

ПРИНЯТА  
на педагогическом совете  
МБДОУ «Детский сад № 59»  
Протокол № 1 от «31» августа 2023 г.



УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий МБДОУ  
«Детский сад № 59»  
*О.Ю. Юфер* О.Ю. Юферева  
Приказ № 71 от «31» августа 2023 г.

**Адаптированная общеобразовательная  
программа дошкольного образования  
для детей с расстройством  
аутистического спектра**

**МБДОУ «Детский сад № 59»**

Рязань, 2023 г.

## **1. Пояснительная записка**

### **1.1. Краткая справка о дошкольном образовательном учреждении**

Детский сад осуществляет образовательную, правовую, хозяйственно-экономическую деятельность в соответствии с Конституцией РФ; законом «Об образовании РФ»; Трудовым кодексом РФ; Конвенцией о правах ребенка; Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормами СанПин; ФГОС ДО; приказами, постановлениями, распоряжениями нормативных документов органов регионального и местного самоуправления; Учредительными документами: Уставом, правилами внутреннего трудового распорядка, должностными инструкциями, договорами, положениями.

Настоящая программа предназначена для работы с детьми дошкольного возраста с проявлениями раннего детского аутизма и рекомендуется учителям-дефектологам, воспитателям и родителям.

Коррекционная педагогическая помощь аутичным детям сопряжена с определенными трудностями в силу того, что аутизм характеризуется патологией нервной системы и затрудняет формирование эмоционального общения и социальную адаптацию ребенка. Сосредоточенность на своих переживаниях, уход от внешнего мира преобладают в поведении ребенка и занимают доминирующее место в его развитии. При аутизме часто события настоящего смешиваются с событиями прошедшего, реальное — с фантастическим. Большинство исследователей (Коган В. Е., Лебединский В. В., Лебединская К. С, Никольская О. С, Баенская Е. Р., Либлинг М. М. и др.) считают, что ранний детский аутизм (РДА) является следствием особой патологии, в основе которой могут лежать врожденная аномальная конституция; врожденные обменные нарушения; органические поражения центральной нервной системы в результате патологии беременности и родов; рано начавшийся шизофренический процесс. РДА может проявиться в 3—4-летнем возрасте. Нормально развивавшиеся до этого дети начинают замыкаться в себе, становятся все более беспокойными и озабоченными, характер их изменяется, они теряют контакт со своими сверстниками и взрослыми. Аутизм проявляется также в уменьшении речевого контакта, иногда ребенок совсем перестает пользоваться речью (мутизм) и не реагирует на речь окружающих (сурдомутизм).

Диагностика раннего детского аутизма базируется на выраженных в большей или меньшей степени основных специфических признаках: уход в себя, нарушение коммуникативных способностей, проявление стереотипии в

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

## **2.Актуальность, проблема**

Своеобразие человека с РДА, его особенности требует специальных условий обучения, создание среды, адекватной для полноценного развития его личности. Определив особенности ребенка с нарушениям в развитии, можно ставить и решать конкретные задачи, выбирать пути обучения и воспитания. Таким детям необходима специально организованная психолого-педагогическая помощь с целью повышения эффективности и качества его обучения и воспитания. Поддержка представляет собой комплекс действий, методик, мероприятий, реализующих цели образования.

Особенности познавательной сферы детей с РДА освещены в психологической литературе достаточно широко ((Лебединский В. В., Лебединская К. С, Никольская О. С, Баенская Е. Р., ЛиблингМ. М. и др.) М.В. Жигорева, В.И. Лубовский, 1989; Л.И. Переслени, 1984; В.Л. Подобед, 1988; И.Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева, 1989 и др.). отмечает недостаточную сформированность произвольного внимания таких детей , дефицитарность основных свойств внимания: концентрации, объема, распределения. Память характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия. В.Г. Лутонян отмечает, что продуктивность произвольного запоминания значительно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Отмечается низкий уровень сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса. Кроме того, характерными свойствами детей этой группы детей является крайняя медлительность, инертность, трудность переключения с одного задания на другое, спонтанное изменение деятельности, вялость, безынициативность, неумение использовать оказываемую им помощь. Затруднения проявлялись при решении любых задач, направленных на выявление особенностей наглядно-образного и наглядно-действенного мышления.

В настоящее время в соответствии с пунктом 48 Типового положения о дошкольном образовательном учреждении, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 01.07.95 № 677, в детских садах компенсирующего вида допускается открытие групп для детей с РДА . При организации этих групп, определении форм и содержания коррекционно-педагогической работы целесообразно руководствоваться письмом Министерства образования РФ от 2 08. 01. № 809/ 23-16 «Об организации в дошкольных образовательных учреждениях групп для слабослышащих детей

со сложными (комплексными) нарушениями в развитии. Письмо Министерства Образования Российской Федерации. Вестник образования России, 2001, № 21. Данная программа предназначена для работы с детьми РДА, дошкольниками со сложными (комплексными) нарушениями в развитии. Она рассчитана на двухлетний срок воспитания и обучения дошкольников ( возраст от 5 до 7 лет) в группах для детей со сложной структурой нарушений развития.

В программе представлено инновационное содержание и современные психолого-педагогические технологии обучения детей, базирующиеся на личностно-ориентированном подходе к ребенку и его близким. Содержание программного материала учитывает общие принципы воспитания и обучения, принятые в дошкольной педагогике: научность, системность, доступность, концентричность изложения материала, повторяемость, единство требований к построению системы воспитания и обучения детей-дошкольников.

## 2.1. Принципы построения программы

При разработке программы мы руководствуемся следующими принципами:

*Деятельностный принцип* (А. Н. Леонтьев) определяет подходы к содержанию и организации психолого-педагогической работы с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в рамках которой «вызревают» психологические новообразования, определяющие развитие ребенка и является необходимым условием коррекционно-педагогического воздействия.

*Принцип индивидуального подхода к ребенку.* На его основе с позиций перспективного развития ребенка рассматривается структура его нарушений. Изучаются и учитываются в повседневной работе особенности нервной системы ребенка, темперамент, характер, его склонности и способности. В рамках данного принципа ведется динамическое наблюдение за ребенком. Его достижения и динамика продвижения должны сопоставляться с его же предварительными результатами, а не с усредненными показателями, характерными для детей данной возрастной группы.

*Принцип развития.* Организм ребенка и его нервная система находятся в постоянном развитии. Поэтому под влиянием целенаправленной коррекционно-педагогической работы у отдельных детей возможно осуществление продвижения, особенно в плане тренинга различных психических функций.

**Принцип комплексного воздействия и принцип единства диагностики и коррекции отклонений** (А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, С.С. Ляпидевский, О.Н. Усанова), отражающие целостность процесса оказания психолого-педагогической помощи. Рассматривая организацию помощи детям с проблемами развития, мы реализуем модель единой системы научно-практических служб: педагогической, психологической и медицинской. Использование этого принципа предполагает принятие коллегиальных решений в отношении каждого ребенка на основе данных комплексной диагностики и учет ее результатов всеми субъектами учебно-воспитательного и коррекционного процесса.

**Принцип активного привлечения родителей к задачам обучения детей,** имеющих проблемы в развитии - он предполагает налаживание активного и заинтересованного сотрудничества педагогов и родителей с целью обеспечения непрерывности коррекционно-развивающего воспитания и обучения детей.

**Принцип соблюдения дозированнойности объема изучаемого материала.** Он предполагает продуманную регламентацию объема программного материала по всем разделам программы для более рационального использования времени его изучения и учета реальных возможностей его усвоения.

**Принцип линейности и концентричности при построении** тематического планирования. Он состоит в том, что темы по каждому разделу располагаются в определенной систематической последовательности, учитывающей степень усложнения материала и постепенного увеличения его объема; при этом каждая последующая часть является продолжением предыдущей. При концентрическом построении программы материал повторяется путем возвращения к пройденному вопросу. Это дает возможность прочного его усвоения, расширения и закрепления соответствующего словаря.

**Принцип инвариантности программного материала.** Для детей, у которых выявляется несколько первичных нарушений, каждое из которых имеет вторичные, третичные последствия, предусматривается возможность видоизменения содержания разделов, их комбинирования, а в отдельных случаях изменения последовательности в изучении, введения в них корректирующих элементов. Для них необходимы пропедевтические разделы, позволяющие в элементарной форме, восполнить недостающие знания и представления об окружающем мире, включать специфические технологии.

**Принцип социальной мотивации.** Учебное содержание строится так, чтобы оно способствовало повышению социальной мотивации – возникала

потребность и активность в учебной деятельности, в овладении жизненными умениями.

**Принцип коммуникативной направленности.** Коррекционная работа должна быть ориентирована на закономерности коммуникативного процесса, что означает в доступной форме постепенное овладение многозначной системой родного языка. Выбор альтернативных методов работы по развитию речи направлен на раскрытие потенциальных возможностей детей с акцентом внимания к их сенсорным, моторным особенностям. Методы обучения определяются в соответствии с возможностями детей, имеющих сложные нарушения развития.

**Принцип компенсаторной направленности** (обучение направлено на возмещение недоразвитых или нарушенных функций путём исправления или перестройки частично нарушенных функций).

## **2.2. Принцип наглядности и практической направленности**

**Принцип доступности обучения, индивидуального и развивающего подхода,** коррекционно-развивающей направленности обучения, целостности и комплексности коррекционно-развивающей работы

На основе вышеизложенных принципов строится учебно-воспитательный процесс, способствующий развитию обучающихся и коррекции недостатков познавательных психических процессов.

Программные материалы подготовлены с учетом задач дошкольного образования, закономерностей развития детей дошкольного возраста, особенностей психического развития детей с комплексными нарушениями развития в возрасте 5-7 лет, обусловленных характером и структурой нарушений; требованиями Государственного стандарта дошкольного образования.

## **3. Задачи программы и ожидаемые результаты**

**Данная программа направлена на реализацию следующих задач:**

- углубленное медико-психолого-педагогическое изучение с РДА в процессе коррекционного воспитания и обучения, уточнение характера и степени выраженности каждого из нарушений;
- создание оптимальных условий для физического, социально-личностного, познавательного, речевого развития детей;

- осуществление психолого-педагогической коррекции нарушений в развитии детей с учетом индивидуальных возможностей и личностных особенностей каждого ребенка;
- создание условий для формирования предпосылок учебной деятельности и подготовки детей к обучению на следующей ступени образования.

Данная программа рассчитана на четырёхлетний срок воспитания и обучения дошкольников(их возраст от 3-до7лет)в группах для детей с РДА. Программные материалы подготовлены с учетом задач дошкольного образования, закономерностей развития детей дошкольного возраста особенностей психического развития детей с РДА в возрасте 3-7 лет, обусловленных характером и структурой нарушений. Выполнение программы направлено на обеспечение всестороннего развития детей с комплексными нарушениями. В сфере физического и моторного развития усилия педагогов направлены на охрану и укрепление здоровья детей, развитие потребности в двигательной активности; развитие основных движений; развитие и формирование двигательных качеств; коррекцию отдельных недостатков двигательного развития и др. Для реализации этих задач используются разные формы работы: организация двигательного режима в течение недели и дня, проведение фронтальных и при необходимости индивидуальных занятий, организация физкультурных минуток и динамических пауз отдыха, проведение подвижных игр в группе и на прогулке, организация и проведение утренней гимнастики и гимнастики после дневного сна, фонетическая ритмика и т.д.,

Социально-личностное развитие дошкольников со сложными нарушениями развития связано с формированием социально-бытовой ориентировки, овладением детьми нормами поведения в быту, в различных общественных учреждениях; развитию доброжелательного отношения к взрослым и детям и налаживания партнерских отношений, овладении различными формами и средствами взаимодействия со сверстниками, формировании положительных самоощущений и самооценки. Работа по социально-личностному развитию детей пронизывает всю коррекционно-педагогическую деятельность и происходит: в повседневной жизни, в процессе ознакомления с окружающим на занятиях и вне их, акцентировании внимания на социальных отношениях в сюжетно-ролевых играх, изобразительной деятельности, труде; специально подобранных играх по формированию межличностных отношений детей и развитию эмоциональной сферы; на занятиях по развитию речи путем обогащения словаря и обучения детей различным видам коммуникативных высказываний, обучения речевому общению.

Познавательное развитие детей с РДА развития является одной из важных составляющих системы коррекционно-педагогической работы. Оно

предполагает целенаправленное сенсорное воспитание детей, развитие мышления (наглядно-действенного, образного, элементов логического), внимания, образной и словесной памяти, воображения; формирование способов мыслительной деятельности (анализа, сравнения, классификации, обобщения); развитие речи. Важным аспектом умственного воспитания является расширение представлений детей об окружающих их предметах и явлениях общественной жизни, жизни природы. Познавательное развитие детей осуществляется: на занятиях по дидактической игре, в процессе использования игр на всех занятиях, в процессе ознакомления с окружающим миром; на занятиях по формированию элементарных математических представлений; в различных видах труда; в ходе обучения изобразительной и конструктивной деятельности; на занятиях по развитию речи, развитию слухового восприятия.

Речевое и коммуникативное развитие детей с РДА является одним из наиболее сложных и ответственных направлений коррекционной работы. Основными задачами работы по речевому развитию детей являются: развитие языковой способности, речевой активности детей; овладение значениями слов и высказываний и обучение их использованию в различных ситуациях общения; развитие разных видов речевой деятельности (слухозрительного восприятия, говорения, дактилирования, глобального и аналитического чтения, письма); формирование элементарных навыков связной речи, прежде всего разговорной. Важнейшим условием организации работы по развитию речи является создание слухо-речевой среды, постоянное использование речи, дополняемое привлечением естественных жестов и др. выразительных средств, в общении с детьми. Работа по речевому развитию детей осуществляется: в условиях бытовой деятельности, при проведении режимных моментов, на прогулках, в свободной деятельности; на занятиях по видам деятельности (труде, игре, изобразительной деятельности, конструировании), на занятиях по ознакомлению с окружающим; на фронтальных занятиях по развитию речи; на индивидуальных занятиях.

В сфере эстетического развития детей с РДА происходит систематическое накопление сенсорного опыта, развитие эмоциональной отзывчивости, формирование интереса к красоте окружающего мира, знакомство и освоение разных видов художественной деятельности (изобразительной, театрализованной, музыкальной), формирование художественных способностей. Важным условием эстетического развития детей является организация окружающей ребенка среды (в группе, на участке, в семье), эстетическое оформление интерьера. Эстетическое развитие детей происходит в разных условиях: на занятиях по изобразительной деятельности, музыкальному воспитанию; театрализованных играх и представлениях; при проведении праздников и утренников, посещениях театра, цирка; на прогулках и экскурсиях.



В программе определены основные направления коррекционно-педагогической работы, позволяющие обеспечить целостность, комплексность и всесторонность развития ребенка со сложными нарушениями развития

В программу включены разделы, обеспечивающих общеразвивающую и коррекционную направленность воспитания и обучения.

Выделение и взаимосвязь разделов программы обусловлены ведущими видами детской деятельности и их значимостью для психического развития, коррекционного воздействия на ребенка с РДА. На первом месте в программе представлен раздел «Физическое воспитание», направленный на физическое развитие и оздоровление детей, коррекцию отклонений в моторном развитии. Далее следует раздел «Ознакомление с окружающим», обеспечивающий социальное и познавательное развитие ребенка, являющийся базовым для проведения коррекционной работы по развитию речи. Затем помещены разделы, направленные на формирование ведущих видов детской деятельности «Труд», «Игра», «Изобразительная деятельность и конструирование». Уровень работы по этим разделам в значительной степени обеспечивает познавательное и социально-личностное, эмоциональное развитие детей, влияет на их поведение и отношения в коллективе.

На решение коррекционных задач направлено содержание таких разделов как "Развитие речи", "Обучение произношению", "Развитие слухового восприятия". Важным звеном работы по умственному воспитанию детей является содержание раздела "Формирование элементарных математических представлений".

Несмотря на выделение тех же разделов, которые имеются в программе воспитания и обучения слабослышащих дошкольников, не имеющих дополнительных нарушений, содержание программы для детей с РДА имеет значительные отличия, обусловленные особенностями психического развития данной группы детей.

Программный материал по различным разделам дан по годам или полугодиям обучения.. Создание предметно-развивающей среды в группе предполагает ее оснащение игровым и спортивным оборудованием, дидактическими материалами, наличие развивающих и коррекционных программ, а также других, рекомендуемых для детей дошкольного возраста. Так как группа слабослышащих и глухих детей с РДА нарушений развития очень разнообразна, необходимо дифференцированное использование программных материалов. Материалы программы могут быть той основой, пользуясь которой педагоги смогут выстраивать индивидуальные коррекционно-развивающие программы для каждого ребенка в зависимости от структуры нарушений и его индивидуальных особенностей.

Цель проекта - осуществление квалифицированной коррекции недостатков в развитии детей с РДА и оказание помощи детям этой категории в освоении Программы.

#### **Задачи, ориентируемые на детей:**

1. Выявить особые образовательные потребности детей с РДА
2. Осуществить индивидуально ориентированную психолого-медико-педагогическую помощь детям с РДА с учётом их индивидуальных возможностей.
3. Обеспечить возможность освоения детьми с РДА нарушениями Программы и их интеграции в образовательном учреждении.

#### **Задачи, ориентируемые на педагогов:**

1. Сориентировать коллектив МБДОУ на организацию и поддержку проектной деятельности семей дошкольников.
2. Повысить профессиональную компетентность педагогов.
3. Формировать условия для эффективного развития дошкольников.

#### **Задачи, ориентируемые на родителей:**

1. Привлечь родителей к проблемам детей с РДА.
2. Повысить уровень знаний родителей в вопросах нарушения речи.
3. Содействовать сотрудничеству детей и взрослых; активизировать совместную семейную детско-взрослую деятельность.

#### **Ожидаемый результат взаимодействия с детьми:**

1. Выявление особых образовательных потребностей детей с проблемами в развитии
2. Осуществление индивидуальной психолого-медико-педагогической помощи детям с проблемами в развитии.
3. Освоение детьми с РДА Программы и их интеграция в образовательном учреждении.

#### **Ожидаемый результат взаимодействия с педагогами:**

1. Участие педагогов в проектной деятельности по данной проблеме;
2. Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов.
3. Создание условий для эффективного развития дошкольников.

#### **Ожидаемый результат взаимодействия с родителями:**

1. Участие родителей в вопросах нарушения речи;

- 2.Использование своих знаний в разнообразной деятельности.
- 3.Сотрудничество детей и взрослых
- 4.Совместная семейная детско-взрослая деятельность.

#### **4. Организация коррекционно-педагогической работы в группе для детей с РДА**

Комплектование группы осуществляется после тщательного медико-психолого-педагогического обследования детей на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которая устанавливает диагноз и дает рекомендации по выбору направлений коррекционно-педагогической работы с ребенком.

Предпочтительным вариантом является первоначальное диагностическое обучение ребенка с РДА с целью выявления особенностей развития и возможностей в обучении. В группу направляют детей в возрасте 5-7 лет с учетом дальнейшего двухлетнего срока пребывания в данной группе. В одну группу могут объединяться дети с различными вариантами сочетания недостатков в развитии. Их воспитание и обучение проводится с учетом индивидуальных особенностей развития. В процессе обучения воспитанников в группе специалистам психолого-медико-педагогического консилиума дошкольного учреждения (а при его отсутствии – специалистам ПМПК) рекомендуется осуществлять длительное систематическое изучение воспитанников: осуществлять контроль за их психофизическим состоянием, уточнять диагнозы, сравнивать и оценивать результаты коррекционно-педагогической работы на разных этапах обучения. В конце каждого года обучения психолого-медико-педагогическая комиссия по результатам обследования воспитанников группы дает рекомендации о дальнейших формах обучения каждого ребенка. По заключению комиссии и при условии достижения ребенком определенного уровня развития он может быть переведен из группы для детей с РДА в развитии в обычную группу. В процессе организации коррекционно-педагогического процесса в группе необходимо учитывать особенности психофизического состояния детей (повышенная утомляемость, низкая работоспособность и т.п.), обращать внимание на внешние признаки утомления: вялость, раздражительность, повышенная отвлекаемость и т.д. С целью профилактики переутомления детей следует чередовать занятия, требующие от детей умственного перенапряжения, с занятиями физкультурно-оздоровительного и эстетического цикла, включающими активную двигательную деятельность детей. В процессе каждого занятия должно быть предусмотрено чередование статических и двигательных нагрузок, в середине занятия необходимо проводить физкультминутку.

В силу особенностей психофизического состояния воспитанников группы в режиме дня выделяется больше времени на проведение режимных

моментов (завтрак, обед, подготовка к прогулке и т. д.), сокращается время занятий.

В течение дня педагогам необходимо предусматривать сбалансированное чередование специально организованных занятий, нерегламентированной деятельности, отдыха детей. Не рекомендуется «поторапливать» детей во время питания, пробуждения, выполнения ими каких-либо заданий. Тон взрослых должен быть ровным, спокойным, доброжелательным.

При организации воспитания и обучения используются различные формы проведения занятий: фронтальные (со всеми воспитанниками), подгрупповые или занятия малыми группами (по 2-3 ребенка), индивидуальные. В первой половине дня рекомендуется проводить два занятия учителя-дефектолога и одно занятие воспитателя, во второй половине дня - два занятия воспитателя. Продолжительность одного занятия в средней группе составляет 15 мин., в старшей – 20 мин., в подготовительной – 25 мин. Между занятиями необходимо предусмотреть перерывы не менее 10 мин. Индивидуальные занятия проводятся с каждым ребенком ежедневно. Их длительность в средней группе 20 мин., в старшей-подготовительной группах –20-25 мин.

- Важным условием эффективности выполнения требований программы является соответствующая квалификации учителей – дефектологов, педагога-психолога и воспитателей, их психологическая и профессиональная готовность к работе с детьми с РДА
- Учитель-дефектолог проводит фронтальные занятия по следующим разделам:
  - дидактическая игра
  - развитие речи
  - развитие слухового восприятия и обучение произношению
  - формирование элементарных математических представлений.
- Ежедневно учитель-дефектолог проводит индивидуальные занятия с каждым воспитанником группы.
- Воспитатель проводит одно утреннее и два вечерних занятия. Принимает активное участие в занятиях сурдопедагога. Участвует в музыкальных занятиях и занятиях по физическому воспитанию.
- Воспитатель проводит фронтальные занятия по следующим разделам:
- Организационная модель образовательного процесса в группе для детей с РДА

## **5. Виды деятельности**

1. Сюжетно-ролевая игра
2. Труд
3. Изобразительная деятельность и конструирование
4. Ознакомление с окружающим.

Необходимым условием эффективной работы по Программе является тесное взаимодействие в работе членов педагогического коллектива группы, прежде всего учителя-дефектолога и воспитателей. Программой предусмотрено участие двух педагогов в организации фронтальных занятий. Воспитатель участвует в занятиях учителя-дефектолога, осуществляя индивидуальную помощь детям. Учитель-дефектолог, присутствуя на занятиях воспитателя, помогает воспитателю в организации работы по развитию речи, проведении индивидуальной работы с детьми, испытывающими затруднения в усвоении материала занятий. Проведению фронтальных и индивидуальных занятий должно предшествовать всестороннее психолого-педагогическое обследование детей психологом, учителем-дефектологом, воспитателями с целью определения уровня физического и социального развития ребенка, познавательной деятельности, изучения навыков игры и изобразительной деятельности, состояния слуха и речи. Полученные в ходе обследования данные должны стать основой для планирования фронтальных занятий и составления индивидуальной программы коррекционно-педагогической работы с ребенком.

На индивидуальные занятия выносятся материал из разных разделов работы, вызывающий наибольшие затруднения у каждого из воспитанников группы. Занятия по различным разделам Программы могут чередоваться. Например, в течение недели могут чередоваться индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению и занятия по развитию речи и формированию математических представлений. Необходимость проведения индивидуальной работы по тем или иным разделам Программы определяется сурдопедагогом на основании данных психолого-педагогического обследования детей и последующих проверок усвоения воспитанником программного материала.

Решение задач воспитательно-образовательной работы возможно при условии тесной взаимосвязи в работе педагогического коллектива группы и родителей. Проведение работы с родителями предполагает их активное участие в воспитании детей, соблюдение единых с педагогами требований к работе с ними.

