

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
детский сад №58 «Золушка» комбинированного вида г. Улан-Удэ
(МАДОУ детский сад №58 «Золушка» г. Улан-Удэ)

СОГЛАСОВАНО
Педагогическим советом МАДОУ
детский сад №58 «Золушка» г. Улан-Удэ
протокол № 1 от «30» 08 2024 г.



УТВЕРЖДАЮ
заведующий МАДОУ детский сад №58 «Золушка» г. Улан-Удэ
Орсова Н.И.
Приказ № 1 от «30» 08 2024 г.

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования
для детей с расстройствами аутистического спектра на 2022-2027 учебный год
Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения
детский сад № 58 «Золушка» комбинированного вида
«Ясно солнышко»

г. Улан-Удэ, 2024

Содержание

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	
Введение.....	3
1.1. Пояснительная записка.....	4
1.2. Цели и задачи реализации адаптированной программы дошкольного образования детей с РДА.....	4
1.3. Принципы и подходы к формированию программы.....	5
1.4. Условия успешной психолого-педагогической работы.....	6
1.5. Планируемые результаты освоения программы.....	7
1.6. Психолого- педагогическая характеристика воспитанников с расстройствами аутистического спектра.....	8
2 СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	
2.1. Игра.....	15
2.2. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»	19
2.3. Образовательная область «Познавательное развитие»	28
2.4. Образовательная область «Речевое развитие»	32
2.5. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»	34
2.6. Образовательная область «Физическое развитие»	38
3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	
3.1. Система работы педагога-психолога и специалистов с детьми с РДА.....	44
3.2. Структура психолого-педагогического процесса коррекции детей с РДА.....	44
3.3. Особенности построения контакта с детьми с РДА.....	45
Список использованной литературы.....	47

ВВЕДЕНИЕ

С первых дней жизни ребенок включен в социальное взаимодействие: вначале внутрисемейное, где он получает первичные представления о способах взаимодействия, учится сообщать о своих потребностях родителям плачем, проявляет радость пристальным взглядом, улыбкой, агуканьем. 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 взаимодействия и коммуникации с окружающими людьми и миром приводит к искаженному развитию, наиболее типичной моделью такого нарушения является расстройство аутистического спектра (РАС) или ранний детский аутизм.

Ранний детский аутизм (РДА) или синдром Каннера характеризуется искаженным развитием – таким типом дизонтогеза, при котором наблюдаются сложные сочетания общего психологического недоразвития, задержанного, поврежденного развития отдельных психических функций, что приводит к ряду качественно новых патологических образований. Термин аутизм происходит от латинского слова *autos* – “сам” и означает отрыв от реальности, отгороженности от мира.

РАС диагностируют на ранних этапах развития ребенка. А дошкольный возраст – наиболее показательный период уже сложившейся картины проявлений синдрома. У ребенка уже сформированы способы защиты от вмешательства в его жизнь. К трем годам окончательно складывается и основные черты разных групп синдрома: сам аутизм как глубокая отрешенность, негативизм, поглощенность внутренним миром самого ребенка или экстремальные трудности организации взаимодействия и стереотипность действий.

В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики Российской Федерации.

В связи с чем разработана адаптированная образовательная программа для детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Программа включает в себя вопросы воспитания и образования детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

Адаптированная образовательная программа разработана в соответствии с

- Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 26.07.2019г.)

- Письмом Министерства образования РФ от 27.03.2000г. №27/901-6 "О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) образовательного учреждения"

- Приказом Минобрнауки России от 20.09.2013г. №1082 "Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии"

- Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013г. №1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"

- СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания», утвержденные постановлением главного государственного санитарного врача от 28.01.2021 № 2.

- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 года № 28 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» (СП 2.4.3648-20).

- Приказом Министерства образования и науки РФ от 08.04.2014г. №293 "Об утверждении Порядка приёма на обучение по образовательным программам дошкольного образования"

- Федеральный закон от 29.12.2012г. № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и дополнениями).

-СанПиН 2.3/2.4.3590-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения"

- Приказом Министерства образования и науки РФ от 09.11.2015г. №1309 "Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи"

- Разъяснения Министерства Просвещения РФ от 20.02.2019г. №ТС-551/07 "О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью"

Адаптированная образовательная программа для детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) включает в себя вопросы воспитания и образования детей дошкольного возраста на основе Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Так же основанием для разработки программы послужили базовые специальные коррекционные программы: Скрипник Т.В. Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Расцвет» (которая предусматривает учет современных тенденций инклюзивного образования детей с особыми потребностями, а также - новых подходов к обучению и развитию детей с расстройствами аутистического спектра); Баряевой Л. Б., Гаврилушкиной О. П., Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. — СПб. Издательство «СОЮЗ», 2003; Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005

1.2. Цели и задачи реализации адаптированной образовательной программы

Основная цель реализации адаптированной образовательной программы: исправление или ослабление имеющихся проявлений аутизма и вызванных им нарушений, стимуляцию дальнейшего продвижения ребенка посредством совершенствования приобретаемых в дошкольном возрасте умений и содействие всестороннему максимально возможному его развитию.

Достижение поставленной цели предусматривает решение следующих **задач**:

- воспитывать интерес к окружающему миру, потребность в общении, расширять круг увлечений;
- развивать и обогащать эмоциональный опыт ребенка;
- формировать коммуникативные умения и сенсорное развитие;
- повышать двигательную активность ребенка;
- формировать эмоционально-волевые, личностные качества, навыки социально-адаптивного поведения;
- объединить обучение и воспитание в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- взаимодействовать с родителями воспитанника (законных представителей) для обеспечения полноценного психофизического развития ребенка с аутизмом

1.3. Принципы и подходы к формированию программы

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

Программа построена на следующих принципах:

- **онтогенетическом**, основанном на учете последовательности возникновения и развития психических функций и новообразований в онтогенезе, его реализация позволяет учесть общие закономерности развития применительно к ребёнку с нарушением аутистического спектра, построить модель коррекционно-развивающего обучения, ориентированного на учет сензитивных периодов в развитии психических функций;
- **коррекционной направленности** воспитания и обучения, предполагающий индивидуально-дифференцированный подход к ребенку, построенный на учете структуры и выраженности нозологических особенностей ребенка, выявлении его потенциальных возможностей;
- принцип направленности на **формирование деятельности**, обеспечивает возможность овладения детьми с РАС всеми видами доступной им предметно-практической деятельности, способами и приемами познавательной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением;
- **принцип переноса** усвоенных знаний и умений и навыков и отношений в различные жизненные ситуации, что обеспечит готовность ребенка к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире
- **психологической комфортности**, взаимоотношения между детьми и взрослыми строятся на основе доброжелательности, поддержки и взаимопомощи;
- **целостности**, стратегия и тактика образовательной работы с детьми опирается на представление о целостной жизнедеятельности ребенка. У ребенка формируется

целостное представление о мире, себе самом, социокультурных отношениях;

- **вариативности**, детям предоставляются возможности выбора материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения, информации, способа действия;

- **интеграции** образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей, спецификой и возможностями образовательных областей

Такой подход обеспечивает: «проживание» ребенком содержания дошкольного образования во всех видах детской деятельности; поддержание эмоционально-положительного настроя в течение всего периода освоения Программы.

