Министерство образования и науки
Самарской области

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального
образования Самарской области
«Центр специального образования»

ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В САМАРСКОМ РЕГИОНЕ

№ 05 – 2019

Самара

Практика инклюзивного образования в Самарском регионе

№ 05 – 2019 г.

Электронный периодический журнал

Издается согласно Государственному заданию министерства образования и науки Самарской области один раз в два месяца

Учредитель — Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Самарской области «Центр специального образования»

Директор — Архангельская И.В.,

443034 г. Самара, ул. Металлистов, 61А

тел/факс: (846) 312-11-36

crso@yandex.ru

www.csoso.ru

Редакционная коллегия:

Фахреева Г. Н., заместитель директора по учебно-методической работе, ответственный редактор;

Брыткова Е. В., заведующая отделом сопровождения инклюзивного образования;

Морозова Е. В., заведующая Лабораторией специальной помощи детям раннего и дошкольного возраста;

Мартынова И. И., к. п. н., методист отдела сопровождения инклюзивного образования.

Компьютерная верстка: Юлина Л.С., методист отдела сопровождения инклюзивного образования

Содержание номера

От редакции…. 5

Ануфриева Л.В., Барабанова Н.В. Практики коррекционно-развивающего сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях.....6

Бадартдинова Н.А. Определение задач обучения ребенка с риском формирования РАС на начальном этапе коррекционно-развивающей работы (пример из практики)….……15

Голикова И.В., Колчина Т.А. Использование дистанционных образовательных технологий в предметной области «математика» в обучении детей с РАС (из опыта работы)…..……..…….22

Дрыгина Е.Н. Мотивация речевой деятельности у неговорящих детей раннего и дошкольного возраста…..……....27

Евдокимов А.В., Сидорова Е.А. Психологическая диагностика ребенка с РАС на ПМПК как начальный этап психолого - педагогического сопровождения..30

Ерошкина А.В. Сенсомоторная коррекция у детей с расстройствами аутистического спектра…..……..……37

Ждырева О.П. Рекомендации по коррекции нежелательного поведения у детей с РАС……..……...41

Землянкина С.И. Коррекционно-развивающее обучение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях областного реабилитационного центра (из опыта практической работы)...……46

Кузнецова А.Д., Панова М.Д. Релаксационные упражнения как первый шаг к контролю над эмоциями у детей с аутизмом……..…….……52

Мартынова А.М., Чернова И.В. Применение игровой терапии в коррекционной работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.....57

Митрошина М.В., Панюхина Е.В. Комплекс методов обучения и воспитания детей с РАС……..…….……...66

Прошина Н.Н., Шубнякова И.А. Формирование предпосылок учебного поведения у детей с РАС…...…….....76

Скупова Т.В. Школьное обучение как важнейшее условие социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра……..…..……80

Старцева А.А. Опыт групповой работы с детьми с расстройствами аутистического спектра…….86

Терентьева И.Ю., Брыткова Е.В. Планирование коррекционно-развивающей работы с аутичным ребенком пятого года жизни..……..……91

Фомина А.А. Индивидуальная программа развития ребенка с РАС в службе ранней помощи - развивающее обучение в естественной среде.…….....99

От редакции

Всемирная организация здравоохранения заявила, что человечество стоит перед лицом серьезной проблемы: количество детей с умственными и неврологическими нарушениями, включающими аутизм, неуклонно растет. Педагогам школ и детских садов ежедневно приходится решать задачи, связанные с организацией образовательного процесса детей с расстройствами аутистического спектра.

30 сентября 2019 года состоялась I Региональная научно-практическая конференция «Система помощи детям с расстройствами аутистического спектра: основные векторы развития». Целью конференции явилось определение стратегии развития системы комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. По итогам Конференции была сформирована резолюция, размещенная на сайте Центра специального образования (www.csoso.ru).

В настоящем выпуске нашего журнала представлены статьи участников Конференции – учителей, воспитателей, логопедов, психологов, дефектологов, в которых изложен опыт практической работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.

Практики коррекционно-развивающего сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях Центра диагностики и консультирования

Ануфриева Л.В., учитель-дефектолог
Барабанова Н.В., учитель-дефектолог
ГБУ – ЦППМС "Центр диагностики и консультирования"
г.о. Сызрань Самарской области

Развитие инклюзивной практики в образовании в последнее время приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ОВЗ, в частности дети с аутизмом. Популяция таких детей чрезвычайно неоднородна. В связи с этим в настоящее время все чаще говорят не об аутизме, а о расстройствах аутистического спектра (РАС). В нашей практике дети с "классическим аутизмом" встречаются редко, но достаточно часто приходится взаимодействовать с детьми, которым присущи в той или иной степени аутистические черты. Основными проявлениями РАС являются: отсутствие у ребенка стремления к контактам с окружающими людьми, отгороженность от внешнего мира; различные фобии, сопротивление изменениям в окружающей обстановке; наличие стереотипий и деструктивности в поведении; специфические речевые нарушения, вплоть до полного отсутствия речи. При расстройствах аутистического спектра наблюдаются нарушения социального взаимодействия с окружающими, процесса усвоения социальных связей и отношений, что предопределяет трудности социализации детей. «Если в норме дети овладевают многими умениями и навыками, подражая взрослым действуя путем проб и ошибок, то аутичному ребенку требуется специально организованное обучение и многократное, совместное со взрослым, проживание повседневных ситуаций» [1]. Дети с РАС не усваивают основные правила социального поведения, с трудом приобретают необходимые для жизни коммуникативные навыки. Окружающий мир для них является источником неприятных, пугающих сенсорных впечатлений, эмоционального дискомфорта и

уход от общения служит для него надежной защитой от многих трудностей. Но при этом теряется необходимая в его возрасте информация. Поэтому таким детям требуется коррекционная помощь, в результате которой становится возможным перенос приобретенных на занятиях умений и навыков в естественные условия.

Исключительное разнообразие спектра нарушений и их тяжести дает основание считать воспитание и обучение детей-аутистов наиболее сложным разделом коррекционной педагогики. Методы, эффективные в одном случае, могут дать противоположный результат в другом. Но, зная общие закономерности развития аутичного ребенка и владея приемами работы, всегда можно достичь положительных результатов, даже в самых сложных ситуациях. В отечественной психиатрии, психологии и дефектологии наиболее разработанным коррекционным подходом является клинико-дизонтогенетический подход. Существуют также различные частные подходы и методы коррекции расстройств аутистического спектра, представленные в работах зарубежных и отечественных авторов. Например, эмоционально-уровневый подход, разработанный В.В. Лебединским, К.С. Лебединской, О.С. Никольской и другими авторами; TEACCH-подход – программа коррекции и обучения аутичных детей, разработанная в США; поведенческий подход – прикладной анализ поведения. Каждый из них имеет, как положительные стороны, так и недостатки. Поэтому постановка вопроса о безусловном предпочтении того или иного метода неправомерна. Необходимо искать оптимальные возможности и условия совмещения их сильных сторон, исходя из актуальных нужд ребенка, характера структуры дефекта, организационных возможностей, социальной ситуации развития. В коррекционной работе с аутичными детьми нет готовых рецептов и решений на все случаи жизни. «У этих детей на свойственные каждому индивидуальные черты характера, личности накладывается многообразие клинической картины: в этой ситуации единых методических рецептов быть не может, как не может быть методики в ее

классическом понимании» [1]. Изучение литературы по данной проблеме, собственный практический опыт свидетельствуют о том, что коррекционная работа с детьми с нарушениями аутистического спектра, длительный процесс. Эти дети, как правило, либо не посещают образовательное учреждение, либо находятся в условиях группы общего вида, где отсутствуют специалисты. Поэтому семьи с аутичными детьми обращаются за помощью в Центр диагностики и консультирования. Сопровождение данной категории детей в условиях ГБУ ЦДК подчинено решению следующих задач: первичное обследование, построение индивидуальной коррекционной программы, непосредственная работа с детьми, консультирование родителей и педагогов образовательного учреждения с предоставлением рекомендаций по воспитанию, обучению и развитию ребенка.

Коррекционную работу с аутичным ребенком нужно начинать с установления эмоционального контакта, преодоления его негативизма к общению с взрослыми, смягчения эмоционального дискомфорта, нивелирования страхов. Для установления контакта необходимо найти подход, соответствующий возможностям ребенка, вызвать его на взаимодействие с взрослым на доступном в данный момент уровне. На данном этапе наиболее целесообразным считаем применение эмоционально-уровневого подхода. Общение строится на поддержании стереотипных действий ребенка посредством игры. Например: ребенок бегает – игры «Догонялки», «Самолетики»; ребенок стереотипно машет руками – взрослый организует игру «Птички» и т.д. Для организации начальных этапов общения взрослому рекомендуется увлеченно заниматься чем-то, что может привлечь внимание ребенка, например, работать со строительным набором, конструктором, мозаикой и т.д. Никаких требований, настойчивых просьб предъявлять не нужно. Это может вызвать негативизм, вспышки агрессии. Положительным моментом будет уже то, что малыш не отказывается быть рядом, пассивно наблюдает за действиями взрослого. Для поддержания контакта и вовлечения ребенка в совместную деятельность

используются сенсорные игры с эмоционально яркими впечатлениями: музыкой, светом, водой, красками, песком, крупами, солнечными зайчиками, воздушными шарами, мыльными пузырями. Такая эмоциональная акцентуация приятных для ребенка впечатлений усиливает необходимый обучающий момент. Зная особенности детей с РАС, необходимо тщательно подбирать игровой материал, исключая то, что может их эмоционально травмировать.

На следующем этапе коррекционная работа направлена на формирование целенаправленной деятельности ребенка, обучение его социальным нормам поведения. У многих детей с аутистическими расстройствами навыки поведения, необходимые для социальной адаптации, не формируются самостоятельно, без специальной помощи. Поэтому считаем целесообразным применение элементов поведенческой терапии, в рамках которой возможно обучение отдельным формам поведения, так как их отсутствие препятствует развитию ребенка. «Поведенческая терапия привлекает внимание многих специалистов и родителей во всем мире. Это единственный коррекционный подход, в рамках которого теория и практика неразрывно связаны. Использование поведенческой терапии позволяет детям с различными нарушениями развития успешно обучаться, усваивать социально-значимые нормы поведения» [2]. Специфической особенностью детей с аутистическими чертами является потребность постоянства окружающей обстановки, места и времени проведения занятий. Это делает необходимым четкое структурирование его жизни, зонирование пространства, использование режима, различного вида расписаний, визуальных инструкций. Картинки, рисунки, фотографии, изображающие последовательность занятий ребенка в течение всего дня, оказывают в этом большую помощь. Построение специалистом определенного пространственно-временного порядка каждого занятия помогает формированию у ребенка учебного стереотипа, уменьшает тревожность, дает ощущение безопасности, что в свою очередь ведет к успешному усвоению социальных норм поведения,

которые становятся фундаментом для формирования речи, социализации и коммуникации, бытовых навыков.

Для детей с аутизмом характерно быстрое пресыщение, они устают, отвлекаются даже от интересных и любимых занятий, отказываются от взаимодействия, проявляют негативизм, агрессию. В поведенческой терапии для предупреждения проблемных ситуаций способствует частая смена видов деятельности, учет желания и готовности ребенка взаимодействовать с взрослыми. Нужно ориентироваться на интересы и пристрастия малыша, обыгрывать его стереотипы, использовать значимые для ребенка подкрепления с целью формирования и дальнейшего закрепления правильной поведенческой реакции.

Почти у всех аутичных детей обнаруживается полная беспомощность в самообслуживании и очень низкое владение культурно-гигиеническими навыками вплоть до их отсутствия. «В коррекционной работе с аутичными детьми развитию социально-бытовых навыков придается исключительно большое значение: если они сформированы его будет гораздо легче интегрировать в любой коллектив» [3]. Начинать работу нужно с формирования навыков, часто встречающихся в повседневной жизни детей, постепенно расширяя зону действия сформированного навыка путем переноса в другие ситуации, увеличивая долю самостоятельности ребенка при выполнении различных заданий. В результате такой работы ребенок учится обслуживать себя, выполнять несложные поручения, адаптируется к окружающему миру. Во многих случаях приобретенные навыки могут стать базой будущей трудовой деятельности.

Приведем пример. Сергей А., 6л. Диагноз при поступлении: легкая умственная отсталость, аутоподобное поведение. Медико-социальная информация: воспитывается в неполной семье, родители разведены, отец проживает в другом городе, видится с семьей редко, после этих встреч у ребенка наблюдаются сильные и продолжительные истерики. Мать имеет высшее

педагогическое образование, в настоящее время не работает (уход за ребенком-инвалидом). Сережа с рождения состоит на диспансерном учете у кардиолога, невролога. Основные жалобы: отставание в интеллектуальном развитии, отсутствие речи, неуправляемое поведение. Наблюдение за ребенком: поведение полевое, ребенок хаотично передвигается по кабинету, хватает разные предметы, игрушки, бесцельно манипулирует ими, мгновенно наступает пресыщение, разбрасывает игрушки, снова начинается хаотичное движение. Сергей топает ногами, бросается на пол, присутствует агрессия по отношению к маме, самоагрессия: бьет себя по голове, кусает кулаки, бросается на стену и т.п. Наблюдаются стереотипии, неречевые вокализации, полная незаинтересованность в контакте с окружающими. Когда в поле зрения Сережи попал конструктор, ребенок на некоторое время затих, стал строить стену. Со слов мамы у мальчика нет любимой игрушки, занятия. Единственное, чем он может заниматься достаточно долго, - это конструктор, но и дома, кроме стены, ничего не строит, все попытки научить его собирать какие-либо фигуры не увенчались успехом. Словесную инструкцию Сергей не принимает, не реагирует на речь, не отзывается на свое имя, хотя слух, по данным обследования, в норме. Мама с ребенком были приглашены на занятия со специалистами Центра. Занятия проводились в определенные дни, в специально отведенное время. В кабинете было оборудовано специальное "учебное" место. Такое пространственно-временное структурирование играет значительную роль в формировании у ребенка учебного стереотипа. В течение нескольких занятий проводилось наблюдение за ребенком, фиксировалось его поведение, реакции на игрушки, присутствие мамы и педагога. В ходе этого давались комментарии каждому действию мальчика, описание заинтересовавшей его, пусть на короткое время игрушки. По-прежнему Сергей отдавал предпочтение конструктору, строил стену, разбирал ее и снова строил. Когда в очередной раз, разбирая стену, он не сумел разъединить детали, то непроизвольно протянул конструкцию педагогу, как бы прося помочь. После этого ребенок "разрешил" играть с ним

вместе. Таким образом, первый эмоциональный контакт был установлен. Для его закрепления использовались различные виды сенсорных игр, которые применялись с осторожностью, чтобы не испугать мальчика, не оттолкнуть его, не разрушить установленный контакт. После преодоления эмоционального отчуждения, можно было приступать к формированию стереотипа учебного поведения. Сначала ребенок должен был научиться сидеть на стуле, за рабочим столом, хотя бы непродолжительное время. Сложность состояла в том, что Сергей не принимал даже простых инструкций, поэтому приходилось все действия выполнять с ним сопряженно. Важно было не дать ему покинуть рабочее место без разрешения. Постепенно мальчик привык к постоянному алгоритму: приходя на занятие, надо раздеться, повесить одежду в шкаф, переобуться, сесть на рабочее место. Последовательность заданий также алгоритмизировалась. Всегда начинали с любимого вида деятельности (конструктора), но каждый раз в эту работу вносились небольшие видоизменения, вариации. Занятия с конструктором чередовались с другими заданиями, с постепенным подключением новых. Каждый раз правильно выполненное действие подкреплялось сначала предпочитаемой едой (по согласованию с мамой) или игрушкой в сочетании с эмоциональной похвалой, приятным тактильным контактом, а затем только движением (обнять, погладить и т.п.) и словами (спасибо, молодец, умница и т.п.). Продолжительность занятий постепенно увеличилась от 15 до 60 минут. За шесть месяцев регулярных занятий произошли значительные изменения в развитии ребенка. Сережа научился давать, показывать предметы, картинки по заданной инструкции, сличать парные предметы, картинки, раскладывать подобные предметы, изображения с подобными, зрительно соотносить форму предмета с формой паза при работе с коробками форм, различными модификациями досок Сегена, дифференцировать два предмета по величине. Он усвоил основные цвета, геометрические фигуры, по подражанию научился дифференцировать "один - много" предметов, выделять из множества 1-2 предмета, запомнил все цифры.

Мальчик научился произносить некоторые слова, короткие фразы, которые использует спонтанно для общения. В тоже время в речи присутствуют клишированные слова, фразы, не связанные с ситуацией. Удалось достичь определенных положительных результатов в расширении контактов ребенка с другими детьми.

Практически все занятия проводились в присутствии мамы. Она имела возможность видеть и обучаться приемам и способам взаимодействия с ребенком, иногда подключаясь к совместной деятельности. На дом регулярно давались задания. Было рекомендовано адаптировать домашнюю среду, что включает организацию пространства, времени и социального окружения. В настоящее время ребенок находится на динамическом наблюдении. Маме дана соответствующая программа и четкие рекомендации по ее выполнению. Назначена дата визита в ЦДК для контроля динамики развития, корректировки коррекционных задач, планирования дальнейшей работы (развитие самостоятельности, организация групповых занятий, подключение к работе новых специалистов). Родителям важно помнить: добиваясь от ребенка правильного поведения, целенаправленной деятельности, мы формируем соответствующий стереотип и ему так будет легче взаимодействовать, познавать мир, учиться. А специалисты Центра продолжают поиск методов, средств и приемов, продвигающих детей с расстройствами аутистического спектра по пути развития коммуникации и социализации.

Список литературы:

1. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 2000. – 333с.

2. Морозов, С.С. На пути к методике [Текст] / С.С. Морозов // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе. – Москва: СигналЪ, 2002. – С.4-10.

3. Алявина, Е.А. Поведенческая терапия: начальный этап работы [Текст] / Е.А. Алявина, С.С. Морозова // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе. – Москва: СигналЪ, 2002. – С.12-21.

4.Алявина Е.А., Морозова С.С. Формирование социально-бытовых навыков [Текст] / Е.А. Алявина, С.С. Морозова // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе. – М: СигналЪ, 2002. – С.82-87

Определение задач обучения ребенка с риском формирования РАС на начальном этапе коррекционно-развивающей работы (пример из практики)

Бадартдинова Н.А., учитель – логопед, методист
ГБУ ДПО СО «Центр специального образования».