## **6. Взаимодействие взрослых с детьми**

Во взаимодействии взрослых с детьми с РДА в развитии основным является личностно-ориентированный подход, в основе которого лежит

уважение к личности каждого ребенка. В процессе общения с ребенком взрослые учитывают его личностные особенности, познавательные и речевые возможности. В процессе взаимодействия с детьми в возрасте 5-7 лет взрослые создают условия для формирования доброжелательных отношений между детьми. Так как многие дети имеют нарушения эмоционально-волевой среды, взрослым необходимо проявлять такт и терпение, демонстрировать положительное, ласковое отношение к ребенку.

Взрослые создают условия для развития эмоционально-делового общения. Они организуют эмоционально-деловое и деловое сотрудничество с детьми, раскрывая способы действий с предметами, побуждая и поощряя стремление детей к подражанию. В процессе взаимодействия взрослые стремятся формировать предметную и игровую деятельность ребенка, стимулируют появление рисования, обогащают сенсорный опыт ребенка. Взаимодействие взрослого с детьми направлено на формирование познавательных способностей, интереса к социальным явлениям, стимуляцию активности, самостоятельности. Содержание общения с дошкольниками взрослые связывают с игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой деятельностью, формирующимися познавательными интересами детей, повышением внимания к миру взрослых. Взрослый, являясь активным участником деятельности детей, формирует интерес к ней, стимулирует инициативность и творчество детей.

Взрослые развивают интерес к сверстнику, создают условия для привлечения внимания ребенка к своим сверстникам. Они обучают детей взаимодействовать на положительной эмоциональной основе, не причиняя друг другу вреда. Учат обмениваться игрушками и другими предметами, просить их (с помощью слов или жестов), а не отнимать, отдавать по просьбе другого ребенка по взаимному соглашению. Создают условия для совместных игр детей. Взрослые воспитывают стремление к положительной оценке других детей и их деятельности, учат учитывать интересы других детей. Они поощряют проявление сочувствия, поддержки сверстника. Взрослые поддерживают детей, которые плохо включаются в детский коллектив, организует ситуации, в которых ребенок добивается успеха, привлекает внимание других детей к его действиям.

Взрослые поддерживают стремление ребенка с РДА общаться в процессе деятельности с детьми и взрослыми, пользоваться различными средствами общения (естественными жестами, мимикой лица, выразительными движениями, словами и др.), но не заставляют детей повторять, заучивать слова и выражения. В процессе общения с детьми с нарушениями слуха педагоги используют знакомые ребенку слова и фразы, уточняют понимание речи взрослых и детей. Они помогают ребенку с нарушенным слухом общаться с другими детьми, поддерживают общение, предлагая темы игр, рисования и др. Взрослые следят, чтобы ребенок,

имеющий слуховой аппарат, пользовался им в течение пребывания в группе, помогают устранить причины неисправности аппарата. Взрослые поддерживают усилия ребенка, формируют у него чувство гордости и успеха за результаты его деятельности. Взрослый не концентрирует внимание на речевых ошибках, не сводит результаты его деятельности к правильному речевому оформлению. В случае речевых затруднений демонстрирует образец, уточняет значения и произношение слов и фраз, помогает правильно воспроизвести (устно, письменно, дактильно). В деликатной форме, не привлекая внимания к недостаткам, не демонстрируя их перед другими детьми, взрослые помогают ребенку, поддерживают его желание выполнить задание, добиться результата.

Педагоги формируют у ребенка первоначальные представления о себе, интерес к себе. Обращают внимание на формирование у ребенка заинтересованности в признании его усилий, стремлении к сотрудничеству со взрослым, направленности на получение результата. Взрослые создают условия для формирования у ребенка образа себя, осознанию своего положения в детском коллективе, проводят работу по формированию правильной самооценки.

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

### **1-я группа — дети с отрешенностью от внешней среды**

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

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

### **2-я группа — дети с отвержением внешней среды**

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

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

### **3-я группа — дети с замещением внешней среды**

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

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

### **4-я группа — дети со сверхтормозимостью окружающей средой**

У детей этой группы менее высок аутистический барьер, меньше патология аффективной и сенсорной сфер. Более выражены неврозоподобные расстройства: тормозимость, робость, пассивность, пугливость в контактах, сверхосторожность. Активно усваивают



поведенческие штампы, формирующие образцы правильного социального поведения. Игра тихая и малоподвижная. Особенно чувствительны к отрицательному отношению взрослых, резкой форме замечаний. Их настроение и поведение зависят от эмоционального состояния близких. Уходят от контактов при изменении стереотипов. Любят природу, нежную музыку, мелодичные стихи. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одаренность.

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

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

Индивидуализация помощи отражается в таксономии целей, которая охватывает следующие направления работы: формирование поведения; коррекцию эмоциональной сферы; формирование игровых действий, умений; социально-бытовую адаптацию.

В предлагаемой программе даются методические рекомендации по реализации указанных выше целей коррекционно-воспитательной работы с аутичными детьми разного уровня развития (1—4-я группы по классификации О. С. Никольской).

Задания сгруппированы с учетом их основной направленности, хотя при их выполнении корректируются и другие стороны личности. При работе с программой требуется творческое применение всего материала, возможно его видоизменение в зависимости от индивидуальных особенностей развития ребенка.

В процессе занятий с детьми с ранним детским аутизмом следует придерживаться некоторых общих рекомендаций:

- \* необходимо хвалить ребенка за участие и внимание независимо от результатов, создавая тем самым предпосылки к дальнейшей положительной коммуникации;

- \* по возможности разъяснять задание не с помощью словесной инструкции, а жестами; избегать резких движений, повышенного тона в разговоре, беспорядка на рабочем месте;

\* учитывать в занятиях доминирующие для ребенка интересы, использовать для контактов его стереотипные пристрастия; \* помнить о том, что неадекватная реакция ребенка может означать переутомление либо недопонимание задания. В таком случае достаточно сократить или упростить задание для упорядочения поведения. Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом требует терпеливости, вдумчивости, изобретательности, систематичности, нешаблонного решения педагогических проблем.

## **7. ФОРМИРОВАНИЕ ПОВЕДЕНИЯ**

Исследование доведения основывается на наблюдении за действиями ребенка с ранним детским аутизмом, выражающими его отношения с внешней средой и отражающими особенности взаимодействия процессов возбуждения и торможения. Одним из признаков аутизма являются трудности в формировании целенаправленного поведения. Поэтому при обследовании ребенка обращается внимание на возможные проявления негативизма, возбудимости, расторможенности, отвлекаемости, несобранности, неадекватности, агрессивности.

В результате обследования детей с РДА дополнительно могут быть выявлены следующие особенности поведения:

- \* поведение, приносящее вред самому себе (кусание собственных рук, удары по голове и т. п.);
- \* агрессивное поведение (оплевывание, нападение на других детей);
- \* прекращение деятельности (бросание предметов, крик, уход из-за стола);
- \* взятие в рот несъедобных предметов, эхологическое задавание вопросов;
- \* дефицит поведения (нежелание физического контакта, неконтролируемое поведение).

Полученные в результате обследования данные являются основой для составления индивидуальной программы формирования поведения ребенка с проявлениями аутизма. В первую очередь корригируются явные негативные проявления поведения, которые мешают успешному коммуникативному взаимодействию педагога и ребенка. Обучение новым навыкам поведения происходит постепенно. При этом хорошее поведение неизменно поощряется, а плохое игнорируется (возможно, плохое поведение ребенка является его способом привлечения к себе большего внимания). По мере улучшения результатов требования педагогов повышаются.

## **7.1. ПРИМЕРНОЕ ПРОГРАММНОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

-Преодоление нежелательных реакций ребенка, предупреждение вспышек агрессии.

-Предупреждение нарастания негативизма.

-Преодоление коммуникативного барьера при негативизме.

-Формирование целенаправленного поведения путем пассивного либо активного участия педагога в разнообразных действиях ребенка.

-Организация положительного взаимодействия ребенка и взрослого.

-Развитие коммуникативного поведения путем организации коммуникативного взаимодействия.

-Использование недирективной гибкой тактики управления и исключения психологического давления, настойчивых просьб и уговоров.

## **7.2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

Коррекционная работа с детьми 1—2-й групп РДА по формированию поведения направлена на преодоление и предупреждение нежелательных поведенческих реакций ребенка.

Так, при поведении, приносящем вред самому себе, проводите\* тактика предупреждения таких действий — быстрое перехватывание руки, которую ребенок подносит ко рту для укуса, или отодвигание стола от стены во избежание ударов головой о стену. При оплевывании рекомендуется вложить на мгновение в рот ребенка кончик салфетки, смоченной кислым или горьким раствором (яблочный уксус, сок лимона, раствор полыни).

Нарастание усталости ребенка во время занятия и проявление агрессии (например, хочет ударить) по отношению к взрослому предупреждается следующими действиями: педагог задерживает руку ребенка в своей руке и твердо произносит: "Не бить!". Параллельно ребенок обучается действию (знаку, жесту), информирующему взрослого о его нежелании продолжать деятельность (отрицание покачиванием головы, руки). При подаче ребенком такого сигнала его следует похвалить, разрешить делать некоторое время то, что он захочет, и только после этого продолжить занятие.

Прекращение деятельности и бросание предметов предупреждается переключением внимания ребенка с таких его действий. Взрослый задерживает руку ребенка в своей руке, опускает и прижимает ее к телу,

твердым тоном произносит: "Не бросать!". В случае повторения разбросанные предметы не поднимаются, занятие продолжается. Необходимо иметь достаточное количество дидактического материала, чтобы можно было закончить упражнение не поднимаясь. Так следует поступать всегда, когда ребенок что-то бросит. Если же он сумеет высидеть занятие, не бросая предметы, надо обязательно поощрить его игрушкой или конфетой, улыбкой, словами.

Ребенок учится выполнять небольшие посильные задания без речевой инструкции (мозаика, кубики, рисование). В поле зрения ребенка находится вознаграждение, которое он получит по выполнении задания. Если ученик прекращает деятельность, взрослый не подсказывает и не дает никаких речевых указаний. А в случае затруднения помогает ребенку, поддерживает, выполняя задание его рукой. После выполнения задания ребенка поощряют.

Если ребенок берет в рот несъедобные предметы, на них капают горький раствор (например, горчицу) и произносят: "В рот не брать!". При выполнении команды ребенка поощряют.

Если ребенок постоянно задает стереотипные вопросы, организуется интересная для него безречевая игра (конструирование, рисование). При этом используются две чашки: одна для ребенка, другая для педагога. После правильного выполнения задания педагог кладет в чашку ребенка небольшую игрушку (например, из киндер-сюрприза). Как только ребенок задает обычный вопрос типа "Поедем на автобусе?", педагог произносит: "Закрой рот!", качает головой, плотно сжав губы. В этом случае он забирает из чашки ребенка одну игрушку и перекладывает в свою. По знаку игра продолжается, ребенка хвалят, поощряют игрушками. Для предупреждения повторного задавания вопросов педагог предостерегающе поднимает палец, показывает на игрушку, сжимает губы. Когда задание выполнено и все игрушки в чашке ребенка, ему дается возможность поиграть с ними.

В случае кусания, оплевывания других людей используется перерыв: ребенка относят (отводят) в угол и сажают на стул лицом к стене на 10—12 секунд. Педагог молча уходит, не реагируя на крик. Более продолжительный перерыв нецелесообразен, так как ребенок может забыть причину наказания. Затем ребенка возвращают на место и продолжают работу с ним.

Формирование поведения детей 3—4-й групп РДА происходит через организацию коммуникативного взаимодействия ребенка и взрослого. Коррекционная работа по развитию коммуникативного поведения ведется в следующих направлениях:

1. Предупреждение психической истощаемости и пресыщаемости путем своевременной смены и подбора видов деятельности и предметов,

дозированной эмоциональной подзарядки. При этом учитываются специфические интересы и влечения, предупреждается внутренний конфликт, который может стать главным препятствием к достижению коммуникативного взаимодействия. По мере развития этого конфликта, создаваемого побудительными и заградительными импульсами к действию, нарастает внутреннее напряжение ребенка. Во избежание этого словесное обращение сочетается с другими, невербальными способами побуждения.

Нецелесообразно упрощать задачу, стремясь к поэтапному выполнению действия, помогая ребенку речевым стимулированием на каждом этапе, так как в ответ на каждую просьбу-стимул у ребенка может возникнуть противодействие регуляции взрослого, что приводит к суммированию быстро нарастающего негативизма и остановке ребенка уже на первых этапах выполнения задания. Более удачный подход заключается в формулировании ученик; общей задачи.

Пример.

Ребенок по замыслу взрослого должен написать на доске свое имя. Известно, что это посильно для него как интеллектуальном, так и в операционно-техническом отношении.

Первый вариант.

Взрослый стремится сформировать у ребенка установку на правильное поведение: "Послушай меня внимательно, будь умницей. Сейчас я попрошу тебя о чем-то, а ты постарайся все сделать хорошо!". Затем следуют отдельные просьбы о том, чтобы ребенок подошел к доске, взял мел, начал писать... Нередко имеют место поощрительные и порицательные комментарии, замечания и советы по ходу выполнения задания: "Видишь, как хорошо у тебя получается! Можешь, когда хочешь. Давай, давай... Старайся... Дальше...". Результат же, как правило, отрицательный.

Второй вариант.

Взрослый доброжелательно обращается к ребенку: "Напиши на доске свое имя!", не комментирует его последующие действия. В случае выполнения ребенком задания следует положительное подкрепление — эмоциональное и (или) вещественное. Второй вариант реализуется успешнее, так как часть этапов ребенок выполняет автоматизированно, импульсивно. По мере закрепления нужных стереотипов поведения контроль ребенка и взрослого за выполнением действия подключается более органично, организующая и прочая помощь педагога воспринимается более адекватно. Увеличивается возможность корректировки действия ребенка, что свидетельствует о положительных результатах работы.

2. Предварение негативных действий ребенка, формирование у него правильного поведения. При этом учитываются его особенности, например, встает и убегает во время занятия. Педагог улавливает наступление такого момента по внешним признакам: шумное, частое дыхание; постепенное усиление двигательных стереотипии — раскачивание туловища, хаотичное движение пальцев рук и т. д. Предваряя желание ребенка, взрослый сам предлагает ему выполнить эти действия: "Побегай! Отдохни!". Повинуясь собственному привычному импульсу, ребенок одновременно выполняет просьбу педагога. В такой ситуации возможны совместные пассивные действия педагога и ребенка — взрослый идет или бежит рядом. Затем они вместе возвращаются на место, работа продолжается.

3. Пассивное выполнение упражнения. Действию ребенка сообщается специальный пусковой момент для успешного его начала, продолжения и завершения. Ребенку предлагается выполнить какое-либо задание. При этом используется определенный привлекательный предмет (игрушка) как отвлекающий маневр. Взгляд ребенка устремляется на предмет, а в это время педагог подталкивает его руку в нужном направлении. Таким образом, ребенок совершает действие самостоятельно, как бы под воздействием внешнего импульса.

4. Предъявление ребенку (при проявлении им негативизма) двух различных по степени значимости, но требующих однотипного отклика стимулов к общению. Первый стимул как бы подготавливает ребенка, но не вызывает момента общения. Второй через некоторое время позволяет подучить от ребенка положительную реакцию.

Пример.

Новый воспитатель предлагает ребенку посмотреть на него, но не получает действия. На подобную просьбу непосредственно занимающегося с ним педагога ребенок реагирует положительно, несмотря на то, что ранее подобные действия им не выполнялись. У ребенка формируется высокая мотивация к общению.

5. Ослабление фиксации внимания ребенка с ранним детским аутизмом на моменте общения как средство преодоления коммуникативного барьера при негативизме. Выполнение действия сочетается с преднамеренным отвлечением ребенка от требуемого действия. Взрослый отвлекает ученика, например, от предложенной вначале игры в мяч чтением стихов вслух. Ребенок выполняет игровые действия, не заостряя на них своего внимания. Игра в мяч происходит как бы между прочим. Чем легче, свободнее ребенок совершает ответные движения, чем больше он разыгрывается, тем смелее педагог фиксирует внимание ребенка на игре в мяч, т. е. основном действии,

поощряя, подбадривая и поправляя его. По окончании игры подчеркивается положительная значимость его успеха.

6. Использование противоречивых, взаимоисключающих инструкций для ослабления фиксации внимания ребенка на общении. Благодаря таким инструкциям ребенок входит в состояние, близкое к запредельному торможению. При осторожном, нечастом и кратковременном использовании этого приема педагог может добиться живого, позитивного отношения ребенка к данной ситуации. Взрослый при этом эмоционально поддерживает и стимулирует ученика.

Пример.

Игра "Пинай! Не пинай!" .

Ребенок идет впереди. Взрослый мягко держит его сзади за плечи, направляет движение. Впереди катится мяч. Предварительная инструкция: "Я тебя буду просить, а ты не слушайся, делай наоборот". Затем следуют команды: "Пинай! Не пинай!" и т. д. Независимо от того, совпадает действие ребенка с содержанием команд или противоречит им, педагог поощряет: "Молодец! Дальше делай так же!". В итоге педагог переходит только на команду "Пинай мяч!" и ребенок ее регулярно выполняет.

7. Организация взаимодействия приемом, в котором ребенок ставится в положение регулятора поведения взрослого. Игровая ситуация строится педагогом так, чтобы любое внешнее действие ребенка, двигательное или речевое, служило сигналом к определенным действиям взрослого.

Пример. Игра "Лошадка".

Взрослый — "лошадка", ребенок — "седок" (ребенка можно держать позади себя за руки). Игра насыщается разнообразными деталями, усиливающими интерес и удовольствие ребенка. Надо дать ему возможность разыграться, поэтому вначале не следует требовать выполнения каких-либо правил. Затем взрослый в процессе игры останавливается и просит ребенка подать какой-нибудь сигнал к продолжению действия: "Скажи "Но!" и лошадка поедет!". Любую вокализацию или двигательное действие ребенка, произведенные даже безотносительно к ситуации, взрослый воспринимает как требуемый сигнал к продолжению игры и незамедлительно комментирует их как положительные: "Танечка стукнула ножками — лошадка повезла! Лошадка всегда слушается Танечку!".

8. Для снятия возбуждения используются игры типа "Узнай предмет", "Эхо".

Пример.

Игра "Узнай предмет".

Ребенок учится узнавать предмет по описанию его признаков взрослым. Педагог водит ребенка по комнате, тот идет, обхватив взрослого сзади за талию. Руки педагога мягко поддерживают руки ребенка. Они идут, находясь в тесном телесном контакте. Такая поза и сам ритм ходьбы\*? а также то, что взрослый не смотрит на ребенка, благотворно действуют на ученика, способствуют снятию у него напряжения. Инструкция: "Я вижу в комнате какой-то предмет, о нем я буду говорить, а ты узнай его. Когда мы будем проходить мимо, дай мне знать, скажи что-нибудь!". Ребенок, проходя мимо предмета, говорит: "Да-да, дает предмет взрослому".

Игра "Эхо".

Педагог и ребенок ходят по комнате, как описано выше. Инструкция: "Позови эхо, скажи что-нибудь и оно откликнется!". Взрослый терпеливо дожидается любой вокализации ребенка и сразу же откликается подобно эху. Это стимулирует инициативу ребенка продолжать и развивать игру, вносить в нее новые элементы. Внимательность к сигналам ребенка есть условие вовлечения его в ситуацию общения и роста его активности.

В случае нарастания негативизма у ребенка с РДА и невозможности его преодоления или смягчения в данный момент не стоит застревать на этой неблагоприятной ситуации, повторно обращаясь с просьбами к ребенку, так как это может способствовать усилению его негативизма. Педагог должен действовать виртуозно, без неоправданных задержек и не заполненных смыслом пауз, способных свести на нет положительный результат и установленный в предыдущие моменты общения необходимый контакт.

## **8. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ**

При диагностике эмоционального состояния ребенка с ранним детским аутизмом следует обращать внимание на то, как он воспринимает окружающую действительность и как относится к различным фактам жизни, какие чувства испытывает к происходящему. Определяются преобладающие в эмоциональной сфере аутичного ребенка формы переживания чувств: эмоции, аффекты, настроения, стрессы. При диагностировании опираются на девять основных эмоциональных состояний, имеющих положительный (интерес, радость), отрицательный (страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд) и нейтральный (удивление) характер. Эмоциональное состояние ребенка с аутизмом непредсказуемо. Оно может выражаться в полярности его чувств: от любви и тесной симбиотической связи до внезапных проявлений агрессии или самоагрессии. Наиболее ярко у таких детей проявляются следующие эмоциональные состояния: гнев, протекающий в форме аффекта; отвращение (протекающее совместно с гневом, оно мотивирует в межличностных отношениях агрессивное поведение); страх, проявляющийся при реальной или воображаемой ребенком опасности.



Эмоция страха у детей с РДА может быть достаточно сильной и протекать либо в виде стрессовых состояний, либо в виде устойчивого настроения подавленности и тревожности. Страхи переживаются детьми в различных фантазиях, образы придуманного могут переноситься в реальный мир (например, боязнь комара, белого цвета, звука спускаемой воды), проявляться в виде аффекта. Нарастание аффекта угадывается по следующим признакам: слезы или рыдания, хохот или выкрики, характерные жесты или мимика, учащенное или затрудненное дыхание, расстройство мелких движений. Поэтому при диагностировании эмоционального состояния ребенка обращается внимание на его голос, движения, мимику, настроение, готовность к коммуникативному взаимодействию с педагогом.

При этом ошибочно рассматривать негативизм и нежелание ребенка с ранним детским аутизмом идти на контакт как злостное, нарочитое упрямство и проявлять по этому поводу раздражение и гнев. Настойчивые просьбы, уговоры, разумные доводы педагога могут оказаться безрезультатными и способствовать усилению негативизма. Только после установления эмоционального контакта и положительного взаимодействия с ребенком, избегая проявления аффективных вспышек, можно проводить исследование эмоциональной сферы. Для этого педагог использует разнообразные игрушки, картинки (сочетание картинок с цветным и черно-белым изображением) и т. д. Ребенку предлагается выбрать понравившуюся игрушку, показать любимую. На картинках возможно изображение различных ситуаций, предполагающих определенную эмоциональную реакцию ребенка.

По результатам обследования составляется индивидуальная программа коррекции эмоциональной сферы ребенка с ранним детским аутизмом.

## **8.1. ПРИМЕРНОЕ ПРОГРАММНОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

Установление положительного эмоционального контакта с ребенком.

Преодоление негативных реакций на окружающую среду.

Выработка положительной эмоциональной реакции на занятие.

Коррекция аффективных проявлений, использование их и стереотипных действий ребенка для коммуникативного взаимодействия в игре. Например, ребенок машет руками, педагог организует игру "Птички летят"; ребенок бежит по кругу — предлагаются игры "Догони", "Полет самолетов". Обучение ребенка "языку чувств" (т. е. формирование эмоций). Развитие творческих способностей на основе развития воображения, обучение ребенка правильному эмоциональному восприятию литературных произведений: сказок, стихов, рассказов и т. д. Ведется индивидуальная

работа с родителями. Особо отмечается исключительно важная роль матери в развитии положительного эмоционального взаимодействия с ребенком с ранним детским аутизмом. Из-за постоянной тревоги и неуверенности в себе такой ребенок нуждается в подбадривании, подчеркивании его умений, силы, храбрости. Чем спокойнее, увереннее в себе сама мать, тем легче ей привить ребенку ощущение безопасности окружающего мира, радости от контакта с ним. В общении нужно избегать невольной эмоциональной фиксации на неудачах ребенка, не использовать травмирующие его слова: "Ты испугался...", у тебя не получилось..., не бойся...". Следует отмечать любые успехи ребенка. Вера матери в свое дитя — необходимое условие позитивного эмоционального общения. От контактов с матерью ребенок гармонично переходит к контактам с обществом.

В качестве одного из методов установления эмоционального взаимодействия в семье аутичного ребенка зарубежные специалисты, а также дефектологи России (М. М. Либлинг (1996)) предлагают разработанный доктором М. Welch (1983) метод холдинг-терапии (удерживание, от английского hold — держать). Как психотерапевтическая техника холдинг выглядит очень просто. В специально отведенное время мать берет своего ребенка на руки и крепко прижимает к себе, глядя ему в глаза. Не ослабляя объятий, несмотря на сопротивление ребенка, мать говорит о своей любви к своему сыну или дочке, о том, как она хочет преодолеть ту или иную проблему. Холдинг-терапия проводится с обязательной поддержкой специалистами — психологами, дефектологами, имеющими опыт коррекционной работы с аутичными детьми и обладающими необходимыми знаниями о закономерностях аффективного развития таких детей. Отсутствие собственного опыта в проведении холдинг-терапии не позволяет нам оценить этот метод и рекомендовать его в качестве основополагающего в коррекционной работе с детьми ранним детским аутизмом'.