1.4. Условия успешной психолого-педагогической работы

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

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

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

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

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

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

Условие продуктивного контакта с аутичным ребенком – внимание к нему, способность замечать, какие стимулы из внешнего мира обращают его внимание и

производят на него впечатление. Первые попытки коммуникации с такими детьми должны происходить с использованием увлекательных и интересных для них звуков, предметов и действий.

Пропедевтический период можно считать окончанным, когда у ребенка сформирована терпимость к присутствию хотя бы одного постороннего человека, а также отработаны приемы и способы, которыми можно эффективно влиять на смену его состояния. Это значит, что стрессовая среда для ребенка постепенно превращается на комфортную, что дает возможность проводить дальнейшую последовательную психолого-педагогическую работу.

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

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

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

1.5. Планируемые результаты освоения программы

В результате освоения АОП ребенок с РАС получает:

В области социально-культурного развития:

- возможность индивидуальной адаптации к социальным условиям дошкольного учреждения

- положительная динамика отношений ребенка с педагогами и специалистами сада (снижение избегание контактов, увеличение численности совместных видов деятельности педагога и ребенка)

- освоение временных и режимных моментов принятых в группе сада

- развитие умения применять правила, реагировать на обращения взрослых.

- развитие навыков самообслуживания

В области познавательного развития

(для детей с сохранным интеллектом)

- овладение соотношением эталонов формы, цвета, величины со свойствами реальных предметов: по просьбе взрослого может показать или принести нужный предмет.

- способность ориентироваться в реальном пространстве (помещении группы, на участке для прогулок- знает расположение зон для игры, для сна)

- осознанное овладевает способами классификации предметов, объединять предметы в группу по общему признаку.

- имеет представления о животных и растениях, условиях их обитания, умеет устанавливать связи между живой и не живой природой.

В области речевого развития:

- формирование интереса к партнеру по общению

- формирование невербальных навыков общения, побуждение ребенка к проявлению невербальных средств коммуникации для взаимодействия со сверстниками.

- развитие звуковой культуры речи, развитие чувства ритма и рифмы

- активация речевой активности ребенка
- применение ребенком имеющихся речевых форм общения с окружающими.

Эффективность психолого-педагогического воздействия зависит от ряда факторов, а именно: степени тяжести осложнений в развитии ребенка; период начала; особенности организации коррекционно-развивающего процесса; желанием и активной включенностью родителей (законных представителей) в коррекционно-развивающий процесс.

1.6. Психолого-педагогическая характеристика воспитанников с РДА.

Существенные признаки раннего детского аутизма

Признаки раннего детского аутизма проявляются избирательно и непостоянно и не определяют основную специфику аномального развития.

Одним из основных признаков является нарушение речевого развития. Речевые расстройства значительно варьируют по степени тяжести и по своим проявлениям. Выделяют следующие речевые нарушения:

- нарушение коммуникативной функции речи. Аутичный ребенок избегает общения, ухудшая возможности речевого развития. Его речь автономна, эгоцентрична, не связана с ситуацией и окружением. Ребенок с РАС не имеет мотивации к общению.

- Оторванность такого ребенка от мира, сказывается на его самосознании;

- Стереотипность речи, склонность к словотворчеству, почти у всех детей становление речи проходит через период эхололий. Так же особенностями речевого развития является вычурное, часто скандированное произношение, своеобразная интонация, характерные фонетические расстройства и нарушения голоса с преобладанием особой высокой тональности в конце фразы или слова, длительное называние себя во втором или третьем лице, отсутствие в активном словаре слов, обозначающих близких для ребёнка людей.

Другим признаком аутизма являются трудности формирования поведения.

В основном это расторможенность, несобранность, отвлекаемость. Подобное поведение называется «полевым». Предмет притягивает аутичного ребенка к себе, взрослый же должен сам направлять действия этих сил, в противном случае его требование и желание ребенка будут идти вразрез.

Контакт со взрослыми требует от аутичного ребенка огромного напряжения, ему действительно трудно сосредоточиться, вследствие чего наступает перенапряжение. В результате нарушается психическое развитие и социализация. Клиническая картина синдрома Каннера окончательно формируется между 2-3 годами жизни и в течение нескольких лет (до 5-6 летнего возраста) наиболее выражена. Затем ее своеобразные патологические черты нередко сглаживаются. Аутизм с аутическими проявлениями — это исходная трудность установления контакта с внешним миром и поэтому вторично выработанные реакции - избегание контактов.

Аутизм может проявляться как пассивный уход, безразличие, при этом может быть избирательность в контактах: общение только с одним человеком, и полная зависимость от него - «симбиотическая связь». Контакт с миром осуществляется через этого человека. Наблюдается так же тенденция к сохранению постоянства, стереотипов. Это своего рода приспособление ребенка к своим трудностям. Аутичный ребенок склонен к аутостимуляциям, таким как: бег по кругу, раскачивание и т.д. Эти движения

усиливаются, когда ребенок боится чего - либо. Аутичный ребенок не выполняет инструкций, игнорируя их, убегая от взрослого и делая все наоборот. Но все - таки при правильной коррекции у таких детей удается достичь видимых результатов.

Можно выделить основные **причины возникновения РДА:**

- это могут быть врожденные патологии нервной системы;
- ранние психические травмы;
- неправильное, холодное отношение родителей к ребенку;
- недостаточность центральной нервной системы (врожденная аномальная конституция, органические поражения ЦНС и т.д.)