Аня, 2 года 3 месяца. Заключение психиатра: Последствия патологии центральной нервной системы. Задержка речевого развития. Элементы аутистического поведения.

M-CHAT от 26.01.19 − 12 баллов, высокий риск развития РАС.

Жалобы мамы: задержка речевой функции, проблемы со сном, страхи (на прогулке, при купании), избирательность в еде и напитках, не общается с другими детьми, долго привыкает к новому (книжкам, игрушкам, мультфильмам).

Со слов мамы: В возрасте 1 год 9 месяцев – 1 год 11 месяцев у Ани произошел ярко выраженный регресс (т.е. частичная утрата навыков). Сопровождался этот период беспричинными ежедневными затяжными истериками. Девочка в тот период перестала нормально питаться – сузился пищевой репертуар, у нее ухудшился сон, почти все время в течение дня проводила на руках у матери или поблизости от нее. Перестала взаимодействовать с близкими родственниками, в том числе с отцом и сестрой. Стало трудно выйти с ней на улицу, сходить в магазин из-за отказов, выраженных плачем.

Со слов мамы до регресса и утраты части имеющихся навыков в активной речи ребенка было около 10 слов. Девочка любила «рисовать», разукрашивать красками, играла с родными, с удовольствием гуляла, питалась разнообразно, но не самостоятельно.

Все время в течение обследования девочка не отходила от мамы или сидела у неё на коленях. Едва только специалист обращался к Ане, она

тревожилась, расстраивалась, при проявлении настойчивости со стороны взрослого могла заплакать. Ребенок избегал физического контакта, проявляя при этом негативизм. На протяжении всей консультации девочка отвергала попытки специалиста заинтересовать её игрушками и диагностическими материалами.

Со слов мамы на момент обращения в Службу ранней помощи: дома ребенок разбирает/собирает пирамидку, любит перебирать буквы, нравится, когда взрослый при этом называет буквы. На момент обследования в активном словаре 1-2 слова (мама, «пи» - пить). Пищевой репертуар ограниченный, ест не самостоятельно. Из напитков пьет только компот из сухофруктов определенного цвета, только из бутылочки. Бутылочку должна при этом держать в руке мама. Контактирует только с мамой, под присмотром папы и сестры дома не остается – плачет.

В результате углубленной оценки навыков, выявилось, что девочка:

- испытывает трудности с имитацией;
- не принимает физическую помощь со стороны постороннего взрослого (не мамы!);
- иногда отзывается на собственное имя;
- устанавливает зрительный контакт на непродолжительное время;
- не выполняет большинство вербальных инструкций не только педагога, но и близких взрослых;
- может следовать инструкции, сопровождаемой указательным жестом на близком расстоянии от предмета;
- выражает просьбу, протягивая руку к желаемому предмету, иногда дополняя просьбу вокализацией;
- выражает отказ, кинув нежеланный предмет на пол;
- сопоставляет и сортирует одинаковые предметы;
- играет с игрушками: пирамидой, рамками-вкладышами, сортером, отщипывает пластилин, играет с песком;

- не испытывает трудностей в сфере развития зрительно-моторной координации, мелкой и крупной моторики.

Родители присутствовали на процедуре оценки. В результате интервью с родителями были выявлены составляющие родительского запроса:

1. Улучшение взаимодействия ребенка с окружающими (родителями, родственниками, педагогом);

2. Формирование предпосылок для развития экспрессивной речи ребенка;

3. Формирование независимости при приеме пищи: развитие умения самостоятельно есть, пить из чашки.

На основе результатов обследования и учета запроса родителей были выделены актуальные для раннего вмешательства области развития и сформулированы задачи обучения. Коррекционно-развивающую работу было решено проводить в следующих направлениях: развитие понимания речи и восприятия речи на слух, развитие экспрессивной коммуникации, формирование социальных навыков, развитие когнитивных и игровых навыков, развитие независимости при приеме пищи, развитие адаптивных поведенческих навыков. Формировались задачи обучения, которые возможно достичь в следующие три месяца, но при этом достижение потребует достаточно интенсивной работы с ребенком.

Понимание речи и восприятие речи на слух.

1. Как только взрослый позовет ребенка по имени, находясь в любой точки комнаты и вне поля его зрения, ребенок будет поворачиваться и смотреть в лицо взрослого.

2. Когда взрослый говорит «Аня, посмотри!», держа в руках интересный предмет или указывая на предмет, находящийся на расстоянии около 1 метра от ребенка, Аня будет переводить взгляд на предмет и удерживать его 1-2 секунды.

3. В игре или в различных ежедневных жизненных ситуациях Аня будет выполнять более 5 устных инструкций (допустимо жестовая подсказка или действие по подражанию) таких как: садись, дай, клади, возьми, иди ко мне, открывай, поиграй (напр., с музыкальным инструментом), покорми, напои (напр., куклу).

4. В игре или во время бытовых действий Аня будет различать 10 и более предметов (игрушки, одежда, продукты питания), находя, подавая, указывая пальцем.

5. В игре, в бытовых ситуациях ребенок будет указывать 5 частей тела на себе (перед зеркалом), другом человеке – маме, кукле.

6. Сопровождение (со стороны взрослого) краткими речевыми комментариями действий ребенка в различных ЕЖС: на прогулке, во время купания, одевания, приема пищи, мытья рук и пр. Наименование взрослым предметов, действий с ними во время совместных игр с ребенком, рассматривания книг.

Экспрессивная коммуникация.

1. Развивать умение вокализировать по очереди со взрослым в играх на развитие звукоподражания, во время игр на развитие взаимодействия, на прогулке, во время рассматривания книг.

2. Во время речевых игр (звукоподражательных) или целенаправленных вокализаций дома во время ежедневных бытовых ситуаций Аня будет использовать не менее 5 слов-звукоподражаний.

3. В бытовых ситуациях и в игре будет дотрагиваться пальцем до предмета или указывать на предмет, находящийся на расстоянии 15-30 см, чтоб попросить его. Предмет может находиться в руке взрослого или неподалеку от ребенка.

4. Сопровождение (со стороны взрослого) совместных с ребенком игровых и бытовых действий звукоподражаниями и звуками.

Социальное взаимодействие.

1. Ребенок не будет избегать физического контакта, и проявлять негативизм при физическом контакте во время игр с предметами, игр на взаимодействие, в бытовых ситуациях и на занятиях с разными взрослыми.

2. Ребенок будет проявлять заинтересованность в играх на развитие взаимодействия и занятиях (включая и игры с предметами): подходить ближе, наблюдать, активно участвовать, подражать действиям взрослого, просить повторить игру при помощи взгляда в глаза или вокализаций.

3. Аня будет активно участвовать (повторять движения, звуки, поддерживать зрительный контакт) в 2-3 играх на развитие взаимодействия.

4. Когда взрослый приветствует или прощается с ребенком, Аня будет поворачиваться к взрослому, смотреть на него в течение 2-3 секунд; взмахивать рукой (допускается физическая помощь взрослого).

Имитация (подражание)

1. Во время игры с игрушками, когда взрослый выполняет различные действия с игрушками, ребенок будет спонтанно имитировать до 8-10 действий.

2. Во время игр на взаимодействие, двигательных игр (включая полосу препятствий), ребенок будет имитировать до 5 различных движений (без предметов).

Когнитивные навыки.

1. Во время игр с карточками, лото ребенок будет группировать/сортировать до 3 видов картинок.

Игровые навыки.

1. Во время занятий и дома ребенок будет играть с простыми игрушками в соответствии с их назначением (сортер, рамки-вкладыши, бусины на шнурке, мяч, пирамидка, мяч, кубики, конструктор и пр.)

2. Во время занятий и дома ребенок будет совершать действия социальной направленности, по подражанию взрослому: поднести ко рту

ложку, вилку, попить из чашки, попоить/покормить, налить чай/помешать сахар, вытереть салфеткой куклу/себя.

3. По окончанию игры ребенок будет убирать/складывать материалы.

Навыки самообслуживания. Формирование независимости при приеме пищи.

1. Во время приема пищи Аня будет съедать не менее половины порции, используя столовый прибор (допускается частичная физическая помощь).

2. Когда Аня захочет пить, она будет делать несколько глотков напитка из чашки, самостоятельно удерживая чашку в руках.

После согласования целей и задач обучения с родителями была оформлена индивидуальная программа ранней помощи для Ани и её семьи.

При последующей реализации программы специалист организовывал и проводил совместные игровые сеансы, которые включали в себя совместную игровую деятельность специалиста с ребенком, специалиста с ребенком и родителем с целью обучения родителя эффективным техникам поддержки развития ребёнка. Так же специалистом сопровождалась самостоятельная игровая деятельность ребёнка с целью поддержки развития его инициативности и самостоятельности.

В рамках реализации программы проводилось консультирование родителей направленное на содействие созданию домашней развивающей среды, адаптированной к особенностям ребенка, и на формирование у родителей компетенций в сфере развития и воспитания ребенка.

Список литературы:

1. Методические рекомендации по организации услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов от 25 ноября 2018 г [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/handicapped/274.

2. Проект «Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра» [Электронный ресурс] / руководитель рабочей группы − С.А. Морозов. – Режим доступа: https://autism-frc.ru/news/russia/549.

3. Разенкова Ю.А. Трудности развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: выявление, предупреждение и коррекция. Монография [Текст] / Ю.А. Разенкова. – Москва: Полиграф Сервис, 2017.

4. Роджерс С., Доусон Дж. Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь, умение учиться и мотивацию [Текст] / Перевод с англ. Ред. М. Кузьмицкой и Л. Толкачева – Москва: ИП Толкачев, 2019.

«Использование дистанционных образовательных технологий в предметной области «математика» в обучении детей с РАС»

(из опыта работы)

Голикова И.В., учитель,
Колчина Т.А., учитель
Сызранский филиал ГБОУ школы-интерната №2 г.о. Жигулевск
(отделение надомного обучения)

Обучение ребенка, у которого диагностированы расстройства аутистического спектра, должно проходить в позитивной атмосфере: его нужно хвалить даже за маленькие успехи, акцентируя сильные стороны развития ученика. Монотонные и скучные моменты в обучении нужно разнообразить. Дети, у которых диагностируют аутизм, не воспринимают знания, которые им не интересны, даже если они понадобятся в будущем. Поэтому на своих уроках я использую маленькие презентации, карточки, наглядность, мультфильм и его героев (собственного производства), личный кабинет на сайте СИПКРО «Центр инклюзивного и дистанционного образования», курсы, размещенные на данном сайте (в том числе созданные мною), учебно — методическое обеспечение дистанционного оборудования (программы: «Живая математика», «Живая физика», «ПервоЛого» конструктор «Mindshtorm», «Imovie», «iPhoto», «Photo Booth» и мн. др.) которые помогут заинтересовать детей с аутизмом.

Организационный этап, очень кратковременный, определяет весь психологический настрой урока. Психологический настрой провожу для создания благоприятной рабочей обстановки на уроке, чтобы ребёнок понял, что ему рады, его ждали. Целью данного этапа является выработка умения сидеть за столом. Со стороны ребёнка может следовать негодование, отторжение и полное неприятие учебной ситуации. Уходит немало времени, чтобы ребёнок не чувствовал страхов и угрозы со стороны педагога.

Рис.1 Робот «Знайка»

На первых уроках математики в 5 классе, я знакомлю детей с роботом «Знайкой» (собранного детьми из конструктора «Mindshtorm», входящего в комплект дистанционного оборудования, предоставленного в рамках федеральной программы «Доступная среда»), который будет помогать мне на протяжении всего времени, следить как они учатся, выполняют упражнения у доски, в тетради, домашние задания.

При знакомстве с предметом «геометрия» и основными геометрическими фигурами на плоскости я показываю мультфильм «Пиня в стране Геометрия», созданный мною совместно с детьми. Знакомлю учеников с его героями, и они на протяжении всех уроков помогают нам в изучении предмета, наблюдают как слушают и отвечают ученики. Предлагаю ученикам поучаствовать в продолжении съемок мультфильма, рассказать от имени героев правила, построить геометрические фигуры на парте и т.д. Это повышает интерес к изучению геометрии, развивает коммуникативные навыки, речь, особенно у детей с РАС.

Рис.2 Герои мультфильма «Пиня в стране Геометрия»

Необходимо помнить, что каждый человек с аутизмом уникален. Даже

при огромных усилиях, стратегия, которая хорошо работает для одного ребенка , может никак не действовать на другого.

Часто как закрепление (в виде домашнего задания) прошу инсценировать, показать родителям или бабушке тот или иной предмет дома, на улице, в общественных местах. Дополнительные задания даю в личном виртуальном кабинете на сайте СИПКРО «Центр инклюзивного и дистанционного образования», созданный на модульной объектно-ориентированной динамической учебной среде Moodle. Это свободная система управления обучением, ориентированная прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками.

С помощью данной учебной среды я могу создавать различные разнообразные задания, тесты, кроссворды, викторины, лекции и мн. др., которые ребенок может выполнять и в классе и в качестве домашнего задания дома. Также при прохождении определенной темы даю задание на выполнение созданного мной или другим учителем курса или определенного задания и из конкретного курса.

На математики я также использую карточки, картинки, таблички, схемы, пиктограммы. Всё это просто необходимо ребёнку с РАС. Кроме этого на уроках я активно использую, в качестве смены видов деятельности на уроке такие программы как учебно-методический комплект «Живая математика». Это довольно простая в освоении и использовании программа, которая дает возможность создавать и редактировать чертежи, выполнять различные действия над ними, кроме того можно осуществлять измерения. «Живая математика» позволяет перейти от неподвижных чертежей к динамическим конструкциям. При работе в данной программе экран компьютера играет роль обычной школьной доски.

Рис.3 Работа с программой «Живая математика»

Дома дети совместно с родителями ведут так называемый словарик, куда записываются все услышанные и понятные слова.

Универсальная проектная среда на базе языка Лого предназначена для дошкольного и начального образования, но для детей с РАС она подходит и в среднем звене. С использованием ПервоЛого можно создавать проекты, даже не умея читать и считать — как очень простые, состоящие из картинки и текста или звука, так и весьма сложные, включающие в себя различные запрограммированные объекты, роль которых исполняет черепашка.

Написать программу в ПервоЛого очень просто: вся последовательность команд собирается, словно из кубиков, из элементарных действий, представленных в виде понятных и наглядных картинок-пиктограмм. ПервоЛого я использую для развития речи, творческих и математических способностей детей, алгоритмического мышления, освоения компьютерных мультимедийных технологий и основ программирования, а также навыков коллективной работы.

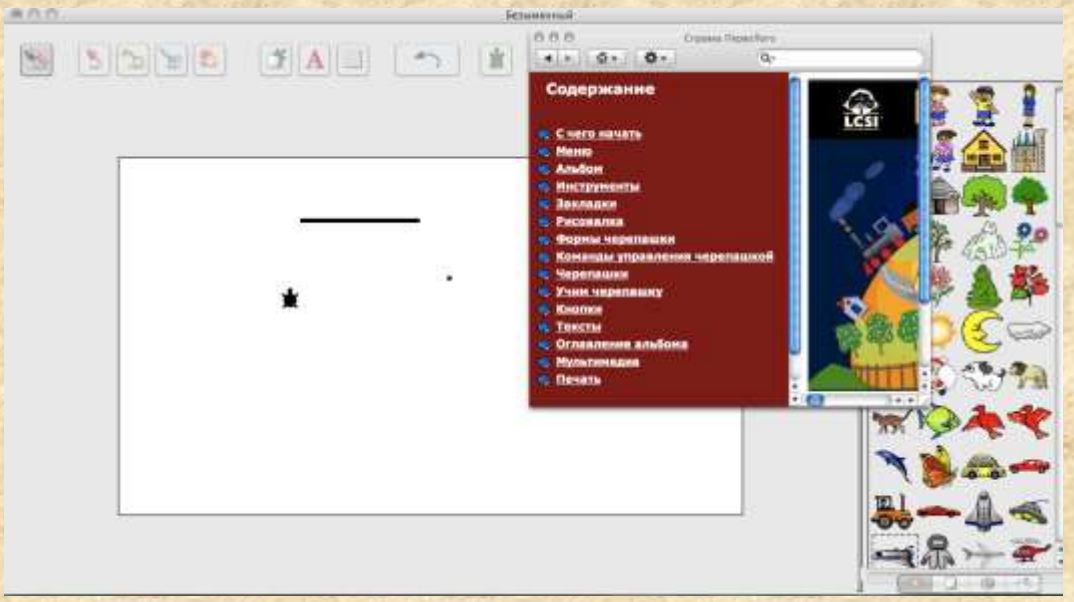

Рис. 6 Универсальная проектная среда на базе языка Лого

За годы практики я адаптировала учебные материалы для многих детей с РАС. Нужно быть готовым к тому, что на пути поиска лучшего подхода для обучения ребенка с РАС ошибок избежать не удастся. Не следует бояться ошибок — в результате вы только выиграете, потому что на наглядном примере видно, какие приемы и методики по-настоящему подходят конкретному ученику. Основу математики в большей степени составляют манипулятивные навыки и навыки визуального восприятия, и только затем — навыки понимания речи.

Список литературы:

1. http://www.uchportal.ru/load/46-2-2 *(учительский портал, уроки в нач.школе)*
2. http://infourok.ru/site/allSites *(бесплатный конструктор учительских сайтов)*
3. http://kopilkaurokov.ru/ *(копилка уроков, сайт для учителей)*
4. http://poskladam.ru/game_mesta.html *(обучение чтению, развив. игры)*
5. http://www.smart-kiddy.ru/raskraski/ *(обучающие ракраски : календарь, цифры, буквы, прописи и т.п.)*
6. http://www.studfiles.ru/preview/ *(развитие речи аутистов)*
7. http://pedsovet.su/ *(сообщество взаимопомощи учителям)*
8. http://romaschki.jimdo.com/ *(логопедический портал)*
9. http://easyen.ru/ **(** *современный учительский портал)*
10. http://ya-umni4ka.ru/ *(презентации, тесты, игры, викторины)*

Мотивация речевой деятельности у неговорящих детей раннего и дошкольного возраста

Дрыгина Е.Н., кпн, доцент
кафедры дошкольного образования СИПКРО

В настоящее время повышение профессиональной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, работающих с детьми раннего и дошкольного возраста, имеет особую значимость.

