

Управление по делам образования
администрации Кыштымского городского округа
Муниципальное учреждение
«Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи»

Рассмотрена на
педагогическом совете
Протокол 1
«10» августа 2020г.



Утверждаю:
Директор МУ ЦППМС
Бралицкова Н.В./
«10» августа 2020г.

Психокоррекционная программа для детей с расстройствами аутистического спектра

Возраст обучающихся: 5-7 лет

Срок реализации: 1 год

Автор-составитель:
Лариса Александровна Верчинова,
педагог-психолог МУ ЦППМС

Кыштым 2020г.

Управление по делам образования
администрации Кыштымского городского округа
Муниципальное учреждение
«Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи»

Рассмотрена на
педагогическом совете
Протокол 1
«10» августа 2020г.

Утверждаю:
Директор МУ ЦППМС
_____/Галицкова Н.В./
«10» августа 2020г.

Психокоррекционная программа для детей с расстройствами аутистического спектра

Возраст обучающихся: 5-7 лет

Срок реализации: 1 год

Автор-составитель:
Лариса Александровна Верчинова,
педагог-психолог МУ ЦППМС

Кыштым 2020г.

Содержание рабочей программы

1. Целевой раздел

1.2 Пояснительная записка

1.3 Цели, задачи реализации рабочей программы

1.4 Характеристика особенностей развития детей с расстройствами аутистического спектра

1.5 Планируемые результаты освоения рабочей программы. Целевые ориентиры освоения программы

2. Содержательный раздел программы

2.1 Разделы программы развития и их содержание.....

2.1.1 Содержание раздела «СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»

2.1.2 Содержание раздела «КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ».....20

2.1.3 Содержание раздела «ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ».....25

2.1.4 Содержание раздела «ПСИХОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ».....29

2.1.5 Содержание раздела «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ».....30

2.2 Индивидуальное программное оснащение коррекционно – развивающего процесса обучения и воспитания32

2.3 Список литературы.....

1.Целевой раздел

1.1 ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Индивидуальная адаптированная программа для ребенка с ОВЗ (аутизм) (далее – Программа) разработана на основании нормативно-правовых документов, регламентирующих функционирование системы дошкольного и коррекционного образования в Российской Федерации:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
- Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
- Комментарии Минобрнауки России к ФГОС дошкольного образования от 28.02.2014 г. № 08-249
- Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. N 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»
- Приказ Минобрнауки России от 28.12.2010 г. № 2106 «Об утверждении и введении в действие федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников»
- Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»
- Постановление главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 года №26 «Об утверждении Санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (СанПиН 2.4.3049-13).
- Индивидуальная программа реабилитации ребенка-инвалида.

Актуальность программы.

Дошкольный возраст – период интенсивного развития ребенка, в котором формируются многие виды психической деятельности, является основой для дальнейшего развития, подготавливает ребенка к школьному обучению. Программы основываются на специальных психологических исследованиях, выявивших потенциальные возможности детей с расстройствами аутистического – спектра, которые могут быть реализованы в процессе коррекционного обучения.

Оказание своевременной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (на всех возрастных этапах их индивидуального

развития) является наиболее важным направлением современной специальной психологии и коррекционной педагогики.

Среди различных категорий детей, нуждающихся в ранней коррекционной помощи, особое место занимают дети и подростки с выраженными нарушениями умственного развития (умеренной и тяжелой умственной отсталостью) и расстройствами аутистического спектра, которые еще сравнительно недавно не включались в специально организованную образовательно-развивающую среду.

Для определения оптимального педагогического маршрута и обеспечения индивидуального коррекционного сопровождения воспитанников, соответствующее их психофизическим особенностям было проведено дефектологическое обследование.

1.2 ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ

Цель: коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями, исправление или ослабление имеющихся проявлений аутизма и вызванных им нарушений, стимуляцию дальнейшего продвижения ребенка посредством совершенствования приобретаемых в дошкольном возрасте умений и содействие всестороннему максимально возможному его развитию.

Задачи:

- воспитание интереса к окружающему миру, потребности в общении, расширение круга увлечений;
- развитие и обогащение эмоционального опыта ребенка;
- формирование коммуникативных умений;
- сенсорное развитие;
- повышение двигательной активности ребенка;
- формирование социально-бытовых умений и навыков самообслуживания;
- стимуляция звуковой и речевой активности;
- развитие и коррекция детско-родительских отношений.

Программа составлена на основе программ воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью авторов:

- Скрипник Т.В. Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Расцвет», которая разработана с учетом современных тенденций инклюзивного образования детей с особыми потребностями, а также - новых подходов к обучению и развитию детей с расстройствами аутистического спектра;

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

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

При подготовке программного материала также обращались к материалам сборника ведущих специалистов факультета коррекционной педагогики БГПУ им. М. Танка: Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С.Е.

1.4 ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Прежде всего аутизм связан с нарушением адекватной эмоциональной связи с людьми. Ребенок как будто то не замечает никого вокруг. Он не откликается на вопрос, ничего не спрашивает и ни о чем не просит, избегает взгляда в глаза другого человека, часто даже матери. Эти трудности очень ярко выступают в контактах со сверстниками: игнорирование, активный уход, созерцание со стороны, игра «рядом». При настойчивой попытке вовлечь такого ребенка во взаимодействие у него возникают тревога и напряженность.

Поведение аутичного ребенка характеризуется выраженной стереотипностью, однообразием. Прежде всего, это стремление к сохранению привычного постоянства в окружающем: есть одну и ту же пищу; носить одну и ту же одежду; иметь предметы обихода, постоянно находящиеся в одних и тех же местах; гулять по одному и тому же маршруту; повторять одни и те же движения, слова, фразы; получать одни и те же впечатления; сосредоточенная поглощенность на одних и тех же интересах; тенденция вступать в контакт со средой и взаимодействие с людьми одним и тем же привычным способом. Попытки разрушить эти стереотипные условия жизни ребенка вызывают у него диффузную тревогу, агрессию либо аутоагрессию.

Ребенок часами может совершать одни и те же действия, отдаленно напоминающие игру: наливать в посуду и выливать из нее воду, пересыпать что-либо, перебирать бумажки, спичечные коробки, банки, веревочки, перекладывать их с места на место, расставлять их в определенном порядке, не разрешая никому убирать или отодвигать их. Эти манипуляции, как и повышенный интерес к тем или иным предметам (веревки, провода, катушки, банки, косточки от фруктов, бумажки и т. п.), не имеющим обычно игрового назначения, являются выражением особой одержимости, в происхождении которой очевидна роль патологии влечений, близкой к нарушениям инстинктов, которые свойственны этим детям. Подобные игры и стремление к тем или иным предметам, безразличным для здоровых детей, можно рассматривать как эволютивный рудимент сверхценных образований. Ребенок с синдромом аутизма активно стремится к одиночеству, чувствуя себя лучше, когда его оставляют одного. Вместе с тем характер контакта с матерью может быть различным: наряду с индифферентным отношением, при котором ребенок не реагирует на присутствие или отсутствие матери, наблюдается негативистическая форма, когда ребенок относится к матери недоброжелательно и активно гонит ее от себя. Существует также симбиотическая форма контакта, при которой ребенок отказывается оставаться без матери, выражает тревогу в ее отсутствие, хотя никогда не проявляет к ней ласки.

Наряду с отсутствием адекватного эмоционального реагирования на ситуацию, слабостью эмоционального резонанса, характерны гиперестезия к световым, слуховым, тактильным, температурным раздражителям. Это приводит к тому, что окружающая среда для ребенка с РДА становится источником эмоционального дискомфорта, ее восприятие сопровождается постоянным отрицательным фоном настроения. Человеческое лицо также нередко становится чрезмерным раздражителем, чем объясняется отсутствие прямого зрительного контакта.

Обращает на себя внимание недостаточность моторики, движения носят угловатый, неловкий характер, с трудом осваиваются простые навыки самообслуживания. На фоне моторной неловкости нередко наблюдаются двигательные стереотипии, вычурность и манерность движения, своеобразные жесты, трудно отличимые от навязчивых ритуалов.

Нарушение контакта с окружающими отчетливо проявляется и в нарушении коммуникативной функции речи. Развитие речи в одних случаях происходит в обычные или даже более ранние сроки, в других оно более или менее задержано. Однако независимо от сроков появления речи отмечаются нарушение формирования экспрессивной речи и главным образом недостаточность коммуникативной функции речи. В то же время может иметь место достаточно развитая «автономная речь», разговор с самим собой. Нередко встречается отставленное дословное воспроизведение ранее услышанного, так называемый фонографизм. Характерны патологические формы речи: непосредственные и отставленные во времени эхолалии, неологизмы, вычурное, например скандированное, произношение, необычная протяжная интонация, рифмование, применение в отношении самого себя местоимений и глаголов во 2-м и 3-м лице. Содержание речи отличается сочетанием примитивных форм (лепет, эхолалии) со сложными выражениями и оборотами, которые свойственны детям более старшего возраста и взрослым.

1.5 ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ:

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ:

Планируемые результаты освоения Программы представлены в виде **целевых ориентиров** – характеристик возможных достижений ребенка, которые зависят от ряда факторов, в том числе: от характера, структуры и степени выраженности первичных нарушений; от наличия и степени выраженности вторичных нарушений: психофизических свойств ребенка с аутизмом.

Целевые ориентиры дошкольного образования для ребёнка с аутизмом

НАПРАВЛЕНИЯ	
Коммуникативно – речевое	Познавательное
Сформирована способность зрительного контакта во время общения. Способен к подражанию движений	Формирование элементарных математических представлений: различает понятия «один-много», выделяет один и много предметов из

и звуков.

Выполняет простую артикуляционную гимнастику с помощью взрослого: улыбается, вытягивает губы трубочкой.

Подражает разным звукам и шумам, вызванным простыми движениями рук и губ взрослого, имитирует забавные звуки (*буль-буль, хлоп-хлоп*).

Повторяет действий взрослого со звуками и предметами во время занятий и игр.

Понимает речевые инструкции (задания, требования) и выполняет их. Действует без предметов (*сожми-разожми кулак*) и с предметами (*сжать-разжать губку или резиновый мяч*). Действует с прищепками (*закрепление прищепок на краях картонной коробки*), укрепление мышц пальцев рук, закрепление «цангового» захвата, когда ребенок держит предмет с помощью большого и указательного пальцев.

Понимает свое имя и соотносит с самим собой; называет свое имя.

Выражает свои действия и желания одним словом: *«дай», «привет», «пока» и др. и соответствующим жестам.*

Соотносит предметы с их изображением на картинках (*предметы, часто используемые ребенком в быту*).

Звукоподражает.

Отвечает на короткие вопросы взрослого по поводу знакомых бытовых ситуаций и предметов одним словом (*«Это суп? — Да», «Это ложка? — Нет»*).

группы предметов; различает 2 предмета разного размера - *«большой - маленький»*; выделяет большой или маленький предмет из группы контрастных по размеру предметов; различает две различные геометрические формы.

Ознакомление с окружающим

миром: имеет первичные представления о себе (*узнает и показывает себя в зеркале*), близких людей (*узнает и показывает мать, отца*), узнает и показывает 2-3 игрушки (*мяч, кукла, пирамидка, машинка или др.*), узнает и показывает кошку, собаку;

Формирование сенсорного опыта:

реагирует на стимуляцию тактильных ощущений посредством чередования касаний *твердой-мягкой, сухой-влажной, теплой-холодной поверхностями*; выполняет скоординированные действия с предметами (*ставит кубик на кубик, нанизывает кольца на пирамидку и т.п.*); выделяет отдельный предмет среди других по просьбе взрослого; соотносит знакомый объемный предмет с его плоским изображением; находит и приносит заданный хорошо знакомый предмет; знает и узнает среди других красный и желтый цвета; рисует круги; выполняет двойную просьбу.

Реализация программы предполагает оценку индивидуального развития ребенка в рамках педагогического мониторинга (диагностики).

Диагностическое обследование проводится с помощью методики Е.А. Стребелевой (*Приложение 1*).

Интересующие сведения можно получить при использовании таких методов, как непосредственная беседа с родителями ребёнка, педагогическое наблюдение. Педагогическое наблюдение должно быть специально спланированным, точно ориентированным и систематическим. Оно позволяет оценить степень сформированности деятельности в целом — ее целенаправленность, организованность, произвольность, способность к планированию действий. Особенно важно наблюдение за познавательной активностью ребенка, в процессе которого может отмечаться мотивационный аспект деятельности.

Полученные сведения позволяют в дальнейшем целенаправленно вносить коррективы в организацию процесса воспитания и обучения ребенка с аутизмом.

Педагогическая целесообразность программы заключается в:

- раннем выявлении и начале целенаправленной коррекционно-педагогической работы;
- определении содержания и методов обучения и воспитания;
- своевременном включении родителей в коррекционно-педагогический процесс;
- реализации единства требований к воспитанию и обучению ребенка в семье и дошкольном учреждении;
- комплексной реабилитации ребенка с нарушениями в развитии.

Целевая группа. Программа рассчитана на детей дошкольного возраста (5 - 7 лет) с умеренной и тяжелой формой умственной отсталости с нарушениями аутистического спектра.