Диагностика раннего детского аутизма базируется на выраженных в большей или меньшей степени основных специфических признаках:

- уход в себя,
- нарушение коммуникативных способностей,
- проявление стереотипии в поведении,
- различные страхи и сопротивление изменениям в окружающей обстановке,
- боязнь телесного (зрительного) контакта,
- характерное особое нарушение развития речи (эхолалия при ответах на вопросы, рассказ о себе в третьем лице, нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи),
- раннее проявление патологии психического развития.

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

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

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

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

1-я группа — дети с отрешенностью от внешней среды

Относящиеся к этой группе дети характеризуются наиболее тяжелыми нарушениями психического тонуса и произвольной деятельности. Они наиболее тяжелы в проявлениях аутизма: не имеют потребности в контактах, не овладевают навыками социального поведения. У них не наблюдаются стереотипные действия, нет стремления к поддержанию привычного постоянства окружающей среды. В первые годы жизни этих детей отличают следующие признаки: застывший взгляд, отсутствие ответа на улыбку матери, отсутствие чувства голода, холода, реакции на боль. Они не требуют внимания родителей, хотя полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками

самообслуживания, примитивной игрой. Нередко подозреваются в глухоте или слепоте из-за того, что не откликаются на зов, не оборачиваются на источник звука, не следят взглядом за предметом.

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

2-я группа — дети с отвержением внешней среды

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

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

3-я группа — дети с замещением внешней среды

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

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

4-я группа — дети со сверхтормозимостью окружающей средой

У детей этой группы менее высок аутистический барьер, меньше патология аффективной и сенсорной сфер. Более выражены неврозоподобные расстройства: тормозимость, робость, пассивность, пугливость в контактах, сверхосторожность. Активно усваивают поведенческие штампы, формирующие образцы правильного социального поведения. Игра тихая и малоподвижная. Особенно чувствительны к отрицательному отношению взрослых, резкой форме замечаний. Их настроение и поведение зависят от эмоционального состояния близких. Уходят от контактов при изменении стереотипов. Любят природу, нежную музыку, мелодичные стихи. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одаренность.

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

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

Особенности развития познавательной сферы у детей с РДА.

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

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

Для детей с РДА характерно своеобразие в реагировании на сенсорные раздражители. Это выражается в повышенной сенсорной ранимости, и в то же время, как следствие повышенной ранимости, для них характерно игнорирование воздействий, а так же расхождение в характере реакций, вызываемых социальными и физическими стимулами. Если в норме человеческое лицо является самым сильным и привлекательным раздражителем, то аутичные дети отдают предпочтение разнообразным предметам, лицо же вызывает мгновенный уход от контакта. У части детей реакция на «новизну», например, изменение освещения, необычно сильная. Многие дети, наоборот, яркими предметами заинтересовались слабо, у них так же не отмечалась реакция испуга или плача на звуковые раздражители, и вместе с тем у них отмечали повышенную чувствительность к слабым раздражителям: дети просыпались от едва слышного шуршания, легко возникали реакции испуга на работающие бытовые приборы.

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

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

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

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

У детей с ранним детским аутизмом отмечается своеобразное отношение к речевой деятельности и одновременно - своеобразие в становлении экспрессивной стороны речи. При восприятии речи заметно сниженная (или полностью отсутствующая) реакция на говорящего. «Игнорируя» простые, обращенные к нему инструкции, ребенок может вмешиваться в необращенный к нему разговор. Лучше он реагирует на тихую, шепотную речь.

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

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

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

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

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

Особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы детей с РДА.

Нарушение эмоционально-волевой сферы является ведущим признаком при синдроме РДА и может проявиться в скором времени после рождения. Так, в 100% наблюдений (К.С.Лебединская) при аутизме резко отстает в своем формировании самая ранняя система социального взаимодействия с окружающими людьми – комплекс оживления. Это проявляется в отсутствии фиксации взгляда на лице человека, улыбки и ответных эмоциональных реакций в виде смеха, речевой и двигательной активности на

проявления внимания со стороны взрослого. По мере роста ребенка слабость эмоциональных контактов с близкими взрослыми продолжает нарастать.

Дети не просятся на руки, находясь на руках у матери, не принимают соответствующей позы, не прижимаются, остаются вялыми и пассивными. Обычно ребенок отличает родителей от других взрослых, но большой привязанности не выражает. Они могут испытывать даже страх перед одним из родителей, могут ударить или укусить, делают все назло. У этих детей отсутствует характерное для данного возраста желание понравиться взрослым, заслужить похвалу и одобрение.

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

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

Аутистические страхи искажают, деформируют предметность восприятия окружающего мира.

При налаживании контакта обнаруживается, что многие обычные предметы и явления (определенные игрушки, бытовые предметы, шум воды, ветра и т.п.), а также некоторые люди вызывают у ребенка постоянное чувство страха. Чувство страха, сохраняющееся иногда годами, определяет стремление детей к сохранению привычной окружающей обстановки, продуцированию ими различных защитных движений и действий, носящих характер ритуалов. Малейшие перемены (перестановка мебели, изменение режима дня) вызывают бурные эмоциональные реакции. Это явление получило название "феномен тождества".

Говоря об особенностях поведения при РДА разной степени тяжести, О.С. Никольская характеризует детей 1-й группы как не допускающих до себя переживаний страха, реагирующих уходом на любое воздействие большой интенсивности. В отличие от них дети 2-й группы практически постоянно пребывают в состоянии страха. Это отражается в их внешнем облике и поведении: движения их напряжены, застывшая

мика лица, внезапный крик. Часть локальных страхов может быть спровоцирована отдельными признаками ситуации или предмета, которые слишком интенсивны для ребенка по своим сенсорным характеристикам. Также локальные страхи могут вызываться некоей опасностью. Особенностью этих страхов является их жесткая фиксация - они остаются актуальными на протяжении многих лет, и конкретная причина страхов определяется далеко не всегда. У детей 3-й группы причины страхов определяются достаточно легко, они как бы лежат на поверхности. Такой ребенок постоянно говорит о них, включает их в свои вербальные фантазии. Тенденция к овладению опасной ситуацией часто проявляется у таких детей в фиксации отрицательных переживаний из собственного опыта, читаемых ими книг, прежде всего сказок. При этом ребенок застревает не только на каких-то страшных образах, но и на отдельных аффективных деталях, проскальзывающих в тексте. Дети 4-й группы пугливы, тормозимы, неуверенны в себе. Для них характерна генерализованная тревога, особенно возрастающая в новых ситуациях, при необходимости выхода за рамки привычных стереотипных форм контакта, при повышении по отношению к ним уровня требований окружающих. Наиболее характерными являются страхи, которые вырастают из боязни отрицательной эмоциональной оценки окружающими, прежде всего близкими. Такой ребенок боится сделать что-то не так, оказаться "плохим", не оправдать ожиданий мамы.

