

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ

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

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад комбинированного вида № 188» городского округа Самара

**СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ С РАС НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Методическое пособие



Самара
2020

Специфика коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС на начальном этапе дошкольного образования: метод. пособие. – Самара, 2020. – 80 с.

Авторы-составители методического пособия:

Бадартдинова Наталья Анатольевна, методист, учитель-логопед ГБУ ДПО СО «Центр специального образования»

Завьялова Марина Викторовна – заведующий МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 188» г.о. Самара

Морозова Гулия Васыфовна – зам. зав. по ВМР

Часовская Евгения Юрьевна – старший воспитатель

Железнякова Александра Сергеевна – учитель-дефектолог

Налетова Ольга Викторовна – педагог-психолог

Никишкина Татьяна Юрьевна – учитель-дефектолог

Овсянникова Татьяна Андреевна – учитель-логопед

Пикалова Мария Владимировна – воспитатель

Цыганова Татьяна Юрьевна – учитель-логопед

Настоящее методическое пособие представляет собой опыт работы с детьми в спектре аутизма и их родителями в условиях дошкольного учреждения и адресовано специалистам и воспитателям ДОУ, работающим с детьми данной категории.

Оглавление

Введение	4
1. Выявление особенностей функционирования сенсорных систем у детей с РАС	5
2. Формирование и развитие коммуникации у детей с РАС	11
3. Развитие навыков альтернативной коммуникации	15
4. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	19
5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы	21
6. Развитие игровой деятельности ребенка с РАС на начальном этапе образования	24
7. Формирование навыков самостоятельности	26
8. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам	28
9. Включение родителей детей с РАС в коррекционный процесс	30
Заключение	33
Приложения	36
Библиографический список	77

ВВЕДЕНИЕ

ФГОС ДО учитывает индивидуальные потребности ребенка, связанные с ограниченными возможностями здоровья, а также возможности освоения им Программы на разных этапах её реализации.

Программа начального этапа дошкольного образования детей с расстройством аутистического спектра определяет содержание и организацию коррекционно-образовательной деятельности на уровне начального этапа дошкольного образования.

Программа начального этапа дошкольного образования направлена на смягчение (в идеале – снятие) основных трудностей развития, связанных с аутизмом – качественных нарушений коммуникации и социального взаимодействия, воображения, а также ограниченных, повторяющихся и стереотипных паттернов поведения, интересов, видов деятельности.

Реализация Программы начального этапа является условием и предпосылкой освоения содержания программ в традиционных образовательных областях: социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии. На начальном этапе работа специально в этих областях не планируется, но в некоторых из них (прежде всего, в социально-коммуникативной и речевой, в меньшей степени в других областях) выполнение задач начального этапа частично или полностью восполняет ребенку с аутизмом то, что ребенок с типичным развитием приобретает до трех лет, и чему при РАС нельзя полностью обучить в ходе ранней помощи.

Конкретное содержание Программы начального этапа определяется по результатам первичного обследования (итоги ранней помощи, наблюдение, данные РЕР-3 или РЕР-3-R), выявление особенностей функционирования сенсорных систем у детей с РАС.

Типичными направлениями работы являются развитие навыков общения и речи, невербальных предпосылок интеллектуальной деятельности, самостоятельности, бытовых навыков и навыков самообслуживания, а также, конечно, преодоление проблем поведения.

Результаты реализации программы начального этапа дошкольного образования детей с РАС могут условно соотноситься с целевыми ориентирами образования в раннем возрасте (проект «АООП ДО детей раннего и дошкольного возраста с РАС», С. 43-45¹).

¹ Проект «Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра» (руководитель рабочей группы – С.А. Морозов).

1. ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ СИСТЕМ У ДЕТЕЙ С РАС

Содержание Программы начального этапа определяется по результатам первичного обследования, а также выявления особенностей функционирования сенсорных систем у детей с РАС. Особенности сенсорной сферы детей с РАС становятся источником проблем в обучении и приводят к различным видам дезадаптивного поведения.

Сенсорная система – это совокупность периферических и центральных структур нервной системы, ответственных за восприятие сигналов различных модальностей из окружающей или внутренней среды. Существует несколько классификаций сенсорных систем.² Как правило, все они выделяют: зрительную, слуховую, обонятельную, вкусовую, тактильную, проприоцептивную, вестибулярную. Сенсорные системы осуществляют свою деятельность не изолировано, а в тесном взаимодействии друг с другом. Взаимодействие сенсорных систем проявляется в том, что возбуждение одной системы влияет на возбудимость другой.

При расстройствах аутистического спектра часто наблюдаются нарушения функционирования одной или нескольких сенсорных систем, они нередко носят разнонаправленный характер, в том числе и внутри одной системы. Эти нарушения проявляются особыми формами поведения, которые могут выполнять защитную или компенсирующую функцию.

Тактильная система

На особенности функционирования тактильной системы могут указывать такие поведенческие феномены как:

- избегание определенных видов одежды или материалов (например, шероховатых или с грубой текстурой). Или же, наоборот: необычные предпочтения в одежде или материалах (к примеру, мягких тканей, длинных штанин или рукавов);
- стремление уклониться от прикосновения (когда оно носит ожидаемый характер) или взаимодействия, связанного с прикосновениями, включая избегание прикосновений к лицу;
- избегание игр, связанных с телесным контактом, что иногда проявляется стремлением играть в одиночестве;

² Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., и др. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи: метод. пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.

- отвращение или сопротивление, когда ребенка ловят, обнимают или сжимают;
- испытывает дискомфорт при мытье и расчесывании волос, стрижке ногтей, волос;
- сопротивляется при чистке зубов;
- испытывает отвращение к материалам для творчества, например, избегает пальчиковых красок, теста или песка;
- не узнавать объекты на ощупь, не может сказать без зрительного контроля, до какой части тела дотронулись;
- лить на себя очень холодную или очень горячую воду;
- иметь пониженную чувствительность к боли;
- неаккуратно одеваться, например, не замечая перекрученных штанин, связанных шнурков и т.п.;
- испытывать трудности в мелкомоторных движениях, все делать только под зрительным контролем;
- любить сидеть в бассейне с шариками, фасолью, лежать под тяжелыми одеялами, матами и т.п.

Важно не пытаться заставить ребенка преодолеть отрицательные реакции и не следует убеждать его, что не нужно так себя вести!

Проприоцептивная система

Проприоцепция (проприорецепция) – это способность к ощущениям, возникающим в результате обработки информации от специализированного вида рецепторов, дающих информацию о положении мышц, суставов и сухожилий.

Особенности функционирования проприоцептивной системы могут приводить к тому, что ребенок:

- имеет низкий мышечный тонус;
- может врезаться и наталкиваться на предметы вокруг себя, «набивать шишки»;
- может стучать пятками о пол или стул;
- может модулировать уровень возбуждения, включаясь в самостимулирующую деятельность, например, биться головой, кусать ногти, сосать палец, хрустеть суставами пальцев, скрипеть зубами;
- любит, чтобы его крепко завернули в одеяло или потискали перед сном;
- прикладывает неоправданно большие усилия, когда что-либо делает, поэтому часто ломает предметы;

– любит постоянно жевать предметы, например, воротничок рубашки, завязки от шапочки, манжеты, грызть карандаши, игрушки и резинки, может любить еду, которую нужно долго жевать.

Вестибулярная система

Специфическая особенность вестибулярной системы состоит в том, что значительная часть перерабатываемой в ней сенсорной информации используется для автоматической регуляции функций, осуществляемых без сознательного контроля.

Гиперчувствительность в вестибулярной системе проявляется в виде гравитационной неуверенности и в виде опаски при движениях, когда тело отклоняется от вертикального положения, или когда ноги оторваны от земли.

При гравитационной неуверенности, часто встречающейся при РАС, бывает, что:

- ребенок старается держаться в стороне от других людей, чтобы его кто-то не подвинул, не толкнул;
- медленно ходит по лестнице, чаще других хватается за перила;
- не любит наклоны головы, перекаты, кувырки;
- ребенок не любит, боится прыжков, качелей, каруселей;
- испытывает сложности с выполнением заданий, в которых голова не находится в вертикальном положении, или ноги оторваны от земли.

Усиление проприоцептивных ощущений давления на суставы, мышцы и туловище уменьшает гравитационную неуверенность! Непереносимость движения проявляется по отношению к тем перемещениям, которые большинству людей показались бы безвредными. Быстрое перемещение или вращение ребенка приводит к сильному дискомфорту. При этом наблюдается бурная реакция вегетативной нервной системы (тошнота, рвота, головокружение, потоотделение).

Ощущение движения в пространстве: качание, кружение или повороты головы доставляют особое наслаждение и стимулируют вестибулярную систему детей с РАС. Но взрослым следует избегать сильной стимуляции детей!

Обонятельная система

С участием обонятельного анализатора осуществляется ориентация в окружающем пространстве, и происходит процесс познания внешнего мира. Гиперчувствительность в сфере обоняния может приводить к тому, что ребенок:

- отказывается заходить в определенные места с ярко выраженными запахами (например, в туалет);
- отказывается принимать определенную пищу из-за запаха;

– может испытывать неприязнь к людям с определенным запахом, ароматом духов, шампуня и т.д.

При гипочувствительности обонятельной системы ребенок может:

- не замечать или игнорировать неприятные запахи;
- выпить или съесть что-то ядовитое.

Вкусовая система

В естественных условиях вкусовые ощущения комбинируются с обонятельными, тактильными и температурными, получаемыми человеком в процессе еды. Сочетание всех этих раздражений создает ощущение вкуса и формирует адекватную реакцию на пищу.

Проблемы в работе вкусовой сенсорной системы могут приводить к негативной реакции на многие вкусовые раздражители, в связи с чем ребенок ест только определенные продукты, его рацион питания очень ограничен, или он любит есть очень соленую или острую еду.

В некоторых случаях вкусовые ощущения могут быть основным источником получения информации о внешнем мире. Тогда ребенок может облизывать, брать в рот или есть несъедобные предметы.

Слуховая система

Слуховая система – одна из важнейших дистантных сенсорных систем человека. Ее функция состоит в формировании слуховых ощущений в ответ на действие акустических (звуковых) сигналов, которые представляют собой колебания воздуха с разной частотой и силой.

Гиперчувствительность в слуховой сфере приводит к тому, что многие шумы воспринимаются преувеличенно, а многие звуки – искаженно. У ребенка с гиперчувствительностью в поведении присутствуют следующие признаки:

- ребенок выглядит рассеянным, ошарашенным, зажимает уши, когда все вокруг смеется, шумят, разговаривают;
- ребенок может слышать звуки, разговор на большом расстоянии.

Кроме того, на проблемы в слуховой сфере могут указывать такие особенности ребенка как: трудности при распознавании или игнорирование определенных звуков, стремление издавать громкие ритмичные звуки, стучать предметами и т.п.

Зрительная система

Зрительная система – важнейший сенсорный канал, который связывает человека с внешним миром.

При проблемах в зрительной сенсорной системе ребенок может демонстрировать особые формы поведения, например, избегать яркого света, видов

активности, при которых необходимо групповое движение, глазного контакта. Также он может пугаться движущихся предметов, плохо оценивать расстояние.

В других случаях, наоборот, детей привлекают движущиеся, яркие и мигающие объекты, а на неподвижных объектах они с трудом удерживают внимание. Они сами двигаются, крутят головой, например, во время письма.

Таким образом, при расстройствах аутистического спектра очень часто отмечаются особенности функционирования сенсорных систем:

- повышенная и/или пониженная чувствительность к сенсорным стимулам;
- нарушения фильтрации;
- проблемы адаптации и взаимодействия сенсорных систем и др.

Эти особенности приводят к специфическим формам поведения, которые, собственно, и указывают на наличие сенсорной дисфункции.

Некоторые из них:

- имеют защитную функцию;
- другие помогают ребенку успокоиться в стрессовой для него ситуации;
- третьи обусловлены необходимостью компенсировать нарушения в других сенсорных сферах.

При этом одни и те же поведенческие феномены могут быть обусловлены различными причинами. Например, ребенок отказывается мыть руки. Это может быть связано как с повышенной тактильной чувствительностью, так и с непереносимостью запахов (например, мыла) или слишком ярким светом в ванной. Отказ от определенных видов пищи может быть вызван специфическими вкусовыми ощущениями, которые она вызывает, или неприятными для ребенка тактильными или проприоцептивными ощущениями в ротовой полости. С другой стороны, один и тот же сенсорный стимул может вызвать целый спектр поведенческих реакций: так неприятный звуковой стимул может привести к тому, что ребенок будет закрывать уши, кричать, или начнет жевать воротник, или кусать себя.

Сенсорные дисфункции могут серьезно затруднять посещение дошкольных учреждений и других мест вне дома. Они могут препятствовать обучению и взаимодействию с другими людьми. В связи с этим помощь детям с РАС обязательно должна включать мероприятия, направленные на улучшение функционирования сенсорных систем. Для того чтобы помощь была целенаправленной, необходимо определить, какие именно сенсорные дисфункции у ребенка имеются, определить его сенсорный профиль, который для каждого является уникальным. Для определения сенсорного профиля используют сенсорный опросник

как простой, удобный в использовании информативный способ диагностики особенностей функционирования сенсорных систем. (Приложение 1)

Анализ сенсорного профиля позволяет выявить особенности каждого ребенка: повышенную или пониженную чувствительность к сенсорным стимулам, а также наличие самостимулирующего поведения, которое может быть обусловлено различными причинами. Полученные данные дают возможность определить пути помощи в каждом конкретном случае.

Дети, имеющие сенсорные дисфункции, нуждаются в специальных занятиях, цель которых заключается в том, чтобы:

- дать возможность ребенку получить необходимые ему ощущения, чтобы уменьшить стимминг, мешающий обучению и социализации;
- понизить или повысить чувствительность к сенсорным раздражителям;
- обеспечить возможность расслабиться и предотвратить сенсорные перегрузки.

В зависимости от особенностей сенсорного профиля ребенка следует использовать различные формы активности, обеспечивающие воздействие на ту или иную сенсорную сферу. Занятия, игры и оборудование, рекомендуемые для детей с сенсорными проблемами см. Приложение 2.

2. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАС

Коммуникация – в широком смысле процесс взаимодействия и способы общения, позволяющие создавать, передавать и принимать разнообразную информацию. Между людьми коммуникация осуществляется в форме общения. В норме человек обладает свойством, проявляющимся в способности высказываться и воспринимать речь другого субъекта речевой коммуникации.

При расстройстве аутистического спектра у ребенка не возникает полноценной коммуникации. Какие шаги должен предпринять взрослый для формирования коммуникации у ребенка с РАС?

Шаг первый: Установление эмоционального контакта.

На этом этапе главной целью является создание «кредита доверия». В зависимости от психоречевых, эмоциональных и поведенческих особенностей детей с РАС пути к созданию доверительных отношений будут разные.

Есть дети отрешенные, «ускользающие», которые держатся спиной к людям, а попытку вступить с ними в контакт воспринимают как агрессию. С такими детьми первое время необходимо ограничить речевое общение, не окликать по имени, держать дистанцию. Привлекать внимание осторожным озвучиванием действий ребенка. Воспроизводить вокализации ребенка, вплетать в комментарий имя ребенка. Поддерживать заинтересованность ребенка какой-либо деятельностью, с осторожностью подбирать привлекательный сенсорный материал.

Есть дети, которые проявляют болезненную чувствительность к взгляду, голосу, прикосновению; закрывают руками глаза, затыкают уши, кричат; характерны стереотипные пристрастия. В налаживании общения с такими детьми необходимо с еще большей осторожностью подбирать привлекательный сенсорный материал, следить за реакцией ребенка при его предъявлении. Учитывать и анализировать стереотипные пристрастия ребенка, они могут быть опорой для первых контактов с ним (подражать действиям и аутостимуляциям ребенка или комментировать их).