Формы и режим занятий. Основная форма – индивидуальные занятия с детьми, занятия в небольших группах (2 ребенка). Продолжительность каждого занятия от 20 до 30 минут в зависимости от состояния ребенка. В процессе занятия педагог обязательно следит за самочувствием ребенка и учитывает его эмоциональное состояние, может полностью изменить составленный план занятия в силу неприемлемости ребенком на данный момент предлагаемых заданий, несмотря на то, что ранее они вызывали у него интерес.

Срок реализации программы: данная программа рассчитана сроком на 1 год, занятия проводятся с каждым ребенком 2 раза в неделю.

Отличительная особенность программы заключается в том, что она рассчитана на индивидуальное обучение и развитие каждого воспитанника по всем разделам программы. На каждого ребенка составляется индивидуальный план работы, который строится с учетом следующих принципов:

- Опора на уровень развития ребенка и зону его ближайшего развития.
- Учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.
- Единство требований в образовательном учреждении и в семье.
- Коррекция и развитие с учетом интересов ребенка.
- Доступность, повторяемость и концентричность предложенного материала.

- **Коррекционная направленность образовательного процесса.**

Параллельно оказывается психолого-педагогическая помощь родителям. В процессе оказания коррекционной помощи детям дошкольного возраста с аутистическими нарушениями важным направлением работы педагогов является организация взаимодействия с родителями. Работа с родителями включает следующие виды деятельности: изучение опыта семейного воспитания, имеющихся проблем и достижений; формирование педагогической культуры, обучение родителей умениям взаимодействовать с ребенком, понимать его сигналы и потребности; оказание консультативной помощи в организации занятий с ребенком дома; распространение и обмен опытом. Особое внимание уделяется включению ребенка в семейный социум, поскольку для успешности коррекционной помощи важно, чтобы с ребенком помимо педагогов занимались все члены семьи. Педагог обучает родителей созданию особой адаптивно-адаптирующей среды, способствующей сглаживанию аутизма у ребенка, помогает в решении его проблемного поведения. Организация адаптивно-адаптирующей среды для детей с аутистическими нарушениями предполагает специально создаваемые и поддерживаемые взрослыми условия, которые делают образовательную среду управляемой (т. е. *адаптированной*) к потребностям и возможностям ребенка и одновременно приспособляющей (т.е. *адаптирующей*) самого ребенка к окружающей действительности. Немаловажное значение имеет вопрос принятия ребенка родителями. Если родитель отрицает факт нарушения развития ребенка, либо находится на стадии поиска виноватого, то кроме обучения его приемам коррекционной помощи важно помочь сформировать адекватное отношение к ребенку и изменить свои ценностные ориентации. Реализация этих задач расширяет возможности оказания адекватной помощи ребенку с аутистическими нарушениями.

Педагогический эффект программы заключается в деятельностном подходе во включении детей с РДА в разные виды игровой и обучающей деятельности, различные по содержанию, уровню сложности и степени социального опосредования.

Существуют определённые условия, которые, на наш взгляд в большей степени могут обеспечить проективность данной программы

- единая принципиальная схема обучения для всех детей на начальных этапах и индивидуальный подход
- представление планируемых результатов коррекционного воздействия.
- наблюдение за текущим состоянием, уточнение диагноза и ориентирование на тенденцию ближайшего развития каждого ребенка

Содержание программы отражает направления коррекционной помощи по основным сферам развития ребенка дошкольного возраста с аутизмом:

1. Формирование социально-эмоциональной сферы
2. Развитие коммуникативно-речевой сферы
3. Художественно-эстетическое развитие
4. Коррекция психомоторики
5. Развитие познавательной сферы

Такое деление материала в определенной степени условно, поскольку детям с аутистическими нарушениями свойственна неравномерность развития, здесь важно определять и учитывать реальные детские возможности, а не биологический возраст.

Трудности ребенка с аутистическими нарушениями заключаются не только в проблемном развитии, но и в быстром пресыщении даже приятными впечатлениями, поэтому предъявление взрослыми задач повышенной сложности, требования немедленного выполнения действий без учета характерных для детей данной категории задержанных реакций может усилить сложности и трудности взаимодействия, вызвать вспышки негативизма, агрессии, самоагрессии. Поэтому программный материал трансформируется в зависимости от детских особенностей, подбираются понятные и интересные детям задания, упражнения и игры. Взаимодействие с таким ребенком требует гибкости, постоянного поиска и нестандартных решений, поскольку проведение занятия с ребенком с аутизмом полностью зависит от его желания взаимодействовать.

2. Содержательный раздел программы

Методологию программноматериала составили: *гуманная педагогика, системный подход и новая парадигма обучения и воспитания* детей с расстройствами аутистического спектра. Гуманное педагогическое мышление основано на классическом наследии и находит истоки в ведущих философских и педагогических учениях Я.-А. Коменского, К. Г. Ушинского, В. А. Сухомлинского, Л. С. Выготского, Я. Корчака, Ш. О. Амонашвили и др. В центре внимания *гуманной педагогике* находятся такие образовательные ценности, как индивидуальность ребенка, его самореализация, органичность, спонтанность, игра, творчество, социальность, понимание, любовь. На основе гуманно-педагогического мышления основана *гуманно-личностная педагогическая система*, которая базируется на понимании целостности природы ребенка, ее движущих силах, раскрытых и научно обоснованных современной психологией, как стихийных стремлений личности ребенка до развития, взросления, свободы.

В соответствии с парадигмой гуманной педагогики необходимо основывать работу по программе на таких принципах, как:

- 1) отношение к личности в контексте ее уникальности, целостности и неоднозначности проявлений;
- 2) гибкость и индивидуальное планирование учебного процесса;
- 3) особые требования к педагогу, который выполняет коррекционный процесс: внимательность к индивидуальным проявлениям аутичных детей, умение их понимать, подхватывать, обыгрывать, менять стиль взаимодействия с ребенком в соответствии с меняющимся у них состоянием; необходимо в любой момент привлекать и поддерживать внимание аутичного ребенка, увлечь его той

деятельностью, которую они предлагают, создавать для них пространство самовыражения в внешнем мире; направленность на успех, умение видеть позитивные сдвиги в развитии каждого ребенка.

Кроме педагогического мастерства, важным является также создание благоприятной для обучения и развития ребенка с аутизмом (как и для любого другого ребенка) среды, а именно - социальной ситуации развития (Л. С. Выготским). Как известно, **социальная ситуация развития** - это неповторимая специфическая связь между ребенком и средой, при этом имеющая два плана отношений: отношения «ребенок - общественный взрослый» - как представитель социальных требований, норм и общественных смыслов действительности и отношения «ребенок - близкий взрослый и сверстник», которые реализуют индивидуально-личностные отношения. Только при таких условиях «ребенок - близкий взрослый и сверстник» возможно настоящее социальное развитие аутичного ребенка.

- *Системный подход* при реализации программного материала как особая методологическая установка помогает проанализировать природу и содержание определенного явления, раскрыть его структурные компоненты и связи между ними, объяснить его свойства. В психолого-педагогическом контексте системный подход предполагает соблюдение целостного видения в формировании всей психической сферы ребенка: составляющие психики, связи между ними и условия согласованного развития.

- *Новейшая парадигма обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра* - это результат анализа и переосмысления сущности процесса психолого-педагогического воздействия на детей с аутизмом в призме мировой практики и опыта.

По новейшей парадигме определены **главные концептуальные подходы к построению коррекционно-развивающего и воспитательных процессов для дошкольников с аутизмом:**

- Направленность на целостное развитие (главные ориентиры развития - психомоторный, социальный и общий интеллект);
- Становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать стержнем во всех видах коррекционно-развивающей работы с ребенком;
- Организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий в условиях индивидуального обучения и микрогруппы
- Оценка эффективности образовательного процесса по показателям индивидуального развития ребенка (индивидуальная коррекционно-развивающая программа);
- Последовательная работа с семьей

В программенавления работы с детьми основываются на трех видах интеллекта:

- Физическое направление основывается на психомоторном интеллекте как динамической системе целостных двигательных и психических актов, выполняющих активизирующую функцию;

- Три направления развития – социально – эмоциональное, коммуникативно-речевое и художественно-эстетическая основываются на социальном интеллекте как

интегральной способности понимать взаимоотношения между людьми и межличностные события;

- Познавательное развитие строится на общем интеллекте как познавательной способности, что определяет готовность к усвоению и использование знаний и опыта. Созданная комплексная программа развития детей с аутизмом дошкольного возраста охватывает пять направлений развития, среди которых: социально-эмоциональное, коммуникативно-речевое, художественно-эстетическое, психомоторное.

Выполнение коррекционных, развивающих и воспитательных задач Программы обеспечивается благодаря комплексному подходу к коррекции аутистических проявлений, тесной взаимосвязи специалистов педагогического и психологического профилей, родителей. Комплексный подход обеспечивает более высокие темпы динамики познавательного и психического развития детей.

Таким образом, целостность Программы обеспечивается установлением связей между разными сферами и видами деятельности ребёнка.

2.1 РАЗДЕЛЫ ПРОГРАММЫ И ИХ СОДЕРЖАНИЕ.

Каждое направление развития имеет свою последовательность развертывания, свои этапы. Именно на них, а не на возраст детей ориентированы подходы к обучению и развитию детей с расстройствами аутистического спектра. При этом, на сегодня нет разработанных стандартов оказания психолого-педагогической помощи аутичным детям, а также соответствующей квалификации специалистов. И даже те аутичные дети, которые приобщены к коррекционной работе (например, индивидуальных занятий с логопедом или психологом, или групповых занятий, на которых детей сопровождают их родители), не всегда развиваются эффективно. Поэтому невозможно предсказать, какие достижения аутичные дети продемонстрируют в том или ином возрастном срезе. Именно отсутствие закономерностей развития в соответствии с возрастом у аутичных детей побудило при составлении программы ориентироваться на уровни становления той или иной сферы развития. Насколько у ребенка сформирована та или иная направленность развития, мы ориентируемся по определенному уровню его становления. Это соответственно актуальной зоне развития, зная которую можно развивать алгоритм следующих развивающих заданий. Объединенные данные по каждой линии развития представлены ниже в таблице «Разделы комплексной программы развития».

Разделы комплексной программы развития.

Линии Уровни	<u>Познавательный</u> <u>раздел</u> <i>Развитие чувственного опыта, становление общего интеллекта;</i> главное понятие - знания	<u>Коммуникатив-</u> <u>но-речевой</u> <u>раздел</u> <i>Обретение способности к коммуникации;</i> главное понятие - общение	<u>Социально-</u> <u>эмоциональный</u> <u>раздел</u> <i>Приобретение социального опыта, становление способности к взаимодействию;</i> главное понятие - контакт	<u>Художественно-</u> <u>эстетический</u> <u>раздел</u> <i>Раскрытие инди- вности ребенка средствами искусства; гл. понятия -</i> самовыражение	<u>Психо-</u> <u>моторный</u> <u>раздел</u> <i>Развитие системы целостных двигательных актов;</i> главное понятие - двигательная активность
5	Знания о последовательности, причину и следствие действий и событий	Связное говорение (усвоение грамматики) общее коммуникативное пространство	Способность к социальной поведению	Художественно-эстетическая активность ребенка, способность к общественной деятельности	Двигательная активность на уровне деятельности
4	Знания о связях между предметами	Структура предложения	Способность конструктивно влиять на окружающую среду	Способность к участию в занят-областях художественно-эстетической направленности вместе с другими	Двигательная активность на уровне предметных действий
3	Знания о свойствах предмета	Комбинация слов	Становление социального взаимодействия	Расширение спектра художественно-эстетических действий ребенка	Локомоторный (двигательная активность на уровне пространственного поля)
2	Знания о предмете	Уровень первых слов	Допуск другого человека в свое пространство	Появление отклика ребенка на обращение к нему средствами искусства	Долокомоторный (двигательная активность на уровне восприятия)
1	Чувственный опыт	Довербальный	Выделение себя из окружающей среды	Чувствительность к художественно-эстетическим средствам	Двигательная активность на уровне элементарных ощущений

Дети, на которых направлена реализация программного материала комплексной программы, представляют собой разнородную группу - направление развития которых находятся на различных уровнях. Для формирования способности детей с аутизмом к адаптации в окружающем мире, предпосылок их эффективного взаимодействия с другими людьми, важнейшими являются определенные образовательные задачи, указанные в таблице для каждого ребенка,

2.1.1. СОДЕРЖАНИЕ РАЗДЕЛА «СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ».

Значение социально-эмоционального развития для ребенка с аутизмом заключается, прежде всего, в формировании определенных личностных свойств, потребностей, способностей, элементарных представлений и практических умений, которые обеспечивают ребенку жизнедеятельность и помогают осознать, как следует себя вести, чтобы общаться с другими, чувствовать себя по возможности комфортно. В силу того, что эмоционально-социальные умения и навыки у многих детей с аутизмом являются, как правило, чрезвычайно затрудненными, в своем большинстве они не способны нормально общаться почти со всеми категориями людей. Со значительными трудностями ребенок с аутизмом перенимает опыт социальной жизни, усваивает правила, нормы и стандарты поведения.