Ориентация государства на обеспечение качественного и доступного образования для детей раннего возраста, создание групп для детей до 3-х лет ведет к увеличению числа детей в дошкольных образовательных организациях, имеющих тяжелые нарушения речи, задержку психо-речевого развития или полное отсутствие звучащей речи, расстройства аутистического спектра и коморбидные расстройства. Дети с нарушениями речи составляют наибольший процент среди дошкольников с ОВЗ (74,1 % от количества детей с ОВЗ). Особую категорию составляют неговорящие дети, в которую входят дети с моторной и сенсорной алалией, с временной задержкой речевого развития, ранним детским аутизмом, нарушением слуха, речевой апраксией и рецептивными нарушениями речи. Для этих детей характерны отсутствие мотивации к речевой деятельности, недостаточность базовых представлений о значениях предметов и явлений окружающей действительности, несформированность коммуникативной, регулирующей, планирующей функции речи, недостаточность сенсомоторного уровня речевой деятельности.

В настоящее время ни одна образовательная организация Самарской области не лишена такой категории воспитанников. Количество неговорящих составляет 1% от общего числа детей. В Самарской области это примерно 1500 детей раннего и дошкольного возраста, посещающих дошкольные учреждения.

Спонтанное развитие речи у таких детей не происходит или речевой онтогенез проходит искаженно, и без специального комплексного воздействия специалистов ребенку невозможно догнать своих сверстников не только в речевом, но и психическом развитии. Вся коррекционно-педагогическая работа дошкольного учреждения должна быть направлена на перевод родителей из пассивных наблюдателей в активных участников воспитания и обучения своих детей.

Однако у многих родителей наблюдается полное отсутствие навыков развивающего ухода и игрового взаимодействия с детьми, а самое главное – отсутствие желания осваивать эти навыки. Родители неговорящего ребенка часто занимают выжидательную тактику. Среди них бытует мнение, что «нет ничего страшного», если ребенок до 2,5 лет не говорит, так как с посещением детского сада речь начнет развиваться.

Не каждый воспитатель общеразвивающей группы готов и способен вести работу по запуску речи у неговорящих детей. Работа педагогов с детьми раннего возраста больше направлена не на образовательную деятельность, а на уход и присмотр за детьми.

Ребенок оказывается в ситуации, когда упускается важное время – сензитивный периода для речевого развития. Поэтому детям, имеющим нарушения речевого онтогенеза, необходима помощь квалифицированного специалиста как можно раньше, то есть, как только появились первые признаки речевого дизонтогенеза.

Способствовать преодолению проблем, которые на данном отрезке времени не имеют разрешения, призван региональный инновационный проект «Мотивация речевой деятельности у неговорящих детей раннего и дошкольного возраста», деятельность которого осуществляется на базе МБДОУ «ЦРР – детский сад № 402» г.о. Самара.

Основная идея проекта состоит в создании методического центра для педагогов дошкольных образовательных организаций, работающих с неговорящими детьми раннего и дошкольного возраста.

Методический центр объединит всех специалистов отрасли в решении проблем повышения доступности и качества образования детей раннего и дошкольного возраста, оказания ранней помощи детям, имеющим особые образовательные потребности.

Педагоги освоят и станут применять современные образовательные технологии запуска речи, оформленные в методический сборник, которыми смогут воспользоваться как единой ориентировочной основой профессиональной деятельности.

Психологическая диагностика ребенка с РАС на ПМПК как начальный этап психолого - педагогического сопровождения

Евдокимов А.В., педагог-психолог
Сидорова Е.А., педагог-психолог
ГБУ – ЦППМС "Центр диагностики и консультирования"
г.о. Сызрань Самарской области

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов для каждой из категории детей с нарушениями в развитии комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение в условиях образовательного процесса должно осуществляться с учётом состояния здоровья и психофизических особенностей развития. Сама специфика психолого-педагогического сопровождения для каждой из имеющихся на настоящий момент категорий детей с ОВЗ определяется соответствующими специальными образовательными условиями, содержащимися в рекомендациях психолого-медико-педагогической комиссии.

Психологическое обследование ребенка на ПМПК включает в себя стандартные процедуры выявления особенностей познавательной деятельности, поведения, включая эмоциональное реагирование ребенка на ситуацию и окружающих, взаимоотношения с взрослыми и саморегуляцию.

Наибольшую сложность вызывает тактика обследования и, соответственно, взаимодействия с ребенком, демонстрирующим выраженные поведенческие нарушения, в частности обследование детей с расстройствами аутистического спектра. Эта категория детей (естественно, в зависимости от степени тяжести поведенческих и когнитивных нарушений), часто, не нуждается в специальных диагностических материалах, а лучше «работает» на бытовых предметах и предметах, входящих в сферу их сверхценных патологических интересов (от палочек и скрепок до фигурок динозавров, уголков и геометрических фигур). В 2019 году специалистами Сызранской ПМПК обследовано 25 детей с расстройством аутистичского спектра, из них

17 дошкольного и 8 школьного возраста. В то же время мы отмечаем значительный рост числа детей, имеющих аутистические формы поведения. В нашей практике дети с «классическим аутизмом» встречаются редко, но достаточно часто приходится взаимодействовать с детьми, которым присущи в той или иной степени аутистические черты. Основными проявлениями РАС являются: отсутствие у ребенка стремления к контактам с окружающими людьми, отгороженность от внешнего мира; различные фобии, сопротивление изменениям в окружающей обстановке; наличие стереотипий и деструктивности в поведении; специфические речевые нарушения, вплоть до полного отсутствия речи.

При организации обследования детей с РАС на ПМПК необходимо соблюдение следующих общих условий:

• Ребенку нужно время для адаптации и ориентации в пространстве кабинета.

• Необходимо попытаться установить эмоциональный контакт с ребенком

• При выборе количества и объема диагностических заданий следует иметь в виду психическую и физическую истощаемость детей с РАС, а также их высокую сенсорную чувствительность, в частности к тактильному и глазному контакту, что предъявляет особые требования к самой процедуре обследования.

Ребенок, относящийся к 1 группе РДА (по О.С. Никольской), в продуктивный контакт, как правило, не вступает, автономен, поведение близкое к полевому. На приемы взаимодействия как бы не реагирует, но может «повестись» на яркий и/или звучащий предмет, музыкальную игрушку. Заворожен, отрешен от происходящего, при этом может быть заинтересован графическими изображениями букв, цифр, читать, как бы мимоходом, вскользь. Высоки пороги сенсорной и тактильной чувствительности. Фиксирован на приятных для него ощущениях. Уровень познавательного развития определить трудно.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации зависит от своевременно

начатой психолого-педагогической и медицинской помощи. Как правило, дети этой группы обучаются индивидуально на дому на базе специальной (коррекционной) или общеобразовательной школы.

Направления деятельности психолога образовательного учреждения следующие: выстраивание элементарных коммуникаций, простых алгоритмов продуктивной деятельности. Обучение навыкам альтернативной коммуникации. Консультирование родителей по выстраиванию алгоритмов продуктивной деятельности. Консультирование педагогов по вопросам учета в образовательном процессе специфики нарушений ребенка.

Обследование детей, относящихся ко 2 группе РДА (по О.С. Никольской), частично возможно при подключении к имеющимся стереотипиям ребенка. При этом нужно учитывать, что любое напряжение повышает степень аутистической защиты, усиление стереотипий, возникновение возбуждения, возможно усиление эхолалий. Определение обучаемости затруднено в силу ограниченных возможностей ребенка следовать инструкции. Часто о доступных умениях и навыках приходится судить со слов родителей. При этом, как бы случайно ребенок может сложить пазлы, доски, типа досок Сегена, выстроить какие-либо ряды из предметов, находящихся в его поле зрения. Взаимодействие с чужим взрослым возможно «через» предмет, заинтересовавший ребенка.

Необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при любых изменениях старой ситуации. Легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке. Дети этой группы в состоянии постепенно освоить хорошо организованный стереотип жизни класса. Но необходимо присутствие с ребенком специалиста сопровождения (тьютора) при посещении группы детей, дозирование времени пребывания в группе. Направления работы психолога при включении ребенка в образовательную среду: выстраивание элементарных коммуникаций, стереотипов учебной деятельности и взаимодействия с сверстниками. При необходимости- обучение навыкам альтернативной коммуникации.

Консультирование родителей по выстраиванию отношений с ребенком.

При обследовании детей 3 группа РДА (по О.С. Никольской) необходимо учитывать следующие специфические особенности:

• Высокий уровень развития речи при отсутствии ее коммуникативной направленности: ребенок разговаривает не с человеком, а на интересующую его тему, речь является формой аутостимуляции, при этом ребенок может быть возбужден, стремиться к какой-либо деятельности, может демонстрировать ранние умения – читать, оперировать цифрами и т.п.

• При обследовании необходимо учитывать, что речь и формальные математические операции у данной категории детей не является показателем уровня познавательного развития.

• В рамках своих интересов ребенок способен к продуктивной деятельности и показывает достаточный уровень работоспособности, чаще всего он стеничен. Разумнее всего для начала дать ребенку задание, связанное со значимой для него темой. Если ребенок, например, увлечен счетом или звездами, можно, в соответствии с возрастом и программой обучения, спросить, какого цвета бывают звезды, какую геометрическую форму напоминают созвездия, посчитать звезды или ракеты, спросить, в какую сторону летит ракета, решить задачу на космическую тему и написать «космические» слова.

• Необходимо максимально сократить текст инструкции, структурировать само задание, использовать наглядность.

• В процессе обследования не следует давать прямых оценок деятельности ребенка, чтобы не спровоцировать проявление негативизма и конфликтную ситуацию, что обусловлено отсутствием критичности, конфликтностью, склонность к неконтролируемым аффективным вспышкам.

• Выполнение невербальных заданий часто доступно ребенку на достаточно высоком уровне. С целью создания ситуации успеха можно начать с заданий в невербальной форме.

• У такого ребенка возможны проявления парциальной одаренности – чаще

всего это блестящий музыкальный слух, умение производить сложные математические операции в уме и т.п.

Дети этой категории часто имеют стойкую учебную мотивацию. Целесообразно обучение в классе малой наполняемости. При выраженных нарушениях поведения - организация индивидуального обучения на дому. Направления деятельности психолога в образовательной организации: индивидуальные и групповые занятия по формированию самовосприятия и восприятия других, развитию навыков взаимодействия в среде сверстников и взрослых. Консультирование родителей по способам расширения социальной компетентности детей.

При обследовании детей 4 группы РДА психолог ПМПК должен учитывать следующие специфические особенности:

• Дети тревожны, неуверенны в себе, обидчивы. Не считывают эмоционального контекста ситуации. Нуждаются в значительном объеме поддержки со стороны взрослого и ориентированы на его оценку. Ситуация обследования вызывает у ребенка страх, который может спровоцировать или усилить двигательные и речевые стереотипии. На протяжении всего обследования ребенку необходимо оказывать стимулирующую помощь.

• Дети этой группы демонстрируют низкий темп психической деятельности, низкий уровень психического тонуса, инертность, истощаемость, утомляемость. Это проявляется в отсроченных ответах, застревании на задании, многократном повторении одного и того же ответа. При застревании на задании, специалист должен помочь завершить его, поощрить ребенка и переключить его на новое задание.

•Задания в невербальной форме, в том числе и логические, ребенок способен выполнить на средневозрастном уровне.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации зависит от огромного числа не столько объективных факторов, сколько ресурсных возможностей ребенка. Большую роль играет подбор эффективной медикаментозной терапии и

своевременность начатого лечения. При благоприятных обстоятельствах и оптимально созданных условиях дети могут достаточно успешно окончить общеобразовательную школу. Психолог работает по развитию навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми, расширению социальной компетентности детей данной группы.

Для детей с атипичным аутизмом характерно наличие сверхценных интересов, «зацикливание» на них, наличие страхов, порой иррациональных. Что в процессе обследования это может помешать установлению продуктивного контакта с ребенком. До начала обследования желательно выяснить у родителей, какие темы и ситуации могут вызвать аффективную реакцию ребенка или «зацикливание» и учитывать это на протяжении всего процесса обследования.

Дети часто демонстрируют специфичность речи, резонерство, философствование. Задания, лежащие в сфере предпочтительных интересов, ребенок способен выполнить на более высоком уровне, чем те задания, которые интереса не вызывают.

Мышление детей данной категории специфично и в лучшем случае носит конкретный характер. В мыслительной деятельности в школьном возрасте выявляется опора на латентные признаки и паралогизмы. Подобная специфика мышления, тем не менее, не указывает на наличие умственной отсталости.

Прогноз развития и социальной адаптации целиком и полностью зависит от возраста начала проявления заболевания, характера его течения и своевременности начала лечения. Такие дети, при отсутствии грубых нарушений поведения, могут быть включены в общеобразовательный класс. Коррекционная работа психолога направлена на формирование позитивного опыта и навыков межличностного взаимодействия.

Список литературы:

1. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: Пути помощи [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – 4-е изд., стер. Москва: Теревинф. 2007. 288 с.

2. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы [Текст] / Отв. ред. С.В. Алехина // ред. Н.Я. Семаго. Москва: МГППУ. 2012. 80 с.

3. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования [Текст] / ред. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Москва: АРКТИ, 2014. – 368 с.

4. Морозова, С.С. На пути к методике [Текст] / С.С. Морозова // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе. – Москва: СигналЪ, 2002. – С.4-10.

5. Алявина, Е.А. Поведенческая терапия: начальный этап работы [Текст] / Е.А. Алявина, С.С. Морозова // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе. – Москва: СигналЪ, 2002. – С.12-21.

Сенсомоторная коррекция у детей с расстройствами аутистического спектра.

Ерошкина А.В., педагог-психолог,
ГБУ СО «ОРЦДиПОВ»

Областной реабилитационный центр посещают дети и подростки с различными нарушениями, но значительную часть составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Данное нарушение оказывает негативное воздействие на развитие ребёнка, его социальную адаптацию, а также ухудшает качество его жизни и перспективы интеграции в обществе.

Дети с РАС нуждаются в индивидуальной, хорошо организованной психологической помощи для реабилитации. Для большинства из них характерны нарушения в развитии сенсорных систем. В частности - наличие гипертонуса, который блокирует крупную и мелкую моторику и резко ограничивает способность ребёнка к освоению окружающего пространства. Это является существенным препятствием для педагогической коррекционной работы с детьми, имеющими подобные нарушения.

На данный момент существует большое количество научных исследований, которые говорят об эффективности сенсомоторной коррекции у детей с расстройствами аутистического спектра (метод сенсомоторной коррекции). В коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения аутистического спектра, психолог опирается на причину возникновения этих нарушений и индивидуальные особенности конкретного ребёнка. На занятиях применяются упражнения, направленные на стимуляцию и обогащение сенсорного опыта ребёнка. С помощью тренировок увеличивается скорость обработки сенсорной информации. Таким образом ребёнок получает те навыки и способы обработки информации, которые в дальнейшем служат базой для развития более сложных умений и навыков. Всё это позволяет

создать предпосылки к формированию речи, регуляции поведения и развитию высших мозговых функций.

Метод сенсомоторной коррекции служит для нормализации работы первого энергетического блока мозга через движение. Данный метод представляет собой комплекс телесных и двигательных упражнений для детей с РАС. Уровни развития психики в общем спектре аутистических нарушений:

1. Сенсорный;
2. Перцептивный;
3. Уровень телесно-пространственного анализа;
4. Эмоционально-волевой уровень.

Рассмотрим подробнее сенсорный уровень развития психики.

Работая с детьми, находящимися на данном уровне развития, необходимо учитывать, что главным является сенсорное восприятие интенсивности воздействия извне, а основная задача – поддержание внутреннего комфорта.

На начальном этапе работы необходимо обратить внимание на следующие критерии оценки состояния ребёнка:

1. Мышечный тонус, проявляющий себя в позах (гипертонус, атония).
2. Всевозможные страхи, связанные с вестибулярными нарушениями (боится падения, не приближается к горкам и наклонным поверхностям).
3. Дезорганизация поведения в виде поиска сенсорных впечатлений.
4. Отсутствие речи, звериный крик без слёз, в спокойном состоянии наблюдаются монотонные вокализации, эхолалии.
5. Отсутствует контакт глаз.
6. Попытки вступить в контакт с ребёнком безуспешные.

В коррекционной работе основной целью является построение связей между сенсорной информацией, аффектом и движением. Необходимо научить ребёнка отличать приятные прикосновения от неприятных, увеличить

сенсорную «выносливость» и способность к переработке сенсорной информации.

Начинать занятия методом сенсомоторной коррекции необходимо с базовых упражнений и постепенно вводить новые. Одним из них является **упражнение «Яйцо».**

Содержание упражнения в следующем:

Ребёнок, сидя на ковре во внутриутробной позе, обхватывает руками колени, при этом ему должно быть удобно. Мама должна поддерживать, и как бы фиксировать эту позу. Маме нужно постараться совместить своё дыхание с дыханием ребёнка. Если ребёнок не испытывает дискомфорт от звуков, то на занятии применяется релаксационная музыка. После этого мама начинает осторожно и медленно раскачивать ребёнка из стороны в сторону. При этом ребёнок при потере равновесия чувствует поддержку мамы. Это важный момент формирования доверия.

Через некоторое время ребёнок может пытается уйти от взаимодействия. В этом случае не нужно препятствовать ему, чтобы не закрепить негативную реакцию при тактильном контакте. Это упражнение направлено на укрепление эмоциональной связи между ребёнком и значимым взрослым.

Комплекс базовых и дополнительных упражнений проводится на протяжении месяца, два раза в неделю совместно с родителем и с учётом индивидуальных потребностей ребёнка.

Результатом коррекционной работы служит появление у ребёнка внимания к различным сенсорным стимулам, адекватный эмоциональный ответ на приятные или неприятные ощущения, произвольные реакции слежения в направлении стимула, «комплекс оживления» в виде улыбки и контакта глаз, совместное внимание с взрослым, элементы имитации.

Таким образом, метод сенсомоторной коррекции нашёл своё применение в коррекционно-педагогическом процессе реабилитационного центра, расширяет возможности детей и подростков с РАС и способствует их успешной социализации.

Список литературы:

1. Горячева, Т.Г. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции [Текст]: Учебно-методическое пособие / Т.Г. Горячева, Ю.В. Никитина. – Москва: Генезис, 2019. – 168 с.

2. Кальянов, И.В. Современные технологии оказания консультативной помощи родителям, воспитывающим ребёнка-инвалида [Текст]: Метод. пособие. / И.В. Кальянов, Ю.Н. Луданова, М.Н. Любимова, И.И. Поташова, Е.Д. Худенко. – Москва, 2007. – 212 с.

3. Аутичный ребенок: пути помощи [Текст] / ред. О.С. Никольской. – Москва: Тенериф, 2012.