Есть дети, для которых характерен энтузиазм стереотипных монологов, они захвачены сюжетами собственных аффективных переживаний, общение с ними формально. Первое время взрослому необходимо согласиться на роль формального партнера, стать терпеливым слушателем и зрителем, но не поддерживать эту аффективную аутостимуляцию и не подыгрывать ребенку. Осторожно дозировать зрительное общение. Предоставить небольшой опыт сопереживания

ребенку. Дать возможность ребенку постепенно привыкнуть к нам, научиться «слышать» нас.

Есть дети, зависимые от своих близких, нуждающиеся в постоянной эмоциональной стимуляции, строят отношения с миром опосредованно через близких людей; тревожные, тяготеют к контакту. Первые контакты с такими детьми необходимо строить опосредованно через его близких. Дозировать прямое обращение к ребенку. Передать инициативу зрительного контакта ребенку. Налаживать дальнейший контакт, используя совместную деятельность (игра, рисование). Поддерживать свою привлекательность сенсорно приятным игровым материалом. Поддерживать интерес к игровому сюжету, отражающим собственные впечатления ребенка.

Ожидаемый результат при таком подходе:

- в большинстве случаев можно установить и развить эмоциональную связь и контакт с любым ребенком с РАС;
- ребенок получит опыт комфортного общения;
- ребенок начинает смотреть в лицо и слышать взрослого, улыбается, обнимается, охотно идет на занятие;
- у ребенка существует желание общаться, и он согласен на некоторый дискомфорт, т.к. сверхчувствительность ко взгляду и голосу, движению взрослого остается.

Необходимо знать, что для достижения результата на этом этапе необходимы следующие условия:

- полное взаимное доверие ребенка к взрослому;
- безоценочное отношение к ребенку;
- сензитивность к ребенку (сопереживание и принятие);
- овладение взрослым навыками эффективного развивающего взаимодействия с ребенком.

Шаг второй: Формирование навыков, необходимых для установления коммуникации.

Целью следующего этапа является формирование навыков, необходимых для развития коммуникации.

При работе на данном этапе будут полезны следующие рекомендации:

1. Обращаясь к ребенку, говорите просто и ясно. Не используйте сложных конструкций, употребляйте только ключевые слова («Положи кубик на полку»), при необходимости оказывайте физическую помощь или употребите жест.

2. Речь взрослого должна укладываться в рамки понимания ребенка. Адаптируйте свою речь по мере развития возможностей ребенка.

3. Используйте естественные жесты во время общения с ребенком, это облегчает понимание.

4. Немедленно отвечайте на любое обращенное к вам «высказывание» ребенка, будь то слово, жест, улыбка или взгляд. Дайте ребенку понять, что коммуникация всегда действенна.

5. Формирование на данном этапе необходимых навыков проводится в соответствии с хронологическим развитием детей:

– *зрительный диктант*. Зрительный контакт жизненно важен для развития навыков коммуникации. Если ребенок не поддерживает зрительного контакта над этим надо работать. Необходимо всегда находиться рядом с ребенком, напротив него и на одном уровне. Важно привлекать внимание ребенка к своему лицу (надевать яркие маски или очки, издавать забавные звуки), вырабатывать фиксацию взора ребенка на желаемом предмете, который взрослый держит на уровне глаз (после установления зрительного контакта отдать ребенку этот предмет);

– *ожидание*. В качестве подготовки к играм на соблюдение очередности необходимо развивать у ребенка навыки концентрации внимания. Например, играть с ребенком в игры, в которых мячик или машинка катится по трубе («тоннелю»), исчезает из виду и спустя несколько секунд появляется снова. Пускать мыльные пузыри не спеша, чтобы ребенку приходилось несколько секунд ждать появления каждого последующего пузыря;

– *соблюдение очередности*. Понятие о соблюдении очередности – это основа способности к диалогу. Этот навык очень важен и в норме формируется еще в младенчестве при гулении (ребенок учится, «сказав» что-то, ждать ответа, затем снова «говорить» в игре с мамой). Для формирования данного навыка многие игры можно превратить в тренировку на соблюдение очередности: например, по очереди класть кубики в коробку, складывать паззлы, рисовать, толкать друг друга машинку или мячик, кормить по очереди животных реальных или игрушечных;

– *понимание речи*. Основная трудность ребенка с РАС лежит в сфере произвольности т.е. произвольной организации своего внимания и поведения в соответствии с тем, что он слышит. Чтобы ребенок научился осознавать, что звуки, которые он слышит от взрослых, имеют значение, что слова указывают на что-то интересное помогут игры с элементами прогнозирования. Также, чтобы добиться включенности ребенка в реальность, осознания происходящего вокруг и, следовательно, понимания им речи, необходимо использование эмоционально-смыслового комментария, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня и является необходимым элементом занятия. Эмоционально-смысловой

комментарий позволяет «поймать» внимание ребенка, сосредоточить на чем-то, добиться осмысления сказанного взрослым;

– *жесты*. Спонтанное применение жестов «да», «нет» и указательного жеста детьми с тяжелыми формами РАС может возникнуть к 7-8 годам, а может и совсем не проявиться, что чрезвычайно затрудняет общение с этими детьми. Несмотря на некоторую механичность в использовании жестов, нужно поощрять их применение ребенком, так как этот минимальный набор невербальной коммуникации позволяет определять желания ребенка и тем самым устранять конфликтные ситуации. На занятиях педагог регулярно задает ребенку вопросы: «Ты разложил картинки?», «Ты убрал картинки?», побуждая его утвердительно кивнуть головой. Если ребенок не делает этого самостоятельно, следует слегка нажать ладонью на затылочную область его головы. Как только жест стал получаться, пусть с помощью рук педагога, вводим жест «нет». Сначала используем те же вопросы, но задаем их пока задание не завершено. Затем жесты «да», «нет» употребляются в качестве ответов на различные вопросы. Одновременно отрабатывается указательный жест. К словесным инструкциям «Возьми», «Положи» добавляем «Покажи». Педагог фиксирует кисть ребенка в положении жеста и учит четко устанавливать палец на нужном предмете или картинке.

Шаг третий: Переход к более сложным формам взаимодействия.

Когда формирование начальных коммуникативных навыков завершено можно переходить к более сложным формам взаимодействия. Выбор отрабатываемых навыков, применяемых методов и приемов, а также продолжительность формирования того или иного навыка будут индивидуальны для каждого ребенка. Опыт работы показывает, что от правильно выбранной педагогической тактики в отношении ребенка, формирование начальных коммуникативных навыков служит ступенькой для дальнейшего их развития.

3. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Следует отметить, что коммуникативное общение, для детей с РАС, не всегда представляет собой словесную форму взаимодействия ребенка с окружающими.

Альтернативная коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, не способным удовлетворительно объясняться с помощью речи. Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и способствует её развитию.

В настоящее время распространение получили несколько форм альтернативной коммуникации:

- жестовый язык;
- коммуникация с помощью реальных предметов;
- коммуникация с помощью репрезентативных объектов, фотографии, цветных и черно-белых пиктограмм;
- письменная речь.

Цели использования альтернативной коммуникации:

- построение функционирующей системы коммуникации;
- развитие навыка самостоятельно и понятным образом доносить до слушателя новую для него информацию;
- развитие способности ребёнка выражать свои мысли с помощью символов.

Альтернативная коммуникация может:

- использоваться постоянно;
- временно замещать речь;
- использоваться как вспомогательное средство для улучшения овладения речью.

Виды альтернативной системы коммуникации:

1) Топографический тип – этот вид включает в себя язык жестов, мимику и телодвижения, движение пальцев рук, составляющих слова, и разговорной вокальной речи.

2) Селективный тип – используются символы: выбор символа или карточки из ряда других символов, данный вид опосредован дополнительными приспособлениями (книги, ноутбуки, электронные платформы, карточки) и требует хороших навыков визуального восприятия и сканирования.

Методы альтернативной коммуникации:

1. Система жестов

Что это такое? Язык жестов – одно из средств, относящихся к альтернативной коммуникации (несловесные средства общения, которые используются либо

самостоятельно, либо в сопровождении речи). Жест – некоторое действие или движение человеческого тела или его части, имеющее определённое значение или смысл, то есть являющееся знаком или символом.

Причины использования жесты при нарушениях коммуникации

- когда развитие речи задерживается или развито недостаточно хорошо;
- когда понимание речи намного опережает собственную речь ребенка, или имеется нарушение слуха, снижение слухового восприятия. Тогда использование альтернативных методов, в частности жестов, помогает ребенку лучше понять взрослого, донести до собеседника послание, когда речь ещё не сформирована, либо неразборчива, сообщить о своих желаниях, интересах, просьбах;
- жесты делают слово «видимым»;
- жесты помогают ребёнку лучше запоминать и усваивать новые слова и пользоваться словами, которые он ещё не может произнести;
- использование жестов может быть и временным мостиком при переходе к устной речи – использование жестов постепенно исчезает и появляется устная речь.

Иными словами, по мере усвоения устной речи дети, обычно перестают пользоваться жестами и начинают использовать речь. Многие родители испытывают страх перед использованием системы жестов: «А вдруг мой ребёнок не захочет говорить, если будет использовать жесты вместо слов?» Здесь следует понимать, что жесты стимулируют развитие речи, когда используются совместно со словом, которое проговаривается вслух.

Все жесты делятся на несколько групп:

1) Символические социальные жесты и движения, которые ребёнок усваивает в процессе ситуативно-делового общения (да, нет, иди сюда, здравствуй, до свидания и др.)

2) Дополнительные социальные жесты: Смотри (указательный палец к глазу), Слушай (указательный палец к уху), Говори (указательный палец ко рту) и т.п.

3) Группа жестов, являющихся имитацией простых предметных действий по мере формирования предметной деятельности (кушать, варить, ехать, играть, спать, умываться и др.)

4) Жесты описательного характера – передают характерные черты и свойства, присущие определённому объекту (зайчик – показать, как прыгает зайчик или изобразить «ушки»; кошка – погладить ладонью одной руки тыльную сторону другой руки или изобразить усы; курочка – жест «клюёт» и т.п.)

Для изучения и запоминания жестов можно использовать альбом с крупными картинками или фотографиями, изображающими эти предметы или действия, сопровождая показ соответствующими жестами. Альбомы можно включать в сюжетную игру, например, при изучении распорядка дня. Также для запоминания жестов используются разнообразные пальчиковые игры и стихи.

Жесты имеют как преимущества, так и недостатки. К преимуществам относится возможность всегда пользоваться руками, в отличие от других специальных приспособлений, язык жестов часто нагляден, ребёнку можно помочь своими руками, жестовая речь сопровождается зрительным контактом. К недостаткам относится ограниченное общение для детей с нарушенными двигательными функциями.

ПЕКС (PECS)

Одно из альтернативных средств коммуникации: PECS (PECS – Picture Exchange Communication System) – система, позволяющая ребёнку с нарушенной коммуникацией общаться при помощи карточек при наличии у него собственного желания что-то получить или сделать.

Система PECS применяется у детей с проблемами установления контактов и коммуникации, в том числе у неговорящих детей с расстройствами аутистического спектра. Обучение способствует развитию речи у ребенка – некоторые дети после начала программы PECS начинают использовать спонтанную речь. Набор карточек для альбома PECS (см. Приложение 3).

Одним из самых веских аргументов в пользу этой альтернативной системы коммуникации является то, что:

- неговорящий ребёнок получает возможность сообщать близким о своих потребностях;
- в тех случаях, когда ребёнок был способен говорить отдельные слова, картинки подскажут ему как правильно и последовательно выстраивать слова в предложении;
- если у ребенка есть возможность и способности, чтобы заговорить – использование карточек PECS только ускорит возникновение речи, а также процесс ее освоения.

Обучение проходит в несколько этапов:

1) На первом этапе желательно «отработать» весь репертуар интересов ребенка: каждый раз только по одному предмету и только с одной соответствующей карточкой! Очень важно проводить обучение интенсивно (30-40 раз в день) и тренировать до тех пор, пока ребенок не сделает это действие (подаст карточку).

2) Основная цель второго этапа – это закрепить и обобщить навык, обученный на первом этапе – подача карточки коммуникативному партнеру для того, чтобы получить желаемый предмет.

3) Основная цель третьего этапа – научить ребенка различать те символы, которые он использует для коммуникации. Итогом работы над третьим этапом должно быть умение ребенка выбирать карточку желаемого предмета из множества карточек, расположенных в его коммуникативной книге.

4) Основная цель четвертого этапа – научить ребенка складывать несколько карточек в предложение. То есть, прикреплять в нужном порядке несколько карточек на полоску со скотчем, и подавать эту полоску «коммуникативному партнеру». В процессе обучения на четвертом этапе ребенок так же обучают дополнительным жизненно-важным коммуникативным навыкам:

1. Просить помощь.
2. Отвечать на вопросы «Да» и «Нет».
3. Просить перемену.
4. Реагировать на инструкцию «Подожди».

Введение системы альтернативной коммуникации не означает, что ребенок лишается возможности в будущем пользоваться речью. Карточки PECS – для кого-то это временная мера, ускоряющая возможность освоить речь.

4. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться по возможности в более раннем возрасте (на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС – обязательно). Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

В методическом плане формирование предпосылок интеллектуальной деятельности разработано в основном в АВА. Методика основана на научных принципах поведения, благодаря которым можно сформировать необходимый социальный набор навыков и знаний ребенка. В этой методике основную роль играет мотивация детей и система поощрения их успеха в учебе. Желаемое поведение ребенка награждается, что побуждает его действовать в нужном ключе. Целью психологической коррекции в рамках поведенческого направления является приобретение ребенком новых установок, направленных на формирование адаптивных форм поведения, или угасание, торможение у него дезадаптивных форм поведения. Она достигается с помощью различных поведенческих тренингов и психорегулирующих тренировок. В рамках данного подхода разработан ряд методик моделирования поведения, с помощью которых решаются такие задачи, как построение новых стереотипов поведения; подавление имеющихся неадаптивных стереотипов; осознание условий для проявления новых стереотипов поведения.

Начинают работу с таких навыков, как соотнесение и различение.

Используются следующие виды заданий:

- сортировка (расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
- выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же;
- соотнесение одинаковых предметов;
- соотнесение предметов и их изображений;
- навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
- задания на ранжирование (сериацию);
- соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.).

Даже при относительно негрубых аутистических нарушениях к отработке перечисленных заданий нужно относиться очень серьёзно и не пренебрегать формированием и развитием этих, казалось бы, простых навыков, потому что это:

- именно тот базальный пласт навыков, без которых невозможно жить в обществе самостоятельно;

- прекрасный субстрат для развития коммуникации (включая речевую) и социального взаимодействия, тем более что символическая игра у детей с РАС (особенно с тяжёлыми формами) отсутствует или развита недостаточно;

- это возможность «заземлить», привязать к жизни абстрактно-логические процессы, не дать им полностью оторваться от предметно-практического насыщения, что иногда встречается при эндогенных формах аутизма.

5. КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Детям с расстройством аутистического спектра присущи разнообразные страхи, неадекватность поведения, негативизм, агрессивность, отсутствие интереса и понимания окружающего мира. Основной проблемой становится трудность организации положительной коммуникации с таким ребенком, поскольку он проявляет повышенную эмоциональную холодность. Наблюдается выраженная эмоциональная незрелость ребенка, поэтому в работе нужно адекватно оценивать его реальный эмоциональный возраст, который может быть значительно меньше биологического возраста. У ребенка отсутствует адекватное эмоциональное реагирование в различных ситуациях в связи с неумением различать эмоциональные состояния окружающих по их проявлениям мимике, жестам, движениям. За внешними эмоциональными проявлениями дети не умеют угадывать смысл поведенческих реакций окружающих и реагировать в соответствии с этим смыслом.

Необходимо отметить, что эмоциональное состояние ребенка с аутизмом непредсказуемо. Оно может выражаться в полярности его чувств: от любви и тесной симбиотической связи до внезапных проявлений агрессии или самоагрессии. Главное, создание спокойной, не травмирующей ребенка обстановки, которая помогает избежать отрицательных эмоциональных состояний.