Вместе с тем отсутствие или недостаточность целенаправленного овладения приемами взаимодействия приводят к тому, что процесс адаптации (особенно у детей с тяжелыми формами аутизма) проходит спонтанно, стихийно, вызывая появление и развитие отрицательных для организма и внутреннего мира ребенка) новообразований, которые еще больше осложняют их дальнейшую социализацию. Не менее важным является аспект социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом, что характеризует особенности его физического и психического «Я». Поскольку ощущение размытости своего «Я», страх вмешательства другого в собственное пространство является характерным для аутичных детей, то важным этапом процесса налаживания невербального, так и вербального контакта с людьми из близкого и далекого для них окружением является определение собственных границ и преодоления страха вмешательства извне.

В свою очередь, обозначенные особенности являются следствием формирующегося у малыша осознание собственных эмоциональных состояний, трудности создания образа себя и партнера, неумение регулировать продолжительность и интенсивность контакта и выбирать посылы для нее средства общения (прикосновения, контакт глаз, соотношение поз, пользование теми или другими невербальными действиями, регуляция интонаций и других просодических элементов). Осознание ребенком своего психического «Я» будет означать то, что ребенок начал понимать, чем она отличается от других, а также разницу между «мой - чужой», «такой, как я не такой», «Я, мое» и т.д.

Отрицательный результат попыток ребенка с аутизмом налаживать контакт с окружающими, как правило, вызывается также отсутствием у них безопасного эмоционально-коммуникативного пространства, безопасного взаимодействия и очень медленным расширением пространства своего «Я». Таким образом, одной из основных особенностей ребенка с аутизмом являются трудности обретения положительного социально-эмоционального опыта, что, в общем, определяет состояние развития его личности.

Особенности социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом позволяют сделать правильный общий вывод относительно функционирования составляющих социально-эмоционального развития конкретного ребенка с аутизмом и определить пути психологической работы с ним. Кроме того, такой подход позволит четче выявить

и осознать те специфические различия в социально-эмоциональном развитии детей с аутизмом, которые делают их вхождение в мир людей таким проблематичным.

Проблемы социально-эмоционального развития детей РДА 5-го до 7-го года жизни:

- Не дополняют своих впечатлений об окружающем мире, а только закрепляют их, застревая, как и раньше, на одном объекте или действии, что препятствует получению нового опыта. Видят только в том направлении, в котором смотрят и только те предметы, на которых задерживают взгляд.
- Ребенок не демонстрирует те виды поведения, которые свидетельствовали бы о возможности развития у него социальной заинтересованности в других детях, общий внимание, совместное взаимодействие.
- В результате отсутствия четких реакций ребенка на самого себя, а также представление о том, как он выглядит в глазах других людей, у него не развиваются оценочные представления о том, как себя вести.
- При некотором расширении круга общения ребенку, как правило, не хватает интуитивности, той способности «схватывать» особенности ситуации и переживания других людей, которые обеспечивают успешность взаимодействия.
- Наблюдается несформированность ощущения ребенком себя и других, что в значительной степени вызвано или отчужденностью от окружающей среды, или отторжением от окружающей реальностью.
- Не сравнивает себя со сверстниками, не стремится подражать им, не пытается объединиться с ними для совместной деятельности. Кроме этого, ребенок недостаточно осознает отношение к себе разных детей.
- Не развивается интерес к содержанию и форм человеческих взаимоотношений и правил поведения в обществе, который помогали бы положительно влиять на различные формы взаимодействия.
- Не формируется элементарная система ценностей, которая помогала бы правильно понимать и соответственно строить отношения со взрослыми и детьми.
- Не формируется регулирование ребенком своих действий согласно указаниям взрослого. Это вызывает неумение задержать или хотя бы отсрочить исполнение своего желания ради взрослого или другого ребенка, или ради иной цели. Не формируется произвольное поведение, в результате чего случайные действия не уступают место целенаправленным. Однако это не влияет на положительную оценку ребенком своих действий.
- С трудом приспосабливаются к новым социальным условиям жизни. Убедить ребенка в чем-то, все убеждения лишь активизируют выстраивание системы защиты. Демонстрирует негативизм в отношении попыток включить его в совместную деятельность.
- Ребенок не проявляет интерес и желание к совместной деятельности со взрослым, не обращается за поддержкой к родителям, не старается радовать их своим поведением, не всегда понимает значение наказания.
- Не адекватно реагирует на слова, действия, поступки разных людей, не может сдерживать свою эмоциональную импульсивность.

- Во время контакта с окружающими заметна повышенная уязвимость. Реакцией на неудачу, как и раньше, изолированность от других людей или негативизм, стремление остаться в тени, незамеченным.
- Отсутствует управляемость в социально-эмоциональные взаимодействия: нарушение реакции на эмоции других людей; несоответствие поведения ребенка эмоциональном и социальном контекста; слабая интеграция социальной и коммуникативной поведения, неспособность инициировать или поддержать разговор.
- При решении проблемной ситуации, руководствуется, в первую очередь, исключительно личными интересами. Не умеет координировать свою деятельность с другими, не стремится быть авторитетным в глазах сверстников.
- Способен самостоятельно занять себя на длительное время, однако, отдав при этом предпочтение стереотипным интересам, поведению и активности. Стереотипное поведение, обычно, сопровождается негативизмом в отношении предложенных новых видов деятельности, а также относительно попытки взрослого направить ребенка на смену старых привычек.
- Не обладает эмоционально-коммуникативными умениями: не инициирует контакты, не отвечает на инициативу других, избегает обмена информацией, не выслушивает, не берет других вниманию, не стремится наладить взаимодействие, не дорожит взаимоотношениями.

Направления коррекции социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом

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

Уровень 1 - Выделение себя из окружающей среды;

Уровень 2 - Допуск другого человека в свое пространство;

Уровень 3 - Становление социального взаимодействия;

Уровень 4 - Способность конструктивно влиять на окружающую среду;

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

2.1.2 СОДЕРЖАНИЕ РАЗДЕЛА «КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ».

Когда речь идет о нарушениях речи и способности ребенка с расстройствами аутистического спектра вступать во взаимодействие с людьми, которые его окружают, стоит обратить внимание на отсутствие взаимосвязи между уровнем развития речевых и коммуникативных навыков. Так, ребенок с аутизмом, что имеет в своем словаре большое количество слов и сложные предложения, может плохо понимать смысл сказанного, или не использовать имеющиеся языковые навыки для общения. Трудно даже сказать, нарушение которой составляющей (речевой или коммуникативной) требуют больших усилий и внимания со стороны педагога. Очевидно одно - развитие речевых навыков у ребенка с аутизмом без коммуникативной составляющей теряет смысл, ведь нет разницы насколько много слов и насколько сложные предложения

может произнести ребенок, если, при этом, она не может использовать свои речевые навыки, чтобы сообщить ближайшему окружению свои потребности и желания, передать информацию, рассказать о собственном опыте или чувствах. Именно поэтому следующий раздел программы «Коммуникативно-речевое развитие» подчеркивает важность приобретения детьми с расстройствами аутистического спектра навыков использования разговора (или альтернативных форм коммуникации) в повседневной жизни.

Ведущим понятием коммуникативно-речевой линии развития является - *общение*, ведь именно к способности ребенка с аутизмом свободно общаться стоит стремиться, открывая коррекционную работу по данному направлению.

Особенности коммуникативно-речевого развития у детей с аутизмом.

Развитие речевых и коммуникативных способностей является наиболее значимым и сквозным в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Нарушение коммуникации (вербальной и невербальной) относят к диагностическим критериям расстройств аутистического спектра. Речевые и коммуникативные трудности детей с аутизмом зависят от их когнитивного и социального уровня развития, а также уровня развития функциональной и символической игры, и влияют, в свою очередь, на успешность овладения многими другими навыками в процессе обучения. Нарушения коммуникации и вещания при аутизме очень разнятся - от невозможности обрести любых функциональных речевых навыков к богатому литературному вещанию и способности вести разговоры на различные темы, не учитывая, однако, интерес собеседника к теме разговора.

Данная группа детей с расстройствами аутистического спектра не пользуется языком вообще, все дети имеют сложные и социально-коммуникативные трудности (мутизм). Тем не менее, дети понимают элементарную обращенную к ним речь окружающих, находятся на до-вербальном уровне развития коммуникации либо на уровне первых слов. Необходимо учитывать эту информацию, чтобы иметь возможность приспособить свое вещание до уровня, понятного ребенку, для эффективного взаимодействия. Уровень развития понимания речи у данной группы детей предусматривает использование педагогом ситуативных, паралингвистических «подсказок» (жесты, интонация, указывая взглядом), что является просто необходимыми для взаимопонимания.

Направления коррекционной работы с коммуникативно-речевого развития

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

Альтернативные методы коммуникации и организация среды

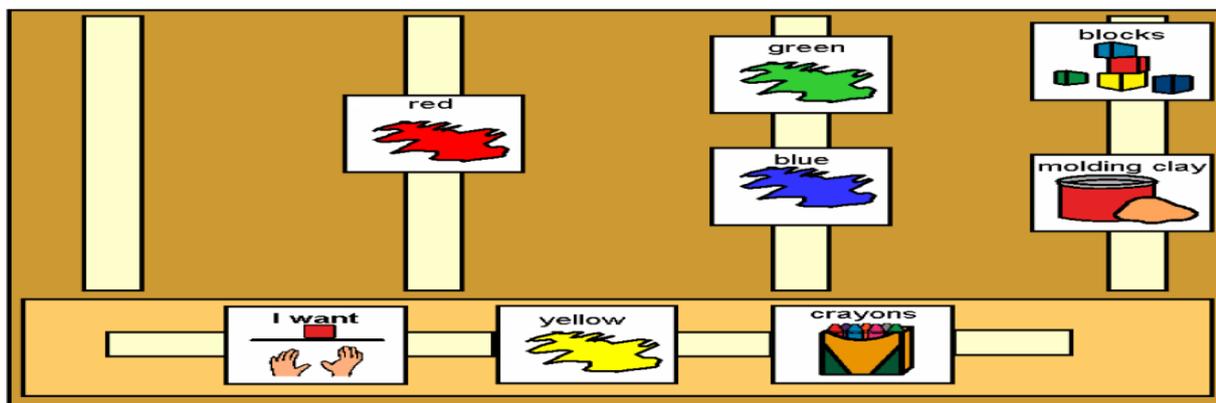
Тема методов альтернативной коммуникации является важной и актуальной в разделе о коммуникативно-речевое развитие детей с расстройствами аутистического спектра, поскольку, как отмечалось выше дети данной группы не пользуются языком вообще. Также дети с аутизмом сталкиваются с разной степени трудностями в понимании обращенной к ним речи и испытывают чувство тревоги и отстраненности за неупорядоченности окружающей среды и непредсказуемость событий. Вдобавок, имея значительные коммуникативные трудности, дети с аутизмом вынуждены прибегать к проблемному поведению, что может стать помехой их коррекционного обучения в группе.

Коммуникативно-речевое развитие является решающим фактором для развития всех других функций у детей, поэтому ранняя диагностика и коррекционное вмешательство очень важны. Использование в коррекционном обучении методов вспомогательной альтернативной коммуникации (Alternative Augmentative Communication - AAC) и программы ТЕАССН предоставляет возможность детям с коммуникативно-речевыми нарушениями пользоваться альтернативными вещанию способами коммуникации (реальные объекты, фото, картинки, символы, жесты) и упрощает понимание детьми окружающей среды за его четкую организацию. В рамках программы ТЕАССН разработан коррекционный подход «Структурированное обучение», основными принципами которого являются: отказ от стандартных учебных программ на пользу индивидуального планирования коррекционных мероприятий, четкая организация физической среды, использование визуальных опор (предметов, картинок) для предсказуемости и понятности детьми последовательности учебных видов деятельности (индивидуальных и групповых). На сегодня, наиболее распространенными и применяемыми системами вспомогательной альтернативной коммуникации в мире для этой категории детей является жестовый язык (как, например, American Sign Language - ASL), коммуникативная система обмена картинками (Picture Exchange Communication System - PECS) и Makaton (название жестово-символьной системы коммуникации). Целесообразно будет остановиться на определениях и особенностях отдельных систем вспомогательной альтернативной коммуникации.