Рекомендации по коррекции нежелательного поведения у детей с РАС

Ждырева О.П., учитель-дефектолог, учитель-логопед,
ГКУ СО «РЦДиПОВ «Светлячок»

Дети с аутизмом довольно часто проявляют тревожность или проблематичное поведение. Когда привычный порядок вещей изменяется, например школьное обучение, или же они попадают в незнакомую ситуацию, появляется нежелательное поведение. Визуальное расписание и наглядные материалы могут помочь им понять, чего ожидать, и что случится дальше, а также снизить уровень тревоги. Визуальные материалы также могут помочь обучающимся в школе детям с РАС обратить внимание на важные детали. Использование визуального расписания во время уроков или занятий помогает ребенку с аутизмом структурировать учебную деятельность и справиться с изменениями в окружающей среде [2].

Например, на картинке «СНАЧАЛА» ребенок обедает, а на картинке «ПОТОМ» изображена детская площадка.

Это может помочь в обучении детей с расстройствами поведения следовать инструкциям взрослого и приобретать новые учебные навыки. Такая схема мотивирует ребенка с расстройством в спектре аутизма к совершению деятельности, которая ему не нравится, а также уточняет, когда он сможет делать то, что ему нравится. Схемы такого формата определяют основу речи, необходимую для выполнения ребенком многоступенчатых указаний и цепочек действий, а также для использования более сложных визуальных систем [1].

Принципы работы по коррекции нежелательного поведения

1. Использование альтернативной коммуникации PECS, iPad на постоянной основе в случае отсутствия речи. PECS - система общения при помощи обмена карточками. Дети первоначально учатся общаться при помощи

отдельных карточек, позже овладевают навыком комбинирования карточек и создают различные грамматические структуры и смысловые связи [4].

2. Обязательность визуального расписания. Для трудных детей первоначально используются фотографии реальных предметов.

3. Применение функционального анализа проблемного поведения под контролем поведенческого тераписта. Как и любое другое поведение, проблемное поведение находится под влиянием факторов окружающей среды. Поэтому, коррекция производится на основе анализа взаимодействия факторов и проблемного поведения

4. Использование в коррекционной работе четырех основных функций поведения: доступ к желаемому; прекращение/избегание неприятных действий, стимулов; привлечение внимания; получение сенсорной стимуляции.

5. Создание социальных историй для обучения поведения ребенка.

6. Использование подсказок, их быстрое уменьшение.

7. Обучающие занятия с изолированными, отвлекающими стимулами вначале и с ними же, в конце обучения.

8. Все должно быть измеряемо, наблюдаемо.

9. С детьми, владеющими разговорной речью, договариваются с помощью конкретных слов - не плюйся, не падай на пол - получишь приз, можно зарабатывать в течение недели (звездочки, солнышки...)

10. Систематичность поведенческой терапии, ее интенсивность – не менее 10 часов в неделю.

11. Индивидуальный подход к ребенку.

12. Использование жетонов.

13. На первоначальном этапе изолирование отвлекающих стимулов, на последующих этапах их использование.

Правила занятий с детьми, имеющими проблемное поведение

1. Команды и просьбы, с которыми Вы обращаетесь к ребенку, должны быть прямыми, а не косвенными. Например: «Возьми мячик» - прямое указание, которое воспримется ребенком лучше, чем «Мне бы хотелось, чтобы ты взял мячик».

2. Команды не должны приводить ребенка в замешательство. Например: используйте «Положи мячик на стол», вместо «Давай положим мячик на стол».

3. Команды должны быть в утвердительной форме. Важно избегать отрицательных команд. Скажите: «Сядь на стул» расшалившемуся ребенку, вместо «Перестань шалить», так как это поможет ребенку быстрее сориентироваться в ситуации.

4. Команды даются по одной, тогда ребенок легче сможет их понять и запомнить. При этом Вам будет проще сориентироваться – что именно вызывает у ребенка трудности.

5. Используйте конкретные и точные утверждения. Например, используйте: «Веди себя прилично» вместо «Успокойся».

6. Команды должны быть даны вежливо и уважительно. Избегайте команд, которые могут быть не поняты ребенком. Если Вы случайно дали такую команду – расшифруйте ее.

В коррекционной работе с детьми с нежелательным поведением применяют игры с определенной последовательностью. На парте, столе или в тетради делают разметки, сопровождают речью любые действия, меняются ролями с ребёнком, часто переключают деятельность и дают посильные задания. Используют наглядность на занятиях, меняют виды деятельности на танцевальные движения или ритмические игры, ничего не навязывают насильно. Занимаются речедвигательными упражнениями, рисуют кисточками, пальцами, штампами, осуществляют работу с мелкими игрушками, пластилином, водой.

Главное направление в работе с детьми с РАС, имеющими нежелательное поведение – использование зрительного контакта, запахов, голосовых модуляций, тактильных ощущений.

Перед началом новой игры или занятия, всегда устанавливается зрительный контакт. Установив контакт, важно вознаградить ребенка новой игрушкой или интересной игрой. На занятиях используется игра на любых музыкальных инструментах (гитара, барабан, духовые инструменты, ксилофон, детское пианино), магнитофонные записи и диски, пение любимых детских песен, «звучащие» игрушки – волчок и другие.

Игры с пальчиками – это не только средство развития речи и мелкой моторики, но и общение с близкими людьми, что так необходимо ребенку, страдающему проблемным поведением. Первоначально обучение пальчиковым играм может занимать все занятие. В дальнейшем, пальчиковую методику используем как вводную или заключительную часть коррекционного занятия.

Ребенок с нежелательным поведением с большим интересом следит за руками взрослого и сам пробует выполнить разнообразные движения. Очень важным фактором для коррекции поведения, является то, что в пальчиковых играх все сопровождается стихами. Движения своей правой и левой руки ребенок воспринимает по-разному, так как они контролируются разными полушариями мозга. Когда ребенок начинает выполнять движения одной рукой, учим его выполнять движения другой рукой, а затем, сразу двумя руками в соответствии с текстом. **Методика пальчиковых игр активизирует детей с проблемным поведением.**

Успешная коррекция нежелательного поведения у детей с РАС возможна при тесном взаимодействии специалиста и родителей [3].

С помощью данных рекомендаций можно научиться сотрудничать и взаимодействовать с окружающими, и значительно уменьшить поведенческие проблемы ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы:

1. Веденина, М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации [Текст] / М. Ю. Веденина // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 31–40.

2. Грин, Взрывной ребенок. Новый подход к воспитанию и пониманию легко раздражимых, хронически несговорчивых детей [Текст] / Грин, В. Росс. – Москва: Теревинф, 2008. – 264 с.

3. Коррекция расстройств поведения и эмоций у детей [Текст]: альбом игровых коррекционных задач. – Москва: Плейт, 2001. – 112 с.

4. Бонди, Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов [Текст] / Э. Бонди, Л. Фрост. – Москва: РБОО "Центр лечебной педагогики". - 2011. - 398 с.

Коррекционно-развивающее обучение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях областного реабилитационного центра (из опыта практической работы)

Землянкина С.И., учитель-дефектолог
ГБУ СО «ОРЦДиПОВ»

В современном обществе наблюдается стойкая тенденция гуманизации отношения к детям, имеющим отклонения в развитии. Она проявляется в открытии новых учреждений, появлению разнообразных форм организации для различных категорий детей с проблемным развитием, в уточнении методов диагностики и коррекции, в том числе и ранней. Однако, к сожалению, все это в наименьшей степени касается детей с эмоциональными нарушениями, в том числе - детей с аутизмом.

Сам по себе, ранний детский аутизм (РДА), как первазивное расстройство, является одним из наиболее сложных нарушений психического развития, когда у ребенка формируется стремление ограничивать и стереотипизировать свои контакты с внешним миром, особенно с человеком. Защитные средства поведения ребенка, доставляя временное облегчение, усиливают его общую дезадаптацию. Все дети с аутизмом имеют проблемы с речью (особенно диалогической) и эмоциональным сопереживанием.

Существует 4 клинических группы раннего детского аутизма (О.С. Никольская), несколько смешанных видов, но в практике довольно часто встречаются такие заключения: «атипичный аутизм», «признаки аутичного поведения», «элементы аутизма», «стойкие нарушения поведения с элементами аутизма», «аутистическое развитие у ребенка с грубыми нарушениями зрительного анализатора». В последние годы подобные стойкие нарушения психического развития принято называть РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС).

На протяжении 15 лет работы центра, к нам периодически обращались семьи с детьми, имеющими проблемы в установлении контактов с окружающими, и среди них большая часть детей имели РАС. В реабилитационный центр дети поступают по заключению городской или областной Психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) после комплексного обследования. Перинатальный диагноз у детей с РДА отягощен умеренно (гестоз, анемия, угроза прерывания беременности, предшествующие медаборты и выкидыши), почти все дети рождены в срок. Часть детей после рождения находились в реанимации. На первом году жизни моторное развитие, как правило, было задержано незначительно или соответствовало возрасту. Проблемы, в основном, наблюдались в эмоционально-психической сфере.

У детей с нарушениями аутистического спектра наблюдались различные диагнозы: ДЦП, врожденная гидроцефалия, эпилепсия, хромосомная аномалия, атаксия, синдром гиперактивности с дефицитом внимания. Эти дети с рождения наблюдались у невролога, половина из них прошли реанимацию и отделение патологии новорожденных. У многих детей в анамнезе судороги. Черты аутизма у них присутствовали наряду с другими клиническими проявлениями.

С первых месяцев жизни они значительно отставали в моторном развитии, у всех наблюдалась задержка психо-речевого развития различной степени выраженности. Речь, если она есть, отличалась скандированностью, нарушением эмоционального рисунка фразы, изменением темпа, плавности, часто встречаются эхолалии.

При реабилитации в центре, дети получают разные виды медицинской и психолого-педагогической помощи в нестационарном или полустационарном режиме, в зависимости от степени выраженности нарушений психического развития. С ними работают невролог, физиотерапевт, дефектолог, психолог, логопед, социальный педагог, муз.руководитель, педагоги Монтессори и

дополнительного образования. На фоне комплексной медицинской реабилитации легче проходит процесс адаптации, более эффективными становятся занятия с педагогами.

Педагогическая коррекция при РАС включает в себя обязательные составляющие:

* работа над развитием возможности общения с окружающими,

* формирование интереса к внешнему миру, расширение диапазона допускаемых ребенком действий,

* преодоление моторной неловкости,

* развитие речи, памяти, мышления,

* работа с родителями.

Для вступления в контакт с ребенком, мы используем различные приемы: упражнение *«Поймай ложкой шарик в воде» «Постучи в барабан», «Бросаем шары в корзину»*. Как правило, после двух-трех встреч действия педагога начинают вызывать интерес ребенка, он проявляет желание играть вместе (смотрит на действия, осторожно берет в руки предметы, пытается сам выполнять действия). В дальнейшем на каждом занятии, наряду с развитием эмоциональной и познавательной сферы, обязательно включаем упражнения для *развития общей и мелкой моторики. Развитие внимания, мышления и памяти* происходит аналогично коррекционной работе при других нарушениях. Здесь следует учитывать степень снижения интеллекта, выраженность эмоциональных нарушений, необходимо постепенно усложнять задания, тщательно дозировать нагрузку.

Учитель-дефектолог непосредственно участвует в составлении режима дня ребенка, в подборе тем для занятий изобразительной деятельностью, дает конкретные и наглядные рекомендации родителям по организации жизни ребенка в учреждении и дома. Коррекционная работа с ребенком, имеющим РАС, непременно включает в себя *сюжетно-ролевую игру*.

Специалисты, работающие с детьми, имеющими данный дефект развития, достаточно осведомлены о трудностях переноса уже сформированного навыка в иную ситуацию. Так научившись кормить и укладывать куклу спать, ребенок с РАС затрудняется развернуть аналогичный игровой сюжет с мишкой или зайчиком. Поэтому мы учим малыша выполнять одни и те же действия с самыми разными объектами. И хотя развернутая сюжетно-ролевая игра отсутствует у ребенка с аутичным поведением, отработать короткие сюжетные цепочки вполне возможно.

Работа в команде специалистов позволяет целенаправленно сочетать усилия по реализации плана комплексной реабилитации, составленного на основе диагностики и определять динамику развития ребенка, начиная с раннего возраста. Основной задачей при этом становится выведение ребенка с РАС в контакты с внешним миром, формирование потребности во взаимоотношениях с людьми, не входящими в круг близких родственников, воспитание и поддержание адекватных социальных установок и интересов.

Основой обучения и коррекции поведения является эмоциональный контакт с ребенком, внимание к его индивидуальным особенностям и возможностям. Установление контакта весьма специфично и дифференцируется в зависимости от состояния ребенка.

Большая роль в коррекционной работе с детьми, имеющими РАС, принадлежит родителям, которые должны обучаться способам «эмоционального присоединения» к ребенку, с тем, чтобы моделируя воздействия среды, помочь ребенку осознать эмоциональный смысл всех происходящих с ним событий. Они должны стать для ребенка особым «инструментом», опосредующим его контакт со средой. Мы поощряем посещение родителями занятий, видим в них наших «союзников».

В обучении детей с расстройствами аутистического спектра традиционно преобладают индивидуальные формы работы, вследствие

трудностей взаимодействия с другими детьми, сложностями организации внимания и поведения и видимым отсутствием потребности в общении.

Практика показала, что на этапе установления доверительных отношений, индивидуальные занятия в присутствии родителей достаточно эффективны. И, хотя загруженность специалистов занятиями с детьми, посещающими центр в нестационарном режиме, не позволяет проводить более 10 занятий в полугодие, что, безусловно, недостаточно, мы отмечаем положительную динамику. В зависимости от степени проявления аутистических черт характера, заинтересованности и участия родителей в коррекционном процессе, после одного или нескольких курсов занятий коллегиально решается вопрос о переводе ребенка в группу дневного пребывания, т.к. ребенку с проблемами эмоционально-психологического характера необходим регулярный опыт взаимодействия со своими сверстниками.

Из всех детей с РАС, посещавших реабилитационный центр за все время его существования, более 27% были охвачены групповыми формами работы. Мы старались внедрять таких детей в группы с детьми более младшего или более старшего возраста, так как первые могут простить ему многие странности, еще не осознавая их, а вторые часто занимают роль покровителя и опекуна. Понимая важность групповых форм реабилитации, осознавая возможность формирования у ребенка с аутизмом навыков диалога, способности слушать и приспосабливаться к собеседнику, умения ждать, терпение, гибкость в управлении своими непосредственными желаниями, мы идем на такой шаг при малейшей возможности.

Как уже отмечалось, одним из характерных проявлений РАС, являются отклонения в развитии речи. Работа *по развитию речи* строится с учетом особенностей клинико-психологической структуры дефекта, соответственно уровню интеллектуального развития и направлена на решение следующих задач:

- установление эмоционального контакта с ребенком (обращаемся к ребенку на доступном ему эмоциональном уровне, не допуская того, чтобы он почувствовал свою несостоятельность в контакте, в ответах на вопросы; обращаясь к нему, используем комментирующую речь);

- активизация речевой деятельности, что предполагает повышение общего психического тонуса ребенка и направленность на преодоление речевого барьера в коммуникациях. В игровой и обучающей ситуации мы создаем моменты эмоционально-аффективного подъема, заряжаем ребенка своей активностью, что поднимает его психический тонус и вовлекает в речевую деятельность.

Мы используем аутостимулирующие «игры» ребенка, эмоционально комментируем его действия, поощряем появление сначала междометных восклицаний, звукоподражаний, затем слов и простых фраз. Педагог присоединяется к действиям ребенка на неречевом уровне, осторожно берет инициативу в игре на себя, ненавязчиво и строго дозировано усложняет речевое оформление игры. Речевую активность в ходе игры могут существенно стимулировать стихотворные тексты. Постепенно, по мере закрепления у ребенка стойкого положительного отношения к педагогу и занятиям, мы приглашаем еще одного ребенка (желательно того, кто вызвал интерес у воспитанника с РАС, за чьими действиями он наблюдал). В паре с другим ребенком пробуем развивать диалог, повышаем психический тонус.

Конечно, в процессе практической деятельности с таким сложным дефектом имеется много нерешенных проблем, в частности, отсутствие особого регламента работы с данной категорией аномального детства, низкий уровень готовности общества принять детей с необычным поведением, педагогическая и психологическая неграмотность родителей. Несмотря на большие трудности при проведении коррекционной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, специалисты нашего центра оказывают большую организационную, юридическую и практическую помощь таким детям и их семьям.

Релаксационные упражнения как первый шаг к контролю над эмоциями у детей с аутизмом

Кузнецова А.Д., учитель начальных классов,
Панова М.Д., учитель начальных классов,
ГБОУ «Школа–интернат № 2 для обучающихся с ОВЗ г. о. Жигулевск»
Сызранский филиал, Отделение надомного обучения

Релаксационные упражнения являются первым шагом к контролю над эмоциями у детей с аутизмом. Релаксация – снятие психического напряжения, которая является частью психологического лечения. Для эффективного и кратковременного отдыха, подавления стрессов и излишней возбудимости, избавления от напряжения присущим детям с аутистическим спектром в коррекционной работе используются упражнения, включающие в себя аутотренинг, визуализацию и мышечное расслабление.

Регулярное выполнение упражнений на расслабление помогает возбужденным, беспокойным детям постепенно стать более уравновешенными, внимательными и терпеливыми, а заторможенным и скованным детям, уверенными и бодрыми. Во время расслабления приходит ощущение свободы, лёгкости и спокойствия. Такое состояние, помогает ребёнку легко воспринимать и усваивать новый материал, радоваться жизни, быстрее забывать неудачи.

Релаксационные упражнения можно использовать в профилактических целях в школе на переменах, когда ребенок охвачен страхом или гневом, на уроках в качестве физкультминуток. Для достижения лучшего результата необходимо регулярно применения данные упражнений.

Работая с аутичными детьми, необходимо иметь в виду, что коррекционная работа будет продолжительной. На первых этапах взаимодействия аутичный ребенок совсем откажется от контакта с вами, не захочет вступать в индивидуальную и групповую игру. Поэтому, используя упражнения для работы с аутичными детьми, необходимо учесть, что

проводить их возможно, только исходя из реальных возможностей и необходимости.