## **8.2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

Игры, помогающие установить положительный эмоциональный контакт с детьми 1-й и 2-й групп РДА

"Спрятался—появился", и Ку-ку" — взрослый накрывается платком, затем неожиданно "появляется".

"Поймаю", "Догоню" — игра проводится сидя за столом. Взрослый делает вид, что хочет поймать руку или пальчик ребенка. Ребенок старается отнять руку.

"Спою песенку", "Песенка про... (имя сына, дочки)" — ребенка берут на руки, гладят по головке, поют ему импровизированную песенку о нем.

"Глазки" — вначале закрывает глазки ребенок, затем мама. Она открывает, обнимает, целует ребенка, говорит ему ласковые слова о глазках, о нем самом.

"Нарисуй дождик" — на высоте эмоционального состояния ребенку предлагается порисовать. Вместе с ним мама рисует "дождик, солнышко". Затем используются и этот момент, и сам нарисованный предмет: ребенку предлагается "пойти на прогулку", "встретить" разных людей, игрушечных персонажей, "поговорить ними". Таким образом ребенок вовлекается в контакт. Занятия по данной схеме проводятся несколько раз в день.

"Ожидание игрушки" — игрушку убирают со стола, затем кладут на то же место — у ребенка вырабатывается рефлекс ожидания. Появление игрушки должно быть обязательным.

"Ушки слушают" — ребенка берут на руки либо взрослый подходит к ребенку, сидящему на стуле, гладит по головке (можно причесать, если ребенку это нравится), шепчет на ушко ласковые слова о нем (какой хороший, красивый, послушный и т. д.).

"Вверх—вниз" — взрослый качает ребенка на своей вытянутой ноге, приговаривая: "Вверх — самолетики, вниз — мячик".

"Поскачем на лошадке" — ребенок "катается" на коленях взрослого, ему нравится, он доволен.

Игры лежа на ковре — ребенку разрешается "лазать" по взрослому, имитируя падения, переворачиваться на живот, спину. Ребенок смеется.

"Массаж ребенку", "Массаж кукле" — поглаживать спинку, руки, ноги ребенка, приговаривая: "Погладим Тане ручки...". Затем Таня сама делает массаж своей кукле. Ребенок постоянно побуждается к активным действиям, несмотря на слабую моторику, вначале — сопряженно, постепенно приучаясь к отраженным действиям.

Игры в ванной, в воде — проводятся ежедневные игры, ребенок не перевозбуждается. В воде пускаются резиновые игрушки, кораблики. Игры положительно эмоциональные, успокаивающие.

"Наш дом", "Построим дом" — взрослый вместе с ребенком строит "норку", "шалаш", "дом" за дверью или около шкафа, под столом, где ребенку и взрослому хорошо, тепло. По сюжету: "Идет дождь, снег, ветер, темно — а мы ничего не боимся, нам хорошо". В такой игровой ситуации дети испытывают чувство смелости, выбегают из укрытия и возвращаются в него с победой, преодолевая свои страхи.

Активность ребенка с ранним детским аутизмом часто связана с аутостимуляцией — тонизированием себя различными приятными ощущениями (особые движения, гримасы, верчение пальцами, повторение одних и тех же слов). Взрослый подключается к занятиям ребенка, не предлагая ничего нового, преобразовывает постепенно механические стереотипные действия в эмоциональную игру. Создание спокойной, неяркой обстановки, не травмирующей ребенка, ласковый голос педагога, отсутствие резких движений и пристального взгляда помогают избежать отрицательных эмоциональных состояний.

Игровые упражнения, рекомендуемые для проведения с детьми 3-й и 4й групп. РДА. Развитию инициативы ребенка и возникновению собственной коммуникативной мотивации и положительных эмоций способствует игра "Психодрама". Она также помогает смягчить, а иногда и полностью преодолеть чувство страха у ребенка, позволяет ему почувствовать себя выше того, что его пугает.

"Психодрама" 1-й вариант. На листе картона лежат вырезанные бумажные фигурки воробья и двух кошек. Ребенку предлагают: "Подуй на фигурки — убежит воробушек от кошек или нет?". В процессе игры у ребенка может проявиться двигательное-аффективное возбуждение (изменение позы, движения и др.). Он стремится выполнить просьбу, преодолевая собственный негативизм, может схватить кошку, смять ее. Взрослый поддерживает действия ребенка: "Хочешь помять кошку? Помни! Молодец! Вот так! Еще сильнее! Вот какой комочек получился!". Это помогает облегчить состояние ребенка. Импульсивное поведение уступает место контролируемому. Уменьшается аффективное напряжение, он начинает координировать свои действия в соответствии с просьбами педагога. Из второй кошки комочек делается спокойнее и увереннее. После установления контакта взрослый целенаправленно руководит действиями ребенка: "А воробушек хороший. Ты спас его от кошек, его не будем мять. Дай мне его!". Ребенок подает воробушка педагогу, взяв его с листа картона.

"Психодрама", 2-й вариант. Используются игрушки зверей (волк, еж, медведь и др.), вызывающие у ребенка в обычной обстановке чувство страха. Предлагается эмоциональная игра, в которой подчеркивается, какие зверюшки слабые, незащищенные. Под влиянием такой благоприятной ситуации ребенок переходит от страха к мягким, успокаивающим игровым действиям. Он уже не боится, чувствует себя большим, сильным покровителем мелких, еще недавно пугавших его зверей. Страх побеждается.

Совместное рисование в играх "Мы тебя не боимся", "Порисуем вместе", "Психодрама", 3-й вариант. Освобождению от тревоги и напряжения эффективно способствует уничтожение на рисунке травмирующего (пугающего ребенка) объекта, что позволяет на глазах у ребенка создать другой игровой образ. В процессе рисования ученик вводит в рисунок объект, которого он боится (например, рисует черной краской волка).

Педагог с ластиком или белой краской "прогоняет" волка, стирая либо закрашивая его. Ребенок радуется, говорит: "Уходи, мы тебя не боимся!".

"Я сильнее". В интересную, приятную для ребенка игру постепенно вводится сюжет травмирующей его ситуации. При этом педагог подчеркивает силу и храбрость ученика, подбадривает его. В конце игры пугающий объект (например, собака) превращается в маленькое, смешное существо, которым легко манипулировать аутичному ребенку, не испытывая чувства тревоги и страха.

Обучение детей 3-й и 4-й групп РДА "языку чувств" ведется по следующим направлениям:

1. Обучение приемам выделения изображенной зафиксированной эмоции. Используют отдельные картинки с эмоциональным фоном, фотокарточки, иллюстрации к книгам, специальные учебные диафильмы, игрушки. Дети узнают, называют и показывают различные эмоциональные состояния.

Формы упражнений

Игры-загадки в стихотворной форме (например: "Петушился, петушился забияка-петушок. Забияке где-то в драке оторвали гребешок!").

Игровые манипуляции и игры с эмоционально динамическими игрушками-персонажами (механическими, рычажковыми, резиновыми с подвижной мимикой и пантомимикой); Петрушка на шнурках и шарнирах; ванька-встанька; заводной щенок; заяц-барабанщик; шагающие куклы; наборы игрушек, изображающих животных с детенышами; фигурки людей; игрушки-бибабо и др. Игры: "Поиграй с веселой игрушкой", "Пожалей зайку", "Покажи, как можно поиграть с этой игрушкой" и т. д.

Игры: "Покажи (выбери, найди, сделай, дай...) картинку или иллюстрацию в книге (веселую, грустную, радостную.\*)".

"Покажи мне...". Взрослый смеется, хмурится, грустит, хлопает в ладоши, а ребенок выбирает на эту эмоцию соответствующую фотокарточку, картинку или рисунок. Если может, называет ее.

"Сделай, как нарисовано". Ребенок выбирает фото или картинку, рассматривает ее и изображает зафиксированную на ней эмоцию.

"Дорисуй, чтобы получилось веселое лицо". Конструирование эмоций (добраивание и построение эмоциональных образов). Используются картинки с разной степенью недорисованности.

"Разговор с игрушкой". У ребенка спрашивают о настроении игрушки: "Почему она веселая и довольная или грустная, что можно сделать для куклы, чтобы она засмеялась и обрадовалась?". Кукла устами ребенка отвечает на эти вопросы. Ученик в этой игре выступает в двух ролях: в своей собственной и в роли куклы.

"Почувствуй чувство...". Игра с использованием схематичных изображений человеческих эмоций помогает в обучении ребенка распознаванию эмоциональных состояний окружающих и расширению "эмоционального" словарного запаса. Ребенку предлагают рассмотреть картинки, изобразить самому увиденную эмоцию на своем лице и назвать соответствующее чувство. Ориентировочный используемый словарь: выражение глаз: насмешливое, хитрое, озорное, печальное, обиженное, злое, испуганное, жалкое, просящее, жалостливое; выражение лица: веселое, сердитое, хорошее, плохое, печальное и т. д.

радость

спокойствие

грусть

удовлетворение

смущение

насмешка

злость

недовольство

страх

2. Обучение приемам, направленным на распознавание интонаций и интонированной речи.

Формы упражнений.

Прослушивание записей эмоций, выраженных в звуке: крик, плач, смех, вскрик, неразборчивый шепот с оттенками радости, тревоги и др.

Прослушивание музыкальных эмоциональных образов, исполненных на разных музыкальных инструментах.

Различные "угадайки", "дистраивания", включения в разнообразные по форме и содержанию контексты (картинки, тексты и др.).

Умение изобразить, как шепчутся листья, как бушует море, как рычит тигр и т. д.

3. Обучение приемам речевой и поведенческой этики на эмоциональной основе. Одновременно с обучением речевым и поведенческим нормам, способствующим развитию человеческих контактов, идет открытие ребенку и самим ребенком смысла различных форм этикета (вежливых выражений, приветствий, извинений, вежливых форм поведения).

Формы упражнений

Проигрывание сценок полярными персонажами с соответствующим поведением и высказываниями.

Сопереживание и содействие другим (персонажам из сказок, игр, рассказов, стихотворений), формирование социально ценных эмоций, таких, как сострадание, сопереживание, гнев, осуждение, удивление. Проигрывание подобных сценок самими детьми (по их положительному варианту).

Проигрывание сценок со встречей, приемами и проводами гостей, ритуалом дарения подарков.

4. Обучение приемам и способам анализа собственных эмоций. Обучение умению видеть со стороны свой эмоциональный образ и соотносить его с конкретной ситуацией и конкретными людьми.

Формы упражнений

Рассматривание собственной мимики перед зеркалом (если ребенок не боится зеркала), установление связи между мимическими проявлениями и эмоциональным самочувствием.

"Я красивая" — рассматривать себя в зеркале, улыбаясь, смеясь.

"У меня красивые бантики (туфли, платье)" — аналогично предыдущей игре.

"Я артист" — узнать, что изображает ребенок перед зеркалом

5. Обучение пантомимике. Распознавание, воспроизведение, изображение. Изображение и отгадывание различных походок, комплексов движений, прыжков, присущих определенным объектам. Игры: "Угадай, кто так делает", "Покажи, как ска-чет~", "Узнай, кто так ходит" и др. "Танец". Танцевальная психотерапия — особая форма психологического тренинга, средство психологической разгрузки и способ оптимизации развития личности. В танце ребенок выражает какой-либо образ. Темы для подсказки: "Станцуй бабочку", "зайку", "цветок", "дерево", "конфету", "утюг" и др.". После показа образа переходят к показу чувства: "Станцуй радость", "каприз", "страх", "удивление", "веселье", "жалость". Главное — изображение чувств движением, а не мимикой. Используется любая музыка, кроме песен с понятным для ребенка смыслом. "Пантомима". Способствует активизации воображения, соотнесению воображаемой ситуации с действием и показу ее в реальной жизни. Ребенку предлагают показать какое-либо воображаемое действие (сбор яблок и складывание их в корзины, стирка белья, перенос тяжестей) и передать предполагаемые эмоциональные ощущения. "Тропинка". Игра строится на активизации воображения и сопровождающих его положительных эмоциях. Для создания оптимистического "чувственного" фона, стимуляции образных двигательных представлений и воображения ребенку предлагают пройти по воображаемой тропинке с преодолением различных препятствий (мостик, лужи, ручей, камни). Такая эмоционально окрашенная игра помогает обогатить практический и игровой опыт ребенка и является действенным средством коррекции нарушений в эмоциональной сфере ребенка с ранним детским аутизмом.

## **9. Игровая деятельность**

Вся коррекционно-воспитательная работа с детьми с проявлениями аутизма строится на основе игры. При обследовании игровой деятельности ребенка обращается внимание на уровень его взаимодействия во время игры с другими детьми (игра одиночная, рядом, с кратковременным либо долговременным взаимодействием). Выясняется наличие игровых действий, умений, сюжета. Обращается внимание на использование игрушки в соответствии с ее функциональным назначением, использование предметозаместителей, умение выполнять цепочку игровых действий. Уточняется

уровень трудностей ребенка для предложения ему посильных заданий. Определяется, насколько тяжело аутичному ребенку произвольно сосредоточиться, понять требования педагога, усвоить способ действия, а затем осуществить его. Обращается особое внимание на специфические, избирательные интересы ребенка (льет воду, разбрасывает игрушки и т. д.). Эту ситуацию используют для организации контакта педагога и ученика. Например, вместо предложения взрослого поиграть с мячом ребенок приседает на корточки. Педагог сразу же реагирует: "Какая замечательная лягушка получилась!", затем предлагает повторить: "Ну-ка еще, попрыгай!". В случае отказа педагог не настаивает, а старается переключить внимание ребенка на другой объект. При этом не забывает о том, что на начальных этапах обучения важна общая организация поведения ребенка: формирование установки на выполнение задания, усидчивости, концентрации внимания. Поэтому, с одной стороны, подкрепляется желаемое поведение ребенка, а с другой — используются его интересы, стереотипы для удерживания его внимания. Важно использовать спонтанный интерес ребенка к окружающему миру, уметь творчески обыграть объект, привлечший его внимание. Например, педагог предлагает ребенку для игры мозаику. Тот разбрасывает ее, педагог говорит: "Какой красивый салют, поиграем вместе!". Игра продолжается. Такое обыгрывание взрослым протестных действий ребенка, преобразование и комментирование их как осмысленно игровых вызывает у ребенка чувство удовлетворения, радости. Это облегчает дальнейшую организацию его поведения.

В игре аутичного ребенка преобладают манипуляции, часто с неигровыми предметами (винтики, пуговицы). Наблюдаются стереотипные действия: выкладывания картинок, карточек, игрушек и других предметов в длинный ряд. Игра некоммуникативная, дети играют молча одни, часто не откликаются на обращение. Для вовлечения ребенка в игру предлагаются совместные простые действия: пускать и ловить мыльные пузыри; танцевать с ленточками, шарами, флажками; ловить воздушные шарик; ходить под музыку; слушать пение или самим пытаться петь. Обучение детей с ранним детским аутизмом игровым действиям основывается на создании у них положительного отношения к игрушкам. Этому способствуют игры с машиной, мишкой, матрешкой и другими игрушками. Ребенка учат выполнять одни и те же действия с разными объектами: кормить зайку, куклу, мишку и т. д. Изменение и усложнение имеющихся стереотипов поведения ребенка проводятся введением в них новых эмоционально положительно окрашенных деталей. Первые сюжетные игры детей с проявлениями аутизма всегда сначала слишком обобщены. Например, игра "Путешествие" заключается в двух действиях: поехали — приехали. Рекомендуется постепенно наполнять ее разнообразными деталями: выбор средств передвижения (автобус из стульчиков); выбор попутчиков (кукла, зайка); введение цели путешествия (прогулка с зайкой в сквер). Эта работа очень длительная, так как при отказе ребенка от предложений нельзя



настаивать, чтобы не вызвать нарастания негативизма. Не стоит лишний раз обращаться к ребенку с просьбой, когда его внимание поглощено чем-то другим, — лучше попробовать ненавязчиво отвлечь его, а затем обратиться с просьбой.

## **9.1. ПРИМЕРНОЕ ПРОГРАММНОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

Установление эмоционального контакта с ребенком, преодоление его негативизма, обучение коммуникативному взаимодействию с другими детьми, взрослыми.

Использование стереотипии поведения путем включения их в канву игрового процесса.

Обучение выполнению различных адекватных целенаправленных игровых действий с объектами.

Расширение имеющегося уровня игровых возможностей, обучение выполнению цепочки игровых действий.

Эмоциональное вовлечение ребенка с ранним детским аутизмом с помощью игры в освоение необходимых бытовых навыков.

Развитие мелкой моторики, координации глаз, рук.

Расширение знаний ребенка об окружающем мире.

## **9.2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

Для ребенка 1-й и 2-й групп РДА подбираются задания, не требующие особых усилий и в то же время дающие быстрый эмоционально яркий эффект. Подбор доступных заданий помогает смоделировать ситуацию успеха, дает возможность ребенку поверить в свои силы. Используются задания, в которых для достижения результата ребенку достаточно совершить самое простое действие, основная работа проводится взрослым (например, при лепке вишни взрослый лепит саму ягодку, ученик прикрепляет черешок-палочку). Сложность увеличивается постепенно, после того как у ребенка появляется установка на выполнение задания, причем взрослый на первых порах может действовать за ребенка, управляя его руками. В случае затруднения в выполнении упражнение незаметно для ребенка упрощается либо сокращается.

Новые способы действия вводятся постепенно, незаметно для ребенка, чтобы у него сохранилось ощущение самостоятельного выполнения работы.

Игры для установления эмоционального контакта с ребенком

Совместное вращение колес игрушечной машины.

Перекладывание палочек, разрывание бумаги.

Игры с пуговицами (перекладывание, катание по столу).

Игры со светящимися и блестящими предметами (перекладывание, рассматривание, хождение по комнате с предметом в руках).

Игры с водой (переливание, разбрызгивание, хлопанье по воде).

Игры с сыпучими предметами (горох, фасоль) "Кап-кап" — бросание гороха в коробку ребенка.

Игры с мячом "Прыг-скок" — взрослый подпрыгивает, имитируя движения мяча.

В тяжелых случаях устанавливается контакт во время еды: игра "Мама кормит Таню, Таня кормит маму".

Игры с использованием протестных действий ребенка

Ребенок разбрасывает игрушки, взрослый подключается и использует эти действия как адекватные для игрового контакта, обыгрывает ситуацию — игры "Салют", "Дождь", "Фонтан".

"Купание зверей" — разбросанные резиновые звери "бегут купаться, прыгают в воду".

"Птицы летают", "Солдаты прыгают с парашютом" — аналогично предыдущей игре.

Игры с вовлечением в бытовую жизнь

"Помоги подмести пол" — ребенок разбрызгивает воду, взрослый подметает.

"Помоем ванну" — ребенок из душа поливает ванну.

"Выбьем пыль из диванной подушки" — ребенок хлопает по подушке рукой.

"Покормим попугайчика" и др.

Игры для совершенствования способности взаимодействия

Игры типа "Куку", "Выкатывание мяча", "Ладушки", "Иди ко мне", "Возьми шарик", "Кати, не кати", "Покорми птичку", "Найди свою игрушку", "Прятки" (проводится с двумя взрослыми: один взрослый прячется, другой помогает искать и наоборот). "Умывание с прибаутками". "Докончи стихотворение", "Вставь пропущенное слово в песню", "Закончи незавершенный рисунок (дорисуй глаз, хвост)", "Продолжи орнамент" и т. д.

Игры на развитие координации, игры с различными предметами

Игры типа "Сложи башню", "Положи кубик в банку", "Построй ворота", "Построй по образцу", "Подбери по цвету", "Построй лесенку из разноцветных кубиков". "Провези кубики в машине" и др.

Игры игрушками на выполнение цепочки игровых действий

"Угости куклу чаем", "Уложи спать мишку" и т. д. Возможно вариативное и избирательное использование педагогом аналогичных игр.

Игры по ознакомлению с окружающим миром.

Игры-экскурсии, игры-рисования, знакомство с различными бытовыми приборами — телефоном, утюгом, пылесосом и т. д. Правильно организованная игра помогает снять напряжение у ребенка с ранним детским аутизмом, положительно тонизирует его, расширяет эмоциональные связи с окружающим.

## **10. СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА**

Для определения содержания индивидуальной коррекционной работы по социально-бытовой адаптации ребенка с ранним детским аутизмом обследуется уровень владения им культурно-гигиеническими навыками. Изучаются имеющиеся базовые, минимально необходимые навыки, такие» как уход за собой (умение умываться, причесываться, мыть руки, чистить зубы); умение самостоятельно есть, пить, пользоваться столовыми приборами, умение пользоваться туалетом; умение надевать и снимать предметы одежды, обувь, расстегивать и застегивать пуговицы, молнии; умение заботиться о своих вещах: складывать аккуратно, вешать в шкаф, чистить одежду.

При обследовании аутичных детей почти у каждого из них обнаруживается полная беспомощность в самообслуживании и очень низкое владение культурно-гигиеническими навыками (или полное их отсутствие). Имеющиеся у ребенка стереотипы представляют уровень его социализации (контакта со средой), который он освоил. Необходимо замечать, изучать и использовать их. При этом самостоятельное овладение ребенком социально-бытовыми навыками бывает связано с конкретной ситуацией, а перенос сформированного навыка в другую ситуацию крайне затруднен. Обогащение нужных действий запасом стереотипов ребенка, их изменение, превращение из случайного набора в систему связей с окружающим — это сначала единственный путь социальной адаптации таких детей. Чтобы обеспечить формирование более гибкой системы стереотипов взаимодействия с окружающим миром, необходимо раннее начало коррекционного обучения ребенка с проявлениями аутизма. В результате такой работы он научается обслуживать себя, выполнять поручения и несложные виды труда, общаться с другими людьми.

### **10.1. ПРИМЕРНОЕ ПРОГРАММНОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

Формирование навыков самообслуживания, опираясь на стереотипные способы общения ребенка с окружающим.

Воспитание культурно-гигиенических навыков.

Формирование элементарных бытовых навыков.

Развитие стойкого интереса к выполняемой деятельности, воспитание в ребенке уверенности в своих силах, стремления выполнить действия, заслуживающие одобрения взрослого.

## **10.2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

Прежде чем начать формирование культурно-гигиенических навыков, следует тщательно продумать схему обучения, выбрать наиболее удобную и простую последовательность действий для конкретной ситуации, проверить доступность всех необходимых материалов.

1. Из-за боязни горшка у детей с РДА очень долго (до 2—3 лет) не формируются навыки опрятности. Чтобы помочь в решении этой проблемы, необходимо сформировать определенный ритуал, которому нужно следовать изо дня в день. Лучше высаживать ребенка на горшок в одном и том же месте (в туалете, если нет страха туалета, или рядом), предлагая устойчивый эмалированный горшок с удобной посадочной площадью, покрытый специально сделанным мягким тканевым сиденьем. Это поможет победить неприятные ассоциации ребенка. Затем можно вместе выливать содержимое горшка (управляя руками ребенка), спускать воду (если он не боится шума спускаемой воды) и т. д. Можно обыгрывать ситуацию высаживания на горшок куклы либо других игрушек, которых ребенок не боится. В дальнейшем после привыкания ощущения и реакция на горшок будут положительными. При обучении ребенка умыванию найти удобное место для мыла, зубной щетки, уточнить, какой рукой лучше брать щетку, а какой — пасту. Эти детали, часто не имеющие значения для обычных детей, могут оказаться критическими при обучении ребенка с ранним детским аутизмом с трудностями произвольного сосредоточения.

В обучении можно использовать игры типа "Кукла Таня умывается", "У куклы Тани красивое полотенце", "Причешем кукле волосы", "У куклы Тани красивый носовой платок". Игра "Наведем порядок" воспитывает готовность оказать взрослым посильную помощь по поддержанию порядка (собрать разбросанные игрушки, принести нужную вещь, поставить в "гараж" машины и т. д.). При обучении важен ритм занятия. Аутичный ребенок не способен долго оставаться в ситуации, когда от него требуется произвольное внимание и выполнение произвольных действий. Тренировки в первое время могут быть очень короткими (3—5 мин), но необходимо, чтобы ребенок сразу испытал радость успеха. Взрослый действует за ребенка его руками, быстро и уверенно, чтобы поскорее завершить действие, при этом приговаривая, какой тот молодец и что будет, когда он умоется, уберет игрушки и т. д. Рекомендуется эмоционально обыграть удачу, например: "Ты так чисто умылся, глазки заблестели, щечки заалели!". В это время взрослый

находится впереди ребенка, облегчая этим зрительный контакт с ним, радуясь и заражая его своей радостью от успеха сделанного.