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

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

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Реализация программы по образовательным отраслям

2.1. Игра.

Игра — это деятельность, направленная на получение эмоционального удовлетворения путем осуществления активных физических или умственных усилий, в которую охотно привлекаются дети. По своему происхождению и содержанию игра является социальным явлением, а именно - одним из средств первичной социализации, способствует вхождению ребенка в человеческое сообщество. Игра учит таким понятием как партнерство, синхронность, последовательность, самоконтроль, а самое важное, что во время игры ребенок имеет возможность почувствовать, что его любят, уважают, понимают.

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

Обычно ребенок в игре удовлетворяет свой интерес к окружающему миру, творчески отражает деятельность или взаимоотношения взрослых, события и ситуации, воспроизводит свои жизненные впечатления. Его проявления разноплановые и разнообразные, он участвует в различных видах игр, использует выразительные средства. Для воплощения игрового замысла он может объединяться со сверстниками, при этом придерживается выбранной роли.

Данный вид деятельности иначе представлен у детей с аутизмом: чаще ребенок играет с собственными ощущениями: его игра нацелена на аутостимуляцию определенных слуховых, зрительных, тактильных и других привлекательных для него ощущений. Так, ребенок выкладывает длинные цепи из кубиков (разнородных материалов и предметов), группирует предметы по цвету, или, «играет» с машинкой нетипичным образом: держа в руках, непрерывно прокручивает колесо и наблюдает за его движением; или прислушивается к звукам, которые издают колеса машины, когда ее возить вперед-назад и тому подобное. Важный момент при этом - ребенка охвачен такой деятельностью длительный период и во время нее часто не терпит не только участия, но даже в присутствии других людей рядом с собой;

Так же для детей характерны манипуляции с неигровыми предметами (крышки от кастрюль, веревочки, бумажки и т.д.). Если ребенок берет в руки игрушки, то чаще всего это кубики, конструктор, машинки, волчок (но не куклы), при этом действия с ними - ограничены и однообразны. Ввести в его манипуляции с предметами любые изменения достаточно сложно; в игре чаще всего нет сюжета, а если он все же есть, то бывает очень «свернутым», детализированным;

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

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

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.

Прежде чем ребенок с РДА будет посещать детский сад в объеме полного рабочего дня, важно пройти этап индивидуальных занятий. Иначе резкое появление большого числа людей в жизни ребенка может быть стрессующим фактором.

Сначала специалист на индивидуальных занятиях постепенно выстраивает общение с ребенком, основанное на доверительных отношениях. В работе используются приемы присоединения к играм и манипуляциям, осуществляемым самим ребенком (катание машинки, мяча, собирание башни). 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 несколько 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 эмоций. Ритм играет важную роль в организации поведения ребенка. Игры проходят одна за другой в определенной последовательности. Ребенок быстро усваивает их порядок, начинает ждать любимую игру, знает, когда занятия закончатся.

Внешний ритм, заданный педагогом, помогает ребенку организовать свою активность: многим легче хлопать в ладоши или качать головой в ритме стиха или песни, которая звучит. Если движения ребенка подчинены внешнему ритму, ему легче и изменять их по ходу выполнения задания: остановиться, когда замолчит педагог, читает стихотворение, увеличить темп или изменить само движение. В условиях ритмично организованной действия 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.

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 иницирует 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.

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.

Уровень 3. Игры по правилам

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

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

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

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

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

Уровень 4. Сюжетно-ролевые игры

На этом этапе дети усваивают содержание игр и их порядок, у них появляется возможность проявить инициативу: с определенного момента дети начинают сами предлагают ведущему игры, в которые они хотели бы сыграть, а также различные варианты изменений уже знакомых игр и задач. По мере расширения возможностей детей необходимо уменьшить количество оказанной помощи и степень участия взрослых в занятии.

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 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.

2.2. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие».

Социальное развитие ребенка — это процесс усвоения и активного воспроизведения социального опыта, отражение системы социальных связей и отношений в его собственном опыте. Социально-коммуникативное развитие предполагает активное

участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, приобретении умений и навыков, необходимых для их успешной реализации. Без деятельности общения взаимодействие с другими людьми затруднительно, а иногда даже невозможно, что затрудняет вхождение ребенка в социум.

Ведущим признаком психики детей с РДА является несформированность коммуникативных навыков, в частности отсутствие потребности в коммуникации с окружающими людьми.

Ряд исследований свидетельствуют о том, что у детей с РДА мотивация к коммуникативному взаимодействию с людьми отсутствует, нарушено формирование довербального и вербального этапов в становлении речи.

Характерными для детей с аутизмом являются сложности осознания собственных эмоциональных состояний, трудности создания образа себя и партнера, неумение регулировать продолжительность и интенсивность контакта и выбирать посылы для него средства общения (прикосновения, контакт глаз, соотношение поз, пользования теми или иными невербальными действиями, регуляция интонаций и других просодических элементов). Осознание ребенком образа своего «Я» будет означать то, что ребенок начал понимать, чем он отличается от других, а также разницу между «мой - чужой», «такой, как я, не такой», «Я, мое» и др.

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

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

Работая с ребенком с РДА, педагог следует следующим принципам:

- положительное подкрепление адекватных действий детей
- собственное поведение педагога, как образец
- принятие чувств ребенка и своих собственных.

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

- Уровень 1 - выделение себя из окружающей среды;
- Уровень 2 - допуск другого человека в свое пространство;
- Уровень 3 - становление социального взаимодействия;
- Уровень 4 - способность конструктивно влиять на окружающую среду;
- Уровень 5 - способность к социальному поведению (умение управлять своими действиями и поведением).

Уровень 1. Выделение себя из окружающей среды

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

Образовательные задачи:

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

Коррекционные:

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

- Корректировать полевое поведение ребенка.

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, толщиной 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.

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

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

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

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

Уровень 2. Допуск другого человека в свое пространство

Показатели успешного развития детей: расширяет пространство своего «Я», проявляет чувство принадлежности ему как собственного физического тела, так и принадлежности других предметов и людей. Начинает принимать другого человека. Проявляет эмоции, сопровождающие этот процесс - выборочную терпимость, чувство

безопасности, заинтересованность. В определенной степени регулирует свои элементарные действия для достижения простого результата (например, при выборе предмета или партнера для элементарной деятельности).

