, праздники, досуги, театрализованные представления, непосредственно образовательная деятельность, индивидуальная работа, релаксация: - развитие музыкальных способностей детей, их эмоционально-волевой сферы, спортивные праздники, досуги; - укрепление здоровья детей, приобщение к здоровому образу жизни, развитие способности к восприятию и передаче движений; - взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность.	телевизор, музыкальный центр, детские музыкальные инструменты, различные виды театра, ширмы. спортивное оборудование для прыжков, метания, лазания, равновесия, модули, тренажеры, нетрадиционное физкультурное оборудование
Методический кабинет	Осуществление методической помощи педагогам. Организация консультаций, семинаров, педагогических советов. Выставка дидактических и методических материалов для организации работы с детьми по различным направлениям развития. Выставка изделий народно-прикладного творчества. Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность.	Библиотека педагогической и методической литературы. Библиотека периодических изданий. Пособия для занятий. Опыт работы педагогов. Материалы консультаций семинаров, семинаров-практикумов. Демонстрационный, раздаточный материал для занятий с детьми.
Кабинет учителя-логопеда, учителя-дефектолога	Обследование речи детей. Организация коррекционно-развивающих занятий с детьми (групповые и индивидуальные). Консультирование родителей и педагогов.	Методическая литература. Пособия для занятий. Демонстрационный, раздаточный материал для занятий с детьми.
Медицинский кабинет	Осмотр детей, консультации медсестры, врачей: - профилактика, оздоровительная работа с детьми, - консультативно-просветительская работа с родителями и работниками ДОУ	медицинский кабинет, процедурный кабинет
Коридоры ДОУ	Информационно-просветительская работа с сотрудниками МБДОУ и родителями.	Информационные стенды. Выставки детского творчества. Фотогалерея. Наглядно-информационный материал для родителей.
Предметно-пространственная среда в группе		
Микроцентр «Физкультурный уголок»	Расширение индивидуального двигательного опыта в самостоятельной деятельности	Оборудование для ходьбы, бега, равновесия, для прыжков, для катания, бросания, ловли, для ползания и лазания. Атрибуты к подвижным и спортивным играм. Нетрадиционное физкультурное

		оборудование
Микроцентр «Уголок природы»	Расширение познавательного опыта, его использование в трудовой деятельности	Календарь природы . Комнатные растения в соответствии с возрастными рекомендациями. Сезонный материал. Стенд со сменяющимся материалом на экологическую тематику. Макеты. Литература природоведческого содержания, набор картинок, альбомы. Материал для проведения элементарных опытов. Обучающие и дидактические игры по экологии. Инвентарь для трудовой деятельности. Природный и бросовый материал. Материал по астрономии
Микроцентр «Уголок развивающих игр»	Расширение познавательного сенсорного опыта детей	Дидактический материал по сенсорному воспитанию. Дидактические игры. Настольно-печатные игры. Познавательный материал . Материал для детского экспериментирования
Микроцентр «Строительная мастерская»	Проживание, преобразование познавательного опыта в продуктивной деятельности. Развитие ручной умелости, творчества. Выработка позиции творца	Напольный строительный материал. Настольный строительный материал. Пластмассовые конструкторы (младший возраст - с крупными деталями). Конструкторы с металлическими деталями - старший возраст. Схемы и модели для всех видов конструкторов - старший возраст. Мягкие строительно-игровые модули - старший возраст. Транспортные игрушки. Схемы, иллюстрации отдельных построек (мосты, дома, корабли, самолёт и др.).
Микроцентр «Игровая зона»	Реализация ребенком полученных и имеющихся знаний об окружающем мире в игре. Накопление жизненного опыта.	Куклы разных размеров. Комплекты одежды и постельного белья для кукол, кукольные сервизы, кукольная мебель, коляски для кукол. Атрибуты для сюжетно-ролевых игр. Предметы-заместители для сюжетно-ролевых игр. Альбомы с сериями демонстрационных картин, отражающих различные профессии
Микроцентр «Уголок безопасности»	Расширение познавательного опыта, его использование в повседневной деятельности	Дидактические, настольные игры по профилактике ДТП. Дорожные знаки. Литература о правилах дорожного движения.
Микроцентр «Краеведческий уголок»	Расширение краеведческих представлений детей, накопление познавательного опыта.	Государственные символы и символика Хабаровского края. Образцы русских и нанайских костюмов. Наглядный материала: альбомы, картины,