Составляя список упражнений для коррекционных занятий с аутичным ребенком, нужно быть готовым к гибким изменениям своих планов, так как интересы педагога могут не совпасть с интересом ребенка, и выполнять он будет только те упражнения, которые нравятся ему. Выйти из данной ситуации не трудно, необходимо иметь в запасе несколько упражнений. Описание каждого упражнения начинается с формулировки целей его проведения. Наиболее сложными для аутичных детей являются коллективные упражнения, которые предполагают их включение во взаимодействие со сверстниками. Эти упражнения необходимо использовать после проведения индивидуальной подготовительной работы, опять же учитывая желания самого ребенка.

Индивидуальные упражнения послужат началом коррекционной работы.

Релаксационные упражнения для снятия напряжения с мышц туловища, рук, ног.

Релаксация «Звуки прибоя». Звучит медленная музыка. Дети лежат на ковре.

Учитель: «Давайте представим, что мы лежим на желтом песке, дует теплый ветер. Закроем глазки и немного отдохнем у моря (дети лежат 20 секунд в тишине). Солнышко коснулось наших ног. Правая нога расслабленная и теплая, левая нога расслабленная и теплая. Приятно лежать и дышать морским воздухом. Вдох — выдох. Тепло коснулось живота и груди, нам нравится это тепло, мы дышим глубоко. Как хорошо мы отдыхаем, нам спокойно и приятно, мы дышим ровно, все тело теплое. Нам нравится слушать песню морских волн (дети несколько секунд лежат и слушают). Пора идти, мы медленно встаем и потягиваемся...»

Релаксация «Кулачки». Дети сидят на полу. Инструкция: «Сожмите пальцы в кулачок покрепче. Руки положите на колени. Сожмите кулачки сильно-сильно, чтобы косточки побелели. Руки устали. Расслабили руки.

Слушаем и делаем как я. Спокойно! Вдох – кулачки сжимаем, выдох – кулачки разжимаем!». Повторить 3 раза.

Руки на коленях,

Кулачки сжаты,

Крепко, с напряжением

Пальчики прижаты (сжать пальцы).

Пальчики сильней сжимаем –

Отпускаем, разжимаем (легко поднять и уронить расслабленную кисть).

Знайте, девочки и мальчики,

Отдыхают наши пальчики.

Релаксационные упражнения для детей на расслабление мышц плечевого пояса.

Релаксация «Любопытная Варвара».

Предложить ребенку поиграть в игру «Любопытная Варвара».

Играть необходимо стоя, в позиции ноги на ширине плеч, руки книзу, расслаблены. Делать упражнение лучше вместе с ребенком, чтобы он видел, как оно выполняется.

Учитель: «Любопытная Варвара» смотрит влево (повернуть голову влево и 3 секунды удерживать в таком положении), смотрит вправо (то же упражнение, только голова вправо). А потом опять вперед – тут немного отдохнет (голову повернуть вперед и смотреть перед собой 3 секунды). А Варвара смотрит вверх дольше всех и дальше всех! (Поднять голову вверх и смотреть на потолок 5 секунд). Возвращается обратно – расслабление приятно! (Вернуться в исходное положение – взгляд вперед). А теперь посмотрим вниз – мышцы шеи напряглись! (Голову медленно опустить вниз и прижать подбородок к груди). Возвращаемся обратно – расслабленье так приятно! (Голову опять поднять и смотреть перед собой, расслабить мышцы).

Релаксация «Урони руки».

Предложить ребенку поднять руки в стороны и немного наклониться вперед. На счет 1-2-3 рукам нужно дать свободно упасть вниз, при этом руки должны повиснуть и качаться самостоятельно, пока не остановятся, это помогает снять напряжение с плеч.

Релаксация «Мельница».

Имитировать движение мельницы руками, вытянув руки, делать круговые движения вперед и вверх, затем назад и вверх несколько кругов.

Пальчиковая гимнастика для младших школьников

Игра: «Апельсин»

Мы делили апельсин! (руки сцеплены в замок, покачиваем)

Много нас, (пальцы растопыриваем)

А он один (показываем только один палец)

Эта долька для ежа, (пальцы сложены в кулачок, отгибаем по одному пальчику)

Эта долька для стрижа, (отгибаем следующий пальчик)

Это долька для утят, (отгибаем следующий пальчик)

Это долька для котят, (отгибаем следующий пальчик)

Эта долька для бобра, (отгибаем следующий пальчик)

А для волка кожура! (ладони вниз, пальчики растопырены)

Он сердит на нас, беда! (погрозить пальцем)

Разбегайтесь кто куда!

(бег пальцами по столу).

Подвижная игра «Покажи свой нос».

Упражнение направлено на изучение своего тела. Учитель, называя части своего тела, показывает их на себе, кладет на них руки. Дети повторяют движения, показывая на себе названные части тела.

Раз, два, три, четыре, пять. Начинаем мы играть. Вы смотрите, не зевайте. И за мной все повторяйте. Что я вам сейчас скажу. И при этом покажу.

Таким образом, анализ проведенной работы позволяет убедиться, что релаксационные упражнения являются первым шагом к контролю над эмоциями у детей с аутизмом. Они дают возможность детям быть свободными в выражении своих чувств и мыслей.

Список литературы:

1. Баенская, Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 1997.

2. Сиротюк, А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью [Текст] / А.Л. Сиротюк. – Москва, 2002.

3. Ахутина, Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет [Текст] / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – Москва, 2005.

4. Стрельникова, А.Н. «Дыхательные упражнения для детей» [Текст] / А.Н. Стрельникова. – Москва, 2006.

Применение игровой терапии в коррекционной работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра

Мартынова А.М., педагог-психолог,
Чернова И.В., учитель-дефектолог,
СП «Детский сад» №56 ГБОУ СОШ №4 г. о. Сызрань

Естественным для ребенка видом жизнедеятельности является игровая деятельность. В ходе игры развиваются его интеллектуальные, эмоциональные, волевые, нравственные качества, формируется активное взаимодействие ребенка с окружающим миром, происходит становление его личности в целом. Значимость обучающей функции игры состоит в перестройке отношений ребенка, в расширении диапазона его общения и жизненного кругозора, его адаптации и социализации. В процессе познавательного развития ребенка изменяется качество игры, появляются новые формы игрового общения.

Коммуникативные и социальные недостатки, характерные для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), приводят к нарушениям их игровой деятельности. В итоге, в специфической игре детей с аутизмом отмечается отсутствие социально-коммуникативной направленности.

При наблюдении за игрой ребенка с РАС заметны характерные для нее особенности:

- чаще всего аутичный ребенок играет с собственными ощущениями, его игра нацелена на аутостимуляцию определенных слуховых, зрительных, тактильных и других ощущений. Например, ребенок расставляет в ряд счетные палочки, кубики, группируя их по цвету, или возит машинку, наблюдая, как крутятся ее колеса и т.п.;

- ребенок часто играет с неигровыми предметами (клеенка, веревочки, инструменты для ремонта). Если же ребенок играет с игрушками, то чаще всего это кубики, конструктор, машинки, а в игрушечных зверей и кукол ребенок не играет. Ввести в его игру какой-то персонаж сложно;

- сюжет в игре не прослеживается;

- если сюжет есть, он бывает очень «свернутым», без подробностей, деталей;

- самостоятельная игра ребенка с РАС стереотипна и однообразна. Ребенок может много раз проигрывать одно и то же яркое впечатление.

Многие авторы обращают внимание на недоразвитие игровой деятельности детей с аутизмом. Каннер Л. отмечал ограниченную способность детей с РАС к игре. Другие авторы подчеркивали, что у детей с аутизмом игровая деятельность в основном сводится к однообразным действиям: пересыпанию, кручению, верчению, перекладыванию предметов, постукиванию предметом по предмету, обнюхиванию, облизыванию, обсасыванию предметов. Это однообразное повторение одних и тех же действий не несет смысловой нагрузки. Игра детей с РАС часто описывается как механическая, в которой отсутствует единство и внутренняя логика. Иногда игра сопровождается невнятной аутистической речью. Целенаправленная символическая игра у аутичных детей дошкольного возраста находится на низком уровне или отсутствует.

Наши наблюдения показывают, что у детей с РАС отсутствует интерес к игрушкам, выявляется однообразие манипуляций с игровыми предметами и предпочтение неигровых предметов (палочек, веревочек и пр.).

Игровая терапия – один из перспективных методов работы с детьми с РАС. С практической стороны она наиболее доступна и при соответствующей подготовке используется как педагогами, так и ближайшим окружением ребёнка. Семья ребёнка может применять игротерапию каждый день, сделать её основой для общения. С нашей точки зрения, ценность игровой терапии заключается в её психологической комфортности для ребёнка и для всей семьи.

Дидактическая игра является одной из форм обучения игровой деятельности ребенка, которая имеет две основные цели: обучающую и

игровую. В дидактической игре создаются условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный сенсомоторный опыт.

На базе нашего структурного подразделения функционирует группа для детей с расстройствами аутистического спектра. Эту группу посещают восемь воспитанников, совершенно не похожих друг на друга. В нашем дошкольном учреждении с ними работают учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатели (один воспитатель проходит профессиональную переподготовку по должности «Тьютор»).

Организуя коррекционную работу с детьми с РАС, мы используем специальные дидактические игры, которые решают следующие задачи:

- обучение детей разнообразным предметно-практическим манипуляциям с предметами различной формы, величины, цвета;
- обучение детей использованию вспомогательных предметов, выполнению орудийных действий;
- формирование наглядно-образного мышления в процессе конструктивной и изобразительной деятельности;
- формирование элементарных логических обобщений.

При организации и проведении дидактических игр мы соблюдаем следующие методические требования:

- занятия проводятся поэтапно, особое внимание уделяем интересам и желанию ребенка;
- каждое упражнение обыгрываем с учетом аффективных интересов ребенка;
- обязательно четко планируем и постепенно формируем стереотип занятий, соблюдаем определенную последовательность занятий;
- в ходе каждого занятия обязательно используем поощрение и эмоционально-смысловой комментарий;

- используем игровые задания, которые предполагают использование материала, аффективно значимого для ребенка (палочки, веревочки и пр.).

На первом этапе игровой коррекции в процессе отобразительно-ролевой игры обучаем ребенка подражанию. Например, педагог возит машинку, а ребенок подражает ему. Такие подражательные игры имеют большое значение в установлении эмоционального контакта с ребенком.

Второй этап игрового взаимодействия предполагает установление социального контакта, что позволяет ребенку и педагогу совместно выполнять игровые действия, такие как совместное кормление куклы, катание машинки и пр. Опыт нашей работы показывает, что на данном этапе дети с РАС часто проявляют негативизм, уходят, наблюдают за педагогом со стороны, разрушают то, что было создано взрослым (производят разрушительные действия.)

В этом случае мы не делаем замечания ребенку, и, ни в коем случае, не заставляем его выполнять игровые действия, так как считаем это нецелесообразно. А просто продолжаем выполнять игровое действие.

На третьем этапе игрового взаимодействия используем игры с правилами. У здорового ребенка игры с правилами возникают уже на первом году жизни и оказывают большое влияние на развитие самостоятельной игровой деятельности. А вот у наших воспитанников с РАС игры с правилами вызывают затруднения даже и на седьмом году жизни, особенно у тех, которые недавно поступили в детский сад.

В своей работе используем такие игры с правилами, как «Прятки», «Ладушки», «Сорока-ворона», «Пальчики в лесу» и другие. Особой популярностью пользуются народные игры и потешки, под влиянием которых ребенок получает удовольствие от особой ритмичной интонации, отличающей потешку от обычной речи. Содержание потешки не имеет никакого значения. Дети воспринимают ритмические конструкции, различные звуки. И мы, прежде всего, такие игры с ребенком предлагаем проводить непосредственно

самими родителям, так как телесный контакт с родителем на фоне ритмических интонаций оказывает позитивное влияние на эмоциональную сферу ребенка и способствует развитию социального взаимодействия с ним. Для того чтобы научить родителей продуктивному взаимодействию с ребенком с РАС, проводим для них мастер-классы, где совместно проговариваем каждое слово и выполняем каждое движение.

Например, такая игра «Пальчики в лесу».

Объясняем, что нужно обязательно посадить ребенка на колени или перед собой. Поочередно загибайте пальчики ребенка, приговаривая:

Раз, два, три, четыре, пять,

Вышли пальчики гулять:

Этот пальчик гриб нашел,

Этот пальчик чистить стал,

Это резал, этот ел,

Ну а этот лишь глядел.

Если ребенок активно сопротивляется, не дает руку, уходит от игры, рекомендуем сделать это упражнение с самим собой, с родителем или с другим ребенком, с другими членами семьи.

Здоровые дети быстро усваивают правила игр и активно в них участвуют. У детей с РАС снижена способность к пониманию правил социального взаимодействия, что требует от педагогов сравнительно больших усилий по развитию у них навыков игры.

На втором году жизни у ребенка качественно изменяется характер подражания. Дети не только повторяют игровые действия взрослых, но и начинают самостоятельно воспроизводить в игре разные жизненные события.

В данном возрасте у ребенка формируются зачатки сюжетно-ролевой игры.

Для наших детей такая форма игрового взаимодействия недоступна в связи с ограниченным социальным опытом и общением. Дети с РАС в

процессе игры часто проявляют разрушительные действия, разбрасывают игрушки в стороны.

Такие действия разрушительного характера мы стараемся обыгрывать, перевести их в социально-приемлемые формы. Ребенок с РАС в процессе игровой деятельности нуждается в постоянной помощи и поддержке со стороны взрослого. Эта помощь у нас строго дозирована.

В процессе игры мы даем ребенку возможность действовать самостоятельно, но в то же время умело направляем его активность. На начальных этапах игровой терапии педагоги разыгрывают сюжеты с учетом аффективных интересов и переживаний ребенка.

Наши дети, дети с расстройствами аутистического спектра, испытывают особые трудности при создании игрового образа, без которого невозможно дальнейшее развитие сюжетно-ролевой игры.

На начальных этапах педагоги проводят сюжетно-ролевые игры совместно с родителями или другими родственниками ребенка. Весь процесс направленной игровой коррекции мы условно разделяем на три основных этапа: установочный, ориентировочный, реконструктивный (собственно коррекционный).

Основной целью установочного этапа является формирование у ребенка позитивной установки на процесс направленной игровой психокоррекции. В зависимости от тяжести аффективной патологии ребенка, этот этап включает в себя от трех до восьми занятий, в зависимости от настроения ребенка. На данном этапе перед нами, педагогами, стоит основная задача: активизация игровой деятельности ребенка с использованием речевой инструкции. Типичная инструкция для ребенка звучит следующим образом: «Посмотри, какие интересные игрушки, поиграй с ними».

В том случае, если ребенок не реагирует на речевую инструкцию, уходит или бездействует, педагог сам начинает игру, побуждая ребенка к подражанию его действиям. Например, одевает куклу, строит заборчик и пр.

Если ребенок продолжает бездействовать, то мы уже совместно с ребенком завершаем начатое игровое действие.

В ходе игры с ребенком на ориентировочном этапе мы оцениваем специфику его адаптивного поведения, то есть особенности преодоления стрессовых ситуаций в процессе игры. В основе анализа лежат отрицательные или положительные оценки интенсивности эмоциональных реакций ребенка и их специфики.

Важным условием психологической коррекции эмоциональных проблем у детей с РАС в процессе сюжетно-ролевых игр является развитая способность ребенка входить в роль. Процесс перевоплощения проходит у ребенка на фоне возрастающего эмоционального подъема. Во время перевоплощения ребенок обнаруживает определенное эмоциональное отношение к своему персонажу. Двойное самоощущение ребенка в игре, эмоции, возникающие от условного и реального планов, не только обогащают эмоциональную сферу ребенка, но и способствуют пониманию ребенком скрытого смысла ситуации. Это способствует повышению активности ребенка в игровом общении.

Для детей, страдающих аутизмом, особенно с тяжелой степенью аффективной патологии, процесс перевоплощения в игре часто практически недоступен. Ребенок проявляет пассивность, несмотря на то, что он может сопереживать персонажу, наблюдая за развитием сюжета. А детей с тяжелой степенью аффективной патологии у нас большинство.

Перестройка негативных эмоциональных проявлений у таких детей возможна в процессе игр-драматизаций на тему знакомых сказок.

Проведению игр-драматизаций предшествует подготовительная работа с ребенком.

На первом этапе занятий - выясняем у родителей, какая любимая сказка ребенка и читаем ее. Поскольку дети с аутизмом склонны к застреванию, повторение любимой сказки будет для них аффективно значимым.

На втором этапе вместе с ребенком обсуждаем содержание знакомой ему сказки. Обсуждение проводится в различных вариантах:

- по заранее намеченным вопросам, которые помогают ребенку воссоздать образы персонажей сказки и проявить к ним эмоциональное отношение;

- по воспроизведению этой сказки с помощью настольного театра (например, читаем сказку «Теремок» и одновременно с помощью предметов настольного театра воспроизводим ее).

Опыт нашей работы показывает, что второй способ является более доступным и эмоционально значимым для детей с РАС.

На третьем этапе спрашиваем ребенка, кем из героев сказки он хотел бы быть. Например, волком, медведем, лягушкой и пр. Ребенок выбирает роль и совместно с педагогом обыгрывает сюжет. Часто используем в процессе игры не весь сюжет, а только некоторые эпизоды, но если ребенок заинтересовался, то конечно, используем весь сюжет. В процессе игры наблюдаем за действиями ребенка, следим за его эмоциональным состоянием, спонтанными высказываниями.

Мы считаем, что успех игровой терапии у детей с РАС зависит от таких факторов, как:

- умения педагогов (педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, воспитателей) установить контакт с ребенком в игровой форме;

- способности правильно подобрать игровой сценарий, соответствующий уровню аффективной дезадаптации ребенка, уровню интеллектуального и речевого развития ребенка;

- учета педагогом индивидуально-психологических характеристик ребенка, участвующего в коррекции;

- позитивной установки родителей на процесс игровой терапии;

- организации среды, в которой протекает коррекционный процесс, таким образом, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно и безопасно.

Таким образом, можно сделать вывод, что доступность игровой терапии позволяет активно использовать ее в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, так как проблемы в игровой деятельности, характерные для таких детей, предполагают большую гибкость у педагогов, которые основывают свою работу на знании особенностей сенсорного восприятия конкретных детей и их сверхценных интересов.