Задачи

Образовательные:

- Формировать способность обращать внимание на яркие игрушки и предметы, их свойства;

- Развивать умение в различных действиях с предметами, совместного и самостоятельного их выполнения, способность действовать по образцу.

Коррекционные:

- Развивать чувство принадлежности как собственного физического тела, так и принадлежности других предметов и людей;

- Формировать способность к принятию другого человека. Эмоции, сопровождающие этот процесс - выборочная терпимость, чувство безопасности, заинтересованность;

- Преодолевать ограниченные интересы по определенному предмету;

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

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

малыш начнет проявлять интерес к своему отражению. Только после этого к игре «Кто в зеркале?» присоединяем взрослых, а потом и детей из близкого окружения ребенка.

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

Важно учить ребенка адекватным методам восприятия и обследования живых и неживых предметов окружения. Основной задачей при этом является обучение малыша *приемам подражания действиям взрослого*.

Одной из задач является формирование у ребенка умения различать принадлежность предметов ему, педагогу, другим детям, предметов и игрушек общего пользования. Стимулировать 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. Объяснить ребенку, что он может либо давать, либо не давать свою вещь другим детям

Важно 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.

Уровень 3. Становление социального взаимодействия с окружающей средой.

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

Задачи

Образовательные:

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

Коррекционные:

- Формировать реакции на эмоционально-словесные контакты с окружающими людьми;
- Развивать способность идентифицировать себя с другим человеком (благодаря идентификации ребенок в определенной степени начнет обращать внимание на чувства взрослого или другого ребенка, на их переживания, возможно, попытается поставить себя на их место);

- Культивировать и поддерживать проявления симпатии и привязанности ребенка к сверстникам, предотвращая при этом возникновение проявлений эмоциональной и физической агрессии.

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

Педагог, специалист может привлекать внимание ребенка с РДА путем присоединения к стереотипному поведению самого ребенка, 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. 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.

Целенаправленно, в процессе каких-либо совместных игр или действий обеспечивать взаимодействие ребенка с взрослыми. На этапе установления контакта педагогу важно подбирать безопасную дистанцию для общения и ненавязчиво демонстрировать свою коммуникативную готовность.

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

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. Формировать сильные средства взаимодействия детей (прикосновение, использование тех или иных невербальных действий, регуляция интонаций и другие просодические элементы). Развивать внимание и

общее взаимодействие с другими детьми, стремление и умение, хотя бы на непродолжительное время включаться в разные виды игр.

Уровень 4. Способность конструктивно влиять на окружающую среду

Показатели успешного развития детей: пытается практически повлиять на людей с целью привлечь их внимание к себе и к своей деятельности. Наблюдаются проявления первых желаний: «хочу», «не хочу» и запретов «можно» - «нельзя». Отстаивает в разной форме собственности - «мое». Проявляет эмоции в ответ на события, ситуации. Выполняет доступные ему виды деятельности, прежде всего задачи, предложенные педагогом.

Задачи:

Образовательные:

- Формировать у ребенка умение участвовать в игровой деятельности;
- Развивать способность понимать свое и чужое поведение;

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.

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

Необходимо также формировать у ребенка стремление участвовать в игровой деятельности. Содействовать началу возникновения у ребенка личных действий. Оказывать самостоятельным действиям ребенка положительное подкрепление, которое может проявляться в виде прямой похвалы, одобрительной улыбки, слов восхищения деятельностью ребенка.

При работе с детьми с аутизмом 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.

Важным направлением работы становится 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.

Уровень 5. Способность к социальному поведению

Показатели успешного развития детей: обнаруживает элементы управляемости в действиях и в поведении, понимают и применяют в своем поведении социальные правила, проявляет фрагментарное стремление к совместной деятельности.

Задачи:

Учебные

- 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 в различных жизненных ситуациях, 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.

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.

б) формировать социально приемлемое поведение

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

- понимать полоролевые формы 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;

Одним из аспектов работы является 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.

2.3. Образовательная область «Познавательное развитие».

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

Сенсорное воспитание. Для понимания особенностей сенсорного воспитания детей с РДА важно знать особенности их сенсорно-познавательного развития.

Как известно, информация в мозг попадает через сенсорные каналы: глаза, нос, кожу, уши, язык. Но из-за врожденной или приобретенной недостаточности мозга (одна из

теорий возникновения аутизма) информация, полученная через органы чувств, поступает в мозг детей с аутизмом как различные части пазлов. Поэтому они воспринимают окружающий мир фрагментарно и придают иное значение вещам.

Из-за **фрагментарности восприятия** ребенок с аутизмом не замечает связей между вещами. Он не видит целого и не может различать первичные и вторичные вещи. 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. 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.

Поэтому одной из основных задач развивающей работы является постепенное развитие способности воспринимать целостные образы предметов.

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

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

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

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

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

Ознакомление с пространственными отношениями.

Особенностью РДА являются стойкие нарушения ориентации во времени и пространстве, которые у многих аутичных детей выражены в грубой форме. Это делает трудным, а порой даже невозможным их обучение и социальную адаптацию.

Основной причиной нарушения пространственных связей у детей дошкольного возраста с РДА является видение действительности фрагментами, без ее целостного понимания. Особенности РДА включают в себя отсутствие пространственных представлений, не только на психологическом, но и на физическом уровне. Аутичные дети не могут самостоятельно рассчитать количество шагов, которые им нужно сделать для того, чтобы, к примеру, выйти из комнаты. Они испытывают огромные трудности, когда им нужно разложить в определенном порядке картинки или правильно собрать детскую пирамидку. Из-за нарушенной ориентации в пространстве ребенок с РДА плохо осознает даже собственное тело. Этим и объясняются его привычки подолгу рассматривать собственные руки и нежелание смотреть на свое отражение в зеркале. Этому его нужно учить специально, почти насильно привлекая внимание ребенка к положению его тела в тот или иной момент. Для этой цели можно использовать зеркала, расположенные на уровне его глаз. Это позволит заставить его обращать внимание на свое отражение.

Отдельных слов заслуживают занятия с аутичным ребенком за столом. Интенсивная коррекционная ориентация в пространстве, делится на 4 части:

Ощущение себя и всех частей своего тела;

Понимание мест расположения предметов по отношению к своему телу;

Понимание мест расположения предметов по отношению друг к другу;

Понимание времени и связывание его с определенными событиями.