		<p>фотоиллюстрации и др.</p> <p>Предметы народно-прикладного искусства.</p> <p>Предметы русского быта.</p> <p>Детская художественной литературы</p>
Микроцентр «Книжный уголок»	<p>Формирование умения самостоятельно работать с книгой, «добывать» нужную информацию.</p>	<p>Детская художественная литература в соответствии с возрастом детей.</p> <p>Иллюстрации по темам образовательной деятельности по ознакомлению с окружающим миром и ознакомлению с художественной литературой.</p> <p>Материалы о художниках – иллюстраторах. Портрет поэтов, писателей (старший возраст).</p> <p>Тематические выставки</p>
Микроцентр «Театрализованный уголок»	<p>Развитие творческих способностей ребенка, стремление проявить себя в играх-драматизациях</p>	<p>Ширмы.</p> <p>Элементы костюмов.</p> <p>Различные виды театров</p> <p>Предметы декорации.</p>
Микроцентр «Творческая мастерская»	<p>Проживание, преобразование познавательного опыта в продуктивной деятельности.</p> <p>Развитие ручной умелости, творчества.</p> <p>Выработка позиции творца.</p>	<p>Бумага разного формата, разной формы, разного тона.</p> <p>Достаточное количество цветных карандашей, красок, кистей, тряпочек, пластилина (стеки, доски для лепки).</p> <p>Наличие цветной бумаги и картона.</p> <p>Достаточное количество ножниц с закругленными концами, клея, клеенок, тряпочек, салфеток для аппликации.</p> <p>Бросовый материал (фольга, фантики от конфет и др.).</p> <p>Место для сменных выставок детских работ, совместных работ детей и родителей.</p> <p>Место для сменных выставок произведений изобразительного искусства.</p> <p>Альбомы- раскраски.</p> <p>Наборы открыток, картинки, книги и альбомы с иллюстрациями, предметные картинки.</p> <p>Предметы народно - прикладного искусства</p>
Микроцентр «Музыкальный уголок»	<p>Развитие творческих способностей в самостоятельной-ритмической деятельности</p>	<p>Детские музыкальные инструменты.</p> <p>Портрет композитора (старший возраст).</p> <p>Магнитофон.</p> <p>Набор аудиозаписей.</p> <p>Музыкальные игрушки (озвученные, не озвученные).</p> <p>Игрушки-самоделки.</p> <p>Музыкально-дидактические игры.</p> <p>Музыкально-дидактические пособия</p>
Спальное помещение	<p>Дневной сон.</p> <p>Игровая деятельность.</p> <p>Гимнастика после сна</p>	<p>Спальная мебель.</p> <p>Физкультурное оборудование для гимнастики после сна: ребристая дорожка, массажные коврики и мячи и т.п.</p>
Раздевальная комната	Информационно-	Информационный уголок.

	просветительская работа с родителями	Выставки детского творчества, Наглядно-информационный материал для родителей. Физкультурный уголок.
«Зеленая зона» участка	Прогулки, наблюдения; Игровая деятельность; Самостоятельная двигательная деятельность, Физкультурное занятие на улице. Трудовая деятельность на огороде.	Прогулочная площадка (навесы, столы, скамьи) и спортивное оборудование. Физкультурная площадка. Метеоплощадка

Спецификой создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды является ее визуализация и структурирование согласно потребностям ребенка с РАС. Пространство должно: учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, характеризоваться относительным постоянством расположения игровых материалов и предметов мебели, быть неперегруженным разнообразными игровыми объектами. Игры и игрушки подбираются в соответствии с содержанием образовательной программы.

При организации индивидуальных занятий соблюдают следующую последовательность: рабочий стол находится у стены для минимизации отвлекающих ребенка факторов, рабочий стол отодвигается от стены и педагог располагается в зоне видимости ребенка;

При участии в групповых формах работы рекомендуется использовать наглядное расписание, иллюстрирующее последовательность выполняемых заданий, игры и дидактические материалы:

- для подготовки руки к письму: насадки на ручку (для детей с правосторонним и левосторонним латеральным предпочтением), ограничители строки, разлиновка листа в крупную клетку или линейку;

- развитие речи и ознакомление с окружающим миром: музыкальные инструменты, мелкий материал для игр на столе – звери, птицы, семья, посуда, продукты, одежда, транспорт, мебель и др., сюжетные картины, серии сюжетных картин, пальчиковый театр и др.;

- физическое развитие: маты, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцобросы, обручи, машины, схемы игр и т.д.;

- игровое оборудование для игр на полу: машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога, посуда, продукты, одежда, набор доктора, игрушечные животные и т. д.;

Все игровые и дидактические материалы упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельной уборке игрушек.