Нужно быть очень осторожными и деликатными, общаясь с таким ребенком, вести постоянное, целенаправленное наблюдение за ним. Замечая и интерпретируя вслух каждое его слово и жест, мы помогаем расширить внутренний мир аутичного ребенка и подталкиваем к необходимости выражать свои мысли, чувства и эмоции словами. Залогом успеха является гибкость поведения взрослого, умение вовремя перестроить занятие, изменить деятельность, а анализ его поведения в повседневной жизни позволит выявить стимулы, на которые следует опираться в ходе коррекционной работы.

При работе с детьми с аутизмом требуется учитывать некоторые важные моменты:

- переход от одной части занятия к другой должен быть быстрым, органичным, чтобы не допускать «ухода ребенка в себя»;
- практическое повторение упражнений: большая роль в работе с аутичными детьми отводится закреплению навыков путем неоднократных упражнений и систематически предъявляемых требований;
- при обучении ребенка нужно использовать схемы и модели;

– использовать любую реакцию в поведении ребенка, положительную или отрицательную, как материал для совместной деятельности, переводить негативные эмоции в позитивные;

– обязательное закрепление содержания занятий в повседневной жизни;

– все новое в жизнь ребенка вводить постепенно, дозировано.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с проявлениями аутизма строится на основе игры. Для поднятия эмоционального тонуса важно организовывать игры с эмоционально яркими впечатлениями: музыкой, светом, водой, солнечными зайчиками, воздушными шарами, мыльными пузырями. Если предметы красивы, яркие, то и реакция живая, активная. Моменты сенсорной аутостимуляции, привычные для таких детей, усиливают в таких играх необходимый обучающий момент.

Коррекционная работа с детьми РДА по развитию эмоциональной сферы направлена на формирование поведения, на преодоление и предупреждение нежелательных поведенческих реакций ребенка и коррекцию поведения, через организацию коммуникативного взаимодействия ребенка и взрослого.

Основные этапы психологической коррекции эмоциональной сферы:

Первый этап – установление контакта с аутичным ребенком. Для успешной реализации этого этапа рекомендуется щадящая сенсорная атмосфера занятий. Установление контакта с аутичным ребенком требует достаточно длительного времени и является стержневым моментом всего психо-коррекционного процесса. Перед педагогом-психологом стоит конкретная задача преодоления страха у аутичного ребенка, и это достигается путем поощрения даже минимальной активности. Важное значение придается свободной мягкой эмоциональности занятий.

Второй этап – усиление психологической активности детей. Решение этой задачи требует от педагога – психолога умения почувствовать настроение ребенка, понять специфику его поведения и использовать это в процессе коррекции. Задача усложнялась переходом от манипулятивной игры к сюжетной. Важной частью работы педагога-психолога остается побуждение к деятельности, многократное повторение игр, формирование игровых штампов, с постоянным использованием зрительно-моторного комплекса, лишь постепенно вводя от более простых – более сложные формы игр и самой моторной деятельности, а также конкретно, последовательно, многократно излагать порядок всех игровых действий свои эмоциональные реакции.

Третий этап – завершающий, направлен на снижение мышечного и эмоционального напряжения, закрепления того, что было на занятии. Используются упражнения и игры на напряжение и расслабление. Согласно критериям по

Никольской, каждая игра подбирается индивидуально, учитывая сенсорный профиль ребенка с РАС (см. Приложение 4).

В работе по развитию и коррекции эмоциональной сферы аутичных детей возможно использовать методы арт-терапии. Современная арт-терапия направленная на коррекцию эмоциональной сферы у детей с РАС включает в себя следующие направления:

- изотерапия;
- музыкотерапия;
- сказкотерапия;
- игровая терапия (игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, игры-упражнения на эмоции и эмоциональный контакт);
- психогимнастика (этюды, мимика, пантомимика);
- имаготерапия – воздействие через образ, театрализацию, драматизацию.

6. РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА С РАС НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Игровая деятельность детей с аутизмом развивается замедленно и искаженно. В наиболее тяжелых случаях всё сводится к стереотипным манипуляциям, которые не являются игрой. Нередко дети с РАС используют не игровые материалы, но даже если это игрушка, то, чаще всего, ребенок фиксируется на каком-то её элементе или использует её не по назначению (крутит колесо игрушечной машины, выдавливает глаза кукле, стучит рельсами от железной дороги по окружающим предметам и т.д.). Действия с игровыми и неигровыми предметами дети повторяют неоднократно для воспроизведения раз полученного сенсорного эффекта. По мнению В.М. Башиной и Т.И. Пуховой у детей с аутизмом естественным образом не формируется ориентировочная исследовательская деятельность, они испытывают трудности с имитацией и подражанием.

В этой связи, ребенку необходима специальная коррекционно-обучающая помощь, направленная на формирование разнообразных видов предметно-практической деятельности как основы развития игры. Обучение начинается с формирования элементарных специфических манипуляций, которые со временем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами.

Основная цель обучения игровым навыкам – расширить круг интересов и умений ребенка. Формирование предметно-практических действий на начальном этапе дошкольного образования содержит следующие направления: действия с предметами, действия с материалами. Дети знакомятся с различными предметами и материалами, их свойствами и осваивают действия с ними.

Действия с предметами:

- развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
- формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет;
- формировать умения вынимать / складывать предметы из ёмкости / в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;
- учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, шнурок;
- формировать способы усвоения общественного опыта (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);
- учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, лопаткой, веником, молоточком, маркером, расческой, зубной щеткой и др.);

– учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики и т.д.);

– учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать, перевозить, катать игрушку и др.);

– учить снимать и нанизывать шарики/колечки на стержень без учета размера;

– учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;

– вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (поначалу выбор из 2 – 3 форм);

– учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;

– создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

Действия с материалами:

– формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал;

– знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный и др.).

В процессе освоения формируются приемы элементарной предметной деятельности, развиваются подражательные способности ребенка с аутизмом. В дальнейшем сформированные умения используются в игровой, а так же разных видах продуктивной деятельности (изобразительной, доступной бытовой и трудовой деятельности, самообслуживании).³

³ Игры для детей с расстройством аутистического спектра. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://aba-kurs.com/igry-dlya-autistov>.

7. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы. Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Установить, что именно мешает развитию самостоятельности у данного ребёнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

1. Эмоциональная зависимость от другого человека проявляется в том, что ребёнок выполняет задание только в присутствии взрослого (родителя, специалиста), который фактически в выполнении задания никакого участия не принимает. Непосредственной причиной может быть симбиоз с матерью или со специалистом (в основе – несоблюдение дистанции в отношениях при установлении эмоционального контакта) или включение взрослого связанный с выполнением задания симультанный комплекс (особенно если имело место комментирование действий ребёнка). Для преодоления чаще всего используют десенсибилизацию – постепенное увеличение дистанции эмоционального и физического контакта.

2. При воспитании в условиях гиперопеки в основе несамостоятельности ребёнка также лежит эмоциональная зависимость от других людей, обычно родителей, которые опекают ребёнка с аутизмом настолько плотно, что у него не было возможности даже попробовать выполнить что-либо (например, одеваться или принимать пищу) самостоятельно. Преодоление несамостоятельности требует изменения отношения родителей к ребёнку и обучения его технологии соответствующих действия и/или видов деятельности.

3. Недостаточность целенаправленности и мотивации также могут затруднять становление самостоятельности. В этих случаях подбирается простая деятельность, результат которой привлекателен для ребёнка и может служить одновременно мотивацией и подкреплением. Повторное выполнение каждой из нескольких подобных схем формирует и закрепляет стереотип завершенности деятельностиного цикла, благодаря чему действенной становится и менее значимая мотивация.

4. Трудности планирования, организации и контроля деятельности – одна из самых частых и типичных причин несамостоятельности ребёнка с аутизмом, в основе которой лежат сложности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов: ребёнок не может составить план деятельности, включающей

несколько последовательных этапов, организовать эту деятельность и осуществлять контроль за её выполнением (каждое из трёх звеньев или их любое сочетание).

Логика коррекционной работы такова:

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью и которая ему нравится;
- составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;
- оптимальная организация пространства и необходимых материалов;
- обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
- постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;
- перенос деятельности в новые условия (если необходим – неоднократно);
- внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);
- внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);
- отказ от схемы.

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

5. Трудности выбора как такового могут быть самостоятельной причиной затруднений становления самостоятельности на любом этапе деятельности: начинать / не начинать; когда начинать; какой материал (способ) выбрать и т.п. Такого рода проблемы связаны с невозможностью выбрать определённый вариант из нескольких доступных, поскольку в условиях сниженного уровня тонических процессов ребёнок не способен усилить один из вариантов и отторгнуть другие.

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

- по линии формирования стереотипа (при выраженных проблемах тонической системы и в начальных этапах коррекции), что, собственно, является не решением проблемы, а отказом от решения;
- облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В и т.д.) или визуализацию (в силу simultaneity восприятия визуально представленные варианты облегчают принятие решения);
- усиление мотивации через привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

6. Стереотипность деятельности и поведения может стать причиной трудностей становления самостоятельности как вследствие фиксации стереотипов, отработанных в предыдущем пункте, так и самостоятельно.

8. ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ САМООБСЛУЖИВАНИЯ И БЫТОВЫМ НАВЫКАМ

Достижение главной цели комплексного сопровождения детей с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребёнок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Всё это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте (см. Приложение 5).

Обычно такого рода обучение происходит в семье, но в случае аутизма родители и другие близкие, несмотря на значительные усилия, очень часто не могут достичь желаемого без помощи специалистов. Учитывая комплексность навыков самообслуживания и бытовых навыков, нарушенными оказываются, по существу, не они сами, а лежащие в их основе более простые и одновременно более глубокие нарушения.

Общая стратегия напоминает ту, которая использовалась при отработке навыков самостоятельности.

1. Выбор навыка должен осуществляться с учётом следующих факторов:

- возможностей ребёнка: например, при плохой моторике по понятным причинам нельзя учить заваривать чай или нарезать овощи для салата;
- интереса ребёнка: нельзя обучать навыку, который связан со страхами или просто вызывает негативизм; сначала надо преодолеть страх и, выяснив причину негативизма, деактуализировать его;
- возможности организации среды обучения;
- возможности постоянного (частого) применения навыка в жизни: если навык не используется, он угасает.

2. Мотивация естественная (при обучении любым моментам, связанным с приёмом пищи, нужно, чтобы ребёнок был голоден) или созданная на соответствующем уровне развития ребёнка уровне (подкрепление; завершённость стереотипа; социальные мотивы – не подвести педагога, сделать приятное маме и т.д.).

3. Определение конкретной задачи коррекционной работы: например, трудности формирования навыка самостоятельно есть могут быть связаны с различными причинами (их может быть одна или несколько): ребёнок не может усидеть на месте; не умеет (или не может) пользоваться столовым прибором; не может преодолеть неподходящий стереотип поведения; чрезмерно избирателен и др. Каждую из этих проблем нужно решать отдельно.

4. Определение причины трудностей и выбор коррекционных средств. Наиболее типичными причинами трудностей освоения навыков самообслуживания и бытовых навыков являются:

- нарушение исполнительных функций (планирование, торможение доминанты, гибкость, целенаправленность, самоконтроль, рабочая память);
- недостаточность произвольного подражания;
- нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации;
- неправильная организация обучения, а именно: неудачная организация пространства, затрудняющая овладение;
- неудачный подбор материалов и оборудования (тяжёлая мельхиоровая ложка для ребёнка с низким мышечным тонусом не подходит);
- несвоевременность обучения определённому навыку (если до пяти лет ребёнка кормили, то в результате сформировался жёсткий стереотип, преодолевать который, как правило, сложно);
- неправильное оказание помощи: например, обучая застёгивать пуговицы, взрослый находился не позади, а впереди ребёнка; это обычно приводит к нежелательному стереотипу; если помощь не уменьшается постепенно, то навык как самостоятельный не формируется, необходимость помощи фиксируется;
- воспитание по типу гиперопеки: некоторые дети не владеют навыками самообслуживания только потому, что у них не было возможности попробовать сделать что-либо самостоятельно.

Алгоритм работы:

- выбирается навык;
- определяется конкретная задача коррекции;
- выясняется причина затруднений;
- подбирается адекватный вариант мотивации;
- выбирается определённый способ коррекционной работы;
- создаются необходимые условия проведения обучения;
- разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;
- программа реализуется;
- если результат не достигнут проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка;
- если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

9. ВКЛЮЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С РАС В КОРРЕКЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС

Одной из приоритетных задач на начальном этапе дошкольного образования детей с расстройством аутистического спектра является задача включения родителей в коррекционный процесс. Обладая не только воспитательным, но и существенным реабилитационным потенциалом, семья, тем ни менее, часто сталкивается с трудностями воспитания и обучения ребенка, имеющего какие-либо отклонения в развитии. Родители не всегда владеют нужной информацией и навыками по организации помощи в развитии и коррекционной поддержке детей. При этом семья ребенка с нарушениями в развитии зачастую оказывается в условиях психотравмирующей ситуации и постоянного эмоционального напряжения. Для того, чтобы домашние условия для ребенка с расстройством аутистического спектра стали полноценной развивающей средой, необходимо создание в семье здорового психологического микроклимата.

Обучение родителей методам и приемам коррекционной поддержки своего ребенка позволяет улучшить атмосферу в семье и актуализировать ее интеграционный потенциал, позволяющей им стать активными участниками коррекционной работы.

Наиболее целесообразной на начальном этапе дошкольного образования является обучение родителей взаимодействию с детьми. Данную работу следует начать с умения привлечь внимание ребенка. Родители часто предлагают ребенку новое занятие, в то время как он занят чем-то другим.

В таких ситуациях специалисту важно объяснить родителям, что вместо того, чтобы направлять внимание ребенка на что-то новое, им нужно попытаться следовать в направлении его внимания. Нужно объяснить родителям, почему их ребенку важно уметь обращать внимание на людей, и почему отсутствие этого социального навыка представляет собой проблему.

Беседу с родителями целесообразно начать со следующих слов: «Если дети не наблюдают за людьми, которые о них заботятся, они упускают множество важных возможностей для обучения. Дети должны следить за тем, что делают другие люди: за движениями, выражением лица, за словами. Все это нужно для того, чтобы чему-то научиться, это очень важный социальный навык». Для того чтобы педагог смог научить родителей привлекать и удерживать внимание ребенка, необходимо:

1. Создавать ситуации для обучения, в которых ребенок обратит внимание на взрослого и будет с ним взаимодействовать; подбирать материалы и способы,

которые соответствуют интересам и предпочтениям ребенка: игрушки, щекотание, мультфильмы, подвижные игры и т.д.

2. Объяснить родителям важность привлекательных для ребенка материалов и игры.

3. Напомнить родителям, что нужно занять такое положение, чтобы ребенок смог их заметить и обратить внимание (определить расстояние, с которого ребенку комфортно смотреть).

4. Помочь родителям правильно реагировать на поведение ребенка во время занятий. Если ребенок отворачивает голову и смотрит в сторону, отойти и понаблюдать, как он отреагирует. Сделать паузу и возобновить общение с найденного расстояния. Или же привлечь внимание ребенка звуковой книжкой, игрушкой, вертушкой на палочке, пружинкой и т.п. (см. Приложение 6).

Непосредственное обучение родителей методам работы проходит и в процессе занятий с детьми. Специалисты демонстрируют приемы работы, сопровождая это объяснениями: как следует обучать ребенка тому или иному навыку, что нужно делать, чтобы ослабить нежелательное поведение, и т.д.⁴

Постепенное включение родителей в процесс приводит к тому, что они начинают самостоятельно использовать методы и овладевать необходимыми навыками. При этом со стороны специалистов организуются контроль и подсказка. На этом этапе специалист, практически одновременно обучающий и детей, и взрослых, должен держать ситуацию под контролем, видеть общую картину происходящего, быстро подбирать или менять метод, удерживать позитивный настрой и обязательно хвалить родителей, подчеркивая даже незначительные успехи их детей.