2. У ребенка с ранним детским аутизмом, как правило, до 2—3 лет задерживается формирование навыков жевания. Он испытывает определенные сложности и проявляет избирательность в еде. Ребенок долго употребляет жидкую пищу, иногда у него может быть всего одно или два постоянных любимых блюда. Чтобы расширить рацион, предлагается предпочитаемую ребенком еду давать ему за столом, а между едой ограничивать доступ к любимым лакомствам. Пищу, от которой ребенок отказывается, оставлять на видном месте и, не предлагая ему, съесть время от времени кусочек взрослому или вместе кормить другого. Решение этой проблемы требует большого терпения от взрослых, но со временем рацион ребенка удастся расширить.

У ребенка с проявлениями аутизма задерживается формирование умений пользования ложкой, удерживания в руках чашки, правильной позы за столом. Исследования показывают, что если малыш сосет палец, подносит ко рту игрушки и засовывает их в рот, значит, он может овладеть точными, координированными движениями, необходимыми для того, чтобы поднести пищу ко рту. Его уже можно приучать есть самостоятельно, начинать учить правилам поведения за столом. Важно сначала правильно организовать место, подобрать удобный по высоте стул. Перед ребенком ставят тарелку с едой, кладут ложку или вилку, а все посторонние предметы убирают. Если ребенок вскакивает из-за стола с куском в руке, нужно спокойно, но твердо усадить его на место либо велеть, чтобы он положил кусок на стол. Или же, если ребенок хочет пить, можно попросить его сначала сесть на стул, а затем исполнить желание. Нередко ребенок испытывает трудности во время еды из-за своей повышенной брезгливости. Даже капля супа на одежде может стать источником неприятных ощущений. Эту проблему можно решить, научив ребенка пользоваться салфеткой.

При обучении навыку пользования ложкой взрослый должен находиться сзади или сбоку от ребенка, чтобы у него возникало ощущение самостоятельного выполнения действий. При этом следует подбадривать ребенка и игнорировать неудачу. В обучении можно использовать различные игры типа "Кукла Маша завтракает", в которых у ребенка формируются и закрепляются навыки правильного поведения за столом, умения есть аккуратно, правильно держать ложку, пользоваться салфеткой, тихо выходить из-за стола после окончания приема пищи, благодарить взрослых.

3. Ребенок с данной патологией может испытывать трудности при обучении навыкам одевания, раздевания. Опыт показывает, что если ребенок умеет бросать мяч, надевать кольца на простую пирамиду и владеет другими движениями, необходимыми в игровой деятельности, то его можно учить самостоятельно одеваться и раздеваться. Научить ребенка раздеваться

помогают многократно повторяющиеся в течение дня ситуации в туалете, при укладывании спать. Сначала, управляя руками ребенка, взрослый помогает ему снять необходимую одежду, затем лишь слегка приспускает ее, предоставляя ребенку возможность завершить действие. Постепенно взрослый ослабляет помощь, однако в случае неуспеха он готов предоставить ее вновь во избежание аффективного "взрыва" ребенка. Не забывается поощрять ребенка за малейшие самостоятельные действия. Однако, чтобы не произошло пресыщение похвалой, сохранилась ее ценность, ее необходимо ослаблять за те действия, котхь рые автоматизируются, постепенно перенося внимание на операции, требующие освоения. Со временем накапливается большой арсенал поощрений (похвал, тактильных, пальчиковых и двигательных игр, песенок, игрушек, лакомств и т. д.), гибкое применение которых позволяет последовательности в подкреплении желательного поведения не превратиться в механичность. В обучении ребенка используются различные игры. Так, например, если ученик постоянно стремится сбросить одежду, обувь и оставаться раздетым, ему предлагают игру "Оденем куклу на прогулку". Игра сопровождается рассказом о том, как холодно, неприятно будет кукле, если она пойдет на улицу недостаточно тепло одетой, обутой. Так можно простудиться и заболеть, а этого не хочет никто.

Игра "У куклы Тани новые туфли" учит застегивать пряжки, липучки на туфлях.

В игре "Сложи вещи на свое место" ребенок учится складывать свою одежду в шкаф.

Игра "Наденем кукле курточку" приучает ребенка расстегивать и застегивать пуговицы, молнии. Момент застегивания и расстегивания пуговиц можно также включать в интересный ребенку игровой сюжет, чтобы дать ему возможность попрактиковаться вне учебной ситуации. Так, например, если ребенок увлечен игрой с конструктором "Лего", материалы он может доставать из мешочка с пуговицами, расстегивая пуговицы на нем, а потом убирать их обратно, застегивая пуговицы. Или, играя в поиски клада, ребенок сталкивается с необходимостью расстегнуть пуговицы ("молнию") на мешочке с "сокровищами".

4. Уменьшению тревожности, упорядочиванию поведения аутичного ребенка способствуют организация его жизни по четкому расписанию, распорядку дня, существование семейных традиций и привычек, когда последовательность событий предсказуема. Некоторые дети сами с рождения устанавливают постоянный режим дня и требуют его неукоснительного выполнения: прогулка должна происходить всегда в одно и то же время, по одному маршруту, еда — только в определенный час и т. д. Повторяя изо дня в день определенный распорядок дня, взрослые проговаривают вместе с ребенком утром и вечером, что будут делать сегодня, что удалось сделать,

что планируют на завтра. Помочь ребенку усвоить общий распорядок дня может расписание (режим дня) в виде фотографий или картинок, на которых он ест, занимается, готовится ко сну, читает на диване с мамой, одевается, гуляет и т. д. (использование лѐб-системы общение с помощью картинок). Подобное расписание также дает возможность вносить в привычный распорядок действий что-то новое. Непривычное действие, событие легче принимается ребенком, если оно запланировано. Например, взрослый обращается к ребенку: "Я понимаю, что тебе не хочется сейчас убирать тарелки со стола, но это то, что мы с тобой должны сделать по нашему расписанию, а потом, смотри-ка, мы сможем пойти в парк". Вначале, пока не появится привычка следовать расписанию, его лучше составить из приятных и нейтральных для ребенка занятий, чтобы у него не возник явный протест. Использование карточек (лѐб-системы) как средства общения имеет большое значение для социально-бытовой адаптации аутичного ребенка, особенно с проявлениями мутизма. Для этого на начальном этапе требуется использовать внутренние потребности такого ребенка, угадывая его желание и помогая сообщить о нем с помощью доступного средства. Например, если во время занятия ребенок пытается убежать, его необходимо вернуть и попросить взять карточку "передышка", тем самым обозначив желание передохнуть. В дальнейшем такая организация взаимодействия поможет увеличить длительность рабочего времени.

5. В процессе обучения ребенка с ранним детским аутизмом вначале вырабатывается эмоциональный стереотип поведения. Взрослый убеждает ребенка в его положительных качествах: что он быстро и хорошо одевается, умывается, накрывает на стол, помогает маме и т. д., и только после этого идет терпеливое обучение самообслуживанию, бытовым навыкам. Сначала почти все делает взрослый в присутствии ребенка и рассказывает, как хорошо у них получается "вместе". Ребенка подключает лишь для оказания незначительной помощи (подержать, положить). Если тот безучастен к работе взрослого, то взрослый выполняет эти действия руками ребенка, говоря при этом, что он "очень хорошо помог". Затем вместе оканчивают работу, производя все больше действий руками ребенка. При этом помощь должна быть безболезненной, но достаточно неприятной, чтобы ребенок старался избежать подобной помощи, стремясь выполнить действия самостоятельно. По наблюдениям, аутичный ребенок становится очень зависимым от подсказки, если она предоставляется в приятной или нейтральной форме. Поэтому необходимо стараться побыстрее уменьшать подобную помощь, давая лишь толчок к действию и предоставляя возможность ребенку выполнить это действие самому, поощряя вначале за малейшее самостоятельное движение. Помощь может предоставляться также в виде указательного жеста или словесной подсказки. Сочетание четкой пространственной организации, расписаний! и игровых моментов может заметно облегчить обучение ребенка с ранним детским аутизмом навыкам бытового поведения. Приобретение самостоятельных специальных умений

способствует формированию у него положительных черт поведения, уменьшению аутичных проявлений и других недостатков развития. В коррекционной работе можно использовать много полезных, интересных и развивающих занятий и игр. В данной программе даются только некоторые их образцы. Родители и воспитатели, ищущие пути и способы развития детей, из рассмотренных примеров поймут основные направления такой работы, ее смысл и значение и найдут другие формы упражнений, которые будут умело использовать для абилитации детей с ранним детским аутизмом.

## **11. Развитие речевых, познавательных и моторных функций.**

### ***11.1. Развитие речевых функций.***

**1. Не дожидаясь оформления у мутичного ребенка звуковой речи, следует приступить к обучению его чтению и письму глобальным методом.**

Сущность обучения **глобальному чтению** состоит в том, что с самого начала слово дается ребенку целиком и прочтение подкрепляется одновременно предъявляемым ярким, красочным наглядным материалом. В дальнейшем тот же материал закрепляется в игре, в быту, в устной речи. Подбор слов производится для каждого ребенка индивидуально, с учетом его интересов и пристрастий, но необходимо учитывать и сложность слова (количество слогов, особенно произношения, доступность содержания).

**2.** Очень часто у детей с этим вариантом речевого развития встречаются нарушения звукопроизношения. Важно выяснить, с чем они связаны: с малой речевой практикой и недостаточной психической активностью, с недоразвитием фонематического слуха или другой неврологической патологией. Однако торопиться с исправлением дефектов звукопроизношения в любом случае не следует, так как сосредоточение не **на смысловой, а технической стороне речи может затормозить развитие и коммуникативной функции.**

**Следующим и обязательным разделом работы является решение проблемы сенсорной интеграции,** так необходимой детям с аутистическими проблемами. Для достижения этого нужно применять как отдельные компоненты оборудования «Снузелен», так и их сочетание. Максимально объединяют 2—3 сенсорных модальности. **Для закрепления комплекса «глаз — рука» и развития мелких мышц кисти** проводим ряд подвижных игр с пальцами, сопровождаемых речью педагога. **Ритмические пальцев движения** являются средством повышения функционального состояния коры больших полушарий и общего усиления ассоциативной функции мозга. Большое место отводится **массажу, как общему, так и «речевому».** Для **восстановления речи** используются приспособленные к



детскому аутизму методические приемы, которые позволяют учитывать как негативизм больных, так и особенности их речевой патологии. При неполной утрате речи прежде всего **определяют уровень речевого развития ребенка**, его словарный запас, развитие имитационной, рецептивной и экспрессивной речи. Выявляют **понимание** слов, фраз обиходного характера, инструкций, поручений, способность к называнию предметов, действий, использование местоимений по отношению к себе и окружающим лицам. Особое внимание обращают на построение фраз, порядок расположения отдельных членов предложения, а также умение составлять фразы. Для восстановления речи **необходима логопедическая работа, направленная на формирование словарного запаса, развитие слухового внимания, фонематического и речевого слуха.**

Для неговорящего ребенка занятия начинают с **называния звуков** через имитацию с помощью движений (фонематической ритмики), объединения их в слоги, слова и напевное произношение. Пока ребенок с аутизмом не усваивает отдельные слова, к новым не переходят. При начальной речевой активности **жесты сочетают с речью**. Обучение **фразам** идет и с помощью изображенных на картинках событий. Слова сочетают с определенной ситуацией. Приступают к составлению целого **рассказа** по определенным картинкам и их сериям. Далее проводятся занятия со связанным **текстом**, состоящим из бесед на определенные темы, **пересказа** по наводящим вопросам коротких текстов, **драматизации**, проигрывания той или иной темы, а также работа над **стихотворной речью**, ее плавностью. Детей пытаются обучить навыкам разговора, диалогам (социальному использованию речи), предлагая интересную и важную для ребенка тематику.

На этом этапе работы очень существенным разделом является развитие слухового внимания, слухового восприятия, **фонематического и речевого** слуха. На следующем этапе коррекции вводят **голосовые** упражнения, осуществляются **постановка** и **автоматизация** звуков. Работают над **интонационной** окраской речи, тренировкой тембра голоса при произношении ребенком собственных фраз, постановкой ударения. В дальнейшем последовательно переходят от индивидуального обучения к занятиям небольшими группами—с одним-двумя, затем с тремя-пятью детьми примерно равного психического развития. Проводят занятия на доступном для большинства детей уровне («среднем»). Основной принцип обучения навыкам речи заключается в постоянном проигрывании речевого общения по изучаемой теме на групповых занятиях с

логопедом, закреплении полученных знаний на прогулке с педагогом, сестринским персоналом и в домашней обстановке с родителями. Логопедическая работа с ребенком, больным аутизмом, является наиважнейшей в реабилитации детского аутизма. По этой причине подчеркнем основные этапы ее проведения.

**I этап** включает использование сопряженной речи, когда ребенка учат повторять вслед за учителем-дефектологом короткую одно-, двусложную фразу. Если же речь распалась полностью, то тогда начинают восстановление с уровня фонем и слогов, затем отдельных слов.

**II этап** — чисто сопряженной речи — проводится после занятий с логопедом на основе определения предметов, действий, событий, представленных на картинке.

**III этап** — использование вопросных форм, в которых содержится почти полный ответ, требуемый от ребенка

**IV этап** — появление собственной экспрессивной речи.

## **11.2. Специальные игры, направленные на формирование речевого общения .**

Для развития эмоционального общения использовались следующие игры:

### ***Игра «Позови мячом»***

Цель: запомнить имена членов группы.

Оборудование: воздушные шары.

Ход игры: дети стоят в кругу или сидят на стульях. Психолог показывает ребенку воздушный шар. Предлагает каждому потрогать его рукой.

Затем дает шар одному из детей и предлагает кинуть шар ребенку, которого психолог называет по имени, и назвать его имя. Занятие можно видоизменить и предложить детям передать предмет, например «звенящий колокольчик», «звучащую игрушку» и пр.

Эти задания вызывают эмоциональный интерес у аутичных детей.

### ***Игра «Трубочка»***

Цель: развитие слухового сосредоточения.

Ход игры: дети сидят на стульях или стоят, психолог подходит с трубочкой к ребенку и шепотом произносит отдельные слова, эмоционально значимые для ребенка, или команды. Например: «Вася хорошо занимается»

или «Юля, возьми шарик» и пр. Или просит ребенка выполнить какое-либо действие.

Такие занятия вызывают положительные эмоции у детей

### ***Игра «Постучи»***

Цель: обучение ребенка ритмическому постукиванию в такт стихотворения и развитие потребности произношения.

Ход занятий: дети сидят за столом, психолог произносит простое стихотворение и одновременно постукивает в такт и просит тоже самое сделать детей. Например:

Зайка серенький сидит и ушами шевелит.

Зайка, зайка, что с тобой?

Ты сидишь совсем больной,

Ты не хочешь поиграть.

С нами вместе поплясать,

Зайка, зайка, попляши

И другого отыщи.

### ***Игра «Закончи фразу»***

Цель: формирование у ребенка потребности речевого общения.

Ход занятий: детям зачитывается знакомое стихотворение. Например, «наша Таня громко плачет, уронила в речку...». Ребенок должен закончить его.

С детьми третьей и четвертой групп рекомендуются занятия I по формированию у них способности к последовательному изложению событий. Это достигается как в процессе индивидуальных, так и групповых занятий.

## **11.3. Формирование моторных функций и методические рекомендации.**

Формирование моторных функций может проходить как в процессе групповых занятий, например, на занятии физкультурой, так и в процессе индивидуальных занятий. Эти занятия может проводить опытный педагог-дефектолог, который может использовать любые традиционные формы работы по формированию мелкой моторики: лепку, аппликацию, рисование, конструирование и пр. В процессе проведения таких занятий необходимо соблюдать следующие методические рекомендации:

1. Учет психического состояния ребенка. Если ребенок излишне возбужден, то не следует его принуждать, требовать от него беспрекословного выполнения заданий. У аутичного ребенка директивные методы могут вызвать самоагрессию, агрессию, реакцию ухода от ситуации, негативизм.
2. Ориентация на интересы ребенка и доступные ему виды деятельности.

У детей с аутизмом, особенно первой и второй групп, наблюдается недоразвитие манипулятивных действий, что затрудняет дальнейшее развитие продуктивных видов деятельности (конструирование, рисование и пр.), а также задерживает развитие письма. В связи с этим перед психологом стоит задача подобрать такие задания, которые были бы доступны детям и приводили к конкретному результату. Опыт нашей работы показал, что дети с удовольствием рисуют с помощью трафарета, любят работать с пластилиновыми досками, на которые наклеиваются мелкие предметы (мозаика, горох, фасоль). Не следует принудительно обучать ребенка отдельным видам деятельности, а учитывать его интересы и познавательную активность.

3. Любое выполненное ребенком задание необходимо обыграть, придать ему эмоциональный смысл.

4. Если у ребенка выраженное полевое поведение, трудности сосредоточения на задании, то можно использовать метод совместно неразделенной деятельности психолога и ребенка. Например, в развитии ручной моторики у детей важную роль играют соотносящие действия, когда нужно совместить два предмета или две части предмета. С этой целью целесообразно использовать матрешки, пирамидки, башенки и т. д. Соотносящие действия совершенствуют мелкую моторику, глазомер, согласованность движений рук. Учитель-дефектолог обучает ребенка хватанию, зрительно-двигательным координациям, умению удерживать предмет между большим и указательным пальцами и пр.

## **12. Работа с родителями**

Важную роль в развитии речевой активности ребенка играют родители. Психолог рекомендует родителям комментировать все происходящее с ребенком в течение дня, выделять эмоциональные детали, включая комментарии отношений, чувств, социальные правила. Следует подчеркнуть, что у большинства родителей наблюдаются искаженные оценки речевых возможностей детей. Многие из них считают это основным определяющим недостатком в психическом развитии ребенка, в связи с чем организуют занятия с логопедами и другими специалистами, что еще больше может усугублять речевой мутизм у ребенка. Родители должны помнить, что важным в формировании речи аутичного ребенка является развитие у него потребности в общении, и это может быть достигнуто только в процессе развития целенаправленного поведения.

### **Целевые ориентиры ребенка РДА**

-Ребёнок проявляет инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности.

-Ребёнок уверен в своих силах, открыт внешнему миру, положительно относится к себе и к другим, обладает чувством собственного достоинства, активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми.

-Ребёнок обладает развитым воображением, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам.

-Творческие способности ребёнка проявляются в рисовании, придумывании сказок и т.д., ребёнок может фантазировать вслух, играть звуками и словами. Хорошо понимает устную речь и может выражать свои мысли и желания.

-У ребёнка развита крупная и мелкая моторика.

-Ребёнок способен к волевым усилиям в разных видах деятельности, преодолевать сиюминутные побуждения, доводить до конца начатое дело, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, правилам безопасного поведения и личной гигиены.

-Ребёнок проявляет любознательность, склонен наблюдать, экспериментировать, способен к принятию собственных решений.

– физически развитый, способный к произвольной организации движений собственного тела, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками. У ребенка сформированы основные физические качества и потребность в двигательной активности. Самостоятельно выполняет доступные возрасту гигиенические процедуры, умение поддерживать себя в чистоте. Выполнять предложенные упражнения в соответствии с его индивидуальными проблемами: гипер или гипотонусом. Уметь координировать движения, держать равновесие и т.д., сформированный стереотип спортивных занятий.

1-я группа — дети с отрешенностью от внешней среды

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

2-я группа — дети с отвержением внешней среды

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

3-я группа — дети с замещением внешней среды

Эти дети имеют более сложные формы защиты от переживаний и страхов, выражающиеся в формировании патологических влечений, в компенсаторных фантазиях. Их поведение ближе к психо-патоподобному. Для них характерна более развернутая монологическая речь, однако к

диалогу такие дети не способны. Низка способность к сопереживанию, эмоциональные связи с близкими недостаточны. Возможны вспышки агрессии как способ обратить на себя внимание: могут хватать за волосы, за лицо. Лучше адаптированы в быту, без больших затруднений осваивают навыки самообслуживания.

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

4-я группа — дети со сверхтормозимостью окружающей средой

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

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

— активный сформированным « учебным поведением», умеющим задавать вопросы взрослому в доступной ему форме.

Способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности). В случаях затруднений обращается за помощью к взрослому. игра

Установление эмоционального контакта с ребенком, преодоление его негативизма, обучение коммуникативному взаимодействию с другими детьми, взрослыми.

Использование стереотипии поведения путем включения их в канву игрового процесса.

Обучение выполнению различных адекватных целенаправленных игровых действий с объектами.

Расширение имеющегося уровня игровых возможностей, обучение выполнению цепочки игровых действий.

Эмоциональное вовлечение ребенка с ранним детским аутизмом с помощью игры в освоение необходимых бытовых навыков.

Развитие мелкой моторики, координации глаз, рук.

Расширение знаний ребенка об окружающем мире.

— эмоционально контактный. Откликается на эмоции близких людей и друзей. Эмоционально реагирует на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения, мир природы; — овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Ребенок адекватно использует вербальные и невербальные

средства общения. Способен изменять стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации;

Установление положительного эмоционального контакта с ребенком.

Преодоление негативных реакций на окружающую среду.

Выработка положительной эмоциональной реакции на занятие.

Коррекция аффективных проявлений, использование их и стереотипных действий ребенка для коммуникативного взаимодействия в игре. Например, ребенок машет руками, педагог организует игру "Птички летят"; ребенок бегаёт по кругу — предлагаются игры "Догони", "Полет самолетов".

Обучение ребенка "языку чувств" (т. е. формирование эмоций).

Развитие творческих способностей на основе развития воображения, обучение ребенка правильному эмоциональному восприятию литературных произведений: сказок, стихов, рассказов и т. д.

– способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения. Поведение ребенка преимущественно определяется не сиюминутными желаниями и потребностями, а требованиями со стороны взрослых и первичными ценностными представлениями о том «что такое хорошо и что такое плохо». Ребенок способен планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели. Соблюдает правила поведения на улице (дорожные правила), в общественных местах (транспорте, магазине, поликлинике, театре и др.); Формирование навыков самообслуживания, опираясь на стереотипные способы общения ребенка с окружающим.

Воспитание культурно-гигиенических навыков.

Формирование элементарных бытовых навыков.

Развитие стойкого интереса к выполняемой деятельности, воспитание в ребенке уверенности в своих силах, стремления выполнить действия, заслуживающие одобрения взрослого.

– способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту. Ребенок может применять самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач (проблем), поставленных как взрослым, так и им самим; в зависимости от ситуации может преобразовывать способы решения задач (проблем). Ребенок способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и др.;

– имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе. Ребенок имеет представление о себе, собственной принадлежности и принадлежности других людей к определенному полу; о составе семьи, родственниках и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей, семейных традициях; об обществе, его культурных ценностях; о государстве и принадлежности к нему; о мире;

– овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности

–овладевший необходимыми умениями и навыками. У ребенка сформированы умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов детской деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет //Дефектология. 1996. № 5.

Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации (сообщение 1 и 2) //Дефектология. 1997. № 2, 3.

Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Программы для специальных дошкольных учреждений: Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. М., 1991.

Лебединская К. С, Никольская О. С, Баенская Е. Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. М., 1989.

Лебединская К. С, Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991.

Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка //Дефектология. 1996. № 3.

Любиаа Г. А. Обучение дошкольника языку чувств //Дошкольное воспитание. 1996. № 2.

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

Стрелкова Л. Творческое воображение: Эмоции и ребенок //Обруч. 1996. №4.

Субботина Л. Ю. Развитие воображения детей. Ярославль, 1996.

Школьниковая Н. Н. Развивающее взаимодействие с детьми раннего возраста//Дефектология. 1991. № 4.

Школьниковая Н. Н. Развитие коммуникативного поведения детей, страдающих негативизмом //Дефектология. 1993. № 5.

Эрик Шоплер, Маргарет Ланзинд, Лесли Ватере. Поддержка аутичных и отстающих в развитии



## **1. Пояснительная записка**

### **1.1. Краткая справка о дошкольном образовательном учреждении**

Здание детского сада построено по типовому проекту в 1961 году, рассчитано на 35 мест. Юридический адрес: 390005 г. Рязань, улица Семашко, 50.