Для визуализации предметно-пространственной развивающей образовательной среды используют:

- информационные таблички (пиктограммы) на дверях спальни, раздевалки и т.д.,
- иллюстрированные правила поведения,
- алгоритмы выполнения бытовых навыков (умывания, туалета, переодевания на физкультуру, мытья рук и т.д.),

- коммуникативный альбом: фотографии близких людей; любимых видов деятельности ребенка; пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); изображением эмоций ребенка; базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т.д.).

Обязательной составляющей предметно-пространственной развивающей среды для ребенка с РАС является *оборудование уголка уединения* (зоны отдыха ребенка). Для этого используются: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, любое ограниченное пространство. В зоне отдыха размещают любимые игрушки ребенка, книги, фотографии,

приятное для ребенка сенсорное оборудование и т.д. Детей необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения.

Соблюдение четкого *распорядка дня* является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. ребенка с РАС при восприятии информации в вербальной форме нуждается в визуальном ее подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание. Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи.

Для обеспечения *качества сна* ребенка с РАС обращается внимание на: соблюдение температурного режима, комфортного для ребенка, возможную специфическую реакцию ребенка на ткань постельного белья и пижамы, наличие посторонних шумов (шум воды в кране, звук вентилятора, шум за окном, которые могут мешать заснуть), создание условий для пробуждения в спокойной обстановке. Удачным является размещение шторок над кроватью ребенка, что дает возможность уединения и спокойного засыпания ребенка с РАС

При *организации прогулок* соблюдаются все меры безопасности. При этом у ребенка с РАС есть доступ к оборудованию, позволяющему обеспечить сенсорную разгрузку ребенка: безопасные качели, батут, гамак и др.

Перечень литературных источников

1. Асламазова Л.А., Коблева Д.Г., Сафонова А.Н., Чайковская Е.В. Учимся общаться. Майкоп: издательство А.А. Григоренко, 2013
2. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме // Дефектология. 2005. №2. с.46-67
3. Аутичный ребенок - проблемы в быту. Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков. /Под ред. С.А. Морозова.М. 1998.92с.
4. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью;
5. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой ориентации. // Дефектология. 1997. №2. с.31-39; №3. с.15-21
6. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты/Под ред.Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. СПб. 1998.124с.
7. Детский аутизм. Хрестоматия/Сост.Л.М. Шипицына. СПб., 1997.254 с.
8. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста. — СПб., — 2008.
9. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно- развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта
10. Зайцева Л.А. Обследование детей с нарушениями речи. Мн., 1998.30 с.
11. Ильина М.В. Чувствуем – познаем – размышляем. Комплексные занятия для развития восприятия и эмоционально-волевой сферы у детей 3 – 4 лет. М.: АРКТИ, 2004
12. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография/А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. Мн. НИО. 2003.232 с.
13. Катаева А.А., Стребенева Е.А. Дидактические игры и упражнения. М. Просвещение. 1991.190 с.
14. Ковалец И.В. Основные направления работы с аутичными детьми // Дефектология 1998. №2. с.63-73.; №9. с.45.; №1. с.76
15. Ковалец И.В. Сравнительное изучение понимания эмоции детьми с аутизмом // Дефектология. 2003. №2. с.57
16. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие
17. Каше Г.А., Филичева Т.Б.. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи (в подготовительной к школе группе). М.: Просвещение 1978
18. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е. Р, Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм.М. Просвещение. 1989.95 с.

19. Лебединская К.С., Никольская О. С Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления. М. Просвещение. 1991.96 с.
20. Логопедия/Под. ред.Л.С. Волковой М. 1989.528 с.
21. «Ладушки», образовательная программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста (И. Каплунова, И. Новоскольцева)
22. Никифорова Е.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками // Дефектология. 1997. №3. с.57-62
23. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи.М. Теревинер. 1997.342 с.
24. Н.В.Нищева. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004
25. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями/Под ред. Т.Л. Лещинская Мн. НИО. 2005.260 с.
26. Пазухина И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4 – 6 лет: пособие для практических работников детских садов СПб.:ДЕТСТВО -ПРЕСС» 2004
27. Программа индивидуального обучения. Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом/сост. И.В. Ковалец. Мн. 1998.32 с.
28. «Развитие социальной уверенности» под руководством Ю.А. Лебедева, пособие для педагогов дошкольных учреждений.
29. Саттари П. Дети с аутизмом. СПб., Питер., 2005.224 с.
30. Скрипник Т.В. Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Расцвет»;
31. Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000
32. Филичева Т.Е., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Программа и методические рекомендации для дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида (старшая группа). М.: Школьная пресса 2002
33. Эрик Шоплер, Маргарет Ланзинд, Лезли Ватере. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. Издательство БелАПДИ - “Открытые двери“, Минск 1997 г.