Формировать у дошкольников, которым уже поставлен диагноз РДА, ориентацию в пространстве, следует поэтапно. Не закончив первый, нельзя переходить ко второму и т.д. В противном случае возможен риск появления искаженного восприятия, скорректировать которое будет еще сложнее.

В первую очередь, аутичных детей обучают понимать положение предметов и пользоваться предлогами «под» и «на».

Но втором этапе детей-аутистов обучают понимать положение находящихся на одной плоскости предметов по отношению друг к другу и пользоваться предлогами «около» и «рядом».

На третьем этапе ребенка уже можно обучать более сложным отношениям предметов в пространстве и словам – «справа», «слева», «сзади», «впереди», «между», «сбоку» и т.д.

Помочь в развитии пространственных представлений и отношений предметов может и одновременное улучшение тактильных ощущений. Специально для этой цели используются дидактические игры, позволяющие аутичному ребенку с помощью осязания величины, объема, температуры или положения предмета лучше закрепить пространственное представление.

Ранний детский аутизм характеризуется стойким нарушением и пространственной, и временной ориентации. У аутичных детей не развиваются такие понятия, как завтра,

вчера или через час. Они живут только настоящим временем. В этом и состоят особенности их искаженного психического развития. Более того, у детей с РДА воспоминания о прошлом носят исключительно избирательный характер, а будущего, даже ближайшего, в их понимании просто не существует.

Не менее важной частью коррекционной работы с детьми-аутистами дошкольного возраста будет обучение их различать смену времени суток и другие временных характеристики, встречающиеся в нашей жизни. Их нужно научить понимать цикличность тех или иных событий, их непрерывность и смену одного другим. Но знания ими одних лишь названий этих временных событий будет недостаточно. Дети с РДА мыслят образами, поэтому различать время, которое никак не «опредмечено», для них очень сложно. Поэтому им нужно помочь ориентироваться на содержание того, что происходит в тех или иных отрезках времени. К примеру, ночью – мы спим, утром – собираемся в детский сад и т.д.

Конструирование

Так как конструирование предполагает создание целостного объекта путем составления его из деталей, а восприятие ребенка с аутизмом характеризуется фрагментарностью, то процесс конструирования крайне затруднителен для ребенка. У большинства детей нарушены общая и мелкая моторики.

У детей с аутизмом необходимо совершенствование ручной моторики, что способствует активизации моторных речевых зон головного мозга и вследствие этого – развитию речевой функции, подготовки детей к овладению письму. С детьми важно проводить следующие виды деятельности:

Конструирование из деревянного конструктора -домиков, башен и т. д., сначала по образцу, затем по памяти и произвольно.

Раскладывание и складывание разборных игрушек: матрешек, пирамидок, чашечек, кубиков.

Складывание из палочек геометрических фигур, букв.

Обведение контуров предметных изображений.

Раскрашивание контурных изображений предметов цветными карандашами.

Основная задача, которую мы должны решать при работе с таким ребёнком, используя конструирование – организовать момент объединённого внимания. Постараться удержать этот момент, хотя бы ненадолго, противостоять полевым тенденциям. Известно, как сложно и в то же время, как важно сформировать у такого ребёнка стереотип занятия.

Правила конструирования:

-Правильно организовать пространство.

-Эмоционально комментировать текущие впечатления.

-Конструировать быстро.

-Не перегружать постройку подробностями.

Так как ребёнок постоянно стремится к воспроизведению одного и того же действия, переживанию одного и того же впечатления, а в ситуациях изменения привычного стереотипа возникает выраженный дискомфорт, страхи, негативизм и физическая агрессия (либо самоагрессия), то

первоочередной задачей выступает: внесение подробностей в строительство и тем самым постепенное уменьшение жёсткой стереотипности постройки.

Правила конструирования: присоединиться к аутостимуляции ребёнка (повторение постройки ребёнка и придание ему смысла).

Развитие элементарных математических представлений.

Развитие математических представлений идет так же по пути «от самого ребенка» педагогу важно присоединиться к деятельности ребенка, после принятия взрослого можно ввести дополнительные предметы.

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

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

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

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

Показатели успешного развития детей:

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

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

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

- Сравнивает совокупности одинаковых предметов, расположенных в ряд друг под другом (от 2 до 5 предметов);

- Составляет равные по количеству множества (от 2 до 5 объектов);

- Соотносит количество 1-5 с количеством пальцев;

- Понимает вопрос «сколько?», считает в пределах пяти;

- Знает цифры 1-5;

- Находит и составляет пары хорошо знакомых предметов по цвету, размеру («Подбери пару»);

- Знает состав числа 3;

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

- Обобщает предметы по признаку размера и длины;

- Составляет упорядоченный ряд с 3 предметов по степени выраженности качества (от большого - к малому, от долгого - к короткому);

- Соотносит разнородные предметы по размеру и длиной

- Понимает и выполняет инструкции: возьми да положи столько же

- Различает шар, куб и треугольную призму (крыша);

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

Развитие математических способностей так же идет постепенно и с учетом особенностей нозологии детей.

2.4. Образовательная область «Речевое развитие».

Дети с аутизмом могут обладать разным уровнем словарного запаса, сложных предложений. Но особенностью при данном виде нарушения развития является то, что немалая часть детей вообще не использует речь в качестве средства для общения. Вместо речи ребенок использует вокализации, сигнализирующие о комфорте или дискомфорте, которые нередко родители называют «пением» или «мычанием» характерно в таких случаях появление в потоке вокализации звуков, скопированных из неречевого окружения ребенка, а иногда и абрисов слов. Более чем у 50%-70% детей с расстройствами аутистического спектра наблюдается недостаточность использования жестов и интонации в процессе коммуникации. На начальном этапе работы важно проанализировать индивидуальный уровень развития речи у ребенка.

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

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

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

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

Не менее важным моментом является оценка уровня понимания ребенком речи окружающих. Педагоги и ближайшие к ребенку люди должны учитывать эту информацию, чтобы иметь возможность приспособить свою речь до уровня, понятного ребенку, для эффективного взаимодействия.

Ознакомление детей с художественной литературой и развитие речи.