Коммуникативная система обмена картинками (Picture Exchange Communication System - PECS) - форма вспомогательной альтернативной коммуникации. Используется как вспомогательное средство для коммуникации у детей с аутизмом и другими нарушениями развития. PECS используется лицами разных возрастных групп - от дошкольников до взрослых, имеющих коммуникативные, когнитивные и моторные трудности. Коммуникативная система обмена картинками разработана как вспомогательное средство обучения инициировать социальное взаимодействие для лиц с аутизмом и другими коммуникативными трудностями. PECS быстро получила признание и распространение миром именно через компонент инициации коммуникации. Ее применение не требует сложных и (или) дорогих материалов, поскольку используются печатные символные, фотографические, рисованные карты. PECS начинается с обучения ребенка отдавать педагогу (партнеру по коммуникации) карточку с изображением желаемого предмета, таким образом формулируя просьбу или требование, а взамен получать сам предмет,

который и является вознаграждением.
Просьба:

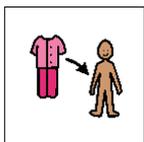
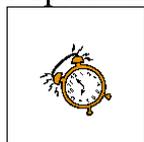
Choice Board



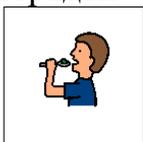
После усвоения этапа обмена картинки на желаемый предмет, PECS учит различать символы и конструировать простые предложения. Позже ученик овладевает навыками использовать PECS для ответов на вопросы и комментариев. The Makaton Language Program (Makaton) - языковая программа, которая использует жесты, символы и вещания, разработанная для помощи в общении лицам с трудностями в обучении и (или) коммуникативными нарушениями, такими как, отставание в развитии, Даун синдром, аутизм, речевые и полисенсорные нарушения. Речевая программа Makaton использует структурированный мультимодальный (речи, жесты, символы) подход к обучению речи, а также, навыкам чтения и письма. Жесты Makaton поддерживают (дублирующих) вербальное вещания, а символы - письменная. Сейчас, Makaton в специальной педагогике используют не только в Великобритании, но и в более 40 странах мира.

Для того, чтобы проиллюстрировать целесообразность и, зачастую, необходимость использовать альтернативные методы коммуникации и визуальные способы организации среды в коррекционной работе с детьми с аутизмом, приведем такой пример. Обычно, день человека (в том числе и ребенка) можно представить схематически в виде последовательности действий и деятельности от утреннего туалета до отхода ко сну вечером. Каждый день может быть разбит, например, на утренние сборы до детского сада или школы, расписание занятий, возвращение домой и свободное время, ужин и отдых. Визуальную поддержку, ее предлагает ТЕАССН подход, может быть использован с целью представить (проиллюстрировать) ребенку с аутизмом последовательность действий или деятельности, которая ее ожидает в течение дня, в виде последовательности предметов, фото, картинок или символов, обозначающих каждую конкретную деятельность. Так, утренний порядок собрания до садика или школы можно организовать в серию предметов или картинок (в зависимости от уровня развития ребенка), например: мыло и зубную щетку, предмет одежды, чашку, обувь и авто (если семья пользуется транспортом, чтобы добраться до сада или школы).

Утренний



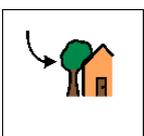
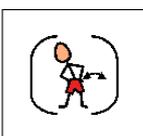
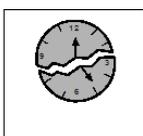
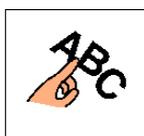
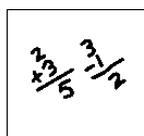
порядок



действий



Такая визуальная поддержка в виде последовательности действий предоставляет ребенку возможность предсказать следующий вид деятельности, подготовиться к ней и инициативнее действовать в ней, что предполагает также взаимодействие с партнерами по коммуникации. В будущем ребенок с аутизмом, научившись пользоваться визуальной поддержкой, может самостоятельно использовать символическое расписание, как любой взрослый человек ежедневник или органайзер: например расписание занятий:



Еще один вид визуальной поддержки - коммуникативная доска (с прикрепленными к ней картинками или миниатюрными предметами), которая помогает ребенку осуществить выбор, ответить на вопрос, отклонить предложение другого лица, для чего нужно научиться указывать на предмет или картинку, что обозначает реальный объект

вид деятельности или определенное понятие.

Визуальная поддержка (предметы)



Большинство методов альтернативной коммуникации используют визуальные стимулы (предметы, фото, картинки, символы, жесты), что поддерживают (дублирующих) вербальное речи, ведь подавляющее большинство лиц с аутизмом имеют хорошо развитую зрительную память и образное мышление, что делает их более искусными в понимании изображений, по сравнению с речью. Стоит отметить, что ни одна из систем вспомогательной альтернативной коммуникации не стремится быть «конечным пунктом назначения», то есть не имеет целью исключить вербальное вещание из обихода, заменить его. Применение каждой из приведенных для примера систем альтернативной коммуникации сопровождается речью так, что жест или символ иллюстрирует слово, формируя в головном мозге прочные связи между стимулами разных модальностей (звуковой, зрительной, кинестетической). Кроме того, интенсивно стимулируя пластический мозг ребенка новыми знаниями и связями, мы развиваем его, что, в конце концов, стимулирует и развитие вербального вещания.

2.1.3 СОДЕРЖАНИЕ РАЗДЕЛА «ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ».

Особенности художественно-эстетического развития детей с аутизмом

Известно, что большинство детей с расстройствами аутистического спектра имеют высокую эмоциональную чувствительность к музыке, ритмическим стихам, ярким изобразительным и театральным образам. Кроме этого, большинство аутичных детей очень уязвимы к стимулам внешней среды (зрительных, звуковых, обонятельных, тактильных). В их системе восприятия окружающей среды доминирует тот или иной сенсорный канал, и они стремятся получить желаемое впечатление именно через этот орган ощущения. Поэтому, например, когда речь идет о интересном для ребенка определенном музыкальном инструменте, то здесь определяющими могут оказаться такие его характеристики, как его внешний вид (форма, линии, цвет), звук, особые ощущения этого инструмента за прикосновением, или его привлекательность по запаху.

Значимость художественно-эстетических занятий с аутичными детьми обусловлена следующим:

- 1) как известно, одной из главных проблем при налаживании взаимодействия с аутичным ребенком является отсутствие его внимания, пребывание на „своей волне”. Специально подобранные средства для художественно-эстетических занятий (звуки, мелодии, тексты) привлекают внимание и организуют относительную устойчивость процесса восприятия ребенка с аутизмом.
- 2) обнаружена большая приверженность аутистов в отношении к предметам, чем к людям – это обуславливает эффективность налаживания диалога с ними опосредованно, например, через музыкальные инструменты, материал для изобразительного искусства.
- 3) занятия, которые базируются на творческих началах, способствуют преодолению стереотипных проявлений, характерных для детей с аутизмом, и расширению их поведенческого репертуара, их эмоциональной активации, становлению релаксационных и регулятивных процессов, их способности к отклику как предпосылки общения.

Уровни художественно-эстетического развития детей с аутизмом

Неравномерность развития детей с аутизмом сказывается и на художественно-эстетической линии развития. Много умений и достижений, которые свойственны детям с нормальным типом развития, остаются недостижимыми для аутичных детей (сравнение произведений, объяснения особенностей художественных произведений, восприятие жанров, импровизации в пении, изображения музыкально-игровых образов, интерес к музыкальной грамоте, стремление выразительно исполнить песню и т.д.), при этом в некоторых из них оказываются исключительные способности в художественно-эстетической области относительно ощущение звука или цвета. Развертыванию целенаправленной коррекционно-развивающей работы этого направления предшествует определение, на каком уровне находится ребенок с аутизмом по художественно-эстетической линии развития.

Основываясь на определенной логике развития аутичных детей в арт-педагогическом пространстве, была разработана целенаправленная коррекционно-развивающая работа с ними, содержание и методы которой базируются на определенных уровнях

Содержание и задачи этапов художественно-эстетического развития детей с аутизмом

<i>Уровень</i>	<i>Содержание</i>	<i>Характерные проявления</i>	<i>Учебные задачи</i>	<i>Коррекционные задачи</i>
1	Чувствительность к художественно-эстетическим средствам	Способность реагировать на ритмичные, вокальные, двигательные проявления, допускать определенные звуки и прикосновения	Формировать навыки действовать вместе; развивать танцевальные, игровые действия с предметами	Преодолевать гиперфокус внимания, распространять диапазон восприятия сигналов окружающей среды; развивать способность к визуального контакта; формировать взаимодействие между зрительным, слуховым и тактильным анализаторами
2	Появление отклика ребенка на обращение к нему средствами искусства	Способность к подражанию определенных звуков и действий, а также умение повторять те или иные движения во время слушания музыки или пения	Формировать способность действовать по образцу, подражанию простые движения, учить выполнять инструкцию	Развивать способность поддерживать визуальный контакт; развивать кинестетическую систему; формировать зрительно-моторную координацию
3	Расширение спектра художественно-эстетических действий ребенка	Способность улавливать ритм музыки и подстраиваться под него; возможность играть и петь вместе, подхватывать (с	Формировать представление о произведениях музыкального и театрального искусства; формировать способность к	Корректировать стереотипные проявления;

		помощью специалиста) ритмичные и вокальные проявления, способность внимание на контекст ситуации	подражанию в целом; развивать способность к функционированию руки как органа самостоятельного целенаправленного действия.	
4	Способность к участию в занятиях художественно-эстетической направленности вместе с другими	Возможность переключения внимания, способность участвовать в совместной деятельности и осваивать определенные формы художественного поведения или определенные навыки;	Развивать способность наблюдать за действиями взрослого и выполнять действия с подражанием и показом; формировать способность к совместному и самостоятельному выполнению действий с предметами	Достигать интеграции психических процессов; способствовать становлению социальных функций ребенка
5	Художественно-эстетическая активность ребенка, способность к совместной деятельности	Достаточный объем внимания, способность усматривать контекст ситуации; инициатива в контакте; желание осваивать новые умения	Формировать умение расширять, систематизировать представление об окружающей среде и собственное «Я»; формировать целенаправленный характер действий, способность к самоорганизации	Развивать зачатки пластичности и выразительности двигательных проявлений, способность к вокально-пластическому самопроявлению

Указанные уровни служат ориентирами последовательного развития детей с расстройствами аутистического спектра в художественно-эстетической сфере развития. Поэтому развертыванию целенаправленной коррекционно-развивающей работы этого направления предшествует определение, на каком уровне находится ребенок с аутизмом по художественно-эстетической линии развития.

Данная группа детей по уровню развития художественно – эстетического направления находится на первом уровне. При этом следует помнить: если ребенок проявляет развитость на определенном уровне, это не означает, что все задачи предыдущих уровней решены. Понимание этого должно побудить возвращаться дополнительно к задачам предыдущих уровней, чтобы наверстать недоразвитие и способствовать становлению базовых процессов, состояний и свойств у детей с аутизмом.

Так как развитие ребенка с аутичными нарушениями носит дезинтегрированный характер,

художественно-эстетические средства могут выступать интегрирующим фактором, когда в одном действии объединены интеллектуальные, эмоциональные, физические и социальные аспекты, которые непосредственно влияют на целостное развитие ребенка. Необходимо отслеживать моменты, которые могут стать тормозом в поступательном развитии аутичного ребенка. Одним из таких препятствий является «застывания» ребенка на определенных сенсорных впечатлениях. Для ребенка это могут быть звуковые впечатления от музыкального фрагмента или звука, который она изымает с помощью музыкального инструмента (музыкальной игрушки), для второй - тактильные ощущения, что получает от манипуляций с каким-то материалом (пластилин, глина, мел и т.д.), для третьей - зрительные впечатления от движения тканей, лент. Чтобы избежать чрезмерного углубления аутичного ребенка в детали сенсорного восприятия, процессы рисования должны стать для него реальностью, которая полноценно воспринимается и осознается. Только тогда музыка или рисование может превратиться в средство двусторонней коммуникации между ребенком и реальностью, ребенком и взрослыми как партнерами по общению, сделать эти отношения сознательными, а опыт знакомства с музыкальными инструментами, мелодиями, красками, материалами и людьми (коррекционными педагогами, родителями) - положительным, с элементами творчества.

2.1.4 СОДЕРЖАНИЕ РАЗДЕЛА «ПСИХОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ».

Особенности психомоторных нарушений при аутизме.

Задержка психомоторного развития оказывается в ряде нарушений: гипотонус, гипертонус, дисинергии (отсутствует согласованность работы мышц), дистаксии (нарушения координации в пространстве), апраксии (нарушение смысловых цепей действий) и др.

У аутичного ребенка наблюдается сложность произвольного распределения мышечного тонуса. Ребенок может демонстрировать завидную сноровку произвольных движений, но становится в значительной степени неуклюжей, когда ей нужно сделать что-то по просьбе взрослого. Например, на занятиях по рисованию рука ребенка становится настолько вялой, атонической, что не удерживает карандаш или кисть, или, наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что дырявит лист. Как уже было сказано, стереотипное поведение является защитной реакцией, направленной на адаптацию к ситуации. Что касается аутостимуляции (двигательная активность направлена на раздражение собственных рецепторов) как одной из форм стереотипной активности, она выполняет ту же функцию, что и стереотипное поведение в целом. Однако аутостимуляции характерны в большей степени для того этапа развития моторики, который касается развития активности на уровне ощущений. Двигательные аутостимуляции могут касаться двигательного анализатора - переборки пальцев перед глазами, слухового - циклические хлопки ладоней возле уха, кинестетической чувствительности - хождение на цыпочках, махание руками или нескольких анализаторов одновременно, например, вестибулярной и кинестетической чувствительности - колыхания с ноги на ногу в стороны или вперед - назад. У ребенка, который находится на уровне чувственной двигательной активности, отсутствует

мика, а существуют только гримасы -синкенезии, которые являются свободной игрой мышц и ничего не выражают.