Группа для детей с ранним детским аутизмом организована приказом № \_\_\_\_\_ от «\_\_» сентября 2013 года управления образования и молодежной политики администрации города Рязани. Плановая наполняемость 5 детей, фактическая – 10 человек. Режим работы круглосуточно.

Детский сад осуществляет образовательную, правовую, хозяйственно-экономическую деятельность в соответствии с Конституцией РФ; законом «Об образовании РФ»; Трудовым кодексом РФ; Конвенцией о правах ребенка; Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормами СанПин 2.41.3049-13; ФГОС ДО; Приказами, постановлениями, распоряжениями нормативных документов органов регионального и местного самоуправления; Учредительными документами: Уставом, правилами внутреннего трудового распорядка, должностными инструкциями, договорами, положениями.

Настоящая программа предназначена для работы с детьми дошкольного возраста с проявлениями раннего детского аутизма и рекомендуется учителям-дефектологам, воспитателям и родителям.

## **2. Актуальность проекта, проблема**

Своеобразие человека с РДА, его особенности требует специальных условий обучения, создание среды, адекватной для полноценного развития его личности. Определив особенности ребенка с нарушениями в развитии, можно ставить и решать конкретные задачи, выбирать пути обучения и воспитания. Таким детям необходима специально организованная психолого-педагогическая помощь с целью повышения эффективности и качества его обучения и воспитания. Поддержка представляет собой комплекс действий, методик, мероприятий, реализующих цели образования.

Особенности познавательной сферы детей с РДА освещены в психологической литературе достаточно широко ((Лебединский В. В., Лебединская К. С, Никольская О. С, Баенская Е. Р., Либлинг М. М. и др.) М.В. Жигорева, В.И. Лубовский, 1989; Л.И. Переслени, 1984; В.Л. Подобед, 1988; И.Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева, 1989 и др.). отмечает недостаточную сформированность произвольного внимания таких детей, дефицитарность основных свойств внимания: концентрации, объема, распределения. Память характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия. В.Г. Лутоян отмечает, что продуктивность произвольного запоминания значительно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Отмечается низкий уровень сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса. Кроме того, характерными свойствами детей этой группы детей является крайняя медлительность, инертность,

трудность переключения с одного задания на другое, спонтанное изменение деятельности, вялость, безынициативность, неумение использовать оказываемую им помощь. Затруднения проявлялись при решении любых задач, направленных на выявление особенностей наглядно-образного и наглядно-действенного мышления.

Дети с РДА в развитии могут получать коррекционную помощь в обычных группах детского сада для слабослышащих, где с учетом испытываемых ими затруднений дети со сложными нарушениями могут быть объединены в подгруппу. В некоторых случаях работа с детьми с комплексными нарушениями в составе обычных групп для слабослышащих может осуществляться по индивидуальным программам воспитания и обучения, составленным учителем-дефектологом, воспитателями, психологом и другими специалистами после комплексного психолого-педагогического обследования ребенка.

В настоящее время в соответствии с пунктом 48 Типового положения о дошкольном образовательном учреждении, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 01.07.95 № 677, в детских садах компенсирующего вида допускается открытие групп для детей с РДА. При организации этих групп, определении форм и содержания коррекционно-педагогической работы целесообразно руководствоваться письмом Министерства образования РФ от 2 08. 01. № 809/ 23-16 «Об организации в дошкольных образовательных учреждениях групп для слабослышащих детей со сложными (комплексными) нарушениями в развитии. Письмо Министерства Образования Российской Федерации. Вестник образования России, 2001, № 21.

Данная программа предназначена для работы с детьми РДА, дошкольниками со сложными (комплексными) нарушениями в развитии. Она рассчитана на двухлетний срок воспитания и обучения дошкольников

( возраст от 5 до 7 лет) в группах для детей со сложной структурой нарушений развития.

В программе представлено инновационное содержание и современные психолого-педагогические технологии обучения детей, базирующиеся на личностно-ориентированном подходе к ребенку и его близким. Содержание программного материала учитывает общие принципы воспитания и обучения, принятые в дошкольной педагогике: научность, системность, доступность, концентричность изложения материала, повторяемость, единство требований к построению системы воспитания и обучения детей-дошкольников.

## **2.1. Принципы построения программы**

При разработке программы мы руководствуемся следующими положениями и принципами:

**Деятельностный принцип** (А. Н. Леонтьев) определяет подходы к содержанию и организации психолого-педагогической работы с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в рамках которой «вызревают» психологические новообразования, определяющие развитие ребенка и является необходимым условием коррекционно-педагогического воздействия.

**Принцип индивидуального подхода к ребенку.** На его основе с позиций перспективного развития ребенка рассматривается структура его нарушений. Изучаются и учитываются в повседневной работе особенности нервной системы ребенка, темперамент, характер, его склонности и способности. В рамках данного принципа ведется динамическое наблюдение за ребенком. Его достижения и динамика продвижения должны сопоставляться с его же предварительными результатами, а не с усредненными показателями, характерными для детей данной возрастной группы.

**Принцип развития.** Организм ребенка и его нервная система находятся в постоянном развитии. Поэтому под влиянием целенаправленной коррекционно-педагогической работы у отдельных детей возможно осуществление продвижения, особенно в плане тренинга различных психических функций.

**Принцип комплексного воздействия и принцип единства диагностики и коррекции отклонений** (А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, С.С. Ляпидевский, О.Н. Усанова), отражающие целостность процесса оказания психолого-педагогической помощи. Рассматривая организацию помощи детям с проблемами развития, мы реализуем модель единой системы научно-практических служб: педагогической, психологической и медицинской. Использование этого принципа предполагает принятие коллегиальных решений в отношении каждого ребенка на основе данных комплексной диагностики и учет ее результатов всеми субъектами учебно-воспитательного и коррекционного процесса.

**Принцип активного привлечения родителей к задачам обучения детей,** имеющих проблемы в развитии - он предполагает налаживание активного и заинтересованного сотрудничества педагогов и родителей с целью обеспечения непрерывности коррекционно-развивающего воспитания и обучения детей.

**Принцип соблюдения дозированнойности объема изучаемого материала.** Он предполагает продуманную регламентацию объема программного материала по всем разделам программы для более рационального использования

времени его изучения и учета реальных возможностей его усвоения.

**Принцип линейности и концентричности при построении** тематического планирования. Он состоит в том, что темы по каждому разделу располагаются в определенной систематической последовательности, учитывающей степень усложнения материала и постепенного увеличения его объема; при этом каждая последующая часть является продолжением предыдущей. При концентрическом построении программы материал повторяется путем возвращения к пройденному вопросу. Это дает возможность прочного его усвоения, расширения и закрепления соответствующего словаря.

**Принцип инвариантности программного материала.** Для детей, у которых выявляется несколько первичных нарушений, каждое из которых имеет вторичные, третичные последствия, предусматривается возможность видоизменения содержания разделов, их комбинирования, а в отдельных случаях изменения последовательности в изучении, введения в них корректирующих элементов. Для них необходимы пропедевтические разделы, позволяющие в элементарной форме, восполнить недостающие знания и представления об окружающем мире, включать специфические технологии и оригинальные методики обучения.

**Принцип социальной мотивации.** Учебное содержание строится так, чтобы оно способствовало повышению социальной мотивации – возникла потребность и активность в учебной деятельности, в овладении жизненными умениям и навыками.

**Принцип коммуникативной направленности.** Коррекционная работа должна быть ориентирована на закономерности коммуникативного процесса, что означает в доступной форме постепенное овладение многозначной системой родного языка. Выбор альтернативных методов работы по развитию речи направлен на раскрытие потенциальных возможностей детей с акцентом внимания к их сенсорным, моторным особенностям. Методы обучения определяются в соответствии с возможностями детей, имеющих сложные нарушения развития.

**Принцип компенсаторной направленности** (обучение направлено на возмещение недоразвитых или нарушенных функций путём исправления или перестройки частично нарушенных функций).

**Принцип доступности обучения, индивидуального и развивающего подхода,** коррекционно-развивающей направленности обучения, целостности и комплексности коррекционно-развивающей работы

На основе вышеизложенных принципов строится учебно-воспитательный процесс, способствующий развитию обучающихся и коррекции недостатков познавательных психических процессов.

Программные материалы подготовлены с учетом задач дошкольного образования, закономерностей развития детей дошкольного возраста, особенностей психического развития детей с комплексными нарушениями развития в возрасте 5-7 лет, обусловленных характером и структурой нарушений; требованиями Государственного стандарта дошкольного образования.

### **3. Задачи программы и ожидаемые результаты**

**Данная программа направлена на реализацию следующих задач:**

- углубленное медико-психолого-педагогическое изучение с РДА в процессе коррекционного воспитания и обучения, уточнение характера и степени выраженности каждого из нарушений;
- создание оптимальных условий для реализации пяти образовательных областей: физическое развитие, познавательное развитие, речевого развития, социально-коммуникативное развитие, художественно-эстетическое развитие;
- осуществление психолого-педагогической коррекции нарушений в развитии детей с учетом индивидуальных возможностей и личностных особенностей каждого ребенка;
- создание условий для формирования предпосылок учебной деятельности и подготовки детей к обучению на следующей ступени образования.

Данная программа рассчитана на двухлетний срок воспитания и обучения дошкольников (их возраст от 5- до 7 лет) в группах для детей с РДА. Программные материалы подготовлены с учетом задач дошкольного образования, закономерностей развития детей дошкольного возраста особенностей психического развития детей с РДА в возрасте 5-7 лет, обусловленных характером и структурой нарушений. Выполнение программы направлено на обеспечение всестороннего развития детей с комплексными нарушениями. В сфере физического и моторного развития усилия педагогов направлены на охрану и укрепление здоровья детей, развитие потребности в двигательной активности; развитие основных движений; развитие и формирование двигательных качеств; коррекцию отдельных недостатков двигательного развития и др. Для реализации этих задач используются разные формы работы: организация двигательного режима в течение недели и дня, проведение фронтальных и при необходимости индивидуальных занятий, организация физкультурных

минуток и динамических пауз отдыха, проведение подвижных игр в группе и на прогулке, организация и проведение утренней гимнастики и гимнастики после дневного сна, фонетическая ритмика и т.д.,

**Физическое развитие** дошкольников с РДА связано с формированием социально-бытовой ориентировки, овладением детьми нормами поведения в быту, в различных общественных учреждениях; развитии доброжелательного отношения к взрослым и детям и налаживания партнерских отношений, овладении различными формами и средствами взаимодействия со сверстниками, формировании положительных самоощущений и самооценки. Работа по социально-личностному развитию детей пронизывает всю коррекционно-педагогическую деятельность и происходит: в повседневной жизни, в процессе ознакомления с окружающим на занятиях и вне их, акцентировании внимания на социальных отношениях в сюжетно-ролевых играх, изобразительной деятельности, труде; специально подобранных играх по формированию межличностных отношений детей и развитию эмоциональной сферы; на занятиях по развитию речи путем обогащения словаря и обучения детей различным видам коммуникативных высказываний, обучения речевому общению.

**Познавательное развитие** детей с РДА развития является одной из важных составляющих системы коррекционно-педагогической работы. Оно предполагает целенаправленное сенсорное воспитание детей, развитие мышления (наглядно-действенного, образного, элементов логического), внимания, образной и словесной памяти, воображения; формирование способов мыслительной деятельности (анализа, сравнения, классификации, обобщения); развитие речи. Важным аспектом умственного воспитания является расширение представлений детей об окружающих их предметах и явлениях общественной жизни, жизни природы. Познавательное развитие детей осуществляется: на занятиях по дидактической игре, в процессе использования игр на всех занятиях, в процессе ознакомления с окружающим миром; на занятиях по формированию элементарных математических представлений; в различных видах труда; в ходе обучения изобразительной и конструктивной деятельности; на занятиях по развитию речи, развитию слухового восприятия.

**Речевое развитие** детей с РДА является одним из наиболее сложных и ответственных направлений коррекционной работы. Основными задачами работы по речевому развитию детей являются: развитие языковой способности, речевой активности детей; овладение значениями слов и высказываний и обучение их использованию в различных ситуациях общения; развитие разных видов речевой деятельности (слухозрительного восприятия, говорения, дактилирования, глобального и аналитического чтения, письма); формирование элементарных навыков связной речи, прежде всего разговорной. Важнейшим условием организации работы по развитию

речи является создание слухо-речевой среды, постоянное использование речи, дополняемое привлечением естественных жестов и др. выразительных средств, в общении с детьми. Работа по речевому развитию детей осуществляется: в условиях бытовой деятельности, при проведении режимных моментов, на прогулках, в свободной деятельности; на занятиях по видам деятельности (труде, игре, изобразительной деятельности, конструировании), на занятиях по ознакомлению с окружающим; на фронтальных занятиях по развитию речи; на индивидуальных занятиях.

**Социально- коммуникативное развитие** дошкольников со сложными нарушениями развития связано с формированием социально-бытовой ориентировки, овладением детьми нормами поведения в быту, в различных общественных учреждениях; развитии доброжелательного отношения к взрослым и детям и налаживания партнерских отношений, овладении различными формами и средствами взаимодействия со сверстниками, формировании положительных самооощущений и самооценки. Работа по социально-личностному развитию детей пронизывает всю коррекционно-педагогическую деятельность и происходит: в повседневной жизни, в процессе ознакомления с окружающим на занятиях и вне их, акцентировании внимания на социальных отношениях в сюжетно-ролевых играх, изобразительной деятельности, труде; специально подобранных играх по формированию межличностных отношений детей и развитию эмоциональной сферы; на занятиях по развитию речи путем обогащения словаря и обучения детей различным видам коммуникативных высказываний, обучения речевому общению.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОВЕДЕНИЯ**

Исследование поведения основывается на наблюдении за действиями ребенка с ранним детским аутизмом, выражающими его отношения с внешней средой и отражающими особенности взаимодействия процессов возбуждения и торможения. Одним из признаков аутизма являются трудности в формировании целенаправленного поведения. Поэтому при обследовании ребенка обращается внимание на возможные проявления негативизма, возбудимости, расторможенности, отвлекаемости, несобранности, неадекватности, агрессивности.

В результате обследования детей с РДА дополнительно могут быть выявлены следующие особенности поведения:

- \* поведение, приносящее вред самому себе (кусание собственных рук, удары по голове и т. п.);
- \* агрессивное поведение (оплевывание, нападение на других детей);
- \* прекращение деятельности (бросание предметов, крик, уход из-за стола);
- \* взятие в рот несъедобных предметов, эхологическое задавание вопросов;
- \* дефицит поведения (нежелание физического контакта, неконтролируемое поведение).



Полученные в результате обследования данные являются основой для составления индивидуальной программы формирования поведения ребенка с проявлениями аутизма. В первую очередь корригируются явные негативные проявления поведения, которые мешают успешному коммуникативному взаимодействию педагога и ребенка. Обучение новым навыкам поведения происходит постепенно. При этом хорошее поведение неизменно поощряется, а плохое игнорируется (возможно, плохое поведение ребенка является его способом привлечения к себе большего внимания). По мере улучшения результатов требования педагогов повышаются.

**Художественно-эстетическое развитие** в сфере эстетического развития детей с РДА происходит систематическое накопление сенсорного опыта, развитие эмоциональной отзывчивости, формирование интереса к красоте окружающего мира, знакомство и освоение разных видов художественной деятельности (изобразительной, театрализованной, музыкальной), формирование художественных способностей. Важным условием эстетического развития детей является организация окружающей ребенка среды (в группе, на участке, в семье), эстетическое оформление интерьера. Эстетическое развитие детей происходит в разных условиях: на занятиях по изобразительной деятельности, музыкальному воспитанию; театрализованных играх и представлениях; при проведении праздников и утренников, посещении театра, цирка; на прогулках и экскурсиях.

В программе определены основные направления коррекционно-педагогической работы, позволяющие обеспечить целостность, комплексность и всесторонность развития ребенка со сложными нарушениями развития

В программу включены разделы, обеспечивающих общеразвивающую и коррекционную направленность воспитания и обучения.

Выделение и взаимосвязь разделов программы обусловлены ведущими видами детской деятельности и их значимостью для психического развития, коррекционного воздействия на ребенка с РДА. На первом месте в программе представлен раздел «Физическое воспитание», направленный на физическое развитие и оздоровление детей, коррекцию отклонений в моторном развитии. Дальше следует раздел «Ознакомление с окружающим», обеспечивающий социальное и познавательное развитие ребенка, являющийся базовым для проведения коррекционной работы по развитию речи. Затем помещены разделы, направленные на формирование ведущих видов детской деятельности «Труд», «Игра», «Изобразительная деятельность и

конструирование». Уровень работы по этим разделам в значительной степени обеспечивает познавательное и социально-личностное, эмоциональное развитие детей, влияет на их поведение и отношения в коллективе.

На решение коррекционных задач направлено содержание таких разделов как "Развитие речи", "Обучение произношению", "Развитие слухового восприятия". Важным звеном работы по умственному воспитанию детей является содержание раздела "Формирование элементарных математических представлений".

Несмотря на выделение тех же разделов, которые имеются в программе воспитания и обучения слабослышащих дошкольников, не имеющих дополнительных нарушений, содержание программы для детей с РДА имеет значительные отличия, обусловленные особенностями психического развития данной группы детей. Они касаются ограничения объема материала по всем разделам программы и требований к его усвоению по сравнению с обычной программой для глухих и слабослышащих.

В программе представлены материалы по различным направлениям коррекционно-педагогической работы для групп 2 года обучения (старшая группа, возраст детей – 5-6 лет), 3 года обучения (подготовительная группа, возраст детей – 6-7 лет).

Программный материал по различным разделам дан по годам или полугодиям обучения.. Создание предметно-развивающей среды в группе предполагает ее оснащение игровым и спортивным оборудованием, дидактическими материалами, , наличие развивающих и коррекционных программ, а также других, рекомендуемых для детей дошкольного возраста. Так как группа слабослышащих и глухих детей с РДА нарушений развития очень разнообразна, необходимо дифференцированное использование программных материалов. Материалы программы могут быть той основой, пользуясь которой педагоги смогут выстраивать индивидуальные коррекционно-развивающие программы для каждого ребенка в зависимости от структуры нарушений и его индивидуальных особенностей.

Цель проекта - осуществление квалифицированной коррекции недостатков в развитии детей с РДА и оказание помощи детям этой категории в освоении Программы.

#### **Задачи, ориентируемые на детей:**

4. Выявить особые образовательные потребности детей с РДА
5. Осуществить индивидуально ориентированную психолого-медико-педагогическую помощь детям с РДА с учётом их индивидуальных возможностей.

6. Обеспечить возможность освоения детьми с РДА нарушениями Программы и их интеграции в образовательном учреждении.

#### **Задачи, ориентируемые на педагогов:**

4. Сориентировать коллектив МБДОУ на организацию и поддержку проектной деятельности семей дошкольников.
5. Повысить профессиональную компетентность педагогов.
6. Формировать условия для эффективного развития дошкольников.

#### **Задачи, ориентируемые на родителей:**

4. Привлечь родителей к проблемам детей с РДА.
5. Повысить уровень знаний родителей в вопросах нарушения речи.
6. Содействовать сотрудничеству детей и взрослых; активизировать совместную семейную детско-взрослую деятельность.

#### **Ожидаемый результат взаимодействия с детьми:**

1. Выявление особых образовательных потребностей детей с проблемами в развитии
2. Осуществление индивидуальной психолого-медико-педагогической помощи детям с проблемами в развитии.
3. Освоение детьми с РДА Программы и их интеграция в образовательном учреждении.

#### **Ожидаемый результат взаимодействия с педагогами:**

1. Участие педагогов в проектной деятельности по данной проблеме;
2. Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов.
3. Создание условий для эффективного развития дошкольников.

#### **Ожидаемый результат взаимодействия с родителями:**

1. Участие родителей в вопросах нарушения речи;
2. Использование своих знаний в разнообразной деятельности.
3. Сотрудничество детей и взрослых
4. Совместная семейная детско-взрослая деятельность.

#### **4. Организация коррекционно-педагогической работы в группе для детей с РДА**

Комплектование группы осуществляется после тщательного медико-психолого-педагогического обследования детей на основании заключения

психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которая устанавливает диагноз и дает рекомендации по выбору направлений коррекционно-педагогической работы с ребенком.

Предпочтительным вариантом является первоначальное диагностическое обучение ребенка с РДА с целью выявления особенностей развития и возможностей в обучении. В группу направляют детей в возрасте 5-7 лет с учетом дальнейшего двухлетнего срока пребывания в данной группе. В одну группу могут объединяться дети с различными вариантами сочетания недостатков в развитии. Их воспитание и обучение проводится с учетом индивидуальных особенностей развития. В процессе обучения воспитанников в группе специалистам психолого-медико-педагогического консилиума дошкольного учреждения (а при его отсутствии – специалистам ПМПК) рекомендуется осуществлять длительное систематическое изучение воспитанников: осуществлять контроль за их психофизическим состоянием, уточнять диагнозы, сравнивать и оценивать результаты коррекционно-педагогической работы на разных этапах обучения. В конце каждого года обучения психолого-медико-педагогическая комиссия по результатам обследования воспитанников группы дает рекомендации о дальнейших формах обучения каждого ребенка. По заключению комиссии и при условии достижения ребенком определенного уровня развития он может быть переведен из группы для детей с РДА в развитии в обычную группу. В процессе организации коррекционно-педагогического процесса в группе необходимо учитывать особенности психофизического состояния детей (повышенная утомляемость, низкая работоспособность и т.п.), обращать внимание на внешние признаки утомления: вялость, раздражительность, повышенная отвлекаемость и т.д. С целью профилактики переутомления детей следует чередовать занятия, требующие от детей умственного перенапряжения, с занятиями физкультурно-оздоровительного и эстетического цикла, включающими активную двигательную деятельность детей. В процессе каждого занятия должно быть предусмотрено чередование статических и двигательных нагрузок, в середине занятия необходимо проводить физкультминутку.

В силу особенностей психофизического состояния воспитанников группы в режиме дня выделяется больше времени на проведение режимных моментов (завтрак, обед, подготовка к прогулке и т. д.), сокращается время занятий.

В течение дня педагогам необходимо предусматривать сбалансированное чередование специально организованных занятий, нерегламентированной деятельности, отдыха детей. Не рекомендуется «поторапливать» детей во время питания, пробуждения, выполнения ими каких-либо заданий. Тон взрослых должен быть ровным, спокойным, доброжелательным.

При организации воспитания и обучения используются различные формы проведения занятий: фронтальные (со всеми воспитанниками), подгрупповые или занятия малыми группами (по 2-3 ребенка), индивидуальные. В первой половине дня рекомендуется проводить два занятия учителя-дефектолога (сурдопедагога) и одно занятие воспитателя, во второй половине дня - два занятия воспитателя. Продолжительность одного занятия в средней группе составляет 15 мин., в старшей – 20 мин., в подготовительной – 25 мин. Между занятиями необходимо предусмотреть перерывы не менее 10 мин. Индивидуальные занятия проводятся с каждым ребенком ежедневно. Их длительность в средней группе 20 мин., в старшей-подготовительной группах –20-25 мин.

- Важным условием эффективности выполнения требований программы является соответствующая квалификации учителей – дефектологов, педагога-психолога и воспитателей, их психологическая и профессиональная готовность к работе с детьми с РДА
- Учитель-дефектолог проводит фронтальные занятия по следующим разделам:
  - дидактическая игра
  - развитие речи
  - развитие слухового восприятия и обучение произношению
  - формирование элементарных математических представлений.
- Ежедневно учитель-дефектолог проводит индивидуальные занятия с каждым воспитанником группы.
- Воспитатель проводит одно утреннее и два вечерних занятия. Принимает активное участие в занятиях сурдопедагога. Участвует в музыкальных занятиях и занятиях по физическому воспитанию.
- Воспитатель проводит фронтальные занятия по следующим разделам:

### **5. Виды деятельности**

1. сюжетно-ролевая игра
2. труд
3. изобразительная деятельность и конструирование
4. ознакомление с окружающим.