В конце каждого занятия проводится разбор ситуаций, даются комментарии к действиям взрослых, ответы на вопросы. Необходимо хвалить родителей за активность, участие, обучаемость, старание. За самые маленькие успехи, за терпение, творчество, креативность, за позитивность и изменение своего отношения к проблемам детей. Это придает участникам уверенности в собственных силах, мотивирует на то, чтобы прислушиваться и следовать рекомендациям специалистов.

Работа с родителями так же проводится ежедневно путем бесед во время приема и ухода ребенка домой:

⁴ Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., и др. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.

– поощряется желание родителей предоставлять свободу ребенку, а не постоянно его опекать;

– акцентируется внимание родителей на достигнутых результатах (рассматриваются работы ребенка и совместные поделки);

– указывается на необходимость стимулировать психические процессы ребенка в бытовых ситуациях – память, внимание, мышление («Что мы наденем сначала?», «Куда надеваем носочки?», «Где должны стоять сапожки?», «Где твой шкафчик?» и т.д.).

Особенно важно, чтобы подобные вопросы дети слышали от родителей. Практика показывает (и это согласуется с данными коррекционной педагогики и специальной психологии), что формулировка вопросов, а не простых инструкций типа «покажи» стимулирует поисковую активность детей с множественными нарушениями в развитии. На индивидуальные консультации с родителями выносятся вопросы динамики развития ребенка (по результатам диагностики), его познавательных возможностей и путей их стимулирования. Особо уделяется внимание организации развивающей среды дома. Подробно обсуждаются моменты обстановки, цветового решения для принятия пищи и познавательной деятельности, выбор игрушек, развивающих игр, книг для рассматривания и чтения с учетом индивидуальных возможностей ребенка (см. Приложение 7).

Семинары-практикумы (совместное занятие родителей, детей и учителя-дефектолога, психолога) могут быть посвящены обучению родителей развитию двигательной сферы ребенка путем практического ознакомления с элементами адаптивной физической культуры (по рекомендации врача), обучению навыкам сотрудничества в игровой деятельности (атрибуты, развитие сюжета, выполнение игровых действий), обучению навыкам общения с использованием жестов, условных обозначений и карточек (для неговорящих детей).

Традиционной формой работы с родителями является их участие в праздниках. Причем важно не пассивное участие родителя как зрителя, а активное – в виде совместных танцев, музыкально-ритмических упражнений и музыкальных игр. Как показывает практика, такая организация праздников приносит удовольствие не только детям, но и родителям, что способствует лучшему пониманию друг друга, а также соответствует специфике комплексного сопровождения ребенка.

Таким образом, включение родителей в образовательный процесс (после нормализации собственного психического состояния членов в семье и установления психологического комфорта в семье) существенно ускоряет процесс социализации ребенка с ограниченными возможностями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Программа начального этапа дошкольного образования детей с расстройством аутистического спектра определяет содержание и организацию коррекционно-образовательной деятельности на уровне начального этапа дошкольного образования.

Главным целевым ориентиром начального этапа является смягчение обусловленных аутизмом трудностей развития до уровня, позволяющего ребенку принимать участие в групповых или в индивидуально-групповых занятиях и перейти хотя бы частично к традиционным формам дошкольного образования и, следовательно, к основному этапу. Это именно целевой ориентир, но не цель и не задача, поскольку очень разными являются не только сроки достижения результата, но его качество и даже сам факт.

Таблица 1⁵

Целевые ориентиры по ФГОС ДО	Комментарий в связи с особенностями детей с РАС
Ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий	Интерес к окружающим предметам проявляется не всегда, избирательно, действия чаще всего стереотипные, в целях аутостимуляции. Действия с игрушками часто манипулятивные (не игровые), эмоциональные реакции в связи с такими действиями также носят стереотипный характер и не всегда адекватны ситуации. Результат действия не осознается или осознается только в русле сверхценного интереса.
Использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими.	Как правило, требуется специальное (коррекционное) обучение и активное включение семьи в работу.
Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении	Возможно только в результате специального (коррекционного) обучения, избирательно и с разной степенью успешности.

⁵ Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учеб.-метод. пособие. – Самара: Книжное издательство, 2017. – 324 с.

Целевые ориентиры по ФГОС ДО	Комментарий в связи с особенностями детей с РАС
Владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек	Даже в условиях специальных занятий речь формируется не всегда, искаженно: неполно и/или искаженно развивается коммуникативная функция. У части детей сформировать речь удастся, у другой части – не удастся. Это же относится к пониманию речи.
Стремится к общению с взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях	Потребность в коммуникации удастся сформировать не всегда и не всегда в полной мере.
Появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого	Произвольную имитацию и социально-имитативную игру удастся сформировать не всегда.
Проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им.	Сформировать интерес к сверстникам сложно, только в результате коррекционной работы, и тем не менее, удастся не во всех случаях и всегда не в полной мере.
Проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства	Положительный отклик на различные произведения культуры и искусства (особенно музыку) встречается нередко, иногда на уровне особого интереса и даже одаренности. В то же время, в части случаев он бывает обусловлен нетипичными моментами (ритм стиха, но не его содержание; аутостимуляция; simultaneity восприятия и др.).
У ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.)	Типичны проблемы с ловкостью, диссиметричность движений. Если в ходе коррекционной работы удастся сформировать мотивацию в русле аутистических особенностей, результаты могут быть успешными.

Временная граница начального этапа условная, поскольку даже не достижение целевого ориентира (этого Стандарт не требует), но динамика приближения к нему различны. Реально можно выделить три примерных варианта результатов начального этапа:

Вариант 1: достигнута хотя бы относительная возможность подключения ребенка с РАС к групповым или индивидуально-групповым занятиям.

Вариант 2: из-за высокой резистентности поведенческих и социально-коммуникативных расстройств возможность подключения ребенка с РАС к групповым или индивидуально-групповым занятиям в достаточной степени не достигнута, но выраженные коморбидные расстройства отсутствуют.

Вариант 3: то же, что в варианте 2, но есть выраженные коморбидные расстройства (чаще всего встречаются умственная отсталость, тяжелые нарушения речи, ДЦП), что сближает этот вариант с ТМНР.

Диагностический опросник (Л. Миллер, Дж. Айрес)

ФИО ребенка _____, возраст _____

Осязание

ПРИЗНАКИ ТАКТИЛЬНОЙ (ОСЯЗАТЕЛЬНОЙ) ДИСФУНКЦИИ	+	-	Свои наблюдения
1. Гиперсенситивность к прикосновению (тактильная защитная реакция) – лёгкое или неожиданное прикосновение вызывает страх, тревогу, агрессию; – в младенчестве не любил/не любит, чтобы его брали на руки, обнимали, возможно, выгибал спину, отодвигался; – впадает в расстройство при мокром/грязном подгузнике, а также при перемене подгузника; – страшится или даже избегает находиться близко к другим людям или ровесникам (особенно в очередях); – пугается, если кто-то/что-то дотронется сзади или в ситуации, когда дотрагивающегося не видно (например, под одеялом); – не любит причёсываться; – не любит, чтобы его целовали, вытирает место поцелуя; – предпочитает обниматься; – капля дождя, вода из душа или ветер, дующий на шею, может вызвать мучительные ощущения и негативную реакцию/ реакцию избегания; – чрезмерно бурная реакция на маленький порез, царапину или укус насекомого; – избегает прикосновения к определённым материалам (одеялам, коврикам, чучелам животных); – отказывается надевать новую или жёсткую одежду, одежду из грубых тканей, с высоким воротом, джинсы, шапки, ремни и т.п. – избегает игры с участием рук; – избегает/ не любит/ терпеть не может «грязные игры»: с песком, с грязью, водой, клеем, скользким материалом, кремом для бритья, пеной и т.д.; – впадает в сильное расстройство из-за грязных рук и часто стремится их протереть или вымыть; – слишком чувствителен к щекотке; – не терпит швов на носках вплоть до отказа их надевать;			

– не терпит одежды, натирающей кожу, готов носить шорты и безрукавки круглый год, 2-3-летки могут вообще предпочитать ходить голышом и постоянно стягивают подгузники и одежду; – или наоборот, предпочитает носить длинные рукава и штанины круглый год, чтобы не подвергать кожу внешним воздействиям; – впадает в стресс из-за необходимости умываться; – впадает в стресс из-за необходимости стричь волосы, ногти; – отказывается чистить зубы и страшно боится дантиста; – чрезвычайно капризен в еде, осуществляет строгий подбор вкусов и структур еды, смесь частиц разной консистенции не употребляет, отказывается от горячего и холодного, отказывается пробовать новое; – может отказаться ходить босиком по траве или песку; – может ходить только на носочках.			
2. Гипосенситивность к прикосновению (недостаточная реакция) – стремится к прикосновению, ему необходимо потрогать всё и всех; – не замечает, что к нему прикоснулись или налетели на него, если только не сделать это с особой силой или интенсивностью; – не обращает особого внимания на раны (порезы, синяки), не расстраивается из-за уколов, может даже заявить, что ему нравятся уколы; – может не обратить внимания на то, что руки или лицо грязные, нос течёт; – может проявлять самоагрессию: щипать, кусать себя, бить себя по голове; – всё время что-нибудь тянет в рот; – часто делает больно другим детям или животным в процессе игры; – постоянно трогает поверхности или объекты, которые приносят успокоение (например, одеяло); – ищет поверхности и структуры, дающие интенсивную тактильную стимуляцию; – очень любит «грязные» игры и ищет их; – любит вибрацию или другие сильные сенсорные сигналы; – предпочитает очень острое, сладкое, кислое или солёное.	+	-	Свои наблюдения

3. Низкая тактильная перцепция и различение объектов на ощупь – сложности с выполнением мелких моторных функций: застёгиванием пуговиц, молнии, застёгиванием одежды; – может не понять, до какой части его тела дотронулись, если не смотрел; – может бояться темноты; – неаккуратно одевается: выглядит взъерошенным, не замечает, что штаны перекручены, рубашка заправлена лишь наполовину, шнурки развязаны и т.д.; – сложно использовать ножницы, мелки, столовые приборы; – даже после двухлетнего возраста продолжает пихать в рот предметы, чтобы их исследовать; – плохо определяет характеристики объектов: форму, размер, текстуру, температуру, вес и т.д.; – может не суметь определить объекты по прикосновению, использует зрение, чтобы помочь себе, когда, например, что-то нужно достать наощупь из рюкзака или взять со стола.	+	-	Свои наблюдения
--	---	---	-----------------

Вестибулярное чувство

ПРИЗНАКИ ВЕСТИБУЛЯРНОЙ ДИСФУНКЦИИ 1. Гиперсенситивность к движению (чрезмерная реакция) – избегает/не любит детские площадки: качели, лесенки, горки, карусели; – предпочитает сидячие занятия, двигается медленно и осторожно, избегает рисков, производит впечатление «слабака»; – избегает/не любит лифты и эскалаторы, может сесть, когда приходится в/на них заходить, его может укачать в/на них; – может прижиматься к взрослому человеку, которому он доверяет; – может сильно испугаться падения, даже если нет реального риска такового; – боится высоты, даже подняться на бордюрчик или ступеньку; – боится оторвать ступни от земли; – боится подниматься и спускаться по лестнице, ходить по неровной поверхности;	+	-	Свои наблюдения
--	---	---	-----------------

– боится быть перевёрнутым вверх тормашками, вбок, назад; будет решительно отказываться мыть голову в положении наклонившись над раковиной; – замирает, если кто-то другой начинает его двигать, например, пододвигает его стул поближе к столу; – в младенчестве мог не любить детские качели или прыжки; – может бояться кататься на велосипеде, осваивать его с большими сложностями, может бояться прыгать, скакать, балансировать, стоя на одной ноге, особенно с закрытыми глазами; – не любил лежать на животе в младенчестве; – легко теряет равновесие и может казаться неуклюжим; – боится тех видов деятельности, которые требуют хорошего равновесия; – избегает резких и вращательных движений.			
2. Гипосенситивность к движению (недостаточная реакция) – находится в постоянном движении, кажется, не может посидеть смирно ни минуты; – стремится ко всему, что даёт ощущение быстрого, интенсивного движения, вращения; – любит, чтобы его подбрасывали вверх; – может кружиться часами, не испытывая при этом головокружения; – в парках аттракционов любит всё быстрое, напряжённое и/или пугающее; – постоянно прыгает по мебели, на батуте, крутится на крутящемся стуле, переворачивается вверх тормашками; – любит кататься на качелях как можно выше и как можно дольше; – ищет источники возбуждения, приключений, нередко опасных; – постоянно бежит, подпрыгивает, подсакивает и т.п. вместо простой ходьбы; – когда сидит, раскачивается всем телом, трясёт ногой или головой; – любит быстрые внезапные движения, например, когда машина или велосипед подсакивают на бугристой дороге.	+	-	Свои наблюдения

3. Низкий мышечный тонус и/или координация – расслабленное, «гибкое» тело; – часто «сползает», ложится и/или опирает голову на руку, работая за письменным столом; – часто сидит на полу в W-позиции, чтобы стабилизировать тело; – легко устаёт; – компенсирует расслабленность сильной хваткой, когда держит/держится за объект; – трудно поворачивать ручки (дверные и прочие), открывать и закрывать объекты; – при падении не может сгруппироваться и удержаться; – сложности с одеванием и застёгиванием пуговиц и всяких прочих застёжек; – мог не ползать в младенчестве; – плохо осознаёт своё тело; натывается на предметы, сбивает предметы, спотыкается, кажется неуклюжим; – плохая крупная моторика; плохо прыгает, ловит мяч, влезает по лестнице, не может манипулировать марионеткой; – плохая мелкая моторика; сложности в пользовании инструментами, карандашом, столовыми приборами, гребешком, ножницами и т.д.; – может казаться амбидекстером, часто менять руку при раскрашивании, вырезании, письме; не имеет устойчивейшей ведущей руки до 4-5 лет; – плохо получается лизать мороженое в рожке; – кажется очень неуверенным в движении, например, если нужно перешагнуть через что-то; – сложно выучить движения упражнения или танца.	+	-	Свои наблюдения
---	---	---	-----------------

Проприорецептивное чувство

ПРИЗНАКИ ПРОПРИОРЕЦЕПТИВНОЙ ДИСФУНКЦИИ 1. Поиск сенсорных переживаний – стремится к возможности попрыгать, натываться на что-то, свалиться/навалиться; – топает ногами во время ходьбы; – стучит ногами по полу или по стулу, когда сидит; – кусает/сосёт пальцы и/или часто хрустит суставами пальцев; – любит плотно завёртываться во много одеял или в тяжёлое одеяло, особенно при отходе ко сну;	+	-	Свои наблюдения
--	---	---	-----------------

– предпочитает одежду (а также ремни, капюшоны и шнурки) как можно более тесную; – любит ощущение хлопанья, расплющивания и стремится к нему; – любит грубоватые объятия; – чрезмерный стук игрушками и другими объектами; – любит кучу-малу, борьбу; – часто намеренно падает на пол; – готов часами прыгать на батуте; – скрипит зубами в дневное время; – любит пихать, тащить, волочить объекты; – любит прыгать с мебели и с других высоких объектов; – часто ударяет, толкает других детей, наваливается на них; – жуёт ручки, соломинки, рукава рубашки и т.д.			
2. Сложности с упорядочиванием движения – не может оценить, насколько согнуть и растянуть мышцы при выполнении какого-то действия (например, вдеть руку в рукав или залезть куда-то); – сложности с регулировкой давления при письме/рисовании: может написать так, что почти ничего не видно или, наоборот, тут же сломать грифель карандаша; – письменная работа очень неаккуратная, а при стирании написанного часто рвёт бумагу; – постоянно ломает игрушки и другие объекты; – не может правильно определить вес объекта, может слишком надавить на стакан с соком или жаловаться, что объект слишком тяжёлый, не приложив достаточной силы; – может не понимать, что такое «тяжёлый» и «лёгкий», не сможет сравнить объекты по весу; – кажется, что во всех действиях применяет слишком большую силу: при ходьбе; сжимает предметы слишком сильно, хлопает дверьми, ставит объекты с силой и грохотом.	+	-	Свои наблюдения