Предшествующим этапом формирования непосредственной речи служит довербальный уровень коммуникации. С целью развития этого уровня педагог и другие специалисты, работающие с ребенком с ДА рекомендуется в процессе деятельности обогащать собственную речь, мимику эмоциональными средствами выразительности. Основным средством работы на данном этапе может выступать приобщение ребенка к сказкам и русскому фольклору: частушки, потешки, прибаутки, песни. Они близки эмоциональному миру ребенка, содержат понятные простые слова, эмоциональные образы и стимулируют коммуникативную и эмоциональную функции речи в единстве их проявления. Потешки, заклички, считалки являются богатейшим материалом для развития звуковой культуры речи, развивают чувство ритма и рифмы, готовят ребенка к дальнейшему восприятию речи и ее интонационной выразительности. В силу своей простоты и легкости в воспроизведении они стимулируют ребенка к речевой активности.

Развитие произвольных движений рук.

Упражнения для развития моторики рук включается в контекст стихов, потешек, игр, закличек. В ходе совместной деятельности ребенку демонстрируются способы движений при произнесении текста, предлагается повторить движение. При работе с детьми на первых порах можно присоединиться к стереотипному действию самого ребенка, и в последствии обыграть это действие, включить его, в качестве элемента в предлагаемую игру педагога. Так же важно при произношении названий предметов делать акцент на звуковых особенностях слов, с какого звука начинается слово, обыграть этот звук. Таким образом происходит развитие фонематического слуха. В дальнейшей работе ребенку предлагается упражнения, в ходе которых ребенок может использовать фломастеры, карандаши вначале просто для рисования произвольных узоров на бумаге, затем обводя предлагаемые рисунку по контуру.

2.5. Образовательная 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 аутичным ребенком является отсутствие его внимания, пребывание на "своей волне". Особенно подобранные средства для художественно-эстетических занятий (определенные

звуки, мелодии, тексты) привлекают внимание, и организуют относительную устойчивость процесса восприятия ребенка с аутизмом;

2) обнаруженная большая приверженность аутистов в отношении к предметам, чем к людям обуславливает эффективность налаживания диалога с ними опосредованно, например, через музыкальные инструменты, материал для изобразительного искусства, элементы костюмов или декорации;

3) занятия, основанные на художественных принципах, способствуют преодолению стереотипных проявлений, характерных для детей с аутизмом, и расширению поведенческого репертуара, их эмоциональной активации, становлению релаксационных и регулятивных процессов, их способности к отзыву как предпосылки общения.

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

Так как развитие ребенка с аутичными расстройствами носит дезинтегрированный характер, художественно-эстетические средства могут выступать интегрирующим фактором, когда в одном действии объединены интеллектуальные, эмоциональные, физические и социальные аспекты, которые непосредственно влияют на целостное развитие ребенка.

Необходимо отслеживать моменты, которые могут стать тормозом в поступательном развитии аутичного ребенка. Одним из таких препятствий является «застывание» ребенка на определенных сенсорных впечатлениях. Для одного ребенка это могут быть звуковые впечатления от музыкального фрагмента или звука, который она изымает с помощью музыкального инструмента (музыкальной игрушки), для второго - тактильные ощущения, что получает от манипуляций с материалом (пластилин, глина, мел и т.д.), для третьего - зрительные впечатления от движения тканей, лент и тому подобное.

Чтобы избежать чрезмерного углубления аутичного ребенка в детали сенсорного восприятия, процессы музицирования или рисования должны стать для него реальностью, полноценно восприниматься и осознаваться. Только тогда музыка или рисование может превратиться в средство двусторонней коммуникации между ребенком и реальностью, ребенком и взрослыми как партнерами по общению, сделать эти отношения сознательными, а опыт знакомства с музыкальными инструментами, мелодиями, красками, материалами и людьми (коррекционными педагогами, родителями) - положительным, с элементами творчества.

Последовательная коррекционно-развивающая работа средствами искусства заключается в целенаправленном педагогическом воздействии на детей с аутизмом, что способствует раскрытию их внутреннего потенциала и становлению способности к социальной адаптации.

Первые попытки коммуникации с такими детьми должны происходить с использованием привлекательных и интересных для них звуков, предметов, действий.

Привлекать интерес ребенка можно специфическими звуками, которые называются: шумы, скрипы, шорохи, шелест, стук, звон и тому подобное. Если ребенок заинтересовался каким-то из них, стоит задействовать его к извлечению этого звука, чтобы ребенок почувствовал, каким образом появляется звук и смог его воспроизвести.

Развертывание музыкальных действий вокруг интереса ребенка вызывает у него чувство удовлетворения.

В начале процесса установления контакта с ребенком с помощью средств искусства следует использовать выразительные внешние стимулы: издавать звуки с использованием различных инструментов, подсовывать ближе к ребенку тот или иной инструмент, поощряя его прикоснуться к нему, исследовать его звуковые возможности; можно управлять его рукой, чтобы нажимать кнопки, или гладить струны инструментов, ударять по барабану или держать палочку и играть на ксилофоне (металлофоне). Для привлечения внимания ребенка можно применять дополнительные яркие средства: движения платками под музыку, прикосновения ними к ребенку, использование шариков, искусственных цветов. Особый интерес возникает у аутичного ребенка при созерцании за движениями гимнастической ленты, с помощью которой можно создавать самые разнообразные виды движений и обозначать их: вихрь, это волна, это ветерок; можно закрутить движение ленты вокруг ребенка и ласково обвить его им, побуждая ребенка высвободиться из «пут».

Это все фрагменты игр на художественно-эстетической основе, которые нравятся ребенку и вызывают у него интерес, доверие к взрослому, на основе которых только и можно строить дальнейшее плодотворное сотрудничество.

Показателем продуктивности педагогического контакта может служить следующее поведение ребенка:

- 1) появление и хотя бы незначительное сосредоточение внимания на тех звуках, действиях, которые производит педагог, или на тех предметах, которыми он манипулирует;
- 2) улучшение эмоционального состояния ребенка;
- 3) попытка повторить то, что ребенок воспринял благодаря зрительным, тактильным, слуховым или двигательным анализаторам.

Развитие изобразительной деятельности

Показателями 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.

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; обведение 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.

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

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

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

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 («Печень»); выполнять аппликационную лепку (заполнение рельефного рисунка тестом, пластилином); соединять концы раскатанной колбаски («Баранки», «Сушки», «Кольца» и т.п.); лепить из двух кусков пластичного материала (большой и маленький мяч), предметы из двух частей («Неваляшка», «Цыпленок» и т.п.), чертить вертикальные и горизонтальные прямые линии.

- Учить рисовать карандашами, фломастерами предметы круглой формы, используя прием наращивания объема, начиная от центра (баранки, мячи), а также - кистью и краской, используя прием примакивания, рисования всем ворсом кисти («Украсим елку», «Забор» ...)