Появление той или иной аутостимуляции с помощью движений связано с нарушением сенсорной интеграции. Например, дети при некоторых нарушениях зрения также проявляют аутостимуляции зрительных рецепторов. При аутизме проблема в сенсорике связана непосредственно с органами ощущений, а с интеграцией сенсорной информации на пути к нервных центров анализаторных систем. Несмотря на то, что ребенок может достичь уровня пространственного восприятия, но в его поведенческих проявлениях могут оставаться двигательные аутостимуляции. Например, они могут возникать в стрессовых для ребенка ситуациях, защитная реакция в виде регресса к низшим формам поведения. Например, стереотипное бросание предметов, переборки предметов в руках, стук предметами и т.д. Все эти стереотипии также касаются трудностей в сенсомоторной интеграции.

Психолого-педагогическая коррекция психомоторного развития

Даже при отсутствии очевидных психомоторных нарушений аутичному ребенку необходима определенная физическая нагрузка для поддержания психофизического тонуса, нормального развития мышечной и опорно-двигательной системы и снятия психоэмоционального напряжения. Опыт работы подтверждает, что психолого-педагогическая коррекция при психомоторной задержке при аутизме возможна, вплоть до соответствия абсолютной норме.

2.1.5 СОДЕРЖАНИЕ РАЗДЕЛА «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ».

Педагоги сталкиваются с большим количеством трудностей в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Чтобы преодолеть эти трудности, необходимо понимать особенности познавательного развития детей с аутизмом и, исходя из этих особенностей, формировать новые знания и навыки. Основой познавательного развития является формирование перцептивных функций. В отношении детей с аутизмом перцептивное развитие также отличается сочетанием одаренности и беспомощности. Рядом с задержкой формирования реальной предметной картины мира, характерной является особое внимание к отдельным ощущениям и перцептивным формам. Часто дети изобретают особые приемы механического раздражения ушей и глаз, стимулируют себя отдельными звуками, имеют пристрастие к определенным музыкальным фрагментам, с раннего возраста могут четко различать разнообразные оттенки цветов и формы. При этом, у детей с расстройствами аутистического спектра отмечаются трудности произвольного обучения, целенаправленного решения актуальных задач. Сложности в символизации, перенос навыков из одной ситуации в другую связанные с типичными для аутичных детей трудностями обобщения, ограниченностью в осознании подтекста, одноплановостью, буквальностью. Дети не в состоянии активно перерабатывать информацию и использовать свои способности, с тем, чтобы приспособиться к реальности, которая постоянно меняется. При этом аутичные дети могут выполнять отдельные сложные мыслительные операции, иногда не по возрасту, но эти стереотипные интеллектуальные игры не являются настоящим активным взаимодействием со средой. Они служат средством воспроизведения одного и того же приятного впечатления.

Особенности познавательного развития у детей с аутизмом.

Как известно, информация в мозг попадает через сенсорные каналы: глаза, нос, кожу, уши, язык. Но через врожденную или приобретенную недостаточность мозга (одна из теорий возникновения аутизма) информация, полученная через органы чувств поступает в мозг детей с аутизмом как разнообразные части пазлов. Поэтому они воспринимают окружающий мир фрагментарно и предоставляют другого значения вещам. Из-за *фрагментарности восприятия* ребенок с аутизмом не замечает связей между вещами. Она *не видит целого и не может различать первичные и вторичные вещи* (теория «Центральная согласованность»). Таким образом, ребенок может быстро потерять единое целое и запаниковать. Поэтому присутствие одних и тех же деталей жизненно важно для ребенка с аутизмом. Предоставление значение определенной ситуации или предметам в процессе восприятия занимает больше времени для аутичного ребенка, ведь он должен обработать большее количество информации, соединить разрозненные части в единое целое и присвоить им значения. Выполнение действия, что требует соблюдения правильного порядка некоторых последовательностей, требует правильного планирования и организации. Ребенок с аутизмом, который с трудом видит единое целое, сталкивается, в результате, с *трудностями как в планировании*, так и в *организации личностных задач* (теория «Исполнительные функции»). Поэтому ребенок не приобретает таких навыков, которыми в его возрасте уже осваивают другие дети (чистка зубов, выбор одежды, иногда - самостоятельная еда). Когда же его задача спланирована заранее, он чувствует поддержку и может перейти к их выполнению. Но все равно, он будет сопротивляться новым действиям, которые ему предлагают другие люди.

Дети с расстройствами аутистического спектра не понимают поведение и эмоции других и не могут их предвидеть им также трудно осознать и выразить личную мотивацию, чувства, мысли. Они практически не понимают своей роли в любой ситуации. Так, когда ребенок с аутизмом бьет другого ребенка, он не осознает, что делает ему больно.

При этом, ребенок с аутизмом может быть *гипер-* или *гипочувствительный* в определенных сенсорных стимулах. Как пример гиперчувствительность глаз: раздражители, которые действуют на глаза, доминируют, а это означает, что количество «частей пазла» слишком велико. Очень важно знать, проявляются у ребенка подобные симптомы, поскольку это может помешать дальнейшему познавательного развития.

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

Направления коррекционно-развивающей и обучающей работы

Основой разработки содержания на направление познавательного развития для детей с аутизмом стало достояние мировой практики и опыта. В этом контексте выделены пять уровней последовательной работы с аутичными детьми:

1 Уровень - Чувственный опыт;

2 Уровень - Знания о предмете;

3 Уровень - Знания о свойствах предмета;

4 Уровень - Знания о связях между предметами, взаимоотношение;

5 Уровень - Знания о последовательности, причину и следствие действий и событий.

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

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ПРОГРАММНОЕ ОСНАЩЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ **Имя ребен.**

Для определения оптимального педагогического маршрута и обеспечения индивидуального коррекционного сопровождения учащегося, соответствующее его психофизическим особенностям было проведено дефектологическое обследование воспитанника дошкольной группы **Имя ребенка**.

Результаты комплексного обследования **Имя ребенка:** на первый план выходит отсутствие контакта, мутизм, отмечаются двигательные стереотипии. Стремится манипулировать предметами, включать и выключать свет. На приближение взрослого никак не реагирует — уходит от активного вмешательства в свою деятельность. Направленное диагностическое обследование провести не удалось. Игровая деятельность представлена манипулятивными стереотипными действиями (крутит колеса машинки). Поведение полевое, в глаза не смотрит, в контактах не заинтересован. При этом мальчик проявляет сообразительность: может достать спрятанный предмет, используя для этого вспомогательные средства; с первого раза запомнил расположение комнат; подолгу может концентрировать внимание на привлекательном для себя занятии. Ребенок сразу запоминает отдельные способы действия с интересующими его предметами (как открывается коробка с конструктором, как включается компьютер и т.п.). Отмечаются особенности моторики: неловкость походки, вычурность отдельных движений; парциальное развитие тонкой моторики. Бытовая адаптация на крайне низком уровне: мальчик себя не обслуживает, навыки опрятности не сформированы. Требуется постоянно сопровождение взрослого в процессе любой деятельности.

Все сказанное выше свидетельствует о необходимости разработки индивидуального коррекционно-развивающего программного обеспечения.

5.1. Социально – эмоциональное направление работы.

По уровню развития **Имя ребенка** находится на 1 уровне - выделение себя из окружающей среды.

Задачи

- Развитие эмоциональной сферы посредством стимуляции их ощущений (зрительных, слуховых, тактильных, осязательных, обонятельных и вкусовых); пробуждение положительного эмоционального отклика на взрослого, на игрушки, на звуки; определение приятных и неприятных объектов для ребенка.
- Формирование понимания ласкового обращения и развитие ответных позитивных реакций ребенка — улыбки, ответного взгляда и др.
- Развитие положительных откликов на социальные контакты: получение радости от физического взаимодействия (поглаживания, прикосновения), удовлетворения от игры и нежных, успокаивающих слов взрослого.

- Формирование у ребенка представлений о себе: узнавать свое имя и откликаться на него (движениями, жестами, поворотом головы, вербально).
- Побуждение ребенка смотреть на лицо взрослого, позвавшего его.
- Обучение ребенка умению проявлять реакцию на состояние комфорта и дискомфорта.
- Формировать у ребенка представление о собственном теле;
- развивать способность к распространению опыта познания окружающего мира и элементарного осознания себя в нем.
- Формировать умение ребенка выделять себя из окружающей среды: чувствовать собственное тело (незрелую, но, тем не менее, надежную схему тела); выявлять реакции на различные раздражители; уметь выделить из окружающей среды предметы и манипулировать ими. При этом важно все усилия направлять на то, чтобы обогащения тактильных, вестибулярных, зрительных и звуковых впечатлений ребенка осуществлялось с целью получить хотя бы кратковременную улыбку ребенка
- Корректировать так называемое «полевое» поведение ребенка.
- Отрабатывать **выражение лица, позы и жесты тела**, формировать речь в сочетании с движениями тела, зрительное сосредоточение на одних и тех же объектах (шарфик, размещенный между ребенком и взрослым, воздушный шарик и т.д.). Такая работа будет готовить постепенное развитие у ребенка умения использовать невербальные типы поведения как средства регуляции социального взаимодействия.
- Обучать ребенка **адекватно воспринимать и обследовать живые и неживые предметы** окружение: не обнюхивать, не облизывать т.д. Основной задачей при этом является обучение ребенка приемам подражания. При этом имитация на ранних этапах в основном - невербальная, на более поздних - невербальная и вербальная
- Коррекция двигательного «полевого» поведения ребенка, например, блуждание по комнате без какого-либо занятия, посредством введения его в деятельность простых манипуляций с сенсорным игровым материалом.
- Систематически развивать **мелкую моторику руки** ребенка: уметь что-то попросить, протягивая руку и выполняя хватательный жест (раскрывая и закрывая ладонь), продолжать довольно длительное время играть с ребенком в тайник (прятать лицо ладонями). В дальнейшем учим удерживать игрушки (одной, двумя руками), отпускать игрушки, изготовленные из различных материалов (дерева, резины, ткани, полиэтилена). Корректировать навязчивые движения рук, характерные для аутичного ребенка: верчение перед глазами кистями рук,

В дальнейшем переходим к формированию все более сложных кинетических программ, направленных на развитие моторной сферы ребенка.

- **Коррекция недостатка осмысления предмета** как объекта манипуляций и целенаправленных действий. Для этого у ребенка формируем, прежде всего, умение ориентироваться в квазипространственном поле (собирать паззлы, вкладыши, открывать засовы, наливать жидкость) и при этом стараться,

насколько это возможно, согласовывать движения разных частей тела.

- Побуждение ребенка **перераспределять пальцы руки на игрушке** с помощью разных по величине, толщиной и объемом предметов; захватывать предмет двумя, тремя пальцами. Для развития **тактильной чувствительности руки** подбирать предметы, различные по своим качествам (материала, фактуры, плотности, упругости); использовать игры с детским кремом, который малыш может размазывать на различных поверхностях (зеркальце, резиновом коврик, мисочке).
- Развивать **координацию движений руки** путем обучения ребенка выкладывать, а потом складывать в ведерко различные предметы, снимать и надевать на стержень кольца пирамидки, расчленять на части матрешки, бочки, деревянные яйца, формочки для песка и т.д.
- **формировать у ребенка реакции на различные раздражители окружающей среды** (слуховые, зрительные, тактильные, обонятельные) в процессе восприятия предметов и манипулирования ими. Активизировать слуховые, зрительные, тактильные **компоненты «комплекса оживления»** с помощью игры-забавы с воздушными шариками разного цвета, напевание ребенку песенок, напевание тех гласных звуков, которые есть в речи ребенка, чтением стихотворных потешек. При этом поочередно использовать игры, которые вызывают «комплекс оживления», и молчаливое присутствие взрослого в поле зрения ребенка.
- Планомерно развивать у ребенка **умение прислушиваться к голосу взрослого**, искать и находить глазами источник звучания. Использовать: детские песенки, сказки, стишки, содержанием которых предусмотрено изменение голоса взрослого, его мимики («Мишка-косолапый», «Серенькая кошечка», «Дудочка» и др.).
- Развивать путем многократных и длительных повторений **слуховое предсказания** - учить прислушиваться к невидимым игрушкам, предметам. Учить различать и ориентироваться на интонацию: кроткую и суровую, вопросительную и побудительную, а также интонацию запрета и поощрения. Корректировать повышенную реакцию ребенка на слуховые раздражители. При этом учитываем, что мальчик может быть очень чувствительным к слабым раздражителям.
- Развивать **зрительные дифференциации цвета и формы**, стимулировать зрительное сосредоточение на предмете, формировать **сенсо-моторные функции** (размещение вкладышей, близких по форме в соответствующих отверстиях, нанизывание колец, изменяющихся по величине, разложение однородных предметов разной величины на две группы и т.д.).