Слух

ПРИЗНАКИ АУДИАЛЬНОЙ ДИСФУНКЦИИ (при исключении проблем со слухом) 1. Гиперсенситивность к звукам (аудиальная защитная реакция) - отвлекается на звуки, в норме не замечаемые другими; например, гудение лампы или холодильника, вентилятора, обогревателя, тиканье часов;	+	-	Свои наблюдения
---	---	---	-----------------

- пугается звука слива унитаза (особенно в общественных туалетах), пылесоса, фена, скрипа обуви, лая собаки; замирает от или отвлекается на неожиданный громкий звук; - раздражается/отвлекается на фоновые шумы за пределами здания, например, на жужжание газонокосилки в саду, звуки стройки; - часто просит людей не шуметь, не говорить, не петь; - при неожиданном громком звуке убегает, вскрикивает, закрывает уши руками; - может отказаться от посещения кино, парада, катка, музыкального концерта и т.д.; - человек может нравиться или не нравиться в зависимости от того, нравится ли звучание его голоса. 2. Гипосенситивность к звуку (недостаточная регистрация звуков) - часто не реагирует на словесное обращение, на обращение по имени; - кажется, что сам шумит исключительно ради шума как такового; - любит слушать музыку и телевидение очень громко; - кажется, что плохо понимает и запоминает на слух; - кажется, что не понимает направление источника звука; - нередко вслух и достаточно громко сам направляет себя во время выполнения задания; - в младенчестве мало или совсем не вокализировал и не гулил; - нуждается в неоднократном повторении инструкций, иначе часто переспрашивает «Что?»			
--	--	--	--

Вкус

ПРИЗНАКИ ДИСФУНКЦИИ ОРАЛЬНОГО СИГНАЛА	+	-	Свои наблюдения
1. Гиперсенситивность к оральному сигналу (оральная защитная реакция) — капризен в еде, часто имеет крайние предпочтения, например, очень ограниченный набор продуктов, отказывается пробовать новую еду в ресторане, отказывается есть в гостях; — может есть только мягкую или пюреобразную еду после 2-х лет; — может давиться едой плотной консистенции;			

– сложности с сосанием, жеванием и глотанием; может давиться или испытывать страх подавиться; – отказывается или чрезвычайно боится идти к дантисту и проделывать любые манипуляции с зубами; – может есть только горячее или только холодное; – отказывается лизать конверты, марки, стикеры из-за их вкуса; – не любит зубную пасту и жидкости для полоскания рта, выражает недовольство при пользовании ими; – избегает маринованной, острой, сладкой, кислой и солёной пищи; предпочитает пресную.			
2. Гипосенситивность к оральному сигналу (низкий уровень регистрации) – может лизать, пробовать на вкус, жевать несъедобные объекты; – предпочитает пищу с интенсивным вкусом и запахом: очень острую, сладкую, солёную; – избыточное слюноотделение по прошествии возраста прорезания зубов; – часто жуёт волосы, рубашку, пальцы; – постоянно кладёт объекты в рот по прошествии малышowego возраста; – реагирует так, как если бы вся еда имела один вкус; – любит добавлять чрезмерное количество специй и маринадов в пищу; – любит крутить во рту зубную щётку и даже ходить к дантисту.	+	-	Свои наблюдения

Обоняние

ПРИЗНАКИ НАРУШЕНИЯ ОБОНЯТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ (чувствительность к запахам) 1. Гиперсенситивность к запахам (чрезмерная реакция) – отрицательно реагирует на запахи, которые не беспокоят большинство или даже не замечаются в норме другими людьми; – сообщает людям (или говорит об этом с другими), как неприятно или странно они пахнут; – отказывается есть какие-то продукты из-за их запаха; – запахи уборной, пота вызывают сильную негативную реакцию или даже тошноту; – запах духов и одеколона вызывает раздражение, возможно, сильное;	+	-	Свои наблюдения
--	---	---	-----------------

– раздражают бытовые и кухонные запахи; – может отказаться от игры в чьём-то доме из-за запаха; – запах является ведущим критерием для определения нравится или не нравится конкретный человек или конкретное место.			
2. Гипосенситивность к запахам (недостаточная реакция) – сложности с различением неприятных запахов; – не замечает запахи, на которые жалуются окружающие; – может съесть или выпить что-то ядовитое, потому что не чувствует отвратительного запаха; – не может определить запахи специальных «нюхательных» наклеек; – не замечает или игнорирует неприятные запахи; – тщательно обнюхивает новые предметы, людей, места; – нюхание предмета – один из способов взаимодействия с ним.	+	-	Свои наблюдения

Зрение

ПРИЗНАКИ НАРУШЕНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ (при отсутствии снижения остроты зрения) 1. Гиперсенситивность к визуальному сигналу (чрезмерная реакция) – чувствителен к яркому свету; щурится, закрывает глаза, плачет и/или яркий свет вызывает головную боль; – с трудом фокусирует взгляд на задании/занятии на протяжении соответствующего периода времени; – легко отвлекается на другие визуальные стимулы в помещении, например, движущиеся предметы, картины на стенах, игрушки, окна, двери и т.д.; – плохо чувствует себя как в слишком ярко освещённом помещении, так и при приглушённом свете; – трёт глаза; глаза слезятся, после чтения и просмотра телевидения болит голова; – избегает смотреть в глаза; – любит играть в темноте.	-	+	Свои наблюдения
---	---	---	-----------------

2. Гипосенситивность к визуальному сигналу (недостаточная реакция, сложности со следованием взглядом за предметом, различением или восприятием) – имеет сложности с различением букв, похожих по написанию, фигур, как например, квадрат и прямоугольник; – плохо воспринимает целое, большую картину, концентрируясь на деталях или узорах в картине; – плохо находит нужный предмет среди других предметов: нужную бумагу на столе, одежду в ящике, игрушку в коробке с другими игрушками, нужную вещь на полке в магазине; – часто теряет нужное место, когда переписывает текст из книги или с доски; – сложно управлять движением глаз для слежения за движущимся предметом; – сложности с различением цветов, форм и размеров; – часто теряет в книге место чтения или выполнения математического задания; – пишет или читает слова задом наперёд после окончания первого класса; – жалуется на «двойное очертание»; – плохо находит отличия в картинках, словах, символах, предметах; – при письме плохо справляется с равномерностью в размере букв и промежутков между словами и цифрами; – сложности в составлении пазлов, копировании форм и/или вырезании/обведении готовой формы; – имеет тенденцию писать строчку с отклонением вверх или вниз по странице; – путает лево и право; – легко устаёт от школьных заданий; – имеет сложности с пространственными отношениями, натыкается на объекты/людей, спотыкается о бордюры, ступеньки.	-	+	Свои наблюдения
---	---	---	-----------------

Аудиальная дисфункция

ПРИЗНАКИ ДИСФУНКЦИИ ОБРАБОТКИ РЕЧЕВЫХ СИГНАЛОВ – не может определить, где источник звука; – сложности с идентификацией человека по голосу;	-	+	Свои наблюдения
---	---	---	-----------------

– сложно различить похожие по звучанию слова; – сложно фильтровать посторонние звуковые сигналы при общении с одним человеком; – раздражают громкие, внезапные, металлические и очень высокие звуки; – трудно сконцентрировать внимание на читаемом или воспринимаемом на слух тексте, понимать и запоминать его; часто просит повторить указания и может быть способен выполнить лишь инструкцию, содержащую не более двух шагов; – прежде, чем ответить на вопрос, смотрит на других в надежде на ободрение; – трудности с формулировкой идей (письменно и устно); – часто говорит не в очередь и не на тему; – если его не понимают, испытывает сложности с переформулировкой и впадает во фрустрацию, сердится и отказывается от этой задачи; – сложности с чтением, особенно вслух (может временно страдать дислексией); – проблемы с артикуляцией и внятностью речи; – способность к речи часто улучшается после интенсивного движения.			
---	--	--	--

Социальная, эмоциональная, игровая дисфункция, дисфункция саморегуляции

1. Социальная дисфункция – сложности в общении с ровесниками; – предпочитает играть один с предметами или игрушками, а не с людьми; – не отвечает на попытки установить контакт со стороны взрослых или ровесников; с ним сложно войти в содержательный диалог; – может совершать обидные, жестокие действия и в отношении себя, и в отношении других; – окружающим трудно понять его намерения, нужды, эмоции; – не ищет контакта с членами семьи.	+	-	Свои наблюдения
2. Эмоциональная дисфункция – трудно принимает изменения рутины; – легко впадает во фрустрацию; – часто бывает импульсивен;	+	-	Свои наблюдения

– показывает лучшие результаты в маленькой группе или при индивидуальных занятиях; – переменчивое настроение, склонность к эмоциональным взрывам и истерикам; – предпочитает играть с краю, чуть в стороне от группы или просто быть наблюдателем; – избегает смотреть в глаза; – не умеет адекватно сообщить о своих потребностях.			
3. Игровая дисфункция – сложности с имитационной игрой (после 10 месяцев); – бесцельное передвижение в пространстве, не обусловленное ни игрой, ни исследованием окружения (после 15 месяцев); – для игры нуждается в руководстве взрослого, сложно играть самому (после 1,5 лет); – часами может заниматься повтором одной и той же манипуляции: выстраивать друг – за другом машинки, кубики, смотреть один и тот же фильм множество раз.	+	-	Свои наблюдения
4. Дисфункция саморегуляции – чрезмерная раздражительность, суетливость и колики у маленького ребёнка; – не может успокоиться с помощью традиционных способов: соска-пустышка, любимая – мягкая игрушка, на руках у мамы (или основного воспитателя); – пробуждается в расстройстве; – нуждается в дополнительных стимулах, чтобы уснуть: поглаживание, укачивание, ношение на руках или поездка в машине.	+	-	Свои наблюдения
Внутренняя регуляция (интероцепция) – начинает мёрзнуть или страдать от жары быстрее, чем другие в этих же условиях; – может казаться, что ему никогда не холодно/жарко; может плохо поддерживать внутреннюю температуру тела; – плохо себя чувствует при крайних температурах или переходе из одной в другую (например, зимой выход из помещения на улицу и наоборот, летом из прохладного помещения с кондиционером на жару и наоборот); – дыхание слишком быстрое или слишком медленное, сложно переключить ритм дыхания по требованию организма;	+	-	Свои наблюдения

– ритм сердечных сокращений ускоряется или замедляется сильнее, чем этого требует ситуация; – после физической нагрузки или испуга ритм дыхания и сердечных сокращений замедляется медленнее, чем это предполагается в соответствии с нормой; – несколько перемен настроения, возможно, очень резких в течение дня (сердитое сменяется счастливым очень быстро, иногда без видимой причины); – непредсказуемое возбуждение или неспособность контролировать уровень возбуждения (от гипербуждения к апатии, быстрые колебания между ними; от перестимуляции к недостимуляции в течение часов или дней в зависимости от вида деятельности, обстановки и т.д.); – частые запоры или диарея, или то одно то другое в один и тот же день или в течение нескольких дней; – сложности с освоением горшка; кажется, не отслеживает свою потребность (например, нет соответствующего ощущения, что кишечник или мочевой пузырь наполнен); – неспособен регулировать жажду; всегда хочет пить, никогда не хочет пить, или переходит от одного состояния к другому; – неспособен регулировать голод; всё время ест, вообще не ест, не может чувствовать сытость/голод; – неспособен регулировать аппетит; имеет низкий аппетит или вообще не имеет, либо чувствует сильный голод, но испытывает насыщение после «двух укусов», через некоторое время опять голоден (склонен к расстройствам питания и/или плохо растёт и развивается физически).			
--	--	--	--

Занятия, игры и оборудование, рекомендуемые для детей с сенсорными проблемами⁶

Виды активности, материалы и приспособления, воздействующие на *тактильную систему*:

- пересыпание мелких предметов, игры с крупой;
- пластилин, массы для лепки;
- пальчиковые краски;
- сжимание рук (взрослый регулярно с силой сжимает руки ребенка);
- глубокий массаж;
- сквишбоксы (Squish Box) – мягкие антистресс-игрушки для сжимания;
- утяжелители.

Виды активности, воздействующие на *слуховую систему*:

- звуковое лото;
- движения под музыку;
- пение;
- занятия с музыкальными инструментами;
- аудиокниги;
- использование наушников;
- использование плееров с любимой музыкой.

Виды активности, воздействующие на *зрительную систему*:

- визуальное расписание;
- конструкторы Marble;
- мигающие игрушки;
- калейдоскоп;
- игры с лабиринтами;
- лава–лампа;
- сенсорные бутылки;
- игры, в которых нужно бросать предметы, попадая в цель;
- специальное место для сенсорной разгрузки (релаксации);
- антибликовые приспособления.

Виды активности, воздействующие на *проприоцептивную систему*:

- крепкие объятия;
- массаж;

⁶ Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., и др. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи: метод. пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.

- батут;
- различные упражнения, требующие физических усилий;
- отжимание от стены;
- игры с тестом.

Виды активности, воздействующие на *вестибулярную систему*:

- качели;
- велосипед;
- батут;
- карусель.

Виды активности, воздействующие на *систему обоняния*:

- занятия с ароматизированным тестом;
- рисование ароматизированными пальчиковыми красками, ароматизированными фломастерами;
- использование ароматизированных сенсорных игрушек.

Виды активности, воздействующие на *вкусовую и орально-моторную сферы*:

- выдувать мыльные пузыри;
- дуть в свистки, дудочки и пр.;
- хрустящая и вязкая еда;
- пить из трубочки густые напитки;
- пить из бутылок с питьевым клапаном (обычно используются спортсменами: для получения воды требуется слегка надавить зубами на клапан);
- игры «угадай вкус».

Виды активности, требующие *физических усилий*:

- прыгать на батуте;
- толкать или носить коробки с тяжелыми предметами;
- регулярно проводить занятия с использованием упражнений, в ходе которых изображаются движения животных, например:
 - упражнение «краб»: сесть на корточки, наклониться назад, опустить руки на пол, приподнять туловище и начать движение вбок;
 - упражнение «медведь»: из положения стоя опустить руки на пол, начать движения вперед, одновременно передвигая правую руку и правую ногу, затем левые руку и ногу;
 - упражнение «лягушка»: сесть на корточки, положить руки на пол между коленями, делать прыжки вперед, приземляясь на руки и на ноги. Эти и подобные упражнения требуют значительных физических усилий и могут выполняться на занятиях физкультуры и дома. Важно также включать виды активности, направленные на развитие координации и владение телом.

Карточки PECS⁷

Базовые карточки



Пример использования базовых карточек.

1. Карточка PECS «Помоги»

Карточка «помоги» дает возможность ребенку попросить помощь взрослого, не прибегая к истерикам. Теперь, когда у малыша не получится сложить пазл или застегнуть кофту, вместо того чтобы тянуть вас за руку или привлекать внимание другими неприемлемыми способами, он сможет протянуть вам карточку «Помоги».

2. Карточка PECS «Я хочу»

Карточка «Я хочу» – базовая, которая практически всегда используется в системе коммуникации PECS, особенно на первых этапах обучения, когда ребенок просит то, что хочет получить:

- «я хочу» «сок»
- «я хочу» «на площадку»
- «мама» «я хочу» «кушать» и.д.

3. Карточки PECS «Да» и «Нет»

На начальном этапе обучения ребенок должен научиться отвечать «Да» или «Нет» о предметах или действиях, которые он хочет получить. Например: «Ты хочешь яблоко?». Если ребенок протягивает карточку «Да», то получает яблоко. Если протягивает карточку «Нет», то яблоко не получает. Также и о предметах, которые он не любит. «Ты хочешь лук?». Если ребенок протягивает карточку «Да», то получает лук. Если протягивает карточку «Нет», то не получает нежелательный для него предмет.