- Учить правилам наклеивания аппликации из готовых (1-2) форм: переворачивать готовую форму, брать кисточку, намазывать клей, переворачивать заготовку и наклеивать ее на лист, прижимая салфеткой; обрывать небольшие кусочки цветной бумаги и наклеивать их в произвольном порядке на лист.

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

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

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

2.6. Образовательная область «Физическое развитие».

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

Для детей с РДА характерна задержка психомоторного развития, обусловленная рядом нарушений: в 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 проколется 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.

Несмотря на то, что ребенок может достичь уровня пространственного восприятия в его поведенческих проявлениях, могут оставаться движения аутостимуляции. Даже того аутичного ребенка, который находится на уровне пространственного восприятия, не покидают движения аутостимуляции. Они могут возникать в стрессовых для ребенка ситуациях, защитная реакция в виде регресса к низшим формам поведения. Однако на первый план выступает стереотипное поведение более утонченное. Оно может касаться перемещения в пространстве, манипуляции с предметами, пространственной организацией предметов, нелокомоторных (на одном месте) движений тела в пространстве. Например, стереотипное бросание предметов, перебирание предметов в руках, карабкание на предметы, стук предметами и тому подобное. Все эти стереотипии также касаются трудностей в сенсомоторной интеграции. В норме дети, попробовав новое пространственное, движение несколько раз переходят к использованию этого движения в других условиях, с другими предметами, а потом и вовсе перестают им интересоваться.

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

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.

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

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

Ошибочным будет подход, который предусматривает изолирование аутичного ребенка от всего того, что ему не нравится (яркий свет, водная среда). А с другой стороны, бескомпромиссное погружение ребенка в новые для него раздражители, сформирует у ребенка более крепкие формы защиты (различные аутостимуляции, отчуждения), что тормозит его развитие. Взрослый должен найти тонкую грань между обеими крайностями.

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 насаждено 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).

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.

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.

Развивая психомоторные функции у ребенка 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.

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.

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

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

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

3. Выяснить, какие факторы в окружающей среде влияют на это поведение. Например, что касается вопроса избирательности в еде, то речь идет о запахе, цвете, консистенции блюда, что обычно влияет на вкус ребенка. Обязательно нужно определить, какая именно пища может быть действенным поощрением, которое будет использоваться в качестве вознаграждения в процессе поведенческой терапии. Эти поощрения должны постоянно находиться под контролем взрослого, чтобы ребенок не мог самостоятельно получить к ним доступ.

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

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

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).

3.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ОТДЕЛ

3.1. Система работы педагога – психолога и специалистов в работе с детьми с РДА.

Коррекционная работа с аутичным ребенком будет более успешной, если ее проводить комплексно, группой специалистов: неврологом, психологом, логопедом, воспитателем, музыкальным работником, инструктором по физическому воспитанию 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;
- 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.

3.2. Структура психолого-педагогического процесса коррекции детей с РДА. включает следующие этапы:

1. Психолого-педагогическая диагностика:

- выявление причин возникновения нарушений в развитии ребенка;
- определение уровня психического развития;
- составление индивидуальной коррекционной программы в соответствии с возможностями и способностями ребенка с РАС;
- составление рекомендаций для родителей.

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;
- реализация коррекционно-развивающих задач, расширение представлений об окружающем мире.

4. Работа с семьей:

- консультирование членов семьи;
- ознакомление родителей с особенностями психологического развития ребенка;
- составление рекомендаций по вопросам воспитания и обучения аутичного ребенка в домашних условиях;

Сотрудничество с семьей становится решающим фактором в коррекционной работе с аутичным ребенком. Без ежедневного закрепления полученных знаний и навыков, без отработки заданий в домашних условиях, подключения к коррекционной работе всех членов семьи психолого-педагогическая работа будет наименее эффективна. Организация

совместной работы с семьей опирается на основные положения, определяющие ее содержание, организацию и методику:

- единство, достигающееся в случае, когда цели и задачи развития ребенка понятны педагогам и родителям. Семья должна быть ознакомлена с основным содержанием, методами и приемами работы с аутичными детьми;
- систематичность и последовательность работы с ребенком в группе и дома;
- индивидуальный подход к каждому ребёнку и семье с учетом их интересов, способностей и возможностей.

3.3. Особенности организации коррекционно-развивающей работы с детьми с РДА.

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 лишней 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 тесно связан с возможностью координации действий родителей и всех специалистов.

Список использованной литературы.

1. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме // Дефектология. 2005. №2. с.46-67

2. Аутичный ребенок - проблемы в быту. Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков. /Под ред. С.А. Морозова.М. 1998.92с.

3. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой ориентации. // Дефектология. 1997. №2. с.31-39; №3. с.15-21

4. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты/Под ред.Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. СПб. 1998.124с.

5. Детский аутизм. Хрестоматия/Сост.Л.М. Шипицына. СПб., 1997.254

6. Зайцева Л.А. Обследование детей с нарушениями речи. Мн., 1998.30

7. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография/А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. Мн. НИО. 2003.232 с.

8. Катаева А.А., Стребенева Е.А. Дидактические игры и упражнения.М. Просвещение. 1991.190 с.

9. Ковалец И.В. Основные направления работы с аутичными детьми // Дефектология 1998. №2. с.63-73.; №9. с.45.; №1. с.76

10. Ковалец И.В. Сравнительное изучение понимания эмоции детьми с аутизмом // Дефектология. 2003. №2. с.57

11. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е. Р, Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм.М. Просвещение. 1989.95 с.

12. Лебединская К.С., Никольская О. С Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления.М. Просвещение. 1991.96 с.

13. Логопедия/Под. ред.Л.С. Волковой М. 1989.528 с.

14. Никифорова Е.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками // Дефектология. 1997. №3. с.57-62

15. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М. Теревинер. 1997. 342 с.
16. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями / Под ред. Т.Л. Лещинская Мн. НИО. 2005. 260 с.
17. Программа индивидуального обучения. Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом / сост. И.В. Ковалец. Мн. 1998. 32 с.
18. Саттари П. Дети с аутизмом. СПб., Питер., 2005. 224 с.
19. Шипицина Л.М., Петрова И.Л. Социальная реабилитация детей с аутизмом: Обзор иностранной литературы // Детский аутизм: Хрестоматия. СПб., 1997. 230 с.
20. Янушко Е.А. Использование методов совместного рисования в работе с аутичным ребенком // Воспитание и обучение детей с нарушениями. 2005. №1. с.70.