Необходимым условием эффективной работы по Программе является тесное взаимодействие в работе членов педагогического коллектива группы, прежде всего учителя-дефектолога и воспитателей. Программой предусмотрено участие двух педагогов в организации фронтальных занятий. Воспитатель участвует в занятиях учителя-дефектолога, осуществляя индивидуальную помощь детям. Учитель-дефектолог, присутствуя на занятиях воспитателя, помогает воспитателю в организации работы по развитию речи, проведении индивидуальной работы с детьми, испытывающими затруднения в усвоении материала занятий. Проведению фронтальных и индивидуальных занятий должно предшествовать

всестороннее психолого-педагогическое обследование детей психологом, учителем-дефектологом, воспитателями с целью определения уровня физического и социального развития ребенка, познавательной деятельности, изучения навыков игры и изобразительной деятельности, состояния слуха и речи. Полученные в ходе обследования данные должны стать основой для планирования фронтальных занятий и составления индивидуальной программы коррекционно-педагогической работы с ребенком.

На индивидуальные занятия выносятся материал из разных разделов работы, вызывающий наибольшие затруднения у каждого из воспитанников группы. Занятия по различным разделам Программы могут чередоваться. Например, в течение недели могут чередоваться индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению и занятия по развитию речи и формированию математических представлений. Необходимость проведения индивидуальной работы по тем или иным разделам Программы определяется сурдопедагогом на основании данных психолого-педагогического обследования детей и последующих проверок усвоения воспитанником программного материала.

Решение задач воспитательно-образовательной работы возможно при условии тесной взаимосвязи в работе педагогического коллектива группы и родителей. Проведение работы с родителями предполагает их активное участие в воспитании детей, соблюдение единых с педагогами требований к работе с ними.

## **6. Взаимодействие взрослых с детьми**

Во взаимодействии взрослых с детьми с РДА в развитии основным является личностно-ориентированный подход, в основе которого лежит уважение к личности каждого ребенка. В процессе общения с ребенком взрослые учитывают его личностные особенности, познавательные и речевые возможности. В процессе взаимодействия с детьми в возрасте 5-7 лет взрослые создают условия для формирования доброжелательных отношений между детьми. Так как многие дети имеют нарушения эмоционально-волевой среды, взрослым необходимо проявлять такт и терпение, демонстрировать положительное, ласковое отношение к ребенку.

Взрослые создают условия для развития эмоционально-делового общения. Они организуют эмоционально-деловое и деловое сотрудничество с детьми, раскрывая способы действий с предметами, побуждая и поощряя стремление детей к подражанию. В процессе взаимодействия взрослые стремятся формировать предметную и игровую деятельность ребенка, стимулируют появление рисования, обогащают сенсорный опыт ребенка. Взаимодействие взрослого с детьми направлено на формирование познавательных способностей, интереса к социальным явлениям,

стимуляцию активности, самостоятельности. Содержание общения с дошкольниками взрослые связывают с игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой деятельностью, формирующимися познавательными интересами детей, повышением внимания к миру взрослых. Взрослый, являясь активным участником деятельности детей, формирует интерес к ней, стимулирует инициативность и творчество детей.

Взрослые развивают интерес к сверстнику, создают условия для привлечения внимания ребенка к своим сверстникам. Они обучают детей взаимодействовать на положительной эмоциональной основе, не причиняя друг другу вреда. Учат обмениваться игрушками и другими предметами, просить их (с помощью слов или жестов), а не отнимать, отдавать по просьбе другого ребенка по взаимному соглашению. Создают условия для совместных игр детей. Взрослые воспитывают стремление к положительной оценке других детей и их деятельности, учат учитывать интересы других детей. Они поощряют проявление сочувствия, поддержки сверстника. Взрослые поддерживают детей, которые плохо включаются в детский коллектив, организует ситуации, в которых ребенок добивается успеха, привлекает внимание других детей к его действиям.

Взрослые поддерживают стремление ребенка с РДА общаться в процессе деятельности с детьми и взрослыми, пользоваться различными средствами общения (естественными жестами, мимикой лица, выразительными движениями, словами и др.), но не заставляют детей повторять, заучивать слова и выражения. В процессе общения с детьми с нарушениями слуха педагоги используют знакомые ребенку слова и фразы, уточняют понимание речи взрослых и детей. Они помогают ребенку с нарушенным слухом общаться с другими детьми, поддерживают общение, предлагая темы игр, рисования и др. Взрослые следят, чтобы ребенок, имеющий слуховой аппарат, пользовался им в течение пребывания в группе, помогают устранить причины неисправности аппарата. Взрослые поддерживают усилия ребенка, формируют у него чувство гордости и успеха за результаты его деятельности. Взрослый не концентрирует внимание на речевых ошибках, не сводит результаты его деятельности к правильному речевому оформлению. В случае речевых затруднений демонстрирует образец, уточняет значения и произношение слов и фраз, помогает правильно воспроизвести (устно, письменно, дактильно). В деликатной форме, не привлекая внимания к недостаткам, не демонстрируя их перед другими детьми, взрослые помогают ребенку, поддерживают его желание выполнить задание, добиться результата.

Педагоги формируют у ребенка первоначальные представления о себе, интерес к себе. Обращают внимание на формирование у ребенка заинтересованности в признании его усилий, стремлении к сотрудничеству со взрослым, направленности на получение результата. Взрослые создают

условия для формирования у ребенка образа себя, осознанию своего положения в детском коллективе, проводят работу по формированию правильной самооценки.

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

### **1-я группа — дети с отрешенностью от внешней среды**

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

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

### **2-я группа — дети с отвержением внешней среды**

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

У детей отмечается однообразие игры, задержка в формировании навыков самообслуживания, возможны двигательные возбуждения (вспышки агрессии, паническое бегство без учета опасности). Обычно малодоступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут.



Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, речевые штампы. Часто наблюдается примитивная "симбиотическая" связь с матерью, основанная на необходимости ежеминутного ее присутствия. При адекватной длительной коррекции дети 2-й группы могут быть подготовлены к обучению во вспомогательной (иногда в массовой) школе.

### **3-я группа — дети с замещением внешней среды**

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

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

### **4-я группа — дети со сверхтормозимостью окружающей средой**

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

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

Такое наличие вариантов с разными клинико-педагогической картиной, социальной адаптацией, прогнозом требует и различного коррекционного подхода, как лечебного, так и психолого-педагогического. Коррекционная работа с детьми с проявлениями раннего детского аутизма строится на основе тщательного и всестороннего изучения особенностей их развития.

Учитывается клинический диагноз, данные психолого-педагогического изучения (уровень познавательных процессов и личностные характеристики). Наиболее эффективна коррекционная работа, имеющая индивидуальную направленность.

Индивидуализация помощи отражается в таксономии целей, которая охватывает следующие направления работы: формирование поведения; коррекцию эмоциональной сферы; формирование игровых действий, умений; социально-бытовую адаптацию.

В предлагаемой программе даются методические рекомендации по реализации указанных выше целей коррекционно-воспитательной работы с аутичными детьми разного уровня развития (1—4-я группы по классификации О. С. Никольской).

Задания сгруппированы с учетом их основной направленности, хотя при их выполнении корригируются и другие стороны личности. При работе с программой требуется творческое применение всего материала, возможно его видоизменение в зависимости от индивидуальных особенностей развития ребенка.

В процессе занятий с детьми с ранним детским аутизмом следует придерживаться некоторых общих рекомендаций:

- \* необходимо хвалить ребенка за участие и внимание независимо от результатов, создавая тем самым предпосылки к дальнейшей положительной коммуникации;

- \* по возможности разъяснять задание не с помощью словесной инструкции, а жестами; избегать резких движений, повышенного тона в разговоре, беспорядка на рабочем месте;

- \* учитывать в занятиях доминирующие для ребенка интересы, использовать для контактов его стереотипные пристрастия; \* помнить о том, что неадекватная реакция ребенка может означать переутомление либо недопонимание задания. В таком случае достаточно сократить или упростить задание для упорядочения поведения. Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом требует терпеливости, вдумчивости, изобретательности, систематичности, нешаблонного решения педагогических проблем.

## **7. ФОРМИРОВАНИЕ ПОВЕДЕНИЯ**

### **7.1. ПРИМЕРНОЕ ПРОГРАММНОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

-Преодоление нежелательных реакций ребенка, предупреждение вспышек агрессии.

-Предупреждение нарастания негативизма.

- Преодоление коммуникативного барьера при негативизме.
- Формирование целенаправленного поведения путем пассивного либо активного участия педагога в разнообразных действиях ребенка.
- Организация положительного взаимодействия ребенка и взрослого.
- Развитие коммуникативного поведения путем организации коммуникативного взаимодействия.
- Использование недирективной гибкой тактики управления и исключения психологического давления, настойчивых просьб и уговоров.

## **7.2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

Коррекционная работа с детьми 1—2-й групп РДА по формированию поведения направлена на преодоление и предупреждение нежелательных поведенческих реакций ребенка.

Так, при поведении, приносящем вред самому себе, проводите\* тактика предупреждения таких действий — быстрое перехватывание руки, которую ребенок подносит ко рту для укуса, или отодвигание стола от стены во избежание ударов головой о стену. При оплевывании рекомендуется вложить на мгновение в рот ребенка кончик салфетки, смоченной кислым или горьким раствором (яблочный уксус, сок лимона, раствор полыни).

Наращение усталости ребенка во время занятия и проявление агрессии (например, хочет ударить) по отношению к взрослому предупреждается следующими действиями: педагог задерживает руку ребенка в своей руке и твердо произносит: "Не бить!". Параллельно ребенок обучается действию (знаку, жесту), информирующему взрослого о его нежелании продолжать деятельность (отрицание покачиванием головы, руки). При подаче ребенком такого сигнала его следует похвалить, разрешить делать некоторое время то, что он захочет, и только после этого продолжить занятие.

Прекращение деятельности и бросание предметов предупреждается переключением внимания ребенка с таких его действий. Взрослый задерживает руку ребенка в своей руке, опускает и прижимает ее к телу, твердым тоном произносит: "Не бросать!". В случае повторения разбросанные предметы не поднимаются, занятие продолжается. Необходимо иметь достаточное количество дидактического материала, чтобы можно было закончить упражнение не поднимаясь. Так следует поступать всегда, когда ребенок что-то бросит. Если же он сумеет высидеть

занятие, не бросая предметы, надо обязательно поощрить его игрушкой или конфетой, улыбкой, словами.

Ребенок учится выполнять небольшие посильные задания без речевой инструкции (мозаика, кубики, рисование). В поле зрения ребенка находится вознаграждение, которое он получит по выполнению задания. Если ученик прекращает деятельность, взрослый не подсказывает и не дает никаких речевых указаний. А в случае затруднения помогает ребенку, поддерживает, выполняя задание его рукой. После выполнения задания ребенка поощряют.

Если ребенок берет в рот несъедобные предметы, на них капают горький раствор (например, горчицу) и произносят: "В рот не брать!". При выполнении команды ребенка поощряют.

Если ребенок постоянно задает стереотипные вопросы, организуется интересная для него безречевая игра (конструирование, рисование). При этом используются две чашки: одна для ребенка, другая для педагога. После правильного выполнения задания педагог кладет в чашку ребенка небольшую игрушку (например, из киндер-сюрприза). Как только ребенок задает обычный вопрос типа "Поедем на автобусе?", педагог произносит: "Закрой рот!", качает головой, плотно сжав губы. В этом случае он забирает из чашки ребенка одну игрушку и перекладывает в свою. По знаку игра продолжается, ребенка хвалят, поощряют игрушками. Для предупреждения повторного задавания вопросов педагог предостерегающе поднимает палец, показывает на игрушку, сжимает губы. Когда задание выполнено и все игрушки в чашке ребенка, ему дается возможность поиграть с ними.

В случае кусания, оплевывания других людей используется перерыв: ребенка относят (отводят) в угол и сажают на стул лицом к стене на 10—12 секунд. Педагог молча уходит, не реагируя на крик. Более продолжительный перерыв нецелесообразен, так как ребенок может забыть причину наказания. Затем ребенка возвращают на место и продолжают работу с ним.

Формирование поведения детей 3—4-й групп РДА происходит через организацию коммуникативного взаимодействия ребенка и взрослого. Коррекционная работа по развитию коммуникативного поведения ведется в следующих направлениях:

1. Предупреждение психической истощаемости и пресыщаемости путем своевременной смены и подбора видов деятельности и предметов, дозированной эмоциональной подзарядки. При этом учитываются специфические интересы и влечения, предупреждается внутренний конфликт, который может стать главным препятствием к достижению коммуникативного взаимодействия. По мере развития этого конфликта, создаваемого побудительными и заградительными импульсами к действию,

нарастает внутреннее напряжение ребенка. Во избежание этого словесное обращение сочетается с другими, невербальными способами побуждения.

Нецелесообразно упрощать задачу, стремясь к поэтапному выполнению действия, помогая ребенку речевым стимулированием на каждом этапе, так как в ответ на каждую просьбу-стимул у ребенка может возникнуть противодействие регуляции взрослого, что приводит к суммированию быстро нарастающего негативизма и остановке ребенка уже на первых этапах выполнения задания. Более удачный подход заключается в формулировании ученик; общей задачи.

Пример.

Ребенок по замыслу взрослого должен написать на доске свое имя. Известно, что это посылно для него как интеллектуальном, так и в операционно-техническом отношении.

Первый вариант.

Взрослый стремится сформировать у ребенка установку на правильное поведение: "Послушай меня внимательно, будь умницей. Сейчас я попрошу тебя о чем-то, а ты постарайся все сделать хорошо!". Затем следуют отдельные просьбы о том, чтобы ребенок подошел к доске, взял мел, начал писать... Нередко имеют место поощрительные и порицательные комментарии, замечания и советы по ходу выполнения задания: "Видишь, как хорошо у тебя получается! Можешь, когда хочешь. Давай, давай... Старайся... Дальше...". Результат же, как правило, отрицательный.

Второй вариант.

Взрослый доброжелательно обращается к ребенку: "Напиши на доске свое имя!", не комментирует его последующие действия. В случае выполнения ребенком задания следует положительное подкрепление — эмоциональное и (или) вещественное. Второй вариант реализуется успешнее, так как часть этапов ребенок выполняет автоматизированно, импульсивно. По мере закрепления нужных стереотипов поведения контроль ребенка и взрослого за выполнением действия подключается более органично, организующая и прочая помощь педагога воспринимается более адекватно. Увеличивается возможность корректировки действия ребенка, что свидетельствует о положительных результатах работы.

2. Предварение негативных действий ребенка, формирование у него правильного поведения. При этом учитываются его особенности, например, встает и убегает во время занятия. Педагог улавливает наступление такого момента по внешним признакам: шумное, частое дыхание; постепенное

усиление двигательных стереотипии — раскачивание туловища, хаотичное движение пальцев рук и т. д. Предваряя желание ребенка, взрослый сам предлагает ему выполнить эти действия: "Побегай! Отдохни!". Повинуясь собственному привычному импульсу, ребенок одновременно выполняет просьбу педагога. В такой ситуации возможны совместные пассивные действия педагога и ребенка — взрослый идет или бежит рядом. Затем они вместе возвращаются на место, работа продолжается.

3. Пассивное выполнение упражнения. Действию ребенка сообщается специальный пусковой момент для успешного его начала, продолжения и завершения. Ребенку предлагается выполнить какое-либо задание. При этом используется определенный привлекательный предмет (игрушка) как отвлекающий маневр. Взгляд ребенка устремляется на предмет, а в это время педагог подталкивает его руку в нужном направлении. Таким образом, ребенок совершает действие самостоятельно, как бы под воздействием внешнего импульса.

4. Предъявление ребенку (при проявлении им негативизма) двух различных по степени значимости, но требующих однотипного отклика стимулов к общению. Первый стимул как бы подготавливает ребенка, но не вызывает момента общения. Второй через некоторое время позволяет подучить от ребенка положительную реакцию.

Пример.

Новый воспитатель предлагает ребенку посмотреть на него, но не получает действия. На подобную просьбу непосредственно занимающегося с ним педагога ребенок реагирует положительно, несмотря на то, что ранее подобные действия им не выполнялись. У ребенка формируется высокая мотивация к общению.

5. Ослабление фиксации внимания ребенка с ранним детским аутизмом на моменте общения как средство преодоления коммуникативного барьера при негативизме. Выполнение действия сочетается с преднамеренным отвлечением ребенка от требуемого действия. Взрослый отвлекает ученика, например, от предложенной вначале игры в мяч чтением стихов вслух. Ребенок выполняет игровые действия, не заостряя на них своего внимания. Игра в мяч происходит как бы между прочим. Чем легче, свободнее ребенок совершает ответные движения, чем больше он разыгрывается, тем смелее педагог фиксирует внимание ребенка на игре в мяч, т. е. основном действии, поощряя, подбадривая и поправляя его. По окончании игры подчеркивается положительная значимость его успеха.

6. Использование противоречивых, взаимоисключающих инструкций для ослабления фиксации внимания ребенка на общении. Благодаря таким

инструкциям ребенок входит в состояние, близкое к запредельному торможению. При осторожном, нечастом и кратковременном использовании этого приема педагог может добиться живого, позитивного отношения ребенка к данной ситуации. Взрослый при этом эмоционально поддерживает и стимулирует ученика.

Пример.

Игра "Пинай! Не пинай!" .

Ребенок идет впереди. Взрослый мягко держит его сзади за плечи, направляет движение. Впереди катится мяч. Предварительная инструкция: "Я тебя буду просить, а ты не слушайся, делай наоборот". Затем следуют команды: "Пинай! Не пинай!" и т. д. Независимо от того, совпадает действие ребенка с содержанием команд или противоречит им, педагог поощряет: "Молодец! Дальше делай так же!". В итоге педагог переходит только на команду "Пинай мяч!" и ребенок ее регулярно выполняет.

7. Организация взаимодействия приемом, в котором ребенок ставится в положение регулятора поведения взрослого. Игровая ситуация строится педагогом так, чтобы любое внешнее действие ребенка, двигательное или речевое, служило сигналом к определенным действиям взрослого.

Пример. Игра "Лошадка".

Взрослый — "лошадка", ребенок — "седок" (ребенка можно держать позади себя за руки). Игра насыщается разнообразными деталями, усиливающими интерес и удовольствие ребенка. Надо дать ему возможность разыграться, поэтому вначале не следует требовать выполнения каких-либо правил. Затем взрослый в процессе игры останавливается и просит ребенка подать какой-нибудь сигнал к продолжению действия: "Скажи "Но!" и лошадка поедет!". Любую вокализацию или двигательное действие ребенка, произведенные даже безотносительно к ситуации, взрослый воспринимает как требуемый сигнал к продолжению игры и незамедлительно комментирует их как положительные: "Танечка стукнула ножками — лошадка повезла! Лошадка всегда слушается Танечку!".

8. Для снятия возбуждения используются игры типа "Узнай предмет", "Эхо".

Пример.

Игра "Узнай предмет".

Ребенок учится узнавать предмет по описанию его признаков взрослым. Педагог водит ребенка по комнате, тот идет, обхватив взрослого сзади за талию. Руки педагога мягко поддерживают руки ребенка. Они идут, находясь в тесном телесном контакте. Такая поза и сам ритм ходьбы\*? а также то, что взрослый не смотрит на ребенка, благотворно действуют на ученика, способствуют снятию у него напряжения. Инструкция: "Я вижу в

комнате какой-то предмет, о нем я буду говорить, а ты узнай его. Когда мы будем проходить мимо, дай мне знать, скажи что-нибудь!". Ребенок, проходя мимо предмета, говорит: "Да-да, дает предмет взрослому.

Игра "Эхо".

Педагог и ребенок ходят по комнате, как описано выше. Инструкция: "Позови эхо, скажи что-нибудь и оно откликнется!". Взрослый терпеливо дожидается любой вокализации ребенка и сразу же откликается подобно эху. Это стимулирует инициативу ребенка продолжать и развивать игру, вносить в нее новые элементы. Внимательность к сигналам ребенка есть условие вовлечения его в ситуацию общения и роста его активности.

В случае нарастания негативизма у ребенка с РДА и невозможности его преодоления или смягчения в данный момент не стоит застревать на этой неблагоприятной ситуации, повторно обращаясь с просьбами к ребенку, так как это может способствовать усилению его негативизма. Педагог должен действовать виртуозно, без неоправданных задержек и не заполненных смыслом пауз, способных свести на нет положительный результат и установленный в предыдущие моменты общения необходимый контакт.

## **8. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ**

При диагностике эмоционального состояния ребенка с ранним детским аутизмом следует обращать внимание на то, как он воспринимает окружающую действительность и как относится к различным фактам жизни, какие чувства испытывает к происходящему. Определяются преобладающие в эмоциональной сфере аутичного ребенка формы переживания чувств: эмоции, аффекты, настроения, стрессы. При диагностировании опираются на девять основных эмоциональных состояний, имеющих положительный (интерес, радость), отрицательный (страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд) и нейтральный (удивление) характер. Эмоциональное состояние ребенка с аутизмом непредсказуемо. Оно может выражаться в полярности его чувств: от любви и тесной симбиотической связи до внезапных проявлений агрессии или самоагрессии. Наиболее ярко у таких детей проявляются следующие эмоциональные состояния: гнев, протекающий в форме аффекта; отвращение (протекающее совместно с гневом, оно мотивирует в межличностных отношениях агрессивное поведение); страх, проявляющийся при реальной или воображаемой ребенком опасности.

Эмоция страха у детей с РДА может быть достаточно сильной и протекать либо в виде стрессовых состояний, либо в виде устойчивого настроения подавленности и тревожности. Страхи переживаются детьми в различных фантазиях, образы придуманного могут переноситься в реальный мир (например, боязнь комара, белого цвета, звука спускаемой воды), проявляться в виде аффекта. Нарастание аффекта угадывается по следующим признакам: слезы или рыдания, хохот или выкрики, характерные жесты или



мимика, учащенное или затрудненное дыхание, расстройство мелких движений. Поэтому при диагностировании эмоционального состояния ребенка обращается внимание на его голос, движения, мимику, настроение, готовность к коммуникативному взаимодействию с педагогом.

При этом ошибочно рассматривать негативизм и нежелание ребенка с ранним детским аутизмом идти на контакт как злостное, нарочитое упрямство и проявлять по этому поводу раздражение и гнев. Настойчивые просьбы, уговоры, разумные доводы педагога могут оказаться безрезультатными и способствовать усилению негативизма. Только после установления эмоционального контакта и положительного взаимодействия с ребенком, избегая проявления аффективных вспышек, можно проводить исследование эмоциональной сферы. Для этого педагог использует разнообразные игрушки, картинки (сочетание картинок с цветным и черно-белым изображением) и т. д. Ребенку предлагается выбрать понравившуюся игрушку, показать любимую. На картинках возможно изображение различных ситуаций, предполагающих определенную эмоциональную реакцию ребенка.

По результатам обследования составляется индивидуальная программа коррекции эмоциональной сферы ребенка с ранним детским аутизмом.

## **8.1. ПРИМЕРНОЕ ПРОГРАММНОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

Установление положительного эмоционального контакта с ребенком.

Преодоление негативных реакций на окружающую среду.

Выработка положительной эмоциональной реакции на занятие.

Коррекция аффективных проявлений, использование их и стереотипных действий ребенка для коммуникативного взаимодействия в игре. Например, ребенок машет руками, педагог организует игру "Птички летят"; ребенок бежит по кругу — предлагаются игры "Догони", "Полет самолетов". Обучение ребенка "языку чувств" (т. е. формирование эмоций). Развитие творческих способностей на основе развития воображения, обучение ребенка правильному эмоциональному восприятию литературных произведений: сказок, стихов, рассказов и т. д. Ведется индивидуальная работа с родителями. Особо отмечается исключительно важная роль матери в развитии положительного эмоционального взаимодействия с ребенком с ранним детским аутизмом. Из-за постоянной тревоги и неуверенности в себе такой ребенок нуждается в подбадривании, подчеркивании его умений, силы, храбрости. Чем спокойнее, увереннее в себе сама мать, тем легче ей привить ребенку ощущение безопасности окружающего мира, радости от контакта с ним. В общении нужно избегать невольной эмоциональной фиксации на

неудачах ребенка, не использовать травмирующие его слова: "Ты испугался..., у тебя не получилось..., не бойся...". Следует отмечать любые успехи ребенка. Вера матери в свое дитя — необходимое условие позитивного эмоционального общения. От контактов с матерью ребенок гармонично переходит к контактам с обществом.