Ребенок отвечает «Да» или «Нет», как подтверждение, или отрицание. Например, ребенку показывают яблоко, и спрашивают: «Это яблоко?». Если ребенок протягивает карточку «Да», то получит словесное поощрение «Молодец, правильно!». Если протягивает карточку «Нет», то словесного поощрения не получает.

⁷ PECS IN UA Материалы для детей с расстройством аутистического спектра: - [Электронный ресурс] – URL: <http://pecs.in.ua/kartochki-pecs-skachat>.

4. Карточка PECS «Перемена»

Ребенок должен научиться просить встать из-за стола, когда ему сложно продолжать занятие. Для этого нужно подготовить отдельный символ, обозначающий это понятие - например, фотокарточку самого ребенка, встающего из-за стола, или карточку с надписью «Перемена»

Тренировать подачу этой карточки можно во время занятий. К примеру, можно дать ребенку задание, и когда он его выполнит, похвалить, но не давать дальнейших указаний. Через несколько секунд ребенок начнет делать попытки встать из-за стола, и тогда следует помочь ему протянуть карточку «Перемена» и отпустить на перемену.

Общение

Ребенок ребёнок с аутизмом может столкнуться с проблемами в общении со сверстниками. Если вы думаете, что сына обижают в саду или школе, воспользуйтесь карточками из рубрики «Общение». При помощи карточек невербальный ребенок сможет сообщить, что его ударили, обидели, на него накричали. Карточки PECS также можно использовать, чтобы объяснить ребенку, что можно, а что нельзя делать – нельзя кусаться, плевать, трогать других людей и т.д.



Игры и упражнения по коррекции поведения детей с РАС

Игра «Радуга»

Ход игры: педагог – психолог показывает и четко называет все цвета радуги. Стараемся запоминать цвета и показывать их. Можно начинать с 2 цветов, постепенно усложняя задачу.

«Разноцветные шары»

Педагог – психолог показывает ребенку коробку с шарами разного цвета. Затем просит достать шарик «зеленого» цвета, «синего», красного», когда ребенок выполняет задание – педагог – психолог вместе с ребенком считают сколько всего в коробке шариков «синего» цвета, «зеленого» цвета и т. д.

Игра «Холодно – жарко»

Педагог – психолог: «Мы играем на солнечной полянке. Вдруг подул холодный ветер. Нам стало холодно, мы замерзли, обхватили себя ручками – греемся. Согрелись, расслабились. Но вот снова подул холодный ветер...(игра на подражание)

Игра «Радость» - «Грусть»

Педагог – психолог просит ребёнка:

Нахмуриться, как:

- осенняя туча;
- рассерженный человек;
- злая волшебница.

Улыбнуться, как:

- кот на солнце;
- солнце;
- как будто ты подарили игрушку.

Упражнение «Зеркало» («Обезьянки»)

Предложите ребенку стать «зеркалом» (обезьянкой) и повторять позы, ему предлагаемые: «Ну-ка, зеркальце, смотри! Все нам верно повтори! Встану я перед тобой, Повторяй-ка все за мной!»

Стоя перед ребенком, меняйте положение рук: «руки в стороны»; «руки наверху», «одна рука вперед, другая – на голову и т.п.

Игра «Кулачок»

Дайте ребенку в руку какую-нибудь мелкую игрушку и попросите его сжать кулачок крепко-крепко. Пусть он подержит кулачок сжатым, а когда раскроет его, рука расслабится, и на ладошке будет красивая игрушка. Педагог – психолог эмоционально озвучивает при раскрытии кулачка: «Ах..., какой у тебя красивый паровозик»

Игра «Бусы»

Ход игры: бусы собраны из разных на ощупь предметов. Даем их в руки ребенку и предлагаем найти гладкую и шершавую бусинку, твердую и мягкую и т.д.

Игра «В гости к кукле Кате»

Формируйте интерес к кукле, желание играть с ней. Учите детей различным игровым действиям с куклой в соответствии с ее функциональным назначением: здороваться, угощать, кормить, положить спать в кроватку/коляску, причесывать, катать на машине и др. Воспитывайте эмоциональное, бережное отношение к кукле как к заменителю человека (не брать за волосы, не таскать за ногу).

Игра «В гостях у матрешки (неваляшки)»

Познакомьте ребенка с матрешкой и игровыми действиями: разбирать – собирать, угощать, ходить в гости, катать на машине. Организуйте игровое взаимодействие, следуя правилу очередности.

Игра «Кукла (зайка, мишка) заболела»

Познакомьте ребенка с игровой ситуацией. Обучайте игровым действиям: уложить куклу в постель, поставить градусник, дать лекарство, напоить чаем. Организуйте игровое взаимодействие, действуя совместно и по правилу очередности. Переносите усвоенные действия с одной игрушки на другую (зайку, мишку).

Игра «Нельзя»

Ребенок и педагог – психолог считают вслух, по очереди произнося числа. Перед этим выбирается одно какое-то число, которое нельзя произносить, вместо него ребенок, которому выпадает произнести это число, хлопает в ладоши соответствующее количество раз.

Игра «Лепим мячик»

Педагог – психолог предлагает ребенку скатать шарик из пластилина. Работа с пластилином дает возможность сместить «энергию кулака». Разминая пластилин, ребенок направляет на него свою энергию, расслабляет руки, что позволяет косвенным образом реализовать агрессивные чувства. Кроме того, игра развивает и закрепляет навыки совместной деятельности.

Игра «Цветик Семицветик»

Педагог – психолог заранее заготавливает вырезанные из картона цветы. На каждом из 7 лепестков нарисованы лица, выражающие эмоции радости или грусти. Ребенку предлагается выбрать лепесток. Вместе с педагогом – психологом назвать какая эмоция изображена на лепестке, и изобразить ее (например, радость – улыбнуться)

Игра «Поиграй с куклой»

Ход игры: проведение сюжетно–ролевой игры на различные темы, например: «Идем за покупками», «В гостях». Кукла в этом случае является помощником в развитии социальных ролей ребенка.

Игра «Пришел Мурзик поиграть»

Ход игры: педагог психолог показывает детям Кота Мурзика, надетого на руку. Кот Мурзик здоровается с ребенком. Затем Мурзик показывает ему «чудесный мешочек» с предметами, которые он принес, и предлагает ребенку взять любое количество фигурок и расставить их на столе. Из предложенных кубиков Мурзик строит с детьми домик для куклы или гараж для машины. Педагог – психолог стимулирует детей на общение с Мурзиком.

Игры и упражнения, направленные на коррекцию неспособности установления эмоциональных связей

«Круглый Ушастик»

Цель: формирование умения снятия негативных переживаний, снятие телесных зажимов.

Описание: учитель наклеивает на стене (щите) круг с ушами. Дети, которых кто-то обидел, разозлил, могут побросать мяч в Ушастика, представляя своего обидчика. Таким образом, снимается негативное состояние.

«Ласковые ладошки»

Цель: формирование умения снятия психоэмоционального напряжения.

Описание: дети стоят по кругу друг за другом. Гладят ладошками впереди стоящего ребенка по голове, спине, внешней части рук (легко, слегка прикасаясь). Это упражнение снимает напряжение, расслабляет.

«Лимон»

Цель: формирование умения управления состоянием мышечного напряжения и расслабления.

Описание: ведущий предлагает детям представить, что в правой руке у них лимон, из которого нужно выжать сок. Дети как можно сильнее сжимают правую руку в кулаке, затем расслабляют ее. Аналогичное упражнение выполняется левой рукой. Затем дети садятся на стулья и пьют воображаемый сок.

«Майские жуки»

Цель: формирование умения снятия психоэмоционального напряжения.

Описание: дети – майские жуки. Они летают, жужжат под слова ведущего.

На полянке, у реки,

Летают майские жуки.

Падают, устали!

На спинке полежали.

Ножками болтают.

Затихли. Отдыхают.

Жуки ложатся на ковер ножками вверх, барахтаются. Устали. Некоторое время лежат, отдыхают под звуковой фон на лесной полянке.

«Месим тесто»

Цель: формирование умения снятия психоэмоционального напряжения.

Описание: дети мнут тесто в руках, месят его, по желанию могут лепить из него различные фигурки. Дети могут играть с тестом в уголке уединения, вдвоем или поодиночке.

«Мишки»

Цель: формирование умения снятия психоэмоционального напряжения.

Описание: дети изображают медведей, выполняют различные движения.

Раз, два, три, четыре, пять!

Вышли мишки погулять.

Раз, два, три!

Ну-ка! Порычи!

После слов ведущего медведи дружно рычат, так, как им этого хочется.

«Мороженое»

Цель: формирование умения снятия психоэмоционального напряжения.

Описание: дети стоят на ковре. Им предлагается поиграть в мороженое. Учитель: «Вы – мороженое. Вас только что достали из холодильника. Мороженое твердое как камень. Ваши ручки напряжены, ваше тело ледяное.

Игры на снятие напряжения и расслабление подбираются индивидуально с учетом сенсорного профиля ребенка с РАС.

Игры с красками

«Смешиваем краски»

Смешивая краски, мы можем создавать новые цвета. Для этого слейте воду разных цветов в один стакан либо растворите в стакане с чистой водой поочередно несколько красок. Так, из желтого и красного цветов получаем оранжевый, из синего и желтого - зеленый, из красного и синего -фиолетовый.

Яркие ощущения может подарить процесс рисования акварельными красками на мокром листе. Для этого на стол или на пол подложите клеенку. Намочите плотный лист бумаги для акварели (просто окунув в тазик с водой), и положите на клеенку, пригладив влажной губкой. Окуните кисточку в одну из красок и осторожно проведите по бумаге. Продолжайте другими красками.

Как бы случайно можно провести по бумаге кисточкой с водой, но без краски – вода смешивается с красками и на листе появятся нежные, размытые, светлые полутона. Экспериментируйте вместе с ребенком!

«Кукольный обед»

Накройте на стол, расставьте стаканы, усадите кукол и мишек и угостите их разными напитками. В игре красная вода превращается в томатный сок, белая – в молоко, оранжевая – в фанту, а коричневая – в кофе...

Можно затеять игру в "Ресторан" или "Кафе", учитывая опыт и возраст ребенка. Игра может стать поводом поупражняться в счете – посчитайте стаканы с напитками, чтобы они соответствовали количеству "гостей". Используя стаканы разного размера, можно знакомить ребенка с понятием величины.

Игры с водой

Игры с водой, переливание и брызгание особенно любимы детьми. Такие игры можно затевать не только купаясь, но при любой возможности: сунуть пальчик в бьющую струю фонтана и посмотреть, что получится; заглянуть в лужу на асфальте и попробовать разглядеть в ней свое отражение, облака, ветки; бросать камушки в пруд и наблюдать, как расходятся по воде круги...

Игры с водой имеют и терапевтический эффект. Сама фактура воды оказывает приятно-успокаивающее воздействие, дает эмоциональную разрядку. Поэтому полезно посещать бассейн: ребенок не только учится плавать, закаляет здоровье, но и может сбросить отрицательные эмоции и получить положительный заряд энергии.

«Переливание воды»

Чтобы ребенку было удобнее достать до крана, пододвиньте к раковине стул. Возьмите пластиковые бутылки, пузырьки, стаканчики, мисочки различных размеров. Теперь наполняйте их водой: "Буль-буль, потекла водичка. Вот пустая бутылочка, а теперь – полная". Можно переливать воду из одной посуды в другую.

«Открывай! Закрывай!»

Переверните наполненную водой пластиковую бутылку. Затем подставьте ладонь под вытекающую из горлышка струю. Прокомментируйте свое действие словами: «Закрыли водичку! Как ты попросишь открыть воду? Скажи: "Лена (побуждайте ребенка использовать обращения), открывай!" Вот, открыла – снова потекла водичка буль-буль-буль!» В следующий раз действуйте ладонью ребенка, побуждая его закрыть и открыть воду.

«Фонтан»

Если подставить под струю воды ложку либо пузырек с узким горлышком, получится «фонтан». Обычно этот эффект приводит детей в восторг: «Пш-ш-ш! Какой фонтан получился – ура!» Подставьте пальчик под струю «фонтана», побудите ребенка повторить действие за вами.

«Бассейн»

Наполнив таз водой, организуйте игру в «бассейн», где учатся плавать игрушки. Проведение такой игры рекомендуется, если ребенок уже посещал бассейн и у него есть реальное представление о нем. Сопровождайте ход игры

словесным комментарием: «Вот наши куколки пришли в бассейн. Какой большой бассейн! В бассейне учатся плавать – вот так. Поплыли!»

«Праздник на воде»

Наполнив таз водой, опустите на ее поверхность одну или несколько плавающих свечей - в темной комнате (например, в ванной с прикрытой дверью) получится эффектное, с переливающимися в воде световыми бликами, зрелище. Для устойчивости можно поставить свечи на пластмассовые тарелочки из кухонной посуды.

Игры со светом и тенями

«Солнечный зайчик»

Выбрав момент, когда солнце заглядывает в окно, поймайте зеркальцем лучик и постарайтесь привлечь внимание малыша на то, как солнечный "зайчик" прыгает по стене, по потолку, со стены на диван и т.д. Возможно, ему захочется дотронуться до светового пятна. Тогда не спеша отодвигайте луч в сторону: попробуйте привлечь ребенка к игре - предложите поймать убегающего "зайчика". Если малышу понравилась игра, поменяйтесь ролями: дайте ему зеркало, покажите, как поймать луч, а затем встаньте у стены. Постарайтесь "ловить" пятнышко света очень эмоционально, не забывая при этом комментировать свои действия: "Поймаю-поймаю! Какой шустрый зайчик - как быстро бегает! Ой, а теперь он на потолке, не достать... Ну-ка, заяц, спускайся к нам!" Смех ребенка станет вам самой лучшей наградой.

«Тени на стене»

Когда стемнеет, включите настольную лампу и направьте ее свет на стену. При помощи кистей рук вы получите на стене тень лающей собаки, летящей птицы и т.д. Можно использовать различные предметы и игрушки.

Ребенок может испугаться, так что пробуйте осторожно и в первый раз проводите такую игру не в детской комнате. В случае испуга страх ребенка окажется прочно связан в его сознании с местом, где ребенок его испытал, с конкретной настольной лампой. Попробуйте для начала в коридоре, а лучше на улице, в свете фонаря.

«Театр теней»

Можно придумать несложный сюжет и организовать целый "театр теней", для чего использовать приготовленные заранее бумажные фигурки-силуэты.

Игры со льдом

«Льдинки»

Пусть мама заранее приготовит лед: вместе с ребенком заполнит водой форму для льда и поставит в морозильную камеру. На занятии достаньте лед и вместе с ребенком выдавите из формы в мисочку: "Смотри, как водичка замерзла - стала холодная и твердая". Погрейте кусок льда в ладошке: "Ой, какая холодная льдинка! А ручка теплая - давай зажмем в ладошке. Смотри, водичка капает – это лед тает и снова превращается в воду".

«Тает льдинка»

Подогрейте кусочек льда над пламенем свечи или над включенной плитой. Или в стеклянный стакан налейте горячую воду (можно ее подкрасить), опустите кусочек льда и наблюдайте, как быстро он тает. Можно взять несколько стаканов и наблюдать, как по-разному тает лед в воде разной температуры.

А когда ребенок будет пить очень горячий чай, добавьте в чашку с чаем кусочек льда, чтобы "чай быстрее остыл". Также можно охладить сок для мишки, мишка пьет и приговаривает; "Ах, какой холодненький сок!"

«Разноцветный лёд»

Можно приготовить разноцветный лед, добавив в воду краски. Или порисовать краской на большом куске льда.

«Ледяные фигуры»

Замораживайте воду не только в специальных формочках. Используйте также пластиковые стаканчики, формочки из-под конфет, чтобы получить куски льда разной формы и размера. Используйте их как конструктор - выкладывайте узоры (лучше на однородном цветном фоне). Сложите из льда ледяную пирамидку или домик.

Игры с крупами

Приготовьте крупы: гречку, горох, манную крупу, фасоль, рис. Занятие проводится на кухне.