Список литературы

1. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом [Текст] / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 288 с.
2. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы [Текст] / ред. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго. — Москва: МГППУ, 2012. — 80 с.
3. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие [Текст] / О.П. Комарова, Н.Г. Манелис, Ю.В. Никитина, Л.М. Феррои / ред. Н.Г. Манелис, А.В. Хаустов. – Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.
4. Хаустов, А.В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – Москва, 2012. – Вып. №1

Комплекс методов обучения и воспитания детей с РАС

Митрошина М.В., учитель начальных классов,
Панюхина Е.В. зам. директора по УВР, учитель-логопед,
ГБОУ школа-интернат №2 г.о. Жигулёвск
(Сызранский филиал)

Третий вариант специального образования для детей с ОВЗ предусматривает возможность индивидуальной корректировки основной программы обучения. Нарушения умственного развития при аутизме качественно отличаются от обычной умственной отсталости и программа обучения адаптируется к этим отличиям. Усиление внимания к отработке социально-бытовых навыков, средств коммуникации сочетается с дополнением образовательной программы в тех содержательных областях, где аутичный ребенок проявляет большие способности, чем его одноклассники. Задача освоения цензового образования в этом случае не ставится, доля «академического» компонента редуцируется за счет расширения области развития жизненной компетенции и работы по расширению повседневного жизненного опыта ребенка.

Четвертый вариант специального стандарта (индивидуальный уровень итогового результата школьного образования) отвечает образовательным потребностям детей с наиболее тяжелыми формами аутистического дизонтогенеза, часто осложненными другими нарушениями. Обучающей для аутичного ребенка в этом варианте стандарта является специальная организация всей жизни ребенка в условиях школы и дома, позволяющая дозировано, но планомерно расширять его жизненный опыт и социальные контакты.

Третий и четвёртый варианты стандарта предусматривают не только адаптацию аутичного ребенка к условиям домашней жизни, но и доступное ему социальное развитие.

Первостепенной задачей педагога является создание комфортной среды для детей в школе, уменьшение некомфортных условий. Индивидуальная программа занятия с аутичными детьми должна включать следующие основополагающие моменты.

1. Одно из направлений коррекционной работы позволяет направить поведение ребенка и получить понимание цели своих действий. Сначала достигаются яркие эмоции, когда используются несложные для ребенка занятия. Со временем упрощается достижение этих целей и на основе положительных реакций педагог подталкивает воспитанника к самостоятельному достижению задач.

2. Второе направление развивает навыки коммуникабельности. При любых особенностях речевых проблем необходимо постоянно общаться с детьми-аутистами, открывать новые слова и объяснять, что происходит вокруг. Далее следует постепенно привлекать ребенка к разговорам о планах на день, участвовать в процессе их осуществления и подводить вместе итоги. На следующем этапе вместе с маленьким напарником можно будет составлять план на более длительный период времени, подталкивая в будущем к самостоятельному планированию.

3. Третье направления помогает освоить воздействие на бытовом уровне в кругу семьи. Ребенку требуется терпеливо объяснять и помогать выполнять бытовые задачи, такие как, например, мытье посуды, чистка зубов, подготовка к прогулке, сборы перед поездкой.

4. Последнее направление основывается на принятии ребенком окружающего мира. Аутичных детей необходимо постепенно приучать к общению с взрослыми, расширять его кругозор и учить ориентироваться вокруг, при этом окружающий мир должен восприниматься без негативных реакций.

Приемы и рекомендации в работе с учащимися третьего и четвёртого вариантов специального образования для детей с ОВЗ:

1. При осуществлении какой-либо деятельности аутичный ребенок должен ясно понимать для чего он этого делает, и каким образом можно осуществить поставленную задачу. Рекомендуется разместить в местах пребывания ребенка карточки-подсказки, где будет отражена схема всех действий по порядку.

Склонность к стереотипам обеспечивает определенную безопасность ученику с расстройством аутистического спектра. Необходимо создание визуального расписания, которое должно иметь определённую последовательность и повторяемость. В расписании не должно быть конкретного времени, скорее это последовательность или порядок определенных событий. Это могут быть карточки с названием предметов и режимных моментов, по которым ребенок сможет понять, что произойдет позже.

2. Аутисту будут интересны занятия по складыванию пазлов и отгадыванию головоломок, так как в этой деятельности они понимают цель и порядок своих действий.

3. Аутичные дети легко справляются с однотипной работой, поэтому им очень нравится коллекционирование. Педагог может увлечь ежедневными записями о погоде, кормлением рыбок, коллекционированием фотографий, листьев или камней.

4. Детям с аутизмом сложно управлять своими движениями. Часто им очень сложно ориентироваться в окружающем пространстве, поэтому один из приемов учитывает развешивание нескольких зеркал так, чтобы ребенок мог постоянно наблюдать за своими действиями со стороны.

5. Необходимо постоянно проводить успокаивающие тренинги и занятия для улучшения реагирования на телесный контакт.

6. Детям с нарушениями очень сложно задерживать свое внимание на одном и том же, поэтому следует часто менять вид деятельности.

Движущей силой процесса обучения в поведенческой терапии учащихся

с РАС третьего и четвёртого вариантов специального образования для детей с ОВЗ является использование подкрепления, «Жетонов», предметов небольшого размера (кубики, монеты, наклейки), получив определенное количество которых ребенок может обменять их на подкрепляющий стимул.

Использовать жетоны необходимо при условии:

- сформированности основ учебного поведения — ребенок способен концентрировать внимание не менее, чем на 3—5 секунд;

- умения выполнять не менее, чем 5 инструкций (это позволит подкреплять его с максимальной частотой на начальных этапах введения жетонов);

- способностей ребенка удерживаться в ситуации обучения в течение нескольких минут.

Чтобы проверить это, необходимо позаниматься с ребенком, подкрепляя не каждое его правильное действие, а, например, каждое третье; сможет ли он выдержать последовательность из трех инструкций без подкрепления; сформированность четкой связи между подкреплением и поведением. Наличие этой связи можно наблюдать в том случае, если ребенок не стремится завладеть желаемым объектом, используемым в качестве подкрепляющего стимула, даже если он доступен ему — ребенок знает, что он должен «заработать» этот объект;

выявление предметов, видов деятельности, форм контакта, которые являются для ребенка подкрепляющими стимулами.

Подкрепление при использовании жетонов производится следующим образом. Ребенку предлагается выбрать один из подкрепляющих стимулов. Обучение выбору из двух, трех и более привлекательных стимулов может быть начато уже на стадии прямого подкрепления. На начальных стадиях обучения выбору ребенку показывают два объекта (или их изображения) и говорят: «Выбери, что ты хочешь — пить сок или читать книгу». Чтобы «спровоцировать» его на выбор, один из предлагаемых предметов должен

быть заведомо более привлекательным для него по сравнению с другим. В таких случаях, как правило, ребенок делает выбор тем или иным образом — тянется к предпочитаемому объекту, показывает на него и т.п. Педагог берет выбранный предмет или его изображение кладет на доску для подкрепления, привлекая внимание ребенка и говоря: «Смотри, ты выбрал (пить сок)». Как только ребенок выполняет какую-либо инструкцию или просто демонстрирует учебное поведение, жетон мгновенно кладется на доску рядом с обозначением подкрепления и ребенок поощряется похвалой, описывающей поведение (например, «Ты просто умница, открыл книгу — держи звездочку!»). Затем ребенку показывают доску и говорят: «Смотри, ты получил звездочку — теперь ты можешь пить сок!»; при последних словах изображение подкрепляющего стимула снимается с доски и ребенок получает желаемое подкрепление.

Таким образом, вначале отрабатывается условная связь жетона с желаемым подкрепляющим стимулом. Как только эта связь сформирована, что внешне выражается тем, что ребенок смотрит на жетон с ожиданием, проявляет желание его получить, можно увеличить число жетонов до 3—5, а со временем и до 10—15. Это возможно не всегда, а только в случаях, когда эти жетоны действительно обретают реальную мотивирующую силу. В целом, применение жетонов приводит к увеличению времени между подкрепляющими активностями, делает поощрение опосредованным, позволяет постепенно приближаться к принятым в социуме формам поощрения. Постепенно подкрепление начинает использоваться только при обучении новым навыкам. Освоенные ребенком навыки сами по себе становятся для него привлекательными и не требуют подкрепления.

Основной элемент коррекционной работы с учащимися третьего и четвёртого вариантов специального образования для детей с ОВЗ игра.

В первое время ребенок может вовсе отказываться от контакта с педагогом, бояться групповых и индивидуальных занятий. Важным моментом

при планировании коррекционной программы является понимание того, что ребенок согласится быть вовлеченным только в те занятия, которые его заинтересуют. Поэтому, особенно в начале обучения, необходимо подготовить сразу несколько сценариев общения, так как аутист может категорично отказаться идти на контакт или играть в определенную игру. Любое занятие с ребёнком — аутистом должно начинаться с установления контакта, как тактильного, так и вербального. На данном этапе работы, мы используем такие тактильные игры на подражание как «Ладушки», «Покатаем мяч», «Покажи нос», «Твоя ладошка, моя ладошка».

Каждое упражнение следует начинать с цели и порядка осуществления. Самыми тяжелыми для аутичных детей являются занятия в группе, так как для них очень сложно общаться с другими детьми. Перейти к таким играм можно только после привыкания и достижения спокойного поведения в индивидуальной работе, а также после согласия взаимодействия со сверстниками.

Основа взаимодействия учащихся и педагога стереотипные игры. У каждого ребенка существует свой набор любимых стереотипных игр. Он может играть в них несколько часов, месяцев или лет, совершая действия понятные только ему.

Основные характеристики стереотипных игр для детей с нарушениями:

1. Цели и причины каждого действия должны быть понятны ребенку, но не всегда могут быть понятны для окружающих.

2. В стереотипных играх участвует только ребенок.

3. Порядок действий постоянно повторяется.

Советы по проведению стереотипных игр для аутичных детей:

1. Наиболее существенным достоинством является расслабляющий эффект, в это время ребенок чувствует себя «в своей тарелке».

2. Если произошла негативная эмоциональная вспышка, необходимо вовлечь ребенка в любимую стереотипную игру. Чтобы ребенок доверял

взрослому во время коррекционных занятий, он должен понимать, что в любой момент может вернуться в свою стереотипную игру и почувствовать себя комфортно.

3. Очень медленно со временем можно добавлять новые сюжеты в старую стереотипную игру при условии, что малыш уже принял взрослого и допускает его в свою особенную деятельность.

В процессе коррекционной работы учащихся привлекают к участию в сенсорных играх. Часто одна из сенсорных игр может так понравиться ребенку, что на какое-то время превратится в любимую стереотипную игру, так как будет приносить ему приятные успокаивающие ощущения. Такие занятия он будет многократно повторять.

Хорошим методом является предложение сенсорной игры сходной со стереотипной. Если же получаемые от процесса эмоции отличаются от привычных стереотипных действий, вскоре вы можете столкнуться с ее неприятием.

Сенсорные игры позволяют детям получать новые эмоции от разных сенсорных источников (например, глаза, кожа или нос):

1. Зрительные включают методики по изучению восприятия цвета, например, если один цвет перетекает в другой или цвета плавно смешиваются.

2. Слуховые включают в себя разные звуки из повседневной жизни. Такие игры помогут отличать разные звуки позднее в обычной жизни (журчание воды, шелест травы, звуки музыки или пение птиц).

3. Тактильные основаны на прикосновениях к различным поверхностям. Ребенок должен почувствовать разницу между разными текстурами поверхностей: различать гладкое и шершавое покрытие, мягкие и твердые или острые и хрупкие предметы, понимать величину предмета, его форму, температуру или влажность. Этот аспект является одним из самых важных для повседневной жизни. Используются такие игры как «Волшебный мешочек», «Угадай предмет», детям предлагают складывать головоломки на ощупь, с

закрытыми глазами (вместо головоломок можно использовать «Рамки Монтессори»).

4. Двигательные помогают легче ориентироваться в своих движениях, менять свой ритм шагов или танцевать. Если ребенок работает в прописях, можно указывать в них стрелками направление движения руки. Аутичным детям рекомендуется давать графические задания, в которых требуется узнать и дорисовать какую-то деталь предмета, а не нарисовать его полностью.

5. Действия с вдыханием различных запахов помогут отличать ароматы и в повседневной жизни, аутист должен научиться различать приятные и отталкивающие запахи.

6. Вкусовые игры помогут отличать вкусы ежедневных блюд или напитков.

Эффективность сенсорных игр:

1. Ребенок ощущает приятные ему эмоции, тем самым его настроение постепенно улучшается. Общее поведение при этом может также поменяться в лучшую сторону.

2. Дети начинают привыкать к взрослым. У ребенка появляется человек, которому можно доверять, и который способен ему помочь открыть глаза на новые горизонты. Эмоциональный контакт помогает направить развитие.

3. Дети получают новые ощущения от своих сенсорных источников, что помогает им принять окружающую обстановку и легче в дальнейшем ориентироваться в пространстве.

4. В занятиях детей появляются новые смысловые нагрузки, сюжетные линии, имитирующие отношения в обществе между людьми.

В организации обучения рекомендуется:

- Предлагать игры с жесткой последовательностью действий и четкими правилами, а не сюжетно-ролевые, где необходима диалоговая речь.

- Каждую игру проигрывать не один десяток раз, тогда она может стать своего рода ритуалом.

- Постоянно проговаривать педагогу свои действия и действия ребенка, четко обозначая словами все, что происходит с ними. При этом педагога не должно обескураживать то, что ребенок не проявляет ни малейшего интереса к словам. Не надо отчаиваться: многократное повторение одной и той же игры, одних и тех же слов принесет свои плоды, — ребенок сможет включиться в общую деятельность.

-Подбирать задания, с которыми учащиеся обязательно справятся,

-Помогать, хвалить учащихся, что закрепит успех и повысит их уверенность.

- Индивидуальный ритм работы, более частое переключение с одного вида деятельности на другой.

- Не загружать непосильными заданиями.

-Использовать эмоционально насыщенные ритмические игры и танцевальные движения, способствующие уменьшению двигательных расстройств.

- Составлять план с указанием расположения предметов, используя символы и рисунки, с целью развития пространственно-временной ориентации.

-Проводить физические упражнения, способствующие улучшению координации движений.

- Организовывать рисование красками (кисточками, штампами и особенно пальцами), работы с песком, глиной, пшеном, водой, с целью снижения излишнего мышечного напряжения.

Список литературы

1. Заломаева, Н.Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам [Электронный ресурс] / Н.Б. Заломаева. – Электронные текстовые дан. – Режим доступа: http://autist.narod.ru/p045.html

2. Как научить ребенка с аутизмом учиться [Текст]. Практическое руководство для педагогов и специалистов образовательных учреждений / сос. Э.М. Паллот. – Пер. с англ. – Пермь, 2004.

3. Лаврентьева, Н.Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей — дошкольников [Текст] / Н.Б. Лаврентьева // Дефектология. — 2008. — № 4. — С. 52–63; № 5. — С. 26–35.

4. Лебедев, В.А. Дидактические аспекты организации учебных занятий [Электронный ресурс] / В.А. Лебедев – Электронные текстовые дан. – Режим доступа: http://www.autism.ru/read.asp?id=96&vol=50

5. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей [Текст] / О.С. Никольская // Дефектология. — 1995. — № 1.

6. Специальный федеральный государственный стандарт начального образования детей с расстройствами аутистического спектра (основные положения) [Электронный ресурс]. – Электронные текстовые дан. – Режим доступа: http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-14/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-nachalnogo

7. Ватерс, Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей [Текст]: сб. упр. для спец. и род. / Л. Ватерс, М. Ланзинд, Э. Шоплер. – Минск: БелАПДИ - «Открытые двери», 1997.

Формирование предпосылок учебного поведения у детей с РАС

Прошина Н.Н., учитель-логопед,
Шубнякова И.А., педагог-психолог,
МБДОУ «Детский сад
комбинированного вида № 179» г. о. Самара

В настоящее время значительно увеличилось количество детей с расстройствами аутистического спектра. Дети с РАС встречаются не только в коррекционных дошкольных учреждениях, группах компенсирующей, комбинированной направленности, но и в группах общеразвивающей направленности, так как родители сталкиваются с проблемой дефицита либо отсутствия специализированных групп. Вместе с этим существуют проблемы с профессиональной подготовкой специалистов, педагогов для осуществления специализированной помощи.

Оказание помощи следует начать с установления контакта с ребенком и формирования предпосылок учебного поведения, которое будет являться основной для дальнейшей работы специалистов с ребёнком. На следующих этапах деятельность ребенка усложняется, включаются более сложные игры и упражнения, направленные на формирование познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти) и произвольного поведения.

Под формированием учебного поведения подразумевается понимание обращенной речи, адекватная реакция ребенка на просьбы и требования взрослого, выполнение предъявляемых инструкций. Для того, чтобы учебное поведение можно было сформировать, необходимо, чтобы ребенок предварительно научился: выполнять движения по подражанию взрослому, следовать вербальным инструкциям [3].

Можно выделить следующие этапы работы:

1. Установление контакта с ребенком и преодоление отрицательных форм поведения (негативизма, агрессии). На данном этапе осуществляется предварительное знакомство с ребенком и его родителями. Здесь очень важна роль родителей, их положительная установка на занятие и активность в его

организации. Наблюдение за поведением ребенка позволяет установить эмоционально-поведенческие особенности, включающие в себя особенности контакта, активность, работоспособность ребенка (динамика продуктивности в процессе занятий, истощаемость, переключаемость внимания), особенности развития познавательных процессов, особенности ориентировочно-исследовательской деятельности, понимание обращенной речи и использование речи, особенности целенаправленного поведения.

При первом знакомстве с ребенком важно не настаивать на своих играх и заданиях, а опираться на интерес ребенка к игрушкам или предметам, стереотипным играм. После наблюдения, специалист может в дальнейшем принять участие в игре, например можно повторить слова за ребёнком или подать ему необходимый предмет или игрушку.

Установить контакт с ребенком и удержать его взгляд могут помочь следующие приемы: предметы, которые заинтересовали ребенка, яркая наклейка или точка на лице педагога, нос клоуна и др.

2. Выработка учебного стереотипа. На данном этапе специалисты работают с ребёнком над выработкой умения заниматься в специально организованном месте.

3. Организация целенаправленного поведения. Главные задачи данного этапа это формирование возможностей адекватного реагирования на обращенную речь, выполнение инструкций, направленных на развитие предметно-манипулятивной деятельности [4].

Работа с детьми с РАС ведется по следующим направлениям:

- имитация основных движений, действий с предметами, произносительных движений;
- выполнение единичных команд;
- развитие мелкой и общей моторики;
- развитие элементарной познавательной деятельности и речи [1,4].