Показатели успешного развития: начинает осознавать ощущения, которые поступают от ее мышц, сухожилий и т.д. и многочисленные повторения которых образуют ее телесные ощущения. Отличает себя от других объектов. Обнаруживает избирательность, быстротечность эмоций, сопровождающуюся различными манипуляциями.

5.2. Коммуникативно – речевое направление работы.

Имя ребенка находится на первом уровне развития речи - развитие довербальной коммуникации.

Задачи развивать предпосылки совместной деятельности;

- формировать способность к подражанию движений и звуков.
- формировать способность к зрительного контакта во время общения;
- развивать немые проявления ребенка как попытки вступать в контакт с окружающими людьми (использование простых жестов и т.п.);
- развивать устойчивость и концентрацию внимания

Детализация задач:

- Поглаживание и легкое пощипывание щек для активизации мимической мускулатуры, выполнение простой артикуляционной гимнастики с помощью взрослого: улыбнуться, вытянуть губы трубочкой.
- Обучение играм, направленным на тренировку правильного выдувания воздуха (отработка силы воздушной струи).
- Обучение подражанию разным звукам и шумам, вызванным простыми движениями рук и губ взрослого, обучение имитации забавных звуков (*буль-буль, хлоп-хлоп*).
- Обучение произнесению гласных звуков (*а-а*).
- Обучение произнесению первых простых слов в смысловой связи (*ма-ма; па-па; баба*).
- Повторение действий взрослого со звуками и предметами во время занятий и игр.
- Обучение пониманию речевых инструкций (заданий, требований) и выполнение их с помощью двух взрослых (один по-называет действие, другой помогает ребенку его выполнить).
- Обучение действиям без предметов (сожми-разожми кулак) и с предметами {сжать-разжать губку или резиновый мяч), укрепляющими мышцы **рук**, тренировка «радиально-ладонного» захвата, когда ребенок хватает ладонью и сгибает все пальцы вокруг предмета.
- Обучение тонкомоторным действиям с прищепками (закрепление прищепок на краях картонной коробки), укрепление мышц пальцев рук, закрепление «цангового» захвата, когда ребенок держит предмет с помощью большого и указательного пальцев.

В дальнейшем:

- Продолжение массажа мышц рта и закрепление умений выполнения артикуляционной гимнастики (с помощью взрослого).
- Закрепление понимания ребенком своего имени и соотнесение с самим собой; называние своего имени.

- Закрепление понимания речевых и жестовых указаний взрослого.
- Продолжение обучения выражению действий и своих желаний одним словом: «открыть», «закрыть», «дай», «привет», «пока» и др. и соответствующим жестам.
- Обучение соотнесению предметов с их изображением на картинках (предметы, часто используемые ребенком в быту).
- Закрепление умений произнесения звуков: повторение звуков, воспроизводящих голос животного, произносимых взрослым; осознание собственных движений рта и более четкой артикуляции при произнесении звуков. При игре используются игрушки, затем картинки домашних животных, голоса которых легко воспроизводятся: кошка, собака, корова, коза.
- Обучение ответам на короткие вопросы взрослого по поводу знакомых бытовых ситуаций и предметов одним словом («Это суп? — Да», «Это ложка? — Нет»).
- Обучение составлению простых предложений, состоящих из двух-трех слов, включая подлежащее и сказуемое (фразой из двух слов «действие + предмет») с опорой на картинки с изображением людей, выполняющих какое-либо действие («Кто это? — Папа». «Что папа делает? — Папа идет»).

5.3.Художественно-эстетическое направление работы.

Первый уровень как начало последовательной коррекционной работы является возможным потому, что ребенок уже преодолела определенные страхи и имеет хотя бы относительную восприимчивость к сигналам окружающей среды.

Традиционные цели, которые связывают с занятиями по изобразительному искусству для аутичных детей являются преждевременными. Конечно, и в отношении таких детей (как и любых других) может идти речь о развитии эстетического восприятия, умение замечать красивое в окружающей среде, необходимо закладывать основы художественного вкуса, знакомство с различными видами и жанрами изобразительного искусства. Но к этому детей с аутизмом надо подготовить, предварительно развить умение, как использовать цвет, форму, линии, штрихи, различные материалы (карандаши, краски, фломастеры, восковые карандаши, свечи, природный материал, глину, пластилин, тесто, бумага, картон), овладение различными техниками (штамповка, рисование пальчиком, ладошками, обрыв объемной аппликации, и т.д.). А этим простым умением предшествует способность концентрировать внимание, выполнять инструкции педагога, сидеть определенное время при одном месте и т.д.

Первый этап является дообразотворческим, когда ребенок наблюдает за действиями взрослого, которые рисуют, делает попытки повторить их движения – либо совместное выполнение действий

Задачи

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

- развивать сенсорную сферу благодаря экспериментам с кинестетичным и зрительными ощущениями;
- формировать процесс восприятия;
- повышать устойчивость зрительного внимания;
- стимулировать развитие сенсомоторных умений и пространственной ориентации.

Методы, способы, приемы

Привлекать внимания к предметам ярких цветов, учить замечать цветные пятна, следы, формы на листе, знакомить со свойствами краски (гуаши), учить делать цветные пятна ладошкой на бумаге («рука в руке»); способствовать сосредоточению внимания ребенка на ощущениях, создавать условия для экспериментирования с кинестетическим и зрительными ощущениями в плане развития способности их восприятию.

Знакомство со свойствами материалов (прежде всего, краской) и элементарными приемами их использования. Варианты изображения - пятна, линии, формы.

Смешивание цветов гуаши, наблюдение за преобразованием цветов, когда взрослый погружает кисточка (палец) в краску, а потом водит им по бумаге, образуя цветные точки и черточки. Ребенку так же помогают обмакнуть палец в краску и оставлять следы на бумаге.

Совместное рисование дает возможность не только расширить круг методов в пределах изобразительной деятельности, а также знакомить аутического ребенка с окружающим миром. Рисования взрослым помогает привлечь внимание малыша к определенным деталям, на которые он не обращал внимания. Сначала взрослый быстро рисует отдельные предметы, достаточно схематично, отражая наиболее существенное, при этом эмоционально объясняет с помощью слов и жестов, обращаясь к ребенку.

Рисование пальцами, ладошками позволяет расширить возможности ребенка по рисованию, почувствовать изобразительный материал, его свойства, чувство ритма. Если ребенок откажется рисовать с помощью пальцев, возможно использование шаблонов или штампов. Для этого достаточно взять, например, ватную палочку, опустить ее в краску, а потом опустить ее на бумагу сверху вниз.

При обучении решающую роль играет пример взрослого. Взрослый рисует, лепит любимую игрушку ребенка, обязательно сопровождая этот процесс своим эмоциональным рассказом. Этот метод имеет название «совместное рисование». Взрослый постоянно выражает игровое отношение к процессу изобразительной

деятельности, результаты ее обыгрываются (рисунок подарили кукле, слепили печенье, покормили куклу и т.д.). Мотивация должна вызывать желание рисовать, лепить, а не только выполнять указания взрослого.

Показатели успешного развития:

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

Психомоторное направление работы

У **Имя ребенка** двигательная активность развита на уровне элементарных ощущений.

Задачи:

- формировать умение правильно извлекать звуки с использованием музыкальных инструментов;
- действовать по образцу, подражать простым движениям под музыку, звуки и слова.
- формировать навыки схватывать предметы разной величины и формы и рассматривать их;
- формировать сенсомоторный опыт.
- развивать терпимость к звучанию музыки и пению других людей;
- развивать способность к визуального контакта через привлечение внимания с использованием звуковых эффектов;
- налаживание взаимодействия между анализаторами с помощью разноплановых ресурсов музыкальных упражнений.
- корректировать сенсомоторные ощущения;
- расширять ограниченный спектр движений, которые выполняют только роль аутостимуляции

Показатели успешного развития: ребенок имеет чувство безопасности и доверия, а также предпосылки арт-педагогического диалога с педагогом (благодаря специально подобранным средствам привлечения его внимания и заинтересованности). Владеет различными формами активных проявлений, сформированы предпосылки сенсомоторной координации.

Познавательное направление работы.

Имя ребенка находится на 2 уровне познавательного развития – «Элементарные знания о предмете».

Задачи

- развивать способность к восприятию и наблюдения за предметами;
- формировать представления о предметах быта, которые чаще всего использует ребенок, названия отдельных их признаков и действий с ними, простые правила безопасности при пользовании ими, а также игрушки, их названия и действия с ними;
- развивать умение выполнять предметные действия, которые требуют умения подбирать, совмещать предметы или его части;
- формировать умение различать предметы по величине и форме (большой, малый, похожий на куб, шар); группировать сходные и соотносить различные предметы по величине, форме; сравнивать объекты с учетом двух свойств (величина и форма и т.д.).
- формировать способность к отзыву;
- учить действовать по инструкции;
- формировать способность употреблять в собственной речи слова, которые дают элементарные представления о ориентирования в пространстве (там, здесь, сюда, туда)

Показатели успешного развития:

Формирование элементарных математических представлений: различает понятия «один-много», выделяет один и много предметов из группы предметов; различает 2 предмета разного размера - «большой - маленький»; выделяет большой или маленький предмет из группы контрастных по размеру предметов; различает две различные геометрические формы;

Ознакомление с окружающим миром: имеет первичные представления о себе (узнает и показывает себя в зеркале), близких людей (узнает и показывает мать, отец), узнает и показывает 2-3 игрушки (мяч, кукла, пирамидка, машинка или др.), узнает и показывает кошку, собаку (настоящая, игрушка, рисунки);

Формирование сенсорного опыта: реагирует на стимуляцию тактильных ощущений посредством чередования касаний твердой-мягкой, сухой-влажной, теплой-холодной поверхностями; выполняет скоординированные действия с предметами (ставит кубик на кубик, нанизывает кольца на пирамидку и т.п.); выделяет отдельный предмет среди других по просьбе взрослого; соотносит знакомый объемный предмет с его плоским изображением; находит и приносит заданный хорошо знакомый предмет; знает и узнает среди других красный и желтый цвета; рисует круги; выполняет двойную просьбу

Календарно – тематическое планирование работы со Имя ребенка

Дата	Тема	Количество часов
	Проведение психологического обследования Изучение анамнестических данных, медицинской документации. Оформление календарно-тематического планирования на год.	
	<u>Установление эмоционального контакта с ребенком:</u>	
	Пробуждение положительного эмоционального отклика на взрослого, на игрушки, на звуки; определение приятных и неприятных объектов для ребенка.	
	Формирование понимания ласкового обращения и развитие ответных позитивных реакций ребенка — улыбки, ответного взгляда и др.	
	Развитие положительных откликов на социальные контакты: получение радости от физического взаимодействия (поглаживания, прикосновения), удовлетворения от игры и нежных, успокаивающих слов взрослого.	
	Формирование у ребенка представлений о себе: узнавать свое имя и откликаться на него (движениями, жестами, поворотом головы, вербально).	
	Побуждение ребенка смотреть на лицо взрослого, позвавшего его.	
	Формировать у ребенка представление о собственном теле	
	Фиксирование взора на предметно-манипулятивной деятельности педагога.	
	Наблюдение за движущимися заводными игрушками при постепенном увеличении времени наблюдения, начиная от 10—15 сек. до 2—3 мин. Ожидать появления их из-за экрана, загораживающего от предмета в определенном месте.	