В качестве одного из методов установления эмоционального взаимодействия в семье аутичного ребенка зарубежные специалисты, а также дефектологи России (М. М. Либлинг (1996)) предлагают разработанный доктором М. Welch (1983) метод холдинг-терапии (удерживание, от английского hold — держать). Как психотерапевтическая техника холдинг выглядит очень просто. В специально отведенное время мать берет своего ребенка на руки и крепко прижимает к себе, глядя ему в глаза. Не ослабляя объятий, несмотря на сопротивление ребенка, мать говорит о своей любви к своему сыну или дочке, о том, как она хочет преодолеть ту или иную проблему. Холдинг-терапия проводится с обязательной поддержкой специалистами — психологами, дефектологами, имеющими опыт коррекционной работы с аутичными детьми и обладающими необходимыми знаниями о закономерностях аффективного развития таких детей. Отсутствие собственного опыта в проведении холдинг-терапии не позволяет нам оценить этот метод и рекомендовать его в качестве основополагающего в коррекционной работе с детьми ранним детским аутизмом'.

## **8.2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

Игры, помогающие установить положительный эмоциональный контакт с детьми 1-й и 2-й групп РДА

"Спрятался—появился", и Ку-ку" — взрослый накрывается платком, затем неожиданно "появляется".

"Поймью", "Догоню" — игра проводится сидя за столом. Взрослый делает вид, что хочет поймать руку или пальчик ребенка. Ребенок старается отнять руку.

"Спою песенку", "Песенка про... (имя сына, дочки)" — ребенка берут на руки, гладят по головке, поют ему импровизированную песенку о нем.

"Глазки" — вначале закрывает глазки ребенок, затем мама. Она открывает, обнимает, целует ребенка, говорит ему ласковые слова о глазках, о нем самом.

"Нарисуй дождик" — на высоте эмоционального состояния ребенку предлагается порисовать. Вместе с ним мама рисует "дождик, солнышко". Затем используются и этот момент, и сам нарисованный предмет: ребенку предлагается "пойти на прогулку", "встретить" разных людей, игрушечных персонажей, "поговорить ними". Таким образом ребенок вовлекается в контакт. Занятия по данной схеме проводятся несколько раз в день.

"Ожидание игрушки" — игрушку убирают со стола, затем кладут на то же место — у ребенка вырабатывается рефлекс ожидания. Появление игрушки должно быть обязательным.

"Ушки слушают" — ребенка берут на руки либо взрослый подходит к ребенку, сидящему на стуле, гладит по головке (можно причесать, если ребенку это нравится), шепчет на ушко ласковые слова о нем (какой хороший, красивый, послушный и т. д.).

"Вверх—вниз" — взрослый качает ребенка на своей вытянутой ноге, приговаривая: "Вверх — самолетика, вниз — мячик".

"Поскачем на лошадке" — ребенок "катается" на коленях взрослого, ему нравится, он доволен.

Игры лежа на ковре — ребенку разрешается "лазать" по взрослому, имитируя падения, переворачиваться на живот, спину. Ребенок смеется.

"Массаж ребенку", "Массаж кукле" — поглаживать спинку, руки, ноги ребенка, приговаривая: "Погладим Тане ручки...". Затем Таня сама делает массаж своей кукле. Ребенок постоянно побуждается к активным действиям, несмотря на слабую моторику, вначале — сопряженно, постепенно приучаясь к отраженным действиям.

Игры в ванной, в воде — проводятся ежедневные игры, ребенок не перевозбуждается. В воде пускаются резиновые игрушки, кораблики. Игры положительно эмоциональные, успокаивающие.

"Наш дом", "Построим дом" — взрослый вместе с ребенком строит "норку", "шалаш", "дом" за дверью или около шкафа, под столом, где ребенку и взрослому хорошо, тепло. По сюжету: "Идет дождь, снег, ветер, темно — а мы ничего не боимся, нам хорошо". В такой игровой ситуации дети испытывают чувство смелости, выбегают из укрытия и возвращаются в него с победой, преодолевая свои страхи.

Активность ребенка с ранним детским аутизмом часто связана с аутостимуляцией — тонизированием себя различными приятными ощущениями (особые движения, гримасы, верчение пальцами, повторение одних и тех же слов). Взрослый подключается к занятиям ребенка, не предлагая ничего нового, преобразовывает постепенно механические

стереотипные действия в эмоциональную игру. Создание спокойной, неяркой обстановки, не травмирующей ребенка, ласковый голос педагога, отсутствие резких движений и пристального взгляда помогают избежать отрицательных эмоциональных состояний.

Игровые упражнения, рекомендуемые для проведения с детьми 3-й и 4й групп. РДА. Развитию инициативы ребенка и возникновению собственной коммуникативной мотивации и положительных эмоций способствует игра "Психодрама". Она также помогает смягчить, а иногда и полностью преодолеть чувство страха у ребенка, позволяет ему почувствовать себя выше того, что его пугает.

"Психодрама" 1-й вариант. На листе картона лежат вырезанные бумажные фигурки воробья и двух кошек. Ребенку предлагают: "Подуй на фигурки — убежит воробушек от кошек или нет?". В процессе игры у ребенка может проявиться двигательно-аффективное возбуждение (изменение позы, движения и др.). Он стремится выполнить просьбу, преодолевая собственный негативизм, может схватить кошку, смять ее. Взрослый поддерживает действия ребенка: "Хочешь помять кошку? Помни! Молодец! Вот так! Еще сильнее! Вот какой комочек получился!". Это помогает облегчить состояние ребенка. Импульсивное поведение уступает место контролируемому. Уменьшается аффективное напряжение, он начинает координировать свои действия в соответствии с просьбами педагога. Из второй кошки комочек делается спокойнее и увереннее. После установления контакта взрослый целенаправленно руководит действиями ребенка: "А воробушек хороший. Ты спас его от кошек, его не будем мять. Дай мне его!". Ребенок подает воробушка педагогу, взяв его с листа картона.

"Психодрама", 2-й вариант. Используются игрушки зверей (волк, еж, медведь и др.), вызывающие у ребенка в обычной обстановке чувство страха. Предлагается эмоциональная игра, в которой подчеркивается, какие зверюшки слабые, беззащитные. Под влиянием такой благоприятной ситуации ребенок переходит от страха к мягким, успокаивающим игровым действиям. Он уже не боится, чувствует себя большим, сильным покровителем мелких, еще недавно пугавших его зверей. Страх побеждается.

Совместное рисование в играх "Мы тебя не боимся", "Порисуем вместе", "Психодрама", 3-й вариант. Освобождению от тревоги и напряжения эффективно способствует уничтожение на рисунке травмирующего (пугающего ребенка) объекта, что позволяет на глазах у ребенка создать другой игровой образ. В процессе рисования ученик вводит в рисунок объект, которого он боится (например, рисует черной краской волка). Педагог с ластиком или белой краской "прогоняет" волка, стирая либо закрашивая его. Ребенок радуется, говорит: "Уходи, мы тебя не боимся!".

"Я сильнее". В интересную, приятную для ребенка игру постепенно вводится сюжет травмирующей его ситуации. При этом педагог подчеркивает силу и храбрость ученика, подбадривает его. В конце игры пугающий объект (например, собака) превращается в маленькое, смешное существо, которым легко манипулировать аутичному ребенку, не испытывая чувства тревоги и страха.

Обучение детей 3-й и 4-й групп РДА "языку чувств" ведется по следующим направлениям:

1. Обучение приемам выделения изображенной зафиксированной эмоции. Используют отдельные картинки с эмоциональным фоном, фотокарточки, иллюстрации к книгам, специальные учебные диафильмы, игрушки. Дети узнают, называют и показывают различные эмоциональные состояния.

Формы упражнений

Игры-загадки в стихотворной форме (например: "Петушился, петушился забияка-петушок. Забияке где-то в драке оторвали гребешок!").

Игровые манипуляции и игры с эмоционально динамическими игрушками-персонажами (механическими, рычажковыми, резиновыми с подвижной мимикой и пантомимикой); Петрушка на шнурках и шарнирах; ванька-встанька; заводной щенок; заяц-барабанщик; шагающие куклы; наборы игрушек, изображающих животных с детенышами; фигурки людей; игрушки-бибабо и др. Игры: "Поиграй с веселой игрушкой", "Пожалей зайку", "Покажи, как можно поиграть с этой игрушкой" и т. д.

Игры: "Покажи (выбери, найди, сделай, дай...) картинку или иллюстрацию в книге (веселую, грустную, радостную.\*)".

"Покажи мне...". Взрослый смеется, хмурится, грустит, хлопает в ладоши, а ребенок выбирает на эту эмоцию соответствующую фотокарточку, картинку или рисунок. Если может, называет ее.

"Сделай, как нарисовано". Ребенок выбирает фото или картинку, рассматривает ее и изображает зафиксированную на ней эмоцию.

"Дорисуй, чтобы получилось веселое лицо". Конструирование эмоций (дистраивание и построение эмоциональных образов). Используются картинки с разной степенью недорисованности.

"Разговор с игрушкой". У ребенка спрашивают о настроении игрушки: "Почему она веселая и довольная или грустная, что можно сделать для куклы, чтобы она засмеялась и обрадовалась?". Кукла устами ребенка отвечает на эти вопросы. Ученик в этой игре выступает в двух ролях: в своей собственной и в роли куклы.

"Почувствуй чувство...". Игра с использованием схематичных изображений человеческих эмоций помогает в обучении ребенка распознаванию эмоциональных состояний окружающих и расширению "эмоционального" словарного запаса. Ребенку предлагают рассмотреть картинки, изобразить самому увиденную эмоцию на своем лице и назвать соответствующее

чувство. Ориентировочный используемый словарь: выражение глаз: насмешливое, хитрое, озорное, печальное, обиженное, злое, испуганное, жалкое, просящее, жалостливое; выражение лица: веселое, сердитое, хорошее, плохое, печальное и т. д.

радость

спокойствие

грусть

удовлетворение

смущение

насмешка

злость

недовольство

страх

2. Обучение приемам, направленным на распознавание интонаций и интонированной речи.

Формы упражнений.

Прослушивание записей эмоций, выраженных в звуке: крик, плач, смех, вскрик, неразборчивый шепот с оттенками радости, тревоги и др.

Прослушивание музыкальных эмоциональных образов, исполненных на разных музыкальных инструментах.

Различные "угадайки", "достаивания", включения в разнообразные по форме и содержанию контексты (картинки, тексты и др.).

Умение изобразить, как шепчутся листья, как бушует море, как рычит тигр и т. д.

3. Обучение приемам речевой и поведенческой этики на эмоциональной основе. Одновременно с обучением речевым и поведенческим нормам, способствующим развитию человеческих контактов, идет открытие ребенку и самим ребенком смысла различных форм этикета (вежливых выражений, приветствий, извинений, вежливых форм поведения).

Формы упражнений

Проигрывание сценок полярными персонажами с соответствующим поведением и высказываниями.

Сопереживание и содействие другим (персонажам из сказок, игр, рассказов, стихотворений), формирование социально ценных эмоций, таких, как сострадание, сопереживание, гнев, осуждение, удивление. Проигрывание подобных сценок самими детьми (по их положительному варианту).

Проигрывание сценок со встречей, приемами и проводами гостей, ритуалом дарения подарков.

4. Обучение приемам и способам анализа собственных эмоций. Обучение умению видеть со стороны свой эмоциональный образ и соотносить его с конкретной ситуацией и конкретными людьми.

Формы упражнений

Рассматривание собственной мимики перед зеркалом (если ребенок не боится зеркала), установление связи между мимическими проявлениями и эмоциональным самочувствием.

"Я красивая" — рассматривать себя в зеркале, улыбаясь, смеясь.

"У меня красивые бантики (туфли, платье)" — аналогично предыдущей игре.

"Я артист" — узнать, что изображает ребенок перед зеркалом

5. Обучение пантомимике. Распознавание, воспроизведение, изображение. Изображение и отгадывание различных походок, комплексов движений, прыжков, присущих определенным объектам. Игры: "Угадай, кто так делает", "Покажи, как ска-чет~", "Узнай, кто так ходит" и др. "Танец". Танцевальная психотерапия — особая форма психологического тренинга, средство психологической разгрузки и способ оптимизации развития личности. В танце ребенок выражает какой-либо образ. Темы для подсказки: "Станцуй "бабочку", "зайку", "цветок", "дерево", "конфету", "утюг" и др.". После показа образа переходят к показу чувства: "Станцуй "радость", "каприз", "страх", "удивление", "веселье", "жалость". Главное — изображение чувств движением, а не мимикой. Используется любая музыка, кроме песен с понятным для ребенка смыслом. "Пантомима". Способствует активизации воображения, соотнесению воображаемой ситуации с действием и показу ее в реальной жизни. Ребенку предлагают показать какое-либо воображаемое действие (сбор яблок и складывание их в корзины, стирка белья, перенос тяжестей) и передать предполагаемые эмоциональные ощущения. "Тропинка". Игра строится на активизации воображения и сопровождающих его положительных эмоциях. Для создания оптимистического "чувственного" фона, стимуляции образных двигательных представлений и воображения ребенку предлагают пройти по воображаемой тропинке с преодолением различных препятствий (мостик, лужи, ручей, камни). Такая эмоционально окрашенная игра помогает обогатить практический и игровой опыт ребенка и является действенным средством коррекции нарушений в эмоциональной сфере ребенка с ранним детским аутизмом.

## **9. Игровая деятельность**

Вся коррекционно-воспитательная работа с детьми с проявлениями аутизма строится на основе игры. При обследовании игровой деятельности ребенка обращается внимание на уровень его взаимодействия во время игры с другими детьми (игра одиночная, рядом, с кратковременным либо долговременным взаимодействием). Выясняется наличие игровых действий, умений, сюжета. Обращается внимание на использование игрушки в соответствии с ее функциональным назначением, использование предметов-заместителей, умение выполнять цепочку игровых действий. Уточняется уровень трудностей ребенка для предложения ему посильных заданий. Определяется, насколько тяжело аутичному ребенку произвольно сосредоточиться, понять требования педагога, усвоить способ действия, а затем осуществить его. Обращается особое внимание на специфические, избирательные интересы ребенка (льет воду, разбрасывает игрушки и т. д.). Эту ситуацию используют для организации контакта педагога и ученика. Например, вместо предложения взрослого поиграть с мячом ребенок

приседает на корточки. Педагог сразу же реагирует: "Какая замечательная лягушка получилась!", затем предлагает повторить: "Ну-ка еще, попрыгай!". В случае отказа педагог не настаивает, а старается переключить внимание ребенка на другой объект. При этом не забывает о том, что на начальных этапах обучения важна общая организация поведения ребенка: формирование установки на выполнение задания, усидчивости, концентрации внимания. Поэтому, с одной стороны, подкрепляется желаемое поведение ребенка, а с другой — используются его интересы, стереотипы для удерживания его внимания. Важно использовать спонтанный интерес ребенка к окружающему миру, уметь творчески обыграть объект, привлекая его внимание. Например, педагог предлагает ребенку для игры мозаику. Тот разбрасывает ее, педагог говорит: "Какой красивый салют, поиграем вместе!". Игра продолжается. Такое обыгрывание взрослых протестных действий ребенка, преобразование и комментирование их как осмысленно игровых вызывает у ребенка чувство удовлетворения, радости. Это облегчает дальнейшую организацию его поведения.

В игре аутичного ребенка преобладают манипуляции, часто с неигровыми предметами (винтики, пуговицы). Наблюдаются стереотипные действия: выкладывания картинок, карточек, игрушек и других предметов в длинный ряд. Игра некоммуникативная, дети играют молча одни, часто не откликаются на обращение. Для вовлечения ребенка в игру предлагаются совместные простые действия: пускать и ловить мыльные пузыри; танцевать с ленточками, шарами, флажками; ловить воздушные шарик; ходить под музыку; слушать пение или самим пытаться петь. Обучение детей с ранним детским аутизмом игровым действиям основывается на создании у них положительного отношения к игрушкам. Этому способствуют игры с машиной, мишкой, матрешкой и другими игрушками. Ребенка учат выполнять одни и те же действия с разными объектами: кормить зайку, куклу, мишку и т. д. Изменение и усложнение имеющихся стереотипов поведения ребенка проводятся введением в них новых эмоционально положительно окрашенных деталей. Первые сюжетные игры детей с проявлениями аутизма всегда сначала слишком обобщены. Например, игра "Путешествие" заключается в двух действиях: поехали — приехали. Рекомендуется постепенно наполнять ее разнообразными деталями: выбор средств передвижения (автобус из стульчиков); выбор попутчиков (кукла, зайка); введение цели путешествия (прогулка с зайкой в сквер). Эта работа очень длительная, так как при отказе ребенка от предложений нельзя настаивать, чтобы не вызвать нарастания негативизма. Не стоит лишней раз обращаться к ребенку с просьбой, когда его внимание поглощено чем-то другим, — лучше попробовать ненавязчиво отвлечь его, а затем обратиться с просьбой.

## **9.1. ПРИМЕРНОЕ ПРОГРАММНОЕ СОДЕРЖАНИЕ**



Установление эмоционального контакта с ребенком, преодоление его негативизма, обучение коммуникативному взаимодействию с другими детьми, взрослыми.

Использование стереотипии поведения путем включения их в канву игрового процесса.

Обучение выполнению различных адекватных целенаправленных игровых действий с объектами.

Расширение имеющегося уровня игровых возможностей, обучение выполнению цепочки игровых действий.

Эмоциональное вовлечение ребенка с ранним детским аутизмом с помощью игры в освоение необходимых бытовых навыков.

Развитие мелкой моторики, координации глаз, рук.

Расширение знаний ребенка об окружающем мире.

## **9.2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

Для ребенка 1-й и 2-й групп РДА подбираются задания, не требующие особых усилий и в то же время дающие быстрый эмоционально яркий эффект. Подбор доступных заданий помогает смоделировать ситуацию успеха, дает возможность ребенку поверить в свои силы. Используются задания, в которых для достижения результата ребенку достаточно совершить самое простое действие, основная работа проводится взрослым (например, при лепке вишни взрослый лепит саму ягодку, ученик прикрепляет черешок-палочку). Сложность увеличивается постепенно, после того как у ребенка появляется установка на выполнение задания, причем взрослый на первых порах может действовать за ребенка, управляя его руками. В случае затруднения в выполнении упражнение незаметно для ребенка упрощается либо сокращается.

Новые способы действия вводятся постепенно, незаметно для ребенка, чтобы у него сохранилось ощущение самостоятельного выполнения работы.

Игры для установления эмоционального контакта с ребенком

Совместное вращение колес игрушечной машины.

Перекладывание палочек, разрывание бумаги.

Игры с пуговицами (перекладывание, катание по столу).

Игры со светящимися и блестящими предметами (перекладывание, рассматривание, хождение по комнате с предметом в руках).

Игры с водой (переливание, разбрызгивание, хлопанье по воде).

Игры с сыпучими предметами (горох, фасоль) "Кап-кап" — бросание гороха в коробку ребенка.

Игры с мячом "Прыг-скок" — взрослый подпрыгивает, имитируя движения мяча.

В тяжелых случаях устанавливается контакт во время еды: игра "Мама кормит Таню, Таня кормит маму".

Игры с использованием протестных действий ребенка

Ребенок разбрасывает игрушки, взрослый подключается и использует эти действия как адекватные для игрового контакта, обыгрывает ситуацию — игры "Салют", "Дождь", "Фонтан".

"Купание зверей" — разбросанные резиновые звери "бегут купаться, прыгают в воду".

"Птицы летают", "Солдаты прыгают с парашютом" — аналогично предыдущей игре.

Игры с вовлечением в бытовую жизнь

"Помоги подмести пол" — ребенок разбрызгивает воду, взрослый подметает.

"Помоем ванну" — ребенок из душа поливает ванну.

"Выбьем пыль из диванной подушки" — ребенок хлопает по подушке рукой.

"Покормим попугайчика" и др.

Игры для совершенствования способности взаимодействия

Игры типа "Куку", "Выкатывание мяча", "Ладушки", "Иди ко мне", "Возьми шарик", "Кати, не кати", "Покорми птичку", "Найди свою игрушку", "Прятки" (проводится с двумя взрослыми: один взрослый прячется, другой помогает искать и наоборот). "Умывание с прибаутками". "Докончи стихотворение", "Вставь пропущенное слово в песню", "Закончи незавершенный рисунок (дорисуй глаз, хвост)", "Продолжи орнамент" и т. д.

Игры на развитие координации, игры с различными предметами

Игры типа "Сложи башню", "Положи кубик в банку", "Построй ворота", "Построй по образцу", "Подбери по цвету", "Построй лесенку из разноцветных кубиков". "Провези кубики в машине" и др.

Игры игрушками на выполнение цепочки игровых действий

"Угости куклу чаем", "Уложи спать мишку" и т. д. Возможно вариативное и избирательное использование педагогом аналогичных игр.

Игры по ознакомлению с окружающим миром.

Игры-экскурсии, игры-рисования, знакомство с различными бытовыми приборами — телефоном, утюгом, пылесосом и т. д. Правильно организованная игра помогает снять напряжение у ребенка с ранним детским аутизмом, положительно тонизирует его, расширяет эмоциональные связи с окружающим.

## **10. СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА**

Для определения содержания индивидуальной коррекционной работы по социально-бытовой адаптации ребенка с ранним детским аутизмом обследуется уровень владения им культурно-гигиеническими навыками. Изучаются имеющиеся базовые, минимально необходимые навыки, такие как уход за собой (умение умываться, причесываться, мыть руки, чистить зубы); умение самостоятельно есть, пить, пользоваться столовыми приборами, умение пользоваться туалетом; умение надевать и снимать предметы одежды, обувь, расстегивать и застегивать пуговицы, молнии; умение заботиться о своих вещах: складывать аккуратно, вешать в шкаф, чистить одежду.

При обследовании аутичных детей почти у каждого из них обнаруживается полная беспомощность в самообслуживании и очень низкое владение культурно-гигиеническими навыками (или полное их отсутствие). Имеющиеся у ребенка стереотипы представляют уровень его социализации (контакта со средой), который он освоил. Необходимо замечать, изучать и использовать их. При этом самостоятельное овладение ребенком социально-бытовыми навыками бывает связано с конкретной ситуацией, а перенос сформированного навыка в другую ситуацию крайне затруднен. Обогащение нужных действий запасом стереотипов ребенка, их изменение, превращение из случайного набора в систему связей с окружающим — это сначала единственный путь социальной адаптации таких детей. Чтобы обеспечить формирование более гибкой системы стереотипов взаимодействия с окружающим миром, необходимо раннее начало коррекционного обучения ребенка с проявлениями аутизма. В результате такой работы он научается обслуживать себя, выполнять поручения и несложные виды труда, общаться с другими людьми.

### **10.1. ПРИМЕРНОЕ ПРОГРАММНОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

Формирование навыков самообслуживания, опираясь на стереотипные способы общения ребенка с окружающим.

Воспитание культурно-гигиенических навыков.

Формирование элементарных бытовых навыков.

Развитие стойкого интереса к выполняемой деятельности, воспитание в ребенке уверенности в своих силах, стремления выполнить действия, заслуживающие одобрения взрослого.

## 10.2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Прежде чем начать формирование культурно-гигиенических навыков, следует тщательно продумать схему обучения, выбрать наиболее удобную и простую последовательность действий для конкретной ситуации, проверить доступность всех необходимых материалов.

1. Из-за боязни горшка у детей с РДА очень долго (до 2—3 лет) не формируются навыки опрятности. Чтобы помочь в решении этой проблемы, необходимо сформировать определенный ритуал, которому нужно следовать изо дня в день- Лучше высаживать ребенка на горшок в одном и том же месте (в туалете, если нет страха туалета, или рядом), предлагая устойчивый эмалированный горшок с удобной посадочной площадью, покрытый специально сделанным мягким тканевым сиденьем. Это поможет победить неприятные ассоциации ребенка. Затем можно вместе выливать содержимое горшка (управляя руками ребенка), спускать воду (если он не боится шума спускаемой воды) и т. д. Можно обыгрывать ситуацию высаживания на горшок куклы либо других игрушек, которых ребенок не боится. В дальнейшем после привыкания ощущения и реакция на горшок будут положительными. При обучении ребенка умыванию найти удобное место для мыла, зубной щетки, уточнить, какой рукой лучше брать щетку, а какой — пасту. Эти детали, часто не имеющие значения для обычных детей, могут оказаться критическими при обучении ребенка с ранним детским аутизмом с трудностями произвольного сосредоточения.