Для успешного осуществления помощи ребенку с РАС важно соблюдать следующие принципы и приемы:

• принцип последовательности, постепенного усложнения и доступности заданий;

• принцип систематичности занятий и практических неоднократных повторений упражнений: большая роль в работе с детьми с РАС отводится закреплению навыков путем неоднократных упражнений и систематически предъявляемых требований;

• использование наглядного материала, схем, моделей (визуализация, расписание);

• быстрый и органичный переход от одной части занятия к другой, чтобы не допускать «ухода ребенка в себя»;

• активное привлечение родителей и специалистов в работу;

• принцип успешности в деятельности, позволяющей дать возможность ребенку почувствовать себя способным справиться с поставленной задачей [2,3].

На занятиях с детьми с РАС неоднократно доказали свою эффективность такие приемы работы, как визуализация, четкие инструкции, совместная деятельность «рука в руке», обратная связь (подкрепление правильного поведения).

Таким образом, работа по формированию предпосылок учебной деятельности у детей с РАС занимает важное место в общей системе помощи наравне с развитием социально-бытовой адаптации. Установление контакта, выработка учебного стереотипа и организация целенаправленного поведения на основе описанных приемов и методов позволяют заложить основу для дальнейшего формирования и развития произвольных навыков у детей с РАС.

Список литературы

1. Грин, Д. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов [Текст] / Д. Грин, К. Морис, Стивен К. Л. – пер. с англ. Колс Е.К. – Texas, 1996. – 111 с.

2. Баенская, Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 1997.

3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 220 с.

4. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком [Текст]: кн. для педагогов: метод. пособие / О.С. Рудик. – Москва: ВЛАДОС, 2015. – 189 с.

Школьное обучение как важнейшее условие социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра

Скупова Т.В., старший преподаватель
кафедры логопедии, специальной педагогики и специальной психологии
Самарский государственный социально-педагогический университет

Актуальность вопросов, связанных с решением проблемы расстройств аутистического спектра (РАС), возросла в последнее время и привлекает специалистов различных профилей. Ими активно продолжаются исследоваться возможные причины появления данных расстройств, специфика их проявлений, проводится подбор и усовершенствование диагностического инструментария, разработка подходов и методов медико-психолого-педагогического сопровождения людей, имеющих данные расстройства.

Активизация научного и практического интереса к этой проблеме связана не только с резким увеличением количества детей, у которых выявляется РАС, но и с усилением образовательного подхода к ним с целью их будущей социализации.

Современные жизненные условия выдвигают высокие требования к уровню сформированности социально необходимых навыков у детей. Известно, что возможности социализации определяются многочисленными факторам, ведущими среди которых являются:

- глубина и выраженность аутистических расстройств;
- ранняя диагностика;
- возможно более раннее начало комплексной медико-психолого-педагогической коррекции;
- гибкий и адекватный подход к выбору методов коррекционной работы, ее содержание, последовательность и систематичность, достаточный объем;
- скоординированность и единство усилий специалистов и родителей ребенка.

Клиническая полиморфность группы детей с аутистическими расстройствами расширяет круг вопросов, связанных с созданием необходимых условий для их успешной социализации. Отечественный и зарубежный опыт показывает, что достичь ее возможно только при создании адекватных условий для воспитания и образования. Специалисты подчеркивают значимую роль обучения как одного из наиболее важных средств развития адаптационных механизмов различного содержания. Их освоение ребенком формирует начальные адаптивные умения, такие как: умение правильно ориентироваться в окружающем предметном мире, в объектах живой и неживой природы, в социальных отношениях, умение продуктивно вступать в социальные отношения со сверстниками и взрослыми, выстраивая адекватно свое поведение [1; с. 449].

На современном этапе такие дети имеют возможность учиться вместе со своими сверстниками. На данный момент разработаны примерные адаптированные основные программы для этой категории детей (варианты 8.1; 8.2; 8.3; 8.4).

Основными особенностями детей с РАС, препятствующими их социальной адаптации и обучению в среде сверстников, являются:

- выраженные трудности социально-эмоционального взаимодействия;
- трудности организации собственной деятельности и поведения, поведенческие нарушения, выраженные в разной степени;
- выраженная неравномерность и специфика развития психических функций, специфика развития познавательной деятельности в целом;
- трудности в установлении продуктивного взаимодействия с окружающими;
- необходимость в специально организованном образовательном пространстве, использовании специальных приемов и методов при обучении и психолого-педагогическом сопровождении детей с РАС.

Причинами школьных проблем ребенка могут являться как внутренние его проблемы, связанные с дезадаптивным взаимодействием с окружающими, так и внешние факторы, вытекающие из непродуманной системы требований и подкреплений, применяемых взрослыми. Это делает необходимой специальную работу по оказанию помощи в организации его жизни в школе [2; с.440].

Как правило, всех детей с РАС, которые приходят в школу, можно условно разделить на несколько групп.

Первая группа – это дети, которые общались в основном в кругу своей семьи, не имели опыта регулярного посещения детского коллектива. Они более привязаны к одному из близких, тому, кто проводит с ребенком больше времени. Такие дети более чувствительны, ранимы. Их отношения с окружающими еще не успели сформироваться и опыт общения с чужими взрослыми невелик. Дети этой группы менее активны. Они позже остальных овладевают навыками самостоятельности. У них дольше протекает адаптация к новым условиям. Процесс педагогического обучения для них растянут во времени.

Вторая группа – дети, у которых более легкие варианты аутистических расстройств. Они, как правило, посещали детские образовательные учреждения на регулярной основе и, соответственно, имеют некоторые навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Они более активно вступают в контакт с педагогом и быстрее адаптируются в учебной ситуации. Они более самостоятельны, целенаправленны, выносливы. Заинтересовать и вовлечь их в учебную ситуацию можно быстрее и легче.

Судить о педагогической готовности к школьному обучению можно в тех ситуациях, когда:

- ребенок самостоятельно сидит за учебным столом хотя бы в течение 5-10 минут;

- комфортно чувствует себя за учебным столом во время выполнения задания (не убегает, не прячется);

- самостоятельно или со взрослым занимается каким то видом деятельности (конструирование, складывание палов, рисование и т.п.);

- несложно взаимодействует со взрослыми.

Вне зависимости от уровня школьной готовности ребенок с аутизмом сталкивается в ходе школьного этапа комплексного сопровождения со многими проблемами, степень сложности которых определяется не только выраженностью аутистических расстройств, но в очень большой степени качеством предыдущей коррекционной работы, соответствием условий получения образования детьми с РАС их особым образовательным потребностям [1; с. 449].

Для облегчения возникающих школьных проблем у детей с РАС необходима четкая структурированность школьной среды, позволяющая ребенку ориентироваться в ней, предсказывать возможные изменения. Особую роль при этом приобретает работа по созданию внешней маркировки окружающей среды. Сюда включают схемы организации рабочего места ребенка, временная последовательность учебной деятельности. Перед глазами ребенка всегда должно быть расписание его деятельности как на уроках, так и во время перемен, позволяющее ребенку в наглядной форме увидеть всю последовательность событий и собственных действий. Четкая структуризация учебного пространства формирует учебное поведение, то есть сама структура помогает ребенку удерживать внимание и направлять действия ребенка.

Используя в своей работе расписание, ребенок получает возможность самостоятельно переключаться с одного вида деятельности на другой. Четкая пространственно-временная организация режима помогает ребенку свободнее ориентироваться в повседневной жизни, намного облегчает проявления таких поведенческих проблем, как тревожность, страхи, импульсивность.

Учебная деятельность всегда предполагает очень активное взаимодействие в ходе общения и совместной работы с другими детьми. Ребенок постепенно осваивает навыки сотрудничества со сверстниками, учиться договариваться, удерживать общую задачу, несмотря на то, совпадают или не совпадают интересы самого ребенка и его партнера. У него постепенно формируется способность кооперироваться с другими детьми, в совместной деятельности устанавливать определенные отношения с ними. Но на начальных этапах интенсивность контактов со сверстниками должна обязательно дозироваться, так как ребенок с аутистическим расстройством из-за наличия сенсорной и эмоциональной сверхчувствительности может быстро пресыщаться общением, быстро утомляться от этого. В психологической поддержке в этот момент нуждается и сам ребенок, и его одноклассники.

Основным направлением преодоления отмеченных выше трудностей является индивидуальная адаптация существующих школьных программ. При этом должны учитываться такие факторы, как индивидуальные особенности ребенка, цели и задачи школьного обучения для данного ученика [1; с.454].

Выделяют следующие направления индивидуальной адаптации программ:

- постановка реальных учебных целей;
- выбор и применение оптимальных форм мотивации;
- изменение объема и модификация содержания материала;
- перераспределение времени, выделяемого на изучение разделов учебной программы и отдельных тем;
- особый подход к выбору дидактических материалов;
- дифференцированный подход к оценке знаний, навыков и умений.

Мы надеемся, что интенсивно происходящие в последнее время в нашем регионе изменения в существующем подходе к детям с расстройствами аутистического спектра приведут к тому, что система образования будет

настроена на принятие каждого такого ребенка и возможно более полное решение проблем его социальной адаптации.

Список литературы

1. Морозов, С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра [Текст] / С.А. Морозов. – Самара: «Медиа-Книга», 2015.- 540 с.

2. Скупова, Т.В. Организация образовательной среды в условиях инклюзивного обучения детей с аутизмом [Текст] / Т.В. Скупова // X Международная научно-образовательная конференция «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика»: сб. науч.тр. – Казань, 2016. – С.437-441.

Опыт групповой работы с детьми с расстройствами аутистического спектра

Старцева А.А., педагог-психолог,
ГКУ СО «КЦСОН Самарского округа»
Промышленное подразделение

Расстройства аутистического спектра очень распространены на сегодняшний день. Подобные нарушения характеризуются в первую очередь нарушениями коммуникации, межличностного взаимодействия и, как следствие, социализации.

Ребенку трудно установить эмоциональный контакт даже с родными, а тем более с другими детьми и взрослыми. Навыки взаимодействия и общения у таких детей могут сформироваться только в результате специальной работы. Отсутствие навыков общения, а также недостаточность механизмов саморегуляции затрудняют интеграцию такого ребенка в детские группы [1]. Даже если ребенок посещает детский сад, очень часто бывает, что там он не принимает активного участия в жизни группы, держится в стороне или общается, но неумело, что также приводит к его изолированности. Поэтому более успешным будет налаживание взаимодействия детей в микрогруппах, опыт которого представлен в данной статье.

На базе центра проводятся занятия, направленные на развитие коммуникативности детей с расстройствами аутистического спектра, формирование у них навыков группового взаимодействия, а также на повышение уровня родительской компетентности.

В микрогруппы по 3-4 ребенка включаются дети дошкольного и младшего школьного возраста (от 4 до 9 лет), успешно взаимодействующие со значимым взрослым и специалистом в рамках индивидуальных занятий, концентрирующих внимание достаточно продолжительное время, положительно реагирующих на взаимодействие.

Занятия проходят при непосредственном участии родителей, которые помогают ребенку взаимодействовать с группой и ведущим, в то же время, обучаясь на практике грамотным способам общения с ребенком. По мере освоения несовершеннолетними навыков группового взаимодействия помощь взрослых снижается или совсем не требуется. По окончании занятия родители получают консультацию специалиста по интересующим вопросам, рекомендации.

Занятия основываются на следующих принципах:

- онтогенетический: при проведении занятий учитывается уровень двигательного, когнитивного, речевого и эмоционально-личностного развития ребенка, поэтапность в формировании новых видов деятельности;

- деятельностный подход предусматривает формирование психических функций в процессе деятельности детей;

- активное участие родителей (законных представителей) в занятиях снижает тревожность ребенка, повышает его активность. В процессе работы происходит знакомство родителей с особенностями подхода и правильными способами взаимодействия с ребенком;

- принцип «круга»: расположение участников в кругу, помогающее сосредоточиться на лицах, подражать, а также наличие определенного порядка в подаче материала, повторяемости заданий и игр, использование их в определенной последовательности;

- принцип постепенного усложнения заданий;

- взаимная ответственность специалиста, обеспечивающего работу группы, и семьи за результаты совместной деятельности. [1;2;3]

Занятия нацелены на достижение следующих результатов:

1. Сформированность мотивации к взаимодействию и общению:

- проявление инициативы во взаимодействии со сверстниками и взрослыми;

- использование адекватных способов взаимодействия (жесты, слова).

2. Освоение навыков группового взаимодействия, произвольной регуляции:

- соблюдение общего порядка на занятии;
- участие в совместной деятельности;
- соблюдение очередности в играх;
- умение сосредоточиться на задании при отвлекающих факторах;
- реагирование на простые инструкции ведущего.

3. Повышение родительской грамотности:

- знания и представления об индивидуальных особенностях ребенка, знание родительских функций;
- умения и навыки эффективного взаимодействия с ребенком;

Занятия могут проводиться 1-2 раза в неделю с продолжительностью по 30-45 минут. Все занятия имеют одинаковую структуру:

- приветствие;
- сенсорные игры;
- ритмические игры;
- игры с правилами;
- окончание занятия.

У каждого этапа есть своя цель:

1. Приветствие:

- помощь в осознании ребенком себя членом группы;
- привлечение внимания участников друг к другу;
- позитивный настрой на занятие.

2. Сенсорные игры:

- создание благоприятного микроклимата;
- стимулирование участников к активности;
- формирование умения ждать своей очереди;
- развитие способности передать привлекательную игрушку дальше.

3. Ритмические игры:

- эмоциональное единение, «заражение» эмоциями;
- стимулирование ребенка к организации своей активности, соотнесение ее с действиями других;
- развитие познавательной сферы (запоминание двигательных программ, стихов, переключение внимания и пр.).

4. Игры с правилами:

- развитие произвольного внимания;
- развитие умения соблюдать условия игры, очередность;
- развитие коммуникации;
- развитие познавательной сферы (запоминание последовательности выполнения задания, переключение внимания и пр.).

5. Окончание занятия:

- соблюдение ритуала, помогающего ребенку включиться в ритм групповой работы;
- помощь в осознании ребенком себя членом группы;
- привлечение внимания участников друг к другу;
- подведение итогов, обсуждение занятия [1].

Четкое соблюдение последовательности в этапах занятий помогает детям быстрее адаптироваться к групповой работе. На занятиях чередуются игры за столом и на полу и, основываясь на практическом опыте реализации таких занятий, следует отметить, что на первых этапах, когда дети только привыкают к помещению, друг другу, начало занятия желательнее проводить за столом, что привычнее для несовершеннолетних, четко очерчивает пространство взаимодействия и вызывает, чаще, меньше беспокойства, в том числе двигательного. При играх на полу следует обозначать места для сидения, например, небольшой подушкой, для легкости ориентировки детей. С этой же целью необходимо обозначать центр круга.

В результате занятий родители отмечают положительные изменения в поведении детей. Несовершеннолетние стали спокойно ожидать своей очереди, включаться в совместные игры, один из участников группы стал инициировать общение со сверстниками в детском саду.

Таким образом, налаживание взаимодействия между детьми с расстройствами аутистического спектра в рамках микрогруппы способствует успешному освоению несовершеннолетними навыков группового взаимодействия и является важным шагом к интеграции ребенка в большие детские коллективы.

Список литературы

1. Бондарь, Т.А. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ [Текст] / Т.А. Бондарь, Ю.Г. Зарубина, И.С. Константинова, М.Г. Попова. Изд. 2-е. – Москва: Теревинф, 2018. – 56 с.
2. Иванова, А.Е. и др. Под редакцией Н.В. Серебряковой. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста [Текст] / А.Е. Иванова, О.Ю. Кравец, И.А. Рыбкина. – Санкт-Петербург: КАРО, 2014. – 104 с.
3. Захарова Е.В. Практикум по коррекционно-развивающему обучению: учебно-методическое пособие [Текст] / Е.В. Захарова. – Самара: ООО «Издательство Ас Гард», 2010. – 108 с.

Планирование коррекционно-развивающей работы с аутичным ребенком пятого года жизни

Терентьева И.Ю., учитель дефектолог
Брыткова Е.В., руководитель РРЦ РАС,
ГБУ ДПО СО «Центр специального образования»

Результативность коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими диагноз «расстройства аутистического спектра», зависит от многих факторов. Основными мы считаем учет истинного уровня возрастного развития по всем линиям, преемственность психолого-педагогических подходов специалистов, работающих с ребенком, и конструктивное взаимодействие специалистов сопровождения с родителями в интересах ребенка.

Тимофей 4 г. 8 мес., РДА, ЗПР, ОНР 1 уровня. Со слов мамы до полутора лет мальчик развивался, как обычный ребенок, но после прививки АКДС сформированные навыки начали распадаться: Тим перестал реагировать на обращенную речь, утратил навыки самообслуживания, игрушки ему стали не интересны. Диагноз «ранний детский аутизм» был выставлен мальчику лишь к 4 годам. За годы, ушедшие на постановку диагноза, у мальчика сформировалось множество стереотипов нежелательного поведения.

Родители приняли решение приступить к занятиям с использованием прикладного анализа поведения (АВА), который, в отношении детей с РАС, базируется на теории научения Скиннера, который ввел понятие «оперантное научение». Процесс оперантного научения можно описать следующей формулой «предшествующий фактор → поведение → последствие». [4] Эти занятия принесли некоторые успехи. Мальчик, с помощью поощрения, стал ненадолго удерживать внимание в рамках выполнения несложных заданий, стал пользоваться альтернативной коммуникацией (карточек PECS).

Первичная диагностика, проведенная специалистами Лаборатории специальной помощи детям раннего и дошкольного возраста с использованием методики психолого-педагогического обследования под ред. Е.А. Стребелевой для детей 4 – 5 лет показала следующие результаты:

1. **Поиграй** (набор сюжетных игрушек) – 2 балла – мальчик проявил интерес к игрушкам, рассматривал их, брал в руки, но не смог выполнить ряд последовательных предметно-игровых действий.

2. **Коробка форм** – 3 балла – мальчик проявил интерес к заданию, выполнял его методом перебора вариантов, но ему требовалась направляющая помощь: «Попробуй другую».

3. **Разбери и собери матрешку** (пятисоставную) – 2 балла – от выполнения задания не отказался, но пытался собрать матрешку без учета величины. В условиях обучения повторял действия за педагогом, но после этого самостоятельно выполнить задание не смог, к конечному результату безразличен.

4. **Дом животного** – 2 балла – задание принял, но в процессе выполнения не ориентировался на образец, фишки расставлял хаотично, т.е. у мальчика нет целенаправленности в действиях, быстро утратил интерес к заданию.