	Прослеживание движения солнечного зайчика, луча карманного фонаря.	
	Прослеживание движения показываемого учителем предмета за экраном. Ожидать появления его в двух определенных местах.	
	Выполнение простых подражательных движений за учителем по инструкции “сделай вместе”: движения рук, кистей (“Птички”, “Кулачки-ладошки”, “Молоток” и пр.). В 1 классе не требуется выполнения упражнений для пальцев и других движений, требующих точности работы мелких мышц (“пальчики здороваются”).	
	Выполнение подражательных действий со сменой вида движения (“Стучим — прячем”: смена легкого постукивания ребрами ладоней по столу и быстрого убирания рук за спину вслед за движением учителя).	
	Воспроизведение по подражанию действию с предметом (“Упражнение с флажком”).	
	Выполнение по показу и самостоятельно по заданию следующих действий с предметами: катание шариков в определенном направлении;	
	Бросание шариков или других мелких предметов в сосуд с узким горлышком;	
	Перекладывание предметов из одной коробки в другую;	
	Складывание предметов в коробку аккуратно, так, чтобы ее можно было закрыть крышкой;	
	Открывание и закрывание коробок, деревянных яиц, матрешек;	
	Заполнение отверстий втулками, грибками;	

	Закручивание руками (без инструментов) крупных пластмассовых или деревянных гаек на толстом стержне с резьбой;	
	Нанизывание предметов с отверстиями на стержень;	
	Нанизывание шаров на шнур (“бусы”).	
	Использование в наглядных ситуациях предмета как орудия действия: Доставание предмета, находящегося в труднодоступном месте, при помощи палки или другого предмета; сталкивание палкой предмета со стола; использование стула или скамейки для доставания предмета, находящегося высоко; пользование этими навыками в новой ситуации.	
	Действия с предметами разного цвета, формы, величины. Выбор по образцу и инструкции “Дай такой” предметов одного цвета из 6-10 предметов двух контрастных цветов (красные и синие, желтые и синие и т. д.). Группировка по цвету предметов двух контрастных цветов (раскладывание в коробки, стаканы, раздача детям по имеющемуся образцу). Выбор по образцу и раскладывание предметов контрастных насыщенных цветов (красный, синий, желтый, зеленый, черный; белый) из 3-4 предметов всех указанных цветов (без названия цветов).	
	Знакомство с цветом: красный Дифференциация красного цвета среди других цветов. Знакомство с синим цветом. Дифференциация синего цвета среди других цветов. Знакомство с желтым цветом. Дифференциация желтого цвета среди других цветов Дифференциация три цвета: красный, синий, желтый - уметь	

	выбрать по названию, давать предметы названного цвета.	
	<p>Выбор по образцу и инструкции “Дай такой” одной формы из 6—10 предметов двух контрастных объемных форм без их названия: шар-параллелепипед (“брусок”, “кирпичик”); куб — конус (“башенка”).</p> <p>Группировка по форме предметов двух контрастных форм (Раскладывание, подбор, раздача по образцу).</p>	
	<p>Выбор по образцу и раскладывание контрастных объемных форм: куб, шар, треугольная призма (“крыша”), конус (“башенка”), параллелепипед (“брусок”, кирпичик”) из 8-12 предметов всех указанных форм (без названия форм).</p> <p>Выбор предметов одной формы из 6—10 предметов двух контрастных плоскостных форм: круг — квадрат, круг— треугольник по образцу и инструкции “Дай такой”.</p> <p>Раскладывание этих плоскостных форм.</p>	
	<p>Самостоятельно называть, правильно соотнося с соответствующими формами: шарик, кубик, круг, квадрат,</p> <p>Выбор одинаковых по величине предметом из 6-10 предметов двух контрастных величин (большие и маленькие, толстые и тонкие, длинные и короткие) по образцу и инструкции “Дай такой”.</p>	
	<p>Группировка различных парных предметов по величине (раскладывание в большую коробку — больших предметов, и маленькую — маленьких; нанизывание колец одного размера на стержень при выборе их из двух размеров резко контрастных — больших и маленьких, затем нанизывание на другой стержень оставшихся колец другого размера).</p> <p>Использование приема наложения предметов для их сравнения по величине.</p>	
	<p>Подбор друг к другу разнородных предметов, одинаковых по величине (подходящие крышки к коробкам, баночкам, игрушки — к таре, мячи или шары — к отверстиям разного диаметра).</p> <p>Понимать, находить и показывать предметы большие и маленькие, показывать, какой предмет больше, а какой мень-</p>	

	ше. Самостоятельно показывать величины: большой, маленький.	
	Собирание вкладных кубов. (3 куба разных по величине).	
	Заполнение панели мозаикой одного цвета при выборе ее из массы разноцветной мозаики (плотно, без выкладывания узора)	
	Складывание трехместной матрешки, осмысленное соотношение ее частей (не переворачивая вниз головой и т. д.),	
	Нанизывание колец маленькой пирамиды на стержень, подбирая их строго по убывающей величине (пирамида из 3 и 5 колец); заканчивать работу, не бросать ее не доделав, не терять принципа подбора “по величине”; окончив, контролировать правильность сделанного, замечать и исправлять ошибки.	
	Складывание простейших фигур из счетных палочек по показу и по образцу.	
	Складывание разрезных картинок из 2-х и 3-х разрезанных по вертикали или горизонтали.	
	<p>Подбор и выкладывание из объемных и плоскостных форм разного цвета (не больше 2-3) простейших комбинаций при зрительном диктанте, учитывая не только форму, но и цвет, величину фигур.</p> <p>Постройки из детских наборов строительного материала. “Стройка Агапова” (по показу и одновременной словесной инструкции сопряженно с учителем):</p> <ul style="list-style-type: none"> -башня из 4-х кубов одинакового размера; -дорожка из брусков одинакового размера; -башня из трех кубов разного размера (по убывающей величине); -башня из 5-ти кубов разного размера (по убывающей величине); 	
	Выкладывание прямого ряда из мозаики одного цвета.	
	Выкладывание двух рядов параллельно из мозаики двух цветов.	
	Выкладывание “чередующегося ряда” через один элемент: синий- красный - синий и т. д.	

	<p>Выкладывание по показу, по образцу узоров с соблюдением цвета и пространственных отношений элементов мозаики:</p> <p>“Курочка и цыплята” (один белый элемент мозаики и два желтых, расположены в ряд);</p> <p>“Башня и флаг” (три белых вертикально в ряд и один красный наверху);</p> <p>“Елочка и грибок” (три зеленых элемента, расположенные треугольником и рядом внизу один красный элемент);</p>	
	<p>Психологическое обследование по результатам реализации индивидуального программного материала.</p>	

ЛИТЕРАТУРА

1. Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет //Дефектология. 1995. № 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. Любина 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 детей. Мн., 1997.

Приложение 1.

Диагностические инструментарии программы.

При определении уровня развития ребенка оценивается качественное содержание доступных ему действий. Предлагается оценивать результаты не в условных баллах, имея в виду число удачных попыток относительно общего числа ситуаций, требующих правильного действия, а реально присутствующий опыт деятельности. Наиболее значимыми выделяются следующие уровни осуществления деятельности:

Показатели самостоятельности учащегося.

Действие выполняется взрослым (ребенок пассивен, позволяет что-либо делать с ним).	
Действие выполняется ребенком со значительной помощью взрослого.	
Действие выполняется ребенком с частичной помощью взрослого.	
Действие выполняется ребенком по последовательной инструкции (изображения или вербально).	
Действие выполняется ребенком по подражанию или по образцу.	
Действие выполняется ребенком полностью самостоятельно.	

Для оценки степени дифференцированности отдельных действий и операций внутри целостной деятельности рекомендуется пользоваться следующей градацией и условными обозначениями:

- действие (операция сформировано) – «ДА»;
- действие осуществляется при сотрудничестве взрослого – «ПОМОЩЬ»;
- действие выполняется частично, даже с помощью взрослого – «ЧАСТИЧНО»;
- действие (операция) пока не доступно для выполнения – «НЕТ».

Приложение 2

Пример итогового протокола наблюдения за свободным поведением ребенка

Параметры поведения	Наблюдение
Перемещение по комнате	Постоянно передвигается по комнате, нигде не задерживаясь
Движения	Подпрыгивает при ходьбе; трясет руками, перебирает пальцами; Мышцы напряжены
Мимика	Лицо амимичное: «застывшее» выражение лица; иногда улыбается
К каким предметам подходит, берет; что с ними делает	Предпочитает: 1) предметы небольшого размера (детали от конструктора, кольца пирамидки) — сжимает их в руке, перебирает; 2) предметы, издающие звук (погремушка); 3) предметы, приятные на ощупь (резиновый мячик, мешочек с песком) — сжимает, перебирает, прислушивается
Спонтанные самостоятельные вокализации, слова, предложения	Вокализации (тянет гласные звуки) — почти постоянно
Настроение и эмоциональные реакции ,	Ровное настроение; нет видимых проявлений эмоций
Как реагирует на приближение другого человека	Продолжает заниматься тем, чем занимался до этого
Спонтанный взгляд на другого	Взгляд в сторону другого при обращении по имени; нет спонтанного взгляда в глаза

Реакция на тактильный контакт	Нравится, когда кружат, качают — подходит, тянется к взрослому
Реакция на попытку вмешаться в занятия, в игру	Уход
Спонтанное взаимодействие с другим человеком	Обращается за помощью — тянет за руку взрослого, если не может достать привлекательный предмет
На какие предметы, предложенные взрослым, обратил внимание	Пузыри, пианино, «звучащая» книга, мозаика
Реакция на комментирующую речь взрослого	Нет видимого изменения поведения

На сегодняшний день по МКБ-10 выделяют 4 степени умственной отсталости.

Лёгкая (F70.70.) — дебильность. IQ 50—69.

Умеренная (F71.71.) — имбецильность. IQ 35—49.

Тяжёлая (F72.72.) — имбецильность, тяжёлая умственная субнормальность. IQ 20—34.

Глубокая (F73.73.) — идиотия. IQ < 2

III уровень - «Способность к элементарному самообслуживанию»

На третьем уровне решаются следующие задачи:

- учить элементарному самообслуживанию, направленном на повышение самостоятельности детей в типичных бытовых ситуациях;

- формирование первичных трудовых умений путем самостоятельного выполнения простых поручений

Формирование навыка самостоятельно - пытается пользоваться вилок;

1. Учить пользоваться вилок.

2. Совершенствовать навык правильного

есть	<ul style="list-style-type: none"> - умеет правильно сидеть за столом во время еды; - пользуется салфеткой во время еды; - умеет наливать напиток в чашку с бутылки; - умеет разворачивать и раскрывать обертки, упаковки, коробки с продуктами питания, фрукты очищать от кожуры 	<p>сидения за столом во время еды.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Учить пользоваться салфеткой во время еды. 4. Учить насыпать, размешивать сахар в чашке с напитком. 5. Формировать умение наливать напиток в чашку из бутылки. 6. Совершенствовать умение аккуратно разворачивать и раскрывать обертки, упаковки, коробки с продуктами питания (продавливать в пакете с соком специальное отверстие для соломинки, отрывать край упаковки), фрукты очищать от кожуры (бананы, мандарины).
Формирование навыков опрятности и гигиены	<ul style="list-style-type: none"> - пользуется туалетной бумагой и сливает воду в унитаз после взимания потребности; - снимает и надевает предметы одежды перед (после) взиманием потребности; - моет руки после посещения туалета; - моет руки, лицо с определенной последовательностью; - чистит зубы по определенной последовательностью; - купается и моет волосы с помощью взрослого; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учить пользоваться туалетной бумагой после справления нужды. 2. Формировать умение сливать воду в унитазе после справления нужды. 3. Совершенствовать умение снимать и надевать предметы одежды перед (после) взиманием потребности. 4. Совершенствовать умение мыть руки после посещения туалета. 5. Формировать умение мыть руки, лицо с определенной последовательностью: подвернуть рукава, открыть кран, взять мыло, мочить руки и мыло, намылить ладони, положить мыло в мыльнице, смыть мыло водой, умыть лицо водой, закрыть кран, снять полотенце, вытереть руки полотенцем, повесить полотенце на место. 7. Формировать умение пользоваться личными предметами гигиены. 8. Учить чистить зубы: взять зубную щетку,

- умеет пользоваться носовым платком при необходимости;
 - умеет расчесывать волосы перед зеркалом;
 - знает свое кровать, стул, стол, шкаф
- намочить ее, выдавить зубную пасту на щетку, почистить зубы, пополоскать рот, вымыть щетку.
9. Учить откручивать и закручивать колпачок тюбика зубной пасты.
 10. Совершенствовать умение купаться и мыть волосы с помощью взрослого.
 11. Формировать умение пользоваться носовым платком по потребности.
 12. Формировать умение расчесывать волосы перед зеркалом.
 13. Формировать умение определять свое место в пространственной среде выше (стул, кровать, шкаф и т.п.)

Формирование навыка самостоятельного надевания

- умеет снимать и одевать более сложные предметы одежды и обуви;
- умеет застібувати пуговицы и кнопки, пользоваться застежками: «липучка», «молния»;
- умеет придерживаться последовательности во время одевания и раздевания с помощью визуального плана действий

1. Формировать умение снимать и одевать более сложные предметы одежды и обуви.
2. Учить застегивать пуговицы и кнопки, пользоваться застежками: «липучка», «молния».
3. Учить придерживаться последовательности во время одевания и раздевания с помощью визуального плана действий.
4. Формировать представление о месте хранения одежды и обуви

Формирование трудовых навыков

- умеет поддерживать элементарный порядок в помещении

1. Формировать умение поддерживать элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок (класть

с помощью
визуальных
подсказок;

- ставит обувь и
составляет одежду в
определенное место;

- понимает и
выполняет доступны
поручения

книги на книжную полку, игрушки в
отведенное для хранения место, хлеб в
хлебницу и т.д.).

2. Учить ставить обувь и складывать одежду
в определенное место.

3. Формировать умение понимать и
выполнять доступные поручения (отнести
после еды тарелку, чашку для мытья;
протереть стол; расставить на столе
отдельные предметы посуды и столовых
приборов; полить цветы и т.д.)

IV уровень - «Обретение самостоятельности в бытовых ситуациях»

На четвертом уровне решаются следующие задачи:

- формировать умение выполнять основные части процедур самообслуживания и
хозяйственно-бытовых работ, поручений;

- повышать самостоятельность детей в типичных бытовых ситуациях путем закрепления
ранее сформированных и обучения новым практическим умениям;

- формировать у ребенка начальные умения ручного труда.

Формирование
навыка
самостоятельно
есть

- умеет пользоваться
вилкой;

- пользуется
неострым ножом для
намазывания масла,
джема на хлеб;

- умеет при
необходимости
пользоваться
салфеткой во время
еды;

- умеет насыпать,
размешивать сахар в

1. Совершенствовать умение пользоваться
вилкой.