В обучении можно использовать игры типа "Кукла Таня умывается", "У куклы Тани красивое полотенце", "Причешем кукле волосы", "У куклы Тани красивый носовой платок". Игра "Наведем порядок" воспитывает готовность оказать взрослым посильную помощь по поддержанию порядка (собрать разбросанные игрушки, принести нужную вещь, поставить в "гараж" машины и т. д.). При обучении важен ритм занятия. Аутичный ребенок не способен долго оставаться в ситуации, когда от него требуется произвольное внимание и выполнение произвольных действий. Тренировки в первое время могут быть очень короткими (3—5 мин), но необходимо, чтобы ребенок сразу испытал радость успеха. Взрослый действует за ребенка его руками, быстро и уверенно, чтобы поскорее завершить действие, при этом приговаривая, какой тот молодец и что будет, когда он умоется, уберет игрушки и т. д. Рекомендуются эмоционально обыграть удачу, например: "Ты так чисто умылся, глазки заблестели, щечки заалели!". В это время взрослый находится впереди ребенка, облегчая этим зрительный контакт с ним, радуясь и заражая его своей радостью от успеха сделанного.

2. У ребенка с ранним детским аутизмом, как правило, до 2—3 лет задерживается формирование навыков жевания. Он испытывает определенные сложности и проявляет избирательность в еде- Ребенок долго употребляет жидкую пищу, иногда у него может быть всего одно или два

постоянных любимых блюда. Чтобы расширить рацион, предлагается предпочитаемую ребенком еду давать ему за столом, а между едой ограничивать доступ к любимым лакомствам. Пищу, от которой ребенок отказывается, оставлять на видном месте и, не предлагая ему, съесть время от времени кусочек взрослому или вместе кормить другого. Решение этой проблемы требует большого терпения от взрослых, но со временем рацион ребенка удастся расширить.

У ребенка с проявлениями аутизма задерживается формирование умений пользования ложкой, удерживания в руках чашки, правильной позы за столом. Исследования показывают, что если малыш сосет палец, подносит ко рту игрушки и засовывает их в рот, значит, он может овладеть точными, координированными движениями, необходимыми для того, чтобы поднести пищу ко рту. Его уже можно приучать есть самостоятельно, начинать учить правилам поведения за столом. Важно сначала правильно организовать место, подобрать удобный по высоте стул. Перед ребенком ставят тарелку с едой, кладут ложку или вилку, а все посторонние предметы убирают. Если ребенок вскакивает из-за стола с куском в руке, нужно спокойно, но твердо усадить его на место либо велеть, чтобы он положил кусок на стол. Или же, если ребенок хочет пить, можно попросить его сначала сесть на стул, а затем исполнить желание. Нередко ребенок испытывает трудности во время еды из-за своей повышенной брезгливости. Даже капля супа на одежде может стать источником неприятных ощущений. Эту проблему можно решить, научив ребенка пользоваться салфеткой.

При обучении навыку пользования ложкой взрослый должен находиться сзади или сбоку от ребенка, чтобы у него возникало ощущение самостоятельного выполнения действий. При этом следует подбадривать ребенка и игнорировать неудачу. В обучении можно использовать различные игры типа "Кукла Маша завтракает", в которых у ребенка формируются и закрепляются навыки правильного поведения за столом, умения есть аккуратно, правильно держать ложку, пользоваться салфеткой, тихо выходить из-за стола после окончания приема пищи, благодарить взрослых.

3. Ребенок с данной патологией может испытывать трудности при обучении навыкам одевания, раздевания. Опыт показывает, что если ребенок умеет бросать мяч, надевать кольца на простую пирамиду и владеет другими движениями, необходимыми в игровой деятельности, то его можно учить самостоятельно одеваться и раздеваться. Научить ребенка раздеваться помогают многократно повторяющиеся в течение дня ситуации в туалете, при укладывании спать. Сначала, управляя руками ребенка, взрослый помогает ему снять необходимую одежду, затем лишь слегка приспускает ее, предоставляя ребенку возможность завершить действие. Постепенно взрослый ослабляет помощь, однако в случае неуспеха он готов предоставить ее вновь во избежание аффективного "взрыва" ребенка. Не забывается поощрять ребенка за малейшие самостоятельные действия.

Однако, чтобы не произошло пресыщение похвалой, сохранилась ее ценность, ее необходимо ослаблять за те действия, которые автоматизируются, постепенно перенося внимание на операции, требующие освоения. Со временем накапливается большой арсенал ощущений (похвал, тактильных, пальчиковых и двигательных игр, песенок, игрушек, лакомств и т. д.), гибкое применение которых позволяет последовательности в подкреплении желательного поведения не превратиться в механичность. В обучении ребенка используются различные игры. Так, например, если ученик постоянно стремится сбросить одежду, обувь и оставаться раздетым, ему предлагают игру "Оденем куклу на прогулку". Игра сопровождается рассказом о том, как холодно, неприятно будет кукле, если она пойдет на улицу недостаточно тепло одетой, обутой. Так можно простудиться и заболеть, а этого не хочет никто.

Игра "У куклы Тани новые туфли" учит застегивать пряжки, липучки на туфлях.

В игре "Сложи вещи на свое место" ребенок учится складывать свою одежду в шкаф.

Игра "Наденем кукле курточку" приучает ребенка расстегивать и застегивать пуговицы, молнии. Момент застегивания и расстегивания пуговиц можно также включать в интересный ребенку игровой сюжет, чтобы дать ему возможность попрактиковаться вне учебной ситуации. Так, например, если ребенок увлечен игрой с конструктором "Лего", материалы он может доставать из мешочка с пуговицами, расстегивая пуговицы на нем, а потом убирать их обратно, застегивая пуговицы. Или, играя в поиски клада, ребенок сталкивается с необходимостью расстегнуть пуговицы ("молнию") на мешочке с "сокровищами".

4. Уменьшению тревожности, упорядочиванию поведения аутичного ребенка способствуют организация его жизни по четкому расписанию, распорядку дня, существование семейных традиций и привычек, когда последовательность событий предсказуема. Некоторые дети сами с рождения устанавливают постоянный режим дня и требуют его неукоснительного выполнения: прогулка должна происходить всегда в одно и то же время, по одному маршруту, еда — только в определенный час и т. д. Повторяя изо дня в день определенный распорядок дня, взрослые проговаривают вместе с ребенком утром и вечером, что будут делать сегодня, что удалось сделать, что планируют на завтра. Помочь ребенку усвоить общий распорядок дня может расписание (режим дня) в виде фотографий или картинок, на которых он ест, занимается, готовится ко сну, читает на диване с мамой, одевается, гуляет и т. д. (использование лэб-системы общения с помощью картинок). Подобное расписание также дает возможность вносить в привычный распорядок действий что-то новое. Непривычное действие, событие легче принимается ребенком, если оно запланировано. Например, взрослый

обращается к ребенку: "Я понимаю, что тебе не хочется сейчас убирать тарелки со стола, но это то, что мы с тобой должны сделать по нашему расписанию, а потом, смотри-ка, мы сможем пойти в парк". Вначале, пока не появится привычка следовать расписанию, его лучше составить из приятных и нейтральных для ребенка занятий, чтобы у него не возник явный протест. Использование карточек (лэб-системы) как средства общения имеет большое значение для социально-бытовой адаптации аутичного ребенка, особенно с проявлениями мутизма. Для этого на начальном этапе требуется использовать внутренние потребности такого ребенка, угадывая его желание и помогая сообщить о нем с помощью доступного средства. Например, если во время занятия ребенок пытается убежать, его необходимо вернуть и попросить взять карточку "передышка", тем самым обозначив желание передохнуть. В дальнейшем такая организация взаимодействия поможет увеличить длительность рабочего времени.

5. В процессе обучения ребенка с ранним детским аутизмом вначале вырабатывается эмоциональный стереотип поведения. Взрослый убеждает ребенка в его положительных качествах: что он быстро и хорошо одевается, умывается, накрывает на стол, помогает маме и т. д., и только после этого идет терпеливое обучение самообслуживанию, бытовым навыкам. Сначала почти все делает взрослый в присутствии ребенка и рассказывает, как хорошо у них получается "вместе". Ребенка подключает лишь для оказания незначительной помощи (подержать, положить). Если тот безучастен к работе взрослого, то взрослый выполняет эти действия руками ребенка, говоря при этом, что он "очень хорошо помог". Затем вместе оканчивают работу, производя все больше действий руками ребенка. При этом помощь должна быть безболезненной, но достаточно неприятной, чтобы ребенок старался избежать подобной помощи, стремясь выполнить действия самостоятельно. По наблюдениям, аутичный ребенок становится очень зависимым от подсказки, если она предоставляется в приятной или нейтральной форме. Поэтому необходимо стараться побыстрее уменьшать подобную помощь, давая лишь толчок к действию и предоставляя возможность ребенку выполнить это действие самому, поощряя вначале за малейшее самостоятельное движение. Помощь может предоставляться также в виде указательного жеста или словесной подсказки. Сочетание четкой пространственной организации, расписаний! и игровых моментов может заметно облегчить обучение ребенка с ранним детским аутизмом навыкам бытового поведения. Приобретение самостоятельных специальных умений способствует формированию у него положительных черт поведения, уменьшению аутичных проявлений и других недостатков развития. В коррекционной работе можно использовать много полезных, интересных и развивающих занятий и игр. В данной программе даются только некоторые их образцы. Родители и воспитатели, ищущие пути и способы развития детей, из рассмотренных примеров поймут основные направления такой

работы, ее смысл и значение и найдут другие формы упражнений, которые будут умело использовать для абилитации детей с ранним детским аутизмом.

## **11. Развитие речевых, познавательных и моторных функций.**

### **11.1. Развитие речевых функций.**

**1. Не дожидаясь оформления у мутичного ребенка звуковой речи, следует приступить к обучению его чтению и письму глобальным методом.**

Сущность обучения **глобальному чтению** состоит в том, что с самого начала слово дается ребенку целиком и прочтение подкрепляется одновременно предъявляемым ярким, красочным наглядным материалом. В дальнейшем тот же материал закрепляется в игре, в быту, в устной речи. Подбор слов производится для каждого ребенка индивидуально, с учетом его интересов и пристрастий, но необходимо учитывать и сложность слова (количество слогов, особенно произношения, доступность содержания).

**2. Очень часто у детей с этим вариантом речевого развития встречаются нарушения звукопроизношения. Важно выяснить, с чем они связаны: с малой речевой практикой и недостаточной психической активностью, с недоразвитием фонематического слуха или другой неврологической патологией. Однако торопиться с исправлением дефектов звукопроизношения в любом случае не следует, так как сосредоточение не на смысловой, а технической стороне речи может затормозить развитие и коммуникативной функции.**

**Следующим и обязательным разделом работы является решение проблемы сенсорной интеграции, так необходимой детям с аутистическими проблемами. Для достижения этого нужно применять как отдельные компоненты оборудования «Снузелен», так и их сочетание. Максимально объединяют 2—3 сенсорных модальности. Для закрепления комплекса «глаз — рука» и развития мелких мышц кисти проводим ряд подвижных игр с пальцами, сопровождаемых речью педагога. Ритмические пальцев движения являются средством повышения функционального состояния коры больших полушарий и общего усиления ассоциативной функции мозга. Большое место отводится массажу, как общему, так и «речевому». Для восстановления речи используются приспособленные к детскому аутизму методические приемы, которые позволяют учитывать как негативизм больных, так и особенности их речевой патологии. При неполной утрате речи прежде всего определяют уровень речевого развития ребенка, его словарный запас, развитие имитационной, рецептивной и экспрессивной речи. Выявляют понимание слов, фраз обиходного характера, инструкций,**



поручений, способность к называнию предметов, действий, использование местоимений по отношению к себе и окружающим лицам. Особое внимание обращают на построение фраз, порядок расположения отдельных членов предложения, а также умение составлять фразы. Для восстановления речи необходима **логопедическая работа, направленная на формирование словарного запаса, развитие слухового внимания, фонематического и речевого слуха.**

Для неговорящего ребенка занятия начинают с **называния звуков** через имитацию с помощью движений (фонематической ритмики), объединения их в слоги, слова и напевное произношение. Пока ребенок с аутизмом не усваивает отдельные слова, к новым не переходят. При начальной речевой активности **жесты сочетают с речью**. Обучение **фразам** идет и с помощью изображенных на картинках событий. Слова сочетают с определенной ситуацией. Приступают к составлению целого **рассказа** по определенным картинкам и их сериям. Далее проводятся занятия со связанным **текстом**, состоящим из бесед на определенные темы, **пересказа** по наводящим вопросам коротких текстов, **драматизации**, проигрывания той или иной темы, а также работа над **стихотворной речью**, ее плавностью. Детей пытаются обучить навыкам разговора, диалогам (социальному использованию речи), предлагая интересную и важную для ребенка тематику.

На этом этапе работы очень существенным разделом является развитие слухового внимания, слухового восприятия, **фонематического и речевого** слуха. На следующем этапе коррекции вводят **голосовые** упражнения, осуществляются **постановка** и **автоматизация** звуков. Работают над **интонационной** окраской речи, тренировкой тембра голоса при произношении ребенком собственных фраз, постановкой ударения. В дальнейшем последовательно переходят от индивидуального обучения к занятиям небольшими группами—с одним-двумя, затем с тремя-пятью детьми примерно равного психического развития. Проводят занятия на доступном для большинства детей уровне («среднем»). Основной принцип обучения навыкам речи заключается в постоянном проигрывании речевого общения по изучаемой теме на групповых занятиях с логопедом, закреплении полученных знаний на прогулке с педагогом, сестринским персоналом и в домашней обстановке с родителями. Логопедическая работа с ребенком, больным аутизмом, является **наиважнейшей** в реабилитации детского аутизма. По этой причине подчеркнем основные этапы ее проведения.

**I этап** включает использование сопряженной речи, когда ребенка учат повторять вслед за учителем-дефектологом короткую одно-, двусложную фразу. Если же речь распалась полностью, то тогда начинают восстановление с уровня фонем и слогов, затем отдельных слов.

**II этап** — чисто сопряженной речи — проводится после занятий с логопедом на основе определения предметов, действий, событий, представленных на картинке.

**III этап** — использование вопросных форм, в которых содержится почти полный ответ, требуемый от ребенка

**IV этап** — появление собственной экспрессивной речи.

## **11.2. Специальные игры, направленные на формирование речевого общения .**

Для развития эмоционального общения использовались следующие игры:

### ***Игра «Позови мячом»***

Цель: запомнить имена членов группы.

Оборудование: воздушные шары.

Ход игры: дети стоят в кругу или сидят на стульях. Психолог показывает ребенку воздушный шар. Предлагает каждому потрогать его рукой.

Затем дает шар одному из детей и предлагает кинуть шар ребенку, которого психолог называет по имени, и назвать его имя. Занятие можно видоизменить и предложить детям передать предмет, например «звенящий колокольчик», «звучащую игрушку» и пр.

Эти задания вызывают эмоциональный интерес у аутичных детей.

### ***Игра «Трубочка»***

Цель: развитие слухового сосредоточения.

Ход игры: дети сидят на стульях или стоят, психолог подходит с трубочкой к ребенку и шепотом произносит отдельные слова, эмоционально значимые для ребенка, или команды. Например: «Вася хорошо занимается» или «Юля, возьми шарик» и пр. Или просит ребенка выполнить какое-либо действие.

Такие занятия вызывают положительные эмоции у детей

### ***Игра «Постучи»***

Цель: обучение ребенка ритмическому постукиванию в такт стихотворения и развитие потребности произношения.

Ход занятий: дети сидят за столом, психолог произносит простое стихотворение и одновременно постукивает в такт и просит тоже самое сделать детей. Например:

Зайка серенький сидит и ушами шевелит.

Зайка, зайка, что с тобой?

Ты сидишь совсем больной,

Ты не хочешь поиграть.

С нами вместе поплясать,

Зайка, зайка, попляши

И другого отыщи.

### *Игра «Закончи фразу»*

Цель: формирование у ребенка потребности речевого общения.

Ход занятий: детям зачитывается знакомое стихотворение. Например, «наша Таня громко плачет, уронила в речку...». Ребенок должен закончить его.

С детьми третьей и четвертой групп рекомендуются занятия I по формированию у них способности к последовательному изложению событий. Это достигается как в процессе индивидуальных, так и групповых занятий.

## **11.3. Формирование моторных функций и методические рекомендации.**

Формирование моторных функций может проходить как в процессе групповых занятий, например, на занятии физкультурой, так и в процессе индивидуальных занятий. Эти занятия может проводить опытный педагог-дефектолог, который может использовать любые традиционные формы работы по формированию мелкой моторики: лепку, аппликацию, рисование, конструирование и пр. В процессе проведения таких занятий необходимо соблюдать следующие методические рекомендации:

1. Учет психического состояния ребенка. Если ребенок излишне возбужден, то не следует его принуждать, требовать от него беспрекословного выполнения заданий. У аутичного ребенка директивные методы могут вызвать самоагрессию, агрессию, реакцию ухода от ситуации, негативизм.
2. Ориентация на интересы ребенка и доступные ему виды деятельности. У детей с аутизмом, особенно первой и второй групп, наблюдается недоразвитие манипулятивных действий, что затрудняет дальнейшее развитие продуктивных видов деятельности (конструирование, рисование и пр.), а также задерживает развитие письма. В связи с этим перед психологом стоит задача подобрать такие задания, которые были бы доступны детям и приводили к конкретному результату. Опыт нашей работы показал, что дети

с удовольствием рисуют с помощью трафарета, любят работать с пластилиновыми досками, на которые наклеиваются мелкие предметы (мозаика, горох, фасоль). Не следует принудительно обучать ребенка отдельным видам деятельности, а учитывать его интересы и познавательную активность.

3. Любое выполненное ребенком задание необходимо обыграть, придать ему эмоциональный смысл.

4. Если у ребенка выраженное полевое поведение, трудности сосредоточения на задании, то можно использовать метод совместно неразделенной деятельности психолога и ребенка. Например, в развитии ручной моторики у детей важную роль играют соотносящие действия, когда нужно совместить два предмета или две части предмета. С этой целью целесообразно использовать матрешки, пирамидки, башенки и т. д. Соотносящие действия совершенствуют мелкую моторику, глазомер, согласованность движений рук. Учитель-дефектолог обучает ребенка хватанию, зрительно-двигательным координациям, умению удерживать предмет между большим и указательным пальцами и пр.

## **12. Работа**

**с**

**родителями**

Важную роль в развитии речевой активности ребенка играют родители. Психолог рекомендует родителям комментировать все происходящее с ребенком в течение дня, выделять эмоциональные детали, включая комментарии отношений, чувств, социальные правила. Следует подчеркнуть, что у большинства родителей наблюдаются искаженные оценки речевых возможностей детей. Многие из них считают это основным определяющим недостатком в психическом развитии ребенка, в связи с чем организуют занятия с логопедами и другими специалистами, что еще больше может усугублять речевой мутизм у ребенка. Родители должны помнить, что важным в формировании речи аутичного ребенка является развитие у него потребности в общении, и это может быть достигнуто только в процессе развития целенаправленного поведения.

### **Целевые ориентиры ребенка РДА**

-Ребёнок проявляет инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности.

-Ребёнок уверен в своих силах, открыт внешнему миру, положительно относится к себе и к другим, обладает чувством собственного достоинства, активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми.

-Ребёнок обладает развитым воображением, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам.

-Творческие способности ребёнка проявляются в рисовании, придумывании сказок и т.д., ребёнок может фантазировать вслух, играть звуками и словами. Хорошо понимает устную речь и может выразить свои мысли и желания.

-У ребёнка развита крупная и мелкая моторика.

-Ребёнок способен к волевым усилиям в разных видах деятельности, преодолевать сиюминутные побуждения, доводить до конца начатое дело, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, правилам безопасного поведения и личной гигиены.

-Ребёнок проявляет любознательность, склонен наблюдать, экспериментировать, способен к принятию собственных решений.

– физически развитый, способный к произвольной организации движений собственного тела, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками. У ребёнка сформированы основные физические качества и потребность в двигательной активности. Самостоятельно выполняет доступные возрасту гигиенические процедуры, умение поддерживать себя в чистоте. Выполнять предложенные упражнения в соответствии с его индивидуальными проблемами: гипер или гипотонусом. Уметь координировать движения, держать равновесие и т.д., сформированный стереотип спортивных занятий.

1-я группа — дети с отрешенностью от внешней среды

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

2-я группа — дети с отвержением внешней среды

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

3-я группа — дети с замещением внешней среды

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

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

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

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

— активный сформированным « учебным поведением», умеющим задавать вопросы взрослому в доступной ему форме.

Способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности). В случаях затруднений обращается за помощью к взрослому. игра

Установление эмоционального контакта с ребенком, преодоление его негативизма, обучение коммуникативному взаимодействию с другими детьми, взрослыми.

Использование стереотипии поведения путем включения их в канву игрового процесса.

Обучение выполнению различных адекватных целенаправленных игровых действий с объектами.

Расширение имеющегося уровня игровых возможностей, обучение выполнению цепочки игровых действий.

Эмоциональное вовлечение ребенка с ранним детским аутизмом с помощью игры в освоение необходимых бытовых навыков.

Развитие мелкой моторики, координации глаз, рук.

Расширение знаний ребенка об окружающем мире.

— эмоционально контактный. Откликается на эмоции близких людей и друзей. Эмоционально реагирует на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения, мир природы; — овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Ребенок адекватно использует вербальные и невербальные средства общения. Способен изменять стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации;

Установление положительного эмоционального контакта с ребенком.

Преодоление негативных реакций на окружающую среду.

Выработка положительной эмоциональной реакции на занятие.

Коррекция аффективных проявлений, использование их и стереотипных действий ребенка для коммуникативного взаимодействия в игре. Например, ребенок машет руками, педагог организует игру "Птички летят"; ребенок бежит по кругу — предлагаются игры "Догони", "Полет самолетов".

Обучение ребенка "языку чувств" (т. е. формирование эмоций).

Развитие творческих способностей на основе развития воображения, обучение ребенка правильному эмоциональному восприятию литературных произведений: сказок, стихов, рассказов и т. д.

– способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения. Поведение ребенка преимущественно определяется не сиюминутными желаниями и потребностями, а требованиями со стороны взрослых и первичными ценностными представлениями о том «что такое хорошо и что такое плохо». Ребенок способен планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели. Соблюдает правила поведения на улице (дорожные правила), в общественных местах (транспорте, магазине, поликлинике, театре и др.); Формирование навыков самообслуживания, опираясь на стереотипные способы общения ребенка с окружающим.

Воспитание культурно-гигиенических навыков.

Формирование элементарных бытовых навыков.

Развитие стойкого интереса к выполняемой деятельности, воспитание в ребенке уверенности в своих силах, стремления выполнить действия, заслуживающие одобрения взрослого.

– способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту. Ребенок может применять самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач (проблем), поставленных как взрослым, так и им самим; в зависимости от ситуации может преобразовывать способы решения задач (проблем). Ребенок способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и др.;

– имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе. Ребенок имеет представление о себе, собственной принадлежности и принадлежности других людей к определенному полу; о составе семьи, родственных отношениях и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей, семейных традициях; об обществе, его культурных ценностях; о государстве и принадлежности к нему; о мире;

– овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности

– овладевший необходимыми умениями и навыками. У ребенка сформированы умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов детской деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет //Дефектология. 1996. № 5.
2. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации (сообщение 1 и 2) //Дефектология. 1997. № 2, 3.
3. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Программы для специальных дошкольных учреждений: Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. М., 1991.
4. Лебединская К. С, Никольская О. С, Баенская Е. Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. М., 1989.
5. Лебединская К. С, Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991.
6. Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка //Дефектология. 1996. № 3.
7. Любия Г. А. Обучение дошкольника языку чувств //Дошкольное воспитание. 1996. № 2.
8. Никифорова Е. В- Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками //Дефектология-1997. №3,
9. Стрелкова Л. Творческое воображение: Эмоции и ребенок //Обруч. 1996. №4.
- 10.Субботина Л. Ю. Развитие воображения детей. Ярославль, 1996.
- 11.Школьникова Н. Н. Развивающее взаимодействие с детьми раннего возраста//Дефектология. 1991. № 4.
- 12.Школьникова Н. Н. Развитие коммуникативного поведения детей, страдающих негативизмом //Дефектология. 1993. № 5.
- 13.Эрик Шоплер, Маргарет Ланзинд, Лезли Ватере. Поддержка аутичных и отстающих в развитии.