5. **Разрезная картинка (4 части)** – 2 балла – самостоятельно соединяет эти части без учета целостного изображения предмета; в условиях обучения использует только второй вариант помощи — накладывает часть картинки на целое; после обучения не переходит к самостоятельному способу выполнения задания; безразличен к конечному результату.

6. **Угадай чего нет** – 1 балл – мальчик не понял условия задания, интереса не проявил, начал проявлять негативизм в виде раскачивания и вокализаций. Обучения не проводили.

7. **Посчитай** – 1 балл – задание не вызвало интереса, пересчитывать предметы мальчик не умеет. Со слов мамы знает цифры.

8. **Построй из палочек** – 2 балла - Тимофей принял задание, но самостоятельно работать по образцу не может ни до, ни после обучения; к результату безразличен.

9. **Нарисуй человека** – 2 балла - ребенок принимает задание; предметный рисунок представлен в виде черкания или предпосылок к предметному рисунку — рисует голову (круг).

10. **Расскажи** – 1 балл – мальчик не принял задания. Собственная речь мальчика состоит из отдельных лепетных слов и звукоподражаний. [6]

Таким образом, познавательная, игровая и продуктивная деятельность ребенка не соответствует возрастной норме. В целом ребенок не отказывается от предложенных упражнений, выборочно проявляет интерес к совместной с педагогом деятельности, но не всегда переходит к самостоятельному выполнению заданий. Можно сделать предположение, что механизм выполнения заданий мальчику не до конца понятен.

Подбирая коррекционные технологии для конкретного ребенка с РАС специалисты Лаборатории опираются на особенности, свойственные аутичным детям в целом, и форму искаженного развития конкретного ребенка в соответствии со следующими параметрами:

- сенсорные особенности;
- характер поведения;
- характер коммуникации;
- особенности познавательной деятельности;
- дефициты Я-концепции, самосознания;
- специфика аффективно-эмоционального реагирования. [1]

Диагностические занятия, направленные на уточнения результатов первичного психолого-педагогического обследования, позволили уточнить степень форму искаженного развития Тимофея, исходя из приведенных выше параметров.

Интереса к играм с сенсорными коробками и подносами не вызвали у ребенка интереса, он с осторожностью опускал в них руки, но быстро отдергивал. Мальчик отказывается от рисования красками, если испачкается. Были попытки работать с пластилином и тестом для лепки, но как только пластичные материалы пачкали руки, он прекращал деятельность и показывал на дверь. Все это может говорить о неприятие сенсорных стимулов.

Тимофей не демонстрирует нежелательное поведение. При истощении, затруднениях в выполнении заданий, неприятных сенсорных ощущениях он показывает на дверь, делая попытку покинуть помещение. В коммуникацию мальчик вступает, верно используя короткие заученные слова («дай», «сок» и др.), карточки PECS и жесты.

Наблюдение за свободной игровой деятельностью Тимофея показало, что мальчик надолго «зависает» на выстраивание рядов из игрушек, адекватных предметных действий наблюдалось мало: мальчик складывает пирамидки, но не всегда учитывает размер колец; бесконечно может вкладывать и вытаскивать вкладыши (например, «Рамки Монтессори» и «Доски Сегена»). Однако, когда ребенку предложили игру «Овощи», где под вкладышем были изображены овощи, порезанные на кусочки, мальчик не смог справиться с заданием, ему потребовалось обучение в виде показа действий взрослым. Ребенок проявляет интерес к моторным играм (полоса препятствия, повторяй за мной и т.п.).

В результате диагностических занятий было установлено, что у мальчика не сформированы общие представления об окружающем мире. Он знает названия отдельных животных, птиц, предметов мебели и быта, одежды и т.п., но когнитивной операции обобщения нет. Представления о сенсорных эталонах сформированы частично: мальчик может выделить большой, маленький, самый маленький предмет, однако выстроить их от большого к маленькому самостоятельно не может, ему нужная направляющая помощь; выделяет по слову красный, синий, желтый, зеленый цвета, остальные на

уровне сличения: «Дай, такой же. Покажи, где такой?». Знает и показывает фигуры (квадрат, круг, треугольник), но, когда ему предложили подобрать предметы разных форм к образцу, самостоятельно выполнить задание не смог. У ребенка не сформированы дочисловые представления (1 – много – мало – пусто).

К продуктивным видам деятельности проявляет избирательный интерес: например, соглашается рисовать карандашами и фломастерами, пока не испачкает руки. Резать ножницами не умеет.

На занятиях Тимофей начал активно повторять за взрослым слова. Навыки самообслуживания сформированы частично: мальчик самостоятельно ходит в туалет, моет руки и лицо, одевается частично самостоятельно (носки, штаны, майки, шапку). На основе полученных данных был разработан план работы:

1. Развитие способности к интеграции информации от разных органов чувств (игры с сенсорными материалами, запахами, текстурами, шумовыми коробочками и пр.).

2. Формирование моторных программ.

3. Формирование игровой деятельности - «цепочки действий» - первые элементы сюжетной игры).

4. Использование структурированного обучения с опорой на «Расписание» для развития умений по самообслуживанию, планированию и организации деятельности.

5. Адаптированная дефектологическая коррекция (расширения спектра предметного взаимодействия, формирование дочисловых представлений, развитие когнитивных операции обобщения).

6. Речевое развитие:

– развитие понимания значений глаголов во взаимодействии с единым материалом («Лей воду», «Лей молоко», «Лей чай» и т.п.);

– формирование мимической и артикуляционной имитации;

– стимуляция эмоциональной вербальной имитации путем создания увлекательных для ребенка проблемных ситуаций.

7. Формирование продуктивных видов деятельности.

8. Повышение психического тонуса с использованием «Материнской тонизации», игровой терапии, социальных историй.

Маленькие дети отличаются гибкостью, они могут обучаться новым занятиям и получают удовольствие от взаимодействия с родителями. Важно вовлекать ребенка с РАС в общение «лицом к лицу», проговаривая совместные занятия и привлекая малыша к участию в них [3].

Определенная просветительская работа была проведена с родителями Тимофея, поскольку важнейшим компонентом любой программы помощи для ребенка или взрослого с ментальными нарушениями является поддержка семьи, поскольку успех ребенка напрямую зависит от психического здоровья и навыков близких. Родители детей с РАС нуждаются в актуальной и достоверной информации, в расширении знаний об особенностях аутизма, в техниках поведения в стрессовых ситуациях [2].

В частности, специалисты обсудили с родителями актуальность «Расписания». Визуальное расписание в данном случае является логическим продолжением опыта использования ребенком карточек PECS. Визуальные инструкции показывают последовательность действий. Дети с РАС хорошо реагируют на визуальную поддержку, которая помогает распознать и понять вербальные инструкции и социальные сигналы. Согласно многочисленным исследованиям, люди с РАС чувствуют себя комфортнее в организованной среде. Зрительная поддержка, создаваемая в учебных помещениях и дома, позволяет поддерживать спокойствие аутичного ребенка, поощряет его независимость [2]. Структурирование режимных моментов, определенных видов деятельности поможет Тимофею адаптироваться в социуме.

Не менее важным направлением семейного воспитания является генерализация тех умений, которые аутичный ребенок осваивает на занятиях со специалистами. Поведение ребенка происходит в ответ на какие-то стимулы (предпосылки), а процесс обучению связывает предпосылку с поведением. Желаемое последствие происходит, когда ребенок использует формируемое новое умение [3]. Таким образом, задача родителей состоит в создании «естественных» ситуаций, в которых Тимофей сможет закрепить освоенное умение многократно, преобразуя его в навык.

Еще одна задача семьи Тима – это содействие его речевому развитию. Во-первых, следует расширять опыт понимания обращенной речи (рецептивную речь). Родителям было рекомендовано максимально упростить даваемые мальчику инструкции, так как именно сокращение и упрощение грамматики путем замены фразы отдельным словом – командой («сядь», «иди», «сыпь») является одним из доступных семье приемов максимального увеличения рецептивной речи у ребенка с РАС. Отклик на жесты, любые звуковые сигналы ребенка с РАС раскрывает их значение, подчеркивает функциональные и социальные аспекты коммуникации, предоставляя ему модель более зрелого способа общения [3]. При продвижении в речевом развитии содержание языка будет усложняться за счет использования в обращенной речи нераспространенных и распространенных предложений, многократного дословного повторения вопросов [4].

Список литературы:

1. Бородина, Л.Г. Типология отклоняющегося развития: Варианты аутистических расстройств [Текст] / Л.Г. Бородина, Н.Я. Семаго, Семаго М.М. – Москва: Генезис, 2019.

2. Довбня, С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью [Текст] / С. Довбня, А. Залогина, И. Монова, Т. Морозова. – Санкт-Петербург: Сеанс, 2018.

3. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом [Текст] / Лори А. Висмара, Джеральдин Доусон, Салли Дж. Роджерс; [пер. с англ. А. Дегтяревой]. – 2-е изд. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019.

4. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра [Текст] / ред. Н.В. Симашкова, Т.П. Клишник. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2016.

5. М. А. Р. (Motive, Adaptive, Play) метод активации и развития речи у детей с нарушениями в развитии [Текст] / М. И. Лынская. – Москва: ПАРАДИГМА, 2018.

6. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с приложением альбома «Нагл. материал для обследования детей» [Текст] / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 2004.

Индивидуальная программа развития ребенка с РАС в службе ранней помощи - развивающее обучение в естественной среде

Фомина А.А., руководитель СРП ГБУЦППМСП
«Центр диагностики и консультирования» г.о. Сызрань

«Ранняя помощь» предполагает систему помощи ребенку, имеющему нарушения развития, и его семье, интегрируя социальные, психологические, педагогические и медицинские услуги, для обеспечения развития и функционирования ребенка, а так же оказания поддержки семье в критически важные первые годы жизни ребенка.

Функциональная направленность ранней помощи заключается в том, что специалисты СРП и родители помогают ребенку развивать навыки, необходимые в повседневной жизни. Причем развитие происходит на основе активности самого ребенка, в его повседневной деятельности, которая повторяется и нравится ребенку, в которой он способен участвовать и учиться новому.

В чем же заключается функциональность целей, которые ставятся специалистами «Центра диагностики и консультирования» г.о. Сызрань при разработке программы вмешательства для ребенка с РАС в службе ранней помощи? Во-первых, все цели базируются на актуальном уровне развития ребенка. Во-вторых, исходят из потребностей конкретного ребенка и запроса семьи, то есть жизненно необходимы (обучение ключевым навыкам). В-третьих, понятны и главное - достижимы.

Все услуги СРП и виды поддержки направлены на улучшение повседневной жизни ребенка и его семьи и включены в их естественную повседневную жизнь. Главная задача и для семьи, и для междисциплинарной команды наших специалистов (психолога, логопеда, невролога, инструктора по физическому развитию) - подготовить детей к самостоятельной жизни. Это касается и детей с типичным развитием, и детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), в том числе с РАС.

Для повышения качества жизни ребенка с РАС и его семьи первостепенное значение приобретают, так называемые жизненные компетенции (функциональные, жизненные навыки). Жизненные компетенции - это те навыки, знания и умения, а также способы их применения, которые необходимы человеку для максимально возможного независимого самостоятельного функционирования.

Специалисты ранней помощи «Центра диагностики и консультирования» г.о. Сызрань разделяют принципы Денверской модели раннего вмешательства (Early Start Denver Model). Данная модель вмешательства для малышей (с 1 года до 4-х лет) с РАС базируется на методах поведенческой терапии и развивающего обучения. Модель направлена на обучения ребенка ключевым жизненным компетенциям посредством максимального включения его семьи и окружения в программу вмешательства в естественной для ребенка деятельности.

Индивидуальная программа развития ребенка с РАС включает в себя такие параметры жизненных компетенций, как самообслуживание, бытовые навыки, навыки личной безопасности, социальные навыки и навыки принятия решений, домашний досуг, навыки, необходимые для интеграции в дошкольную образовательную среду.

Формирование и развитие социально-бытовых навыков у ребёнка с РАС зачастую становится основной целью вмешательства в СРП. Особенно это актуально для детей с низким уровнем функционирования, но и дети с высокофункциональным аутизмом, достаточно часто демонстрируют определенные проблемы в этой сфере. Порой формирование развитие навыков самообслуживания более важный процесс, чем обучение ребёнка письму, чтению и счету. Именно поэтому, перед специалистами СРП и родителями стоит первоочередная задача длительного ежедневного труда, научить ребёнка зачастую элементарным навыкам самообслуживания. Сложность состоит в том, что у детей с РАС нет мотивации к овладению социальными навыками,

они не понимают, зачем нежна одежда, если и без нее не плохо, зачем нужно мыться, зачем пользоваться столовыми приборами, если можно наесться и руками. И, как правило, отсутствие мотивации усложняет и затрудняет обучение.

Чтобы освоить один конкретный навык - требуется множество повторений. Если в семье ребенка с РАС еще не сложился постоянный режим дня, то требуется установить удобный для всех, но неукоснительно соблюдаемый порядок режимных моментов (сон, принятие пищи, прогулка, занятия и т. д.). Ребенку в усвоении общего распорядка дня может помочь «альбом-расписание» с фотографиями (или картинками), изображающими режимные моменты. Поэтому специалисты СРП рекомендуют семьям, обратившимся за помощью в СРП самостоятельно изготовить такие «альбомы». Фотографии размещены в них таким образом, что последовательно сменяются по мере завершения очередных действий. Такая зрительная организация хорошо помогает структурировать повседневную жизнь не только детям, но и всей семье. Ребенку с РАС очень сложно дается процесс ожидания, если желанное событие откладывается, часто само слово «подожди» вызывает нежелательное поведение. Это связано с несформированностью представления о времени, с тем, что ребенку непонятно, насколько откладывается желаемое, в этом случае «зрительная организация» дня в виде расписания помогает прояснить ситуацию.

Наряду с временной организацией дня важен также ритм занятий. Ребенок с РАС не может длительно выдерживать ситуацию активного взаимодействия. Иногда он вступает в контакт на короткие промежутки времени, самостоятельно дозируя продолжительность и насыщенность своего взаимодействия с близкими людьми и специалистом. Обучение и совместная деятельность вначале реализации индивидуальной программы развития могут занимать очень короткое время, но перед специалистом СРП стоит задача, чтобы действие было логически завершено, и чтобы ребенок сразу испытал

успех (поэтому особенно важно определить доступную для него задачу). Когда педагог или близкий взрослый во время занятия действует руками ребенка, он должен делать это быстро и уверенно, чтобы поскорее завершить действие.

Уменьшению проявления нежелательного поведения ребенка с РАС способствует не только временная, но и пространственная организация его жизни. Важно чтобы на занятии со специалистом ничего не отвлекало внимания ребенка, поэтому в службе имеется специально организованное пространство для работы с ребенком с РАС. Но и в домашних условиях мы рекомендуем родителям организовать развивающую среду вокруг ребенка таким образом, чтобы ему стало ясно, где он занимается со взрослым, где он одевается, где ест, где удобнее порисовать, где посмотреть книжки или поиграть в машинки, а где он может попрыгать и побыть один.

В процессе разработки программы раннего вмешательства для ребенка с РАС, специалисты СРП совместно с родителями, тщательно продумывают схему действий. Согласуют цели программы, шаги и конкретный план работы, доступность всех необходимых материалов, обсуждается использование бытовых моментов для обучения, создание предметных и сенсорно-социальные рутин. Педагоги и родители договариваются о единстве требований, предъявляемых ребенку, многократности повторений каждого шага при обучении новому навыку. Но прежде проводится диагностика уровня психо-речевого развития ребенка, выявление сильных и слабых сторон, а так же формируется запрос семьи.

В ходе реализации индивидуальной программы развития ребенка с РАС важно создание мотивирующей структурированной среды, особое расположение предметов, четкое начало и окончание деятельности, мотивационные игры. Все занятия, и в службе и дома, проводятся с опорой на собственную активность ребенка, с максимальной поддержкой игровой (сам выбирает во что играть) и коммуникативной инициативы (отклик на минимальное коммуникативное поведение). Специалисты рекомендуют делать

акцент на поддержку естественного взаимодействия, следовать за ребенком. Во время совместных игр (два игрока), соблюдать очередность, применять вариации, расширять опыта ребенка и четко контролировать стимул. Важно помнить, что цели вмешательства в активности ребенка - «натуралистичны», вся деятельность должна быть направлена на получение удовольствия от взаимодействия. Дома, все «компоненты занятия» воспроизводятся и закрепляются (например, ритуал приветствия и прощания, предметные, двигательные и сенсорно-социальные игры, чтение книг, еда и т.д.). Каждый момент взаимодействия с ребенком преследует определенную программную цель (обучающий момент каждые 10 - 20 секунд). Обязательной частью программы является обучающий тренинг для родителей, а так же домашнее задание и его проверка на следующем занятии в СРП.

В процессе раннего вмешательства родители ребенка с РАС получают знания и педагогический опыт, а их малыш познает мир. Дефектолог учит его играть самостоятельно и участвовать в играх с другими детьми; логопед - учит быть направленным на коммуникацию с другим, понимать и передавать сообщения, говорить, использовать альтернативную коммуникацию; психолог - развивает социальное взаимодействие и отношения, учит управлять своим поведением, вовлекает в участие семьи; инструктор по физической культуре - решает проблемы с сенсорной интеграцией (восприятием себя и пространства вокруг), формирует и развивает необходимые моторные навыки ребенка; невролог/ педиатр развития - обследует соматическое здоровье, функции и структуры организма ребенка при его развитии, устанавливает неврологический статус, консультирует родителей и направляет ребенка (при необходимости) к узким специалистами.

Именно комплексный подход в коррекции и развитии ребенка с РАС, использование методик только с доказанной эффективностью, единство требований (на занятиях в СРП и дома) и обучение в естественной среде позволяют достичь положительных результатов. Когда ребенок освоит

необходимые социально-бытовые навыки, взрослый может занять более пассивную позицию, отступив в сторону, но не забывая искренне радоваться его успеху и игнорируя неудачи. Родители детей с РАС должны быть готовы к тому, что для закрепления уже усвоенного навыка еще долгое время будет требоваться внешняя организация повседневных действий ребенка. Процесс освоения им необходимых бытовых навыков является длительным и постепенным, требующим большого терпения, но тесное сотрудничество специалистов СРП и родителей дает наиболее положительный результат.

Электронный периодический журнал
«Практика инклюзивного образования в Самарском регионе»
№ 05 — 2019

По вопросам публикации обращаться:

ГБУ ДПО СО «Центр специального образования»

443034, г. Самара, ул. Металлистов, 61А

crso@yandex.ru

(846) 312–11–37