«Прячем ручки»

Насыпьте гречневую крупу в глубокую миску, опустите в нее руки и пошевеливайте пальцами, ощутите ее структуру. Выражая удовольствие улыбкой и словами, предложите ребенку присоединиться: "Где мои ручки? Спрятались. Давай

и твои ручки спрячем. Пошевели пальчиками - так приятно! А теперь потри ладошки друг о друга - немножко колется, да?"

Прячьте мелкие игрушки, зарывая их в крупу, а затем ищите.

На следующих занятиях можно использовать другие крупы.

«Пересыпаем крупу»

Пересыпайте крупу совочком, ложкой, стаканчиком из одной емкости в другую. Пересыпайте крупу в руках, обращая внимание ребенка на извлекаемый при этом звук.

«Вкусная кашка»

Добавив в манную крупу воды, сварите "кашку" для куклы, а затем покормите ее.

Вместе с ребенком приготовьте настоящую кашу, пусть он достанет кастрюлю, засыплет крупу, помешивает кашу ложкой.

Можно из круп "приготовить" другую еду для кукол - например, если вдавить горошины в кусочек коричневого пластилина, получится "шоколад с орехами".

«Разложи по тарелочкам»

Перемешайте в мисочке немного фасоли и гороха. Затем попросите ребенка разделить горох и фасоль и разложить по отдельным тарелочкам: "Смотри, горошинки и фасолинки перемешались. Давай разложим горошинки на эту тарелочку, а фасолинки на эту".

Игры с пластичными материалами (пластилином, тестом, глиной)

Заранее оговорим, что использование некоторых материалов невозможно из-за повышенной брезгливости аутичного ребенка. Он может с отвращением отшвырнуть тесто, потому что оно липнет к рукам, не решится притронуться к глине, откажется от работы с пластилином, если тот мажется или неприятно пахнет. Выбирайте экологически чистый не ароматизированный пластилин естественных цветов, достаточно мягкий, но не липнущий к рукам. При этом не всегда ваш выбор совпадет с выбором ребенка. Тем не менее, опыт показывает, что можно найти материал, который ребенку понравится.

«Пластилиновые картинки»

При создании пластилиновых картинок используются методы надавливания и размазывания. Таким простым способом можно быстро делать самые

разнообразные "картины" из пластилина: размажьте по картону зеленый пластилин – это "травка", отщипните от бруска красного пластилина небольшие кусочки и прилепите их - получилась "полянка с ягодками". Таким же способом в синем пруду поплывут "золотые рыбки", а на голубом картоне появится желтое пластилиновое "солнышко" с лучиками. Размажьте на темном фоне разноцветные кусочки пластилина -получился "салют". А если к картонному кругу придать разноцветные пластилиновые лепешечки, то получатся "конфетки на тарелочке".

Игры со звуками

«Послушаем звуки»

Окружающий мир наполняют разнообразные звуки. Обращайте на них внимание ребенка – прислушивайтесь вместе с ним к скрипу двери, стуку ложечки о стенки чашки, когда размешиваете чай, к звону бокалов, скрипу тормозов, стуку колес поезда и т.д.

«Постучим, погремим!»

Извлекайте разнообразные звуки из предметов: постучите деревянными (или металлическими) ложками друг о друга, проведите палочкой по батарее, постучите костяшками пальцев по стеклу.

«Найди такую же коробочку»

Насыпьте в небольшие коробочки разные крупы (коробочек с одинаковой крупой должно быть по две). Потрясите коробочкой, привлекая внимание ребенка к звучанию, - пусть он найдет коробочку, звучащую так же.

Помимо круп можно использовать бусинки, камушки и другие материалы. Количество пар коробочек увеличивайте постепенно.

«Свистульки»

Приобретайте для ребенка разнообразные звучащие игрушки - погремушки, свистульки, пищалки и т.п.

Игры с движениями и тактильными ощущениями

Поскольку прикосновения могут оказаться для аутичного ребенка неприятными, поначалу старайтесь не дотрагиваться до него. Будьте терпеливы и тактичны и дождитесь момента, когда ребенок первый проявит инициативу. Это может произойти по-разному: вот ребенок впервые забрался к вам на колени или вдруг во время занятия в первый раз надолго остановил взгляд на вашем лице, а

затем протянул руку и стал ощупывать ваш нос, щеки, лоб (надо обязательно предоставить ему эту возможность), или же снял кофточку и словами "Больно, болит!" выразил просьбу погладить ему спинку. Будьте внимательны и не пропустите этот важный шаг ребенка в вашу сторону.

«Тормошение, возня»

Обычно происходит на полу или диване, и ребенок является инициатором этой игры. Во время подобных игр можно валяться, обниматься, толкаться, кататься, щекотаться и т.п.

«Догоню-поймаю!»

Делаете вид, что пытаетесь поймать ребенка, а он убегает. Предложите ему вариант игры наоборот – пускай он попробует догнать вас. Однако этот вариант очень сложен для аутичного ребенка, т.к. требует от него большей активности и произвольности действий.

«Змейка»

Возьмите ленточку (скакалку, веревку) и, делая колебательные движения рукой, отходите от ребенка, предлагая ему догнать змею: "Уползает, уползает змейка! Скорее догони!" Дайте ребенку возможность победно наступить на змейку ногами.

«Самолётики»

Покружите ребенка в воздухе – «Полетели, полетели!», затем опустите на диван или на пол – «Приземлились...»

Такие и подобные игры полезны еще и тем, что ребенок сможет выплеснуть накопившиеся у него эмоции это придает подобным играм терапевтический эффект. А от взрослого потребуются больше эмоциональности. Однако есть опасность, что взрослый превратится для ребенка лишь в средство достижения необходимого ему ощущения (например, когда ребенка кружат). Чтобы этого избежать, старайтесь не допускать стереотипности таких игр, разнообразить их. Например, перед тем как покружить ребенка, предложите: «А сегодня возьмем с собой в полет мишку».

Гигиена

Визуальное расписание «Моем руки»

Если ребенок с РАС, моя руки, забывает закрыть кран или вытереть руки, пошаговое визуальное расписание можно повесить около умывальника.

Моем руки



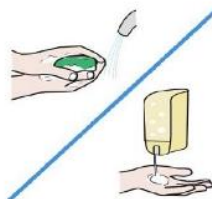
**ЗАКАТЫВАЕМ
РУКАВА**



ОТКРЫВАЕМ ВОДУ



СМАЧИВАЕМ РУКИ



НАМЫЛИВАЕМ РУКИ



МОЕМ РУКИ



СМЫВАЕМ ПЕНУ



ЗАКРЫВАЕМ ВОДУ



ВЫТИРАЕМ РУКИ



ВЕШАЕМ ПОЛОТЕНЦЕ

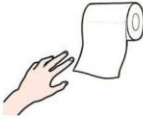


ОПУСКАЕМ РУКАВА

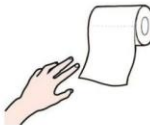
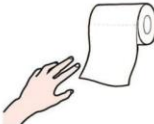
Визуальное расписание «Туалет»

Карточки для визуального расписания «туалет». Пошаговая инструкция поможет ребенку выполнить все действия в правильной последовательности. Вы можете использовать не все карточки, а только те, которые вам необходимы на этапе обучения навыку.

1) Для девочек

 туалет	 снимаю штаны	 поднимаю крышку унитаза	 писаю и какаю	 беру бумагу	 вытираю попу
 выбрасываю бумагу	 одеваю штаны	 опускаю крышку унитаза	 смываю	 мою руки	 вытираю руки

2) Для мальчиков

 туалет	 снимаю штаны	 поднимаю крышку унитаза	 писаю стоя	 какаю сидя	 беру бумагу
 вытираю попу	 выбрасываю бумагу	 одеваю штаны	 беру бумагу	 вытираю капли с унитаза	 выбрасываю бумагу
 опускаю крышку унитаза	 смываю	 мою руки	 вытираю руки		

**Задания, которые можно использовать родителям,
чтобы привлекать и следовать за вниманием ребенка**

Игровое упражнение-задание «Куда ребенок, туда и я»

Цель: следовать за вниманием ребенка в его текущей деятельности и присоединяться к нему.

Процедура проведения: взрослый использует предметы, игрушки и действия, на которых сосредоточен ребенок, и строит на этой основе взаимодействие. Родители наблюдают за действиями ребенка. Если ребенок заинтересовался и выбрал мяч, то в этот момент взрослый организует игру с мячом. Мяч можно покатать друг к другу, бросить его или побить ладошкой, сопровождая стишками: «По мячу ладошкой бьем, дружно, весело вдвоем!».

В случае если ребенок выбрал юлу, то организуют игру «Юла»: крутят ее по очереди и сопровождают следующими словами: «Пары вальс танцуют старый, пары кружатся за парой, а юла-юла-юла так и пары не нашла. Кто с юлой подружится, тот совсем закружится!».

Игровое упражнение-задание «Найди улыбку!»

Цель: получить удовольствие от общения.

Процедура проведения: во время игры, пения и общения друг с другом родитель или другой взрослый вызывают у ребенка улыбку и смех. Благодаря такому простому упражнению он может научиться получать удовольствие от общения и будет больше мотивирован на взаимодействие.

Игровое упражнение «Ладошка!»

Цель: помочь родителям и ребенку получать удовольствие от общения. Процедура проведения: родитель догоняет ребенка и легко касается его игрушкой-ладошкой.

Игровое упражнение «Поймай мой взгляд!»

Цель: научить ребенка поворачиваться в сторону источника звука и следовать взглядом за человеком, который извлекает звук. Когда ребенок услышит звук музыкального инструмента, он прекратит деятельность и посмотрит на источник звука или подбежит к нему.

Процедура проведения: у родителя или другого взрослого в руках музыкальные инструменты (барабан, дудочка, бубенчики, флейта и т.д.). Когда

ребенок занят своей игрой, родитель неожиданно извлекает звук, удивляя его и стараясь поймать его взгляд. Поймав взгляд ребенка, взрослый остается в фокусе его внимания, лицом к лицу, добавляя оживленную мимику, голос и звуки.

Игра продолжается до тех пор, пока взрослый не поймает взгляд ребенка.

Упражнение «**Передай**»

Цель: снять негативные чувства у родителя.

Процедура проведения: взрослые стоят в кругу, каждый держит своего ребенка. По команде ведущего родитель передает ребенка другому взрослому по кругу. Взрослый должен принять ребенка, обнять его, посмотреть на него и по следующей команде ведущего передать дальше.

Упражнение «**Ты – моя радость!**»

Цель: укрепить в ребенке чувство защищенности, уверенности, привязанности, предоставить родителю возможность чаще говорить ребенку ласковые слова.

Процедура проведения: каждый родитель по очереди подходит к своему ребенку, берет его за руки и говорит: «Кто это? Кто это? Кто это со мной? Мой милый сынок (моя милая дочка)!»), – потом обнимает со словами: «Ты – моя радость! Ты – моя прелесть! Ты – мое счастье!», – и нежно целует ребенка.

Игра «**Кто тут самый милый!**»

Процедура проведения: родители стоят в кругу, а дети перед ними. Один родитель становится ведущим, поворачивает своего ребенка лицом к себе и говорит: «Кто тут самый милый? Ты не знаешь, кто?». Остальные родители тоже поворачиваются к своим детям и повторяют действия ведущего.

Родитель кружит ребенка перед собой и говорит: «Покружимся, покружимся!». Другие родители повторяют действия ведущего: кружат детей и хором говорят: «Покружимся, покружимся, покружимся, покружимся!». Затем останавливаются и все вместе говорят: «А ведь это ты!», – и каждый родитель обнимает своего ребенка.

Игра «**Кто больше скажет добрых слов!**»

Процедура проведения: ведущий педагог озвучивает правила игры: «Уважаемые родители, придумайте добрые слова, которые вы готовы сказать своему ребенку! Когда будете их говорить, не забудьте улыбнуться. Когда человек слышит хорошие слова и видит улыбку, то сразу уходят боль и печаль. Действия родителей: каждый родитель по очереди говорит своему ребенку добрые слова.

Информация для родителей

Что такое «развивающая среда» и как ее организовать дома?

Во многих популярных педагогических изданиях для родителей «развивающая среда» часто упоминается, но не раскрывается ее отличие от привычной нам обстановки групп, комнат, помещений. Что такое «среда для развития и обучения ребенка»? Как отличить развивающую среду от неразвивающей?

Под средой в данном случае понимаются все те игрушки и игры, которые находятся в пределах досягаемости ребенка и важны именно для этого возраста малыша или чуть-чуть опережают его реальные возможности. (Содержание игр могут подсказать педагоги детского сада.) Нерационально предлагать малышу 2-3 лет радиоуправляемый самолет, а 6-7-летнему – пирамидку. В среду входит обстановка помещения, удобная для ребенка (низкие полочки, столы, обстановка кукольной комнаты, уголок рисования, ковровый на стене и т. д.), на которой размещаются карандаши, листы бумаги, пластилин, «липучки» и т. д. Только тогда среда может считаться развивающей познавательную активность и способности ребенка.

Часто педагоги слышат от родителей, что у ребенка много игрушек, но он в них не играет или, поиграв немного, больше не интересуется ими. Однако в комнате этого ребенка в большинстве случаев все игрушки убраны в шкафы с дверцами, и желательны повыше, пластилина и красок вообще нет – или они лежат в коробочке, выбор обучающих игр ограничивается пазлами или вообще отсутствует. Мы забываем одно важное правило для развития ребенка: все должно быть доступно взгляду ребенка, а не его возможностям достать из шкафа. Ребенка может заинтересовать только то, что он видит, так как «вспомнить» о большинстве игрушек он не может, поэтому и не играет. Остаются только любимый мишка или кукла, которые при желании родителей могут стать проводниками ребенка в увлекательный мир игр.

То, что ребенок не убирает за собой игрушки, рвет их или ломает, не должно препятствовать его развитию. Необходимо приложить усилия и на собственном примере научить ребенка убирать за собой и бережно относиться к играм.

Очень часто мы, родители, стараемся по старинной традиции подчеркнуть полуспецифическую направленность игрушек для ребенка: покупаем куклы для девочки, солдатик и пистолеты – для мальчиков. Это правильно. Однако мы

забываем о существовании огромного количества игр, заставляющих ребенка думать, самостоятельно принимать решения, проявлять усердие. А не только повторять изо дня в день уже известные действия с одними и теми же игрушками. Это так называемые развивающие игры, с которыми ребенок не может научиться играть самостоятельно. В них нужен партнер (сначала взрослый, затем сверстник), чтобы научить ребенка сотрудничать, договариваться, держать свое слово. Взрослый первый показывает правила игры и учит соблюдать их, поощряет ребенка за успех, тем самым непринужденно развивая память, внимание, мышление. Обратите внимание на прилавки книжных магазинов, и вы найдете игры, которые интересуют вашего ребенка.

Что такое «познавательная деятельность», или почему ребенок медленно думает

Почему одни люди все схватывают на лету, а другим необходимо многократное повторение одного и того же?

- Во-первых, это связано со способностью центральной нервной системы быстро и точно усваивать информацию из окружающего мира.
- Во-вторых, зависит от заинтересованности слушающего.
- В-третьих, от слаженной работы зрения, слуха, двигательных ощущений всего тела и отдельных его частей (в частности, пальцев рук).
- В-четвертых, от способности человека к произвольному и целенаправленному вниманию.