2. Учить пользоваться неострым ножом для
намазывания масла, джема на хлеб.

3. Совершенствовать умение при
необходимости пользоваться салфеткой во
время еды.

4. Совершенствовать умение насыпать,
размешивать сахар в чашке с напитком.

5. Формировать умение наливать напиток в
чашку из бутылки, небольшого кувшина.

	<p>чашке с напитком;</p> <p>- умеет наливать напиток в чашку из бутылки, небольшого кувшина</p>	<p>6. Совершенствовать умение аккуратно разворачивать и раскрывать различные виды оберток, фрукты очищать от кожуры.</p>
<p>Формирование навыков опрятности и гигиены</p>	<p>- умеет пользоваться туалетом с определенной последовательностью;</p> <p>- умеет мыть руки, лицо с определенной последовательностью;</p> <p>- умеет пользоваться личными предметами гигиены и убирать их на место;</p> <p>- умеет чистить зубы по определенной последовательности;</p> <p>- умеет купаться и мыть волосы по определенной последовательности;</p> <p>- умеет пользоваться носовым платком по необходимости;</p> <p>- умеет расчесывать волосы перед зеркалом</p>	<p>1. Закреплять умение пользования туалетом с определенной последовательностью.</p> <p>2. Совершенствовать умение пользоваться туалетной бумагой после взимания потребности и мытье рук после этого.</p> <p>3. Совершенствовать умение мыть руки, лицо с определенной последовательностью.</p> <p>4. Закреплять умение пользоваться личными предметами гигиены и убирать их на место.</p> <p>5. Совершенствовать умения чистить зубы по определенной последовательности.</p> <p>6. Совершенствовать умение купаться и мыть волосы по определенной последовательности.</p> <p>7. Совершенствовать умение пользоваться носовым платком по необходимости.</p> <p>8. Совершенствовать умение расчесывать волосы перед зеркалом с постепенным повышением самостоятельности, девочкам использовать для прически шпильки для волос, обруч.</p>
<p>Формирование навыка самостоятельного надевания</p>	<p>- умеет снимать и одевать более сложные предметы одежды и обуви;</p> <p>- умеет надевать</p>	<p>1. Совершенствовать умение снимать и одевать более сложные предметы одежды и обуви.</p> <p>2. Формировать умение надевать обувь с выполнением шнуровки с помощью</p>

	<p>обувь с выполнением шнуровки с помощью взрослого;</p> <p>- придерживается последовательности во время одевания и раздевания самостоятельно или с помощью визуального плана действий</p>	<p>взрослого.</p> <p>3. Совершенствовать умение придерживаться последовательности во время одевания и раздевания самостоятельно или с помощью визуального плана действий.</p>
<p>Формирование трудовых навыков</p>	<p>- поддерживает элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок;</p> <p>- умеет вместе с взрослым расстилать и застилать постель;</p> <p>- пытается помогать взрослому вытирать пыль, подметать пол;</p> <p>- знает, что мусор нужно выбрасывать в отведенное место</p>	<p>1. Совершенствовать умение поддерживать элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок.</p> <p>2. Учить вместе с взрослым расстилать и застилать постель.</p> <p>3. Учить помогать взрослому вытирать пыль, подметать пол.</p> <p>4. Формировать понятия о том, что мусор нужно выбрасывать в отведенное место.</p>
<p>Формирование навыков ручного труда</p>	<p>- помогает взрослому собрать природный материал для поделок;</p> <p>- принимает участие в изготовлении поделок из природного материала и пластилина;</p> <p>- с взрослым</p>	<p>1. Знакомить с понятием «природный материал» (каштаны, веточки, листья, ракушки и т.д.).</p> <p>2. Учить помогать взрослому собрать природный материал для поделок.</p> <p>3. Формировать желание участвовать в изготовлении поделок из природного материала и пластилина (грибок, ежик, бабочка и др).</p>

составляет букеты осенних листьев;	4. Учить составлять букеты из осенних листьев.
- умеет сворачивать и складывать бумагу пополам (книжки);	5. Учить сворачивать и складывать бумагу пополам (книги).
- умеет отрывать небольшие кусочки бумаги;	6. Учить отрывать небольшие кусочки бумаги.
- умеет обертывать цветной бумагой небольшие предметы;	7. Учить обертывать цветной бумагой небольшие предметы (конфеты, подарок).
- умеет зминати отходы бумаги и выбрасывать их в место для мусора	8. Учить зминати отходы бумаги и выбрасывать их в место для мусора

^ V уровень - «Умение регулярно самостоятельно выполнять навыки самообслуживания»

На пятом уровне решаются следующие задачи:

- формирование умения регулярно самостоятельно выполнять основные части процедур самообслуживания и хозяйственно-бытовых работ, поручений;
- повышение самостоятельности детей в типичных бытовых ситуациях путем закрепления ранее сформированных и обучения новым практическим умениям;
- формирование умения принимать участие в изготовлении изделий и практических работах с ручного труда по выполнению отдельных операций и приемов по подражанием, речевой инструкцией и дополнительной помощью взрослого;
- формирование умения выполнять поручения по уходу за растениями и домашними животными за помощью взрослого

Формирование навыка самостоятельно есть	- умеет самостоятельно пользоваться столовыми	1. Закреплять умение пользоваться столовыми приборами. 2. Закреплять умение аккуратно
--	--	---

приборами; разворачивать и раскрывать различные виды оберток, фрукты очищать от кожуры

- умеет самостоятельно разворачивать и раскрывать различные виды оберток, фрукты очищать от кожуры

Формирование навыков опрятности и гигиены

- самостоятельно пользуется туалетом с определенной последовательностью;

- самостоятельно моет руки, лицо с определенной последовательностью;

- самостоятельно пользуется личными предметами гигиены и убирает их на место;

- самостоятельно чистит зубы по определенной последовательностью;

- самостоятельно выполняет основную часть процедур купание и мытье волос с определенной последовательностью;

- самостоятельно расчесывает волосы перед зеркалом;

- самостоятельно пользуется при необходимости

1. Закреплять умение самостоятельно пользования туалетом с определенной последовательностью.

2. Закреплять умение самостоятельно мыть руки, лицо с определенной последовательностью.

3. Закреплять умение самостоятельно пользоваться личными предметами гигиены и убирать их на место.

4. Закреплять умение самостоятельно чистить зубы по определенной последовательностью.

5. Закреплять умение самостоятельно выполнять основную часть процедур купание и мытье волос с определенной последовательностью.

6. Закреплять умение самостоятельно расчесывать волосы перед зеркалом, девочкам делать простую прическу.

7. Учить пользоваться по необходимости влажными салфетками, ватными палочками

влажными
салфетками, ватными
палочками

Формирование навыков самостоятельного надевания	<p>- самостоятельно одевается и раздевается за определенной последовательностью;</p> <p>- самостоятельно надевает обувь с различными видами застежек;</p> <p>- помогает взрослому подбирать одежду и обувь в соответствии с сезоном, погодой и событиями жизни</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Закреплять умение самостоятельно одеваться и раздеваться за определенной последовательностью.2. Закреплять умение надевать обувь с различными видами застежек.3. Формировать умение помогать взрослому подбирать одежду и обувь по сезону, погоде и событий в жизни ребенка
Формирование трудовых навыков	<p>- поддерживает элементарный порядок в помещении за помощью визуальных подсказок;</p> <p>- вместе с взрослым расстилает и застилает постель;</p> <p>- помогает взрослому вытирать пыль, подметать пол;</p> <p>- выбрасывает мусор в отведенное место;</p> <p>- моет после рисования кисти, стаканчики и другое оборудование;</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Закреплять умение поддерживать элементарный порядок в помещении с помощью визуальных подсказок.2. Закреплять умение вместе с взрослым расстилать и застилать постель.3. Закреплять умение помогать вытирать пыль, подметать пол.4. Закреплять умение выбрасывать мусор в отведенное место.5. Учить мыть после рисования кисти, стаканчики и другое оборудование.6. Учить выполнять поручения по уходу за растениями и домашними животными за помощью взрослого

- выполняет
поручения по уходу
за растениями и
домашними
животными

Формирование
навыков ручного
труда

- собирает и первично
обрабатывает вместе
с взрослым
природный материал
для поделок;

- изготавливает из
взрослым
предложенные виды
изделий;

- помогает взрослому
готовить простые
блюда

1. Закреплять умение собирать и первично
обрабатывать (мыть, сушить и т.п.) вместе с
взрослым природный материал для поделок.

2. Учить наклеивать засушенные листья на
бумагу.

3. Учить делать елочные украшения из
бумаги, природного материала и т.д.

4. Учить делать ожерелье.

5. Учить изготавливать изделия из коробок и
пластиковых бутылок.

6. Учить выполнять подготовительные
упражнения к вышиванию по дырочкам в
картоне (шнуровать тонким шнурком
простые предметные изображения).

7. Учить помогать взрослому готовить
простые блюда (натирать овощи, сыр;
раскатывать тесто; вырезается-ты печенье с
помощью различных форм).

В семейном кругу

- Побудить играть со сверстниками в жмурки, или же с любимой игрушкой (если ребенок не хочет общаться со своими сверстниками, пусть сначала лишь наблюдает за игрой со стороны). Для начала вы частично накрываете игрушка(мишка) одеялом и спрашиваете: «Где мишка?», а потом отвергаете одеяло и показываете игрушку. Затем смотрите может ли ребенок сам найти игрушку. Постепенно накрываете все большую часть игрушки, и, наконец, закрываете ее полностью.
- Прятать игрушки под прозрачные банки, бутылки, а впоследствии - под непрозрачные. Так, когда ребенок сидит за столом, можно спрятать игрушку, что изымает звуки, под стол и активно двигать ею. Время от времени поднимать

игрушку, показывать ребенку и снова прятать. В конце концов она потянется за ней.

- Если ребенок выбрасывает игрушки с кровати или манежа, стоит вернуть их; таким образом, ребенок понимает, что игрушки продолжают существовать, даже когда она их не видит.

- Катать машинки, шарики, мячики и т.д по трубам, чтобы ребенок видел, как игрушка исчезает в трубе и появляется с другого конца. Подведите ребенка к играющим детям на килимочку, а затем предложите сделать это именно с вами и группой детей.

- Играть в «проповзання через тоннель» и другие игры, в которых надо исчезнуть и появиться.

- Предоставить ребенку возможности исследовать разнообразные, в том числе необычные виды окружающей обстановки. Используйте «подсказки». Всеми возможными способами давайте ребенку понять, что будет осуществляться в ближайшее время. Это поможет ей быстрее изучить режим дня и лучше понимать мир вокруг себя. Эффективно для этого использовать фотографии или предметы-символы. Предупреждайте ребенка о том, что собираетесь делать, простыми словами. Рекомендуются использовать в аналогичных ситуациях одни и те же слова. Также стоит использовать невербальные подсказки: например перед тем как идти на улицу, берите один и тот же мячик, или же перед каждым принятием пищи звоните в колокольчик. В конце каждой игры или занятия можно включать музыку как сигнал, что пора заканчивать игру и убирать игрушки.

- Когда ребенок овладеет различными видами подбора предметов, переходите к выбору предмета из группы. Попросите ребенка выбрать из группы предметов определенный объект. Например, поставьте перед ней машинку, книгу, чашку и попросите дать вам чашку. Тренируйтесь сначала с реальными предметами, а впоследствии с карточками. Впоследствии делайте то же самое, но вместо названия предмета укажите его цвет, форму или размер. Играйте с ребенком в «магазин» используя различные предметы.

- Читайте ребенку детские стишки и пойте песенки - ритм и рифма способствуют развитию как речевых навыков, так и навыков чтения. Поощряйте ребенка подсказывать вам «забытые» слова и строки.

- Напишите на карточках два сильно отличающихся слова, например «дом» и «телевизор», и попросите ребенка подобрать вторую карточку со словом «телевизор».

- Прикрепите к предметам обстановки карточки с их названиями: «двери», «стол», «стул» и поиграйте с ребенком «Найди пару». Вы можете дать ребенку второй

набор таких же карточек и попросить прикрепить каждую на свое место или же принести вам какую-то конкретную карточку.

- На начальных этапах обучения социально-бытовым навыкам главной задачей является организация поведения, формирование наставление на выполнение конкретной задачи. Не возможно научить ребенка сразу всем, лучше сначала сосредоточиться на одной наиболее сильной навике, очень постепенно подключая ее к простейшим операций в других бытовых ситуациях. Процесс усвоения аутичною ребенком бытовых навыков является длительным и постепенным, требует большого терпения от окружающих людей. Пошаговая система дает возможность быстро и эффективно обучать ребенка с расстройствами аутистического спектра определенном навике. Для этого определяется уровень, на котором она может самостоятельно выполнить любое действие в рамках этой навике и следующий маленький шаг, которому нужно научить ребенка. Каждый навык необходимо последовательно разделить на шаги - от простого к сложному. Помощь взрослого постепенно уменьшается в объеме, если ребенок усваивает действия внутри навике, переходит от физической помощи к жесту, а в дальнейшем - к инструкции.