Недостаточная включенность одного из этих компонентов познавательной деятельности резко снижает эффективность общения человека, в том числе и ребенка, с окружающим миром. Особенно это резко выражено у детей с проблемами в развитии. Незрелость нервной системы с рождения или к моменту начала систематического обучения в детском саду не дает ребенку запоминать то, что ему показывают или говорят взрослые, что он сам видит, слышит, чувствует каждый день. Теряя ощущение нового, но не запоминая необходимое, ребенок не проявляет заинтересованности в познании окружающего мира или утрачивает ее. Привычная обстановка (дома, в детском саду, на улице) не вызывает желания что-либо потрогать и назвать, однако изменение этой привычности ведет к резким протестам детей. Почему? Ведь кажется, что ребенок ничего не замечает вокруг, не называет по просьбе взрослого. Протесты возникают потому, что ребенок, запомнив целостную картину окружающего мира, не выделяет из него частности (деревья, траву, камешки, людей, автобус,

стол, стул и т.д.). Поэтому каждое изменение (в одежде, в маршруте до дома, в еде) вызывает у ребенка испуг перед неизвестным, и он требует возврата к прежнему, ему известному окружению. Как только это происходит (пошли привычной тропинкой, мама надела ту же кофточку, посадили на тот же стульчик), ребенок успокаивается и снова не проявляет интереса к окружающему.

Из-за незрелой нервной системы очень часто у детей вовремя не налаживаются связи между глазом и ухом, глазом и рукой, ногой и ухом и т.д. Ребенок не может выполнить простых для нас заданий: повернуться в сторону звука (как будто не слышит, но слух в порядке), подпрыгнуть на одной ноге, закрасить контур (глаз видит, но рука не слушается), пнуть мяч. Это с одной стороны. С другой стороны, незрелость нервной системы ограничивает понимание ребенком обращенной к нему речи: он просто не понимает, что ему говорят. И самое непонятное для нас, взрослых, – не может сделать как мы, т. е. по подражанию и образцу. Девиз: «Делай как я!» для ребенка с проблемами в развитии становится недостижимым. Почему? По причине отсутствия слаженной работы всех органов чувств ребенка: глаз видит, ухо слышит, но обменяться друг с другом и дать команду мышцам двигаться они не могут. Именно этим объясняется неумение детей к началу школьного обучения обвести клетку, показать правую/левую руку, срисовать простейший орнамент из палочек и т. д.

Чтобы запомнить, как выглядит предмет или объект окружающего мира, ребенку нужно заставить себя посмотреть и запечатлеть его таким, как он есть, чтобы в следующий раз узнать. Чтобы запомнить, как называется что-то, ребенок опять должен заставить себя запечатлеть тот набор звуков, которым взрослые этот предмет обозначают. В большинстве случаев этот процесс происходит без особого вмешательства со стороны взрослых. Однако когда нервная система незрела, когда имеются несогласования в работе различных воспринимающих систем ребенка, тогда процесс запоминания требует многократных повторений и чрезмерных усилий ребенка для концентрации внимания на каком-то одном предмете. Энергии и возможностей ребенка не хватает для быстрого и точного запоминания и воспроизведения полученного опыта: ребенок с трудом запоминает, иногда неправильно, тяжело переучивается, быстро забывает. Именно эти сложности скрываются за выражением «медленно думает», когда говорят о ребенке с проблемами в развитии. Вышеописанные трудности подстерегают малыша с первых дней жизни. О недостаточной зрелости нервной системы мамы узнают еще в родильном доме, но, к сожалению, не предпринимают каких-либо усилий для помощи ребенку, наивно полагая, что все

с возрастом пройдет. Наоборот, чем старше становится малыш, тем больше информации и опыта взаимодействия с окружающим миром он недополучает. И вовсе не потому, что он «лентяй и не хочет», а потому, что незрелость нервной системы не дает ему усваивать тот материал, который знают его сверстники, даже не посещающие детский сад. Помогите ребенку: проконсультируйтесь у врачей-специалистов (невропатолога или невролога, окулиста, ЛОРа, у логопеда и дефектолога). Узнайте все возможные пути преодоления имеющихся трудностей. Самое главное – не ждите пяти лет, на которые ссылаются несведущие люди, объявляя этот возраст чуть ли не возрастом избавления от всех проблем в развитии ребенка. Самое удивительное, что именно с этого возраста ребенка проблемы у родителей только начинаются.

Почему дети не играют сами?

Лето – благодатная пора для отдыха и развлечений. Однако без должной организации свободного времени предоставленный сам себе ребенок быстро устает, начинает капризничать, начинает мешать окружающим сверстникам играть. Особенно ярко это проявляется у дошкольников с проблемами в развитии. Такое поведение детей связано в первую очередь с тем, что ребенок сам не может пока себя занять. Ему требуется постоянное внимание со стороны взрослых: предложение и поддержание сюжета, выбор атрибутов, обеспечение благоприятной обстановки путем предотвращения конфликтов между детьми (они не научились еще договариваться между собой), обыгрывание построек и многое другое. Самое главное, что дошкольник, нуждаясь в речевом общении, сам не может его обеспечить в силу ограниченности развития речевой системы, поэтому стремится к общению с взрослым. Взрослый выступает как «склад» информации, которую можно быстро получить, как организатор и затейник, который не даст скучать. Сверстники в этом плане проигрывают: им тоже нужна помощь взрослого, а взрослый часто бывает один среди множества малышей. Возникает непреодолимое желание ребенка быть первым и владеть взрослым единолично. Отсюда конфликты со сверстниками, которые часто имеют некрасивый вид: крики, замахивание рукой или предметом в руке, толкания, кусания, щипания «противника». Причина одна – недостаточное развитие речи, которое имеет следствием неумение договариваться, выражать свои желания, поддерживать игру.

В более сложных случаях ребенок не может даже выразить свое желание общаться со взрослым: канючит, кричит, бесцельно бегает и т. д. Поэтому очень

важно с самого раннего детства учить ребенка речевому общению и игре. Обратите внимание на такие аспекты обеспечения интересной игры, как:

- атрибуты (совки, лопаты, разнообразные емкости, конструкторы, пирамидки и т. д.);

- элементы ряженья (платки, кофты, юбки, кепки, пелерины и т. д.);

- эмоциональные настрой и желание всех участников игры;

- продуманный несложный сюжет (одно-два действия);

- получение ребенком одобрения по окончании игры.

Играйте вместе с ребенком, не отказывайте ему в своем присутствии, покажите ему, что сверстник тоже может быть интересным!

Как развивать речь ребенка?

Речь – это единственная сфера ребенка, несоответствие в развитии которой сразу обращает на себя внимание родителей, но почему-то после 1 года, когда не появились первые слова. До этого периода считается, что ребенок все наверстает, причин для тревог нет, так как есть дети «поздно-говорящие», особенно мальчики, придет время – и ребенок заговорит. Доля правды в этих утверждениях есть. Однако существует ряд критериев, по которым мама может сориентироваться в своевременности развития речи ребенка до 1 года.

В 3 месяца появляется гуление, т. е. сопровождение звуками своих действий, выражения неудовольствия и т. д. Это не крик с различными интонациями, по которым мама опознает потребности ребенка. Гуление – определенные звукокомплексы на свои действия.

Ближе к 6 месяцам появляется лепет – повторение одинаковых слогов, в которых родители слышат слова «мама», «папа» и обижаются, если первым услышали «баба». Лепет – это не слово, наполненное определенным смыслом, а неоднократное повторение понравившегося сочетания звуков.

Позднее появляются первые слова, обозначающие близких людей и простые инструкции («дай», «на»). К году запас слов составляет около 20. Если мама внимательно следит за изменением стадий развития речи, записывает в дневник, то она вовремя может отследить малейшее несоответствие в речевом развитии ребенка.

Как правило, когда к трем годам и позднее ребенок все же не пользуется речью, эти сведения приходится маме вспоминать на приеме у врача или логопеда. Как правило, неточности будут иметь место, а они влияют на

определение причин задержки речевого развития и назначении соответствующего лечения.

Наряду с отслеживанием появления изменений в речи ребенка следует обратить внимание на раннее развитие двигательной сферы ребенка. В большинстве случаев задержке речевого развития предшествует (до года), а затем и сопутствует задержка психомоторного развития.

Родителей должно встревожить отставание даже на 2 недели умения ребенка держать голову (1,5 месяца), умения переворачиваться с живота на спину и наоборот (3,5 месяца), сидеть без опор (6 месяцев), стоять у стеночки (10 месяцев), пытаться ходить (11-12 месяцев). Появление первых зубов после 6-8 месяцев также указывает на неблагоприятное развитие ребенка.

Не надо ждать до 3 лет для обращения за помощью к врачу—невропатологу, дефектологу, логопеду. Чем раньше будет произведена диагностика причин отставания в речевом развитии, тем эффективнее будет работа по его коррекции. В коррекционной работе по развитию речи огромная ответственность ложится на плечи родителей: они ответственны за раннюю медикаментозную помощь ребенку, своевременное обследование и обогащение словаря ребенка.

Все, что говорят родители, запоминается ребенком лучше, чем сказанное чужим ему человеком (воспитателем, логопедом, дефектологом). Начинать развивать речь ребенка нужно до года, как наши бабушки, сопровождая каждое свое действие если не потешкой, прибауткой, то словом.

После года совместно с ребенком звукоподражайте животным и птицам, поощряйте каждый звук, каждое слово ребенка. Чаще спрашивайте: «Кто это?», «Как кричит?», просите: «Скажи». Не успокаивайте себя, что ребенок все понимает, но только не говорит. Обращайтесь за помощью к специалистам.

Если к трем годам ребенок все же предпочитает добиваться желаемого с помощью жестов и крика, а вы — угадывать желания ребенка (так как все равно он непонятно говорит или, с вашей точки зрения, не хочет), то поводов обращения за помощью предостаточно.

Для того чтобы речь развивалась, пусть даже непонятная для посторонних и иногда даже для родителя (непонятна звуковая оболочка слова, а не содержание), необходимо создать специальные условия. Договоритесь с родственниками, с которыми вы проживаете, о том, что выполнять желания ребенка будете только после того, как он скажет словами, а не жестами и криком: «Тебя никто не понимает, когда ты кричишь. Скажи, что ты хочешь. Я тебя поняла. Ты хочешь машинку. Теперь все ясно, когда ты сказал словами».

Изо дня в день, приучая ребенка говорить словами, вы создадите условия для накопления ребенком нужных для него слов, которые он раньше не запоминал и не старался повторить, так как все его желания угадывались и исполнялись без помощи речи.

Дополнительная помощь медиков и педагогов детского сада помогут ребенку наверстать упущенное к 7 годам и пойти в школу без проблем в развитии речи.

Прекрасным способом развития речи ребенка являются словесные игры, которые можно проводить в транспорте, дома, не отрываясь от домашних дел, на улице и т.д. Пополняют речевой запас ребенка считалки, стихотворения, слушание и пересказ сказок, рассматривание картинок и составление по ним рассказов. Самым простым способом стимулировать речь ребенка является просьба рассказать о том, что делали на занятиях в детском саду, показать свою поделку и рассказать о ней, повторить стишок и пропеть песенку с музыкального занятия.

Как жалко, что родители не пользуются этой прекрасной возможностью для развития речи ребенка! Составление рассказов по фотографиям – еще одно из увлекательных способов. Фотография заставляет ребенка не только узнать себя, но и вспомнить прошлый опыт, описать свои ощущения, вновь пережить радость. Поэтому старайтесь запечатлеть каждый яркий момент в жизни ребенка, зная, что это пригодится для развития его речи.

Игры с песком

Песок – одно из самых распространенных минеральных соединений окружающего мира. Он встречается везде: на тротуарах, дороге, в песочнице, на реке, на тропинках и т.д. Мы любим по нему ходить босиком, учим детей копать лопаткой и «печь куличичи». Этим, как правило, ограничивается использование песка в повседневной жизни детей.

Давайте задумаемся, почему же дети многих поколений и всех народов любят длительно сидеть в песочнице и без конца «печь пирожки, куличичи, торты» и т. д.? Ответ прост: они опытным путем нашли ряд закономерностей, а осознать и выразить словами самостоятельно не могут. Им требуется помощь взрослого. Например, сухой песок рассыпается, а мокрый – лепится; в широком и низком ведре можно принести столько же песка, сколько в высоком и узком; в одном и том же ведре сухой песок легче, а мокрый – тяжелее; одно ведро песка больше, чем одна лопатка песка и т. д.

Игры с песком позволяют глубже познакомиться со свойствами предметов окружающего мира, формируют начальные математические представления (больше – меньше, полный – пустой), развивают барическое чувство (чувство веса) и учат слаженной работе глаз и рук. Именно поэтому игры с песком так важны для развития любого ребенка.

Известно, что самых маленьких детей взрослые учат играть в песочнице: набирать лопаткой песок и пересыпать в ведро, копать яму, строить «дворцы» и т.д. Малыши с удовольствием включаются в процесс обучения и вскоре самостоятельно играют с песком.

Однако дети с проблемами в развитии нуждаются в особом подходе и даже в старшем дошкольном возрасте с трудом овладевают несложными действиями с песком, не проявляя при этом особого интереса. Причина кроется в том, что они самостоятельно не находят те закономерности, о которых сказано выше. Как правило, движения ребенка не скоординированы, отсутствует контроль глаз за действиями рук, тактильно-двигательное чувство не развито (не распознают на ощупь материалы, например бумагу и ткань), плохо развита мелкая моторика рук (не могут пальчиками захватывать мелкие предметы) и т.д. Эти особенности развития мешают детям без труда овладеть, казалось бы, таким простым занятием, как игры с песком.

Отсюда следует вывод о том, что играть с песком надо учить и что самое благоприятное время для этого – лето. Для того чтобы ребенок заинтересовался песком как орудием игры, нужно его познакомить со свойствами песка, которые кажутся нам очевидными, а для ребенка представляются огромной неразрешимой загадкой.

Покажите ребенку песок, попробуйте его рукой и, главное, вместе проговорите те действия, которые вы совместно провели. Повторяйте действия с песком каждый день, и ребенок ответит вам увлеченной игрой в песочнице. Мы предлагаем примерное содержание действий с песком для ознакомления детей с проблемами в развитии с его свойствами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айрес Э.Д. Ребенок и сенсорная интеграция; 4-е изд. – М.: Теревинф, 2017.
2. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С.А. Морозова (материалы к спецкурсу). – М.: СигналЪ, 2003.
3. Браткова М.В., Караневская О.В., Методические рекомендации к организации и проведению адаптационного периода включения детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольную образовательную организацию. – М., 2016.
4. Бейкер Б.Л., Брайтман А.Дж. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. – [Электронный ресурс] – URL: Режим доступа: <https://obuchalka.org/20190209106876/put-k-nezavisimosti-obuchenie-detei-s-osobennostyami-razvitiya-bitovim-navikam-beiker-brus-l-braitman-a-d-2007.html> .
5. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Перевод с англ. В. Дегтяревой; науч. Ред. С Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. – 272 с.
6. Димскис Л.С. Изучаем жестовый язык: учеб. пособ. для дефектолог. фак. высш. пед. учеб.заведений. – [Электронный ресурс] – URL: Режим доступа: https://vk.com/doc94959917_264118377?hash=39285810da76553317&dl=6c3a0236264eb4d42f .
7. Запорожец А.В. О психологии детей раннего и дошкольного возраста. – М., 1999. – 240 с.
8. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. / под ред. Е.В. Клочковой; пер. с нем К.А. Шарп. – М.: Теревинф, 2017. – 240 с.
9. Клевитов С.И., Терентьева О.С. Сущность, специфика проявления аутизма и проблемы социализации аутистов в современном обществе // Вестник Тамбовского университета. – 2014. – № 6 (134). – С. 133-138.
10. Лив Р., Макэкен Д. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме. / пер. с англ.; под общей ред. Толкачева Л.Л. – М.: ИП Толкачев, 2016. – 608 с.
11. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.

12. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: учеб.-метод. пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования. – М., 2018.
13. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учеб.-метод. пособие. – Самара: Книжное издательство, 2017. – 324 с.
14. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. / Изд. 7-е. – М.: Теревинф, 2012. – 288 с.
15. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи / Изд. 2 е, стереотипное. – М.: Теревинф, 2000.
16. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки. – М.: Теревинф, 2007.
17. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
18. Проект «Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра» (руководитель рабочей группы – С.А. Морозов).
19. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребенку: кн. для родителей и специалистов: метод. пособие. – М.: Владос, 2020.
20. Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей. – М.: Теревинф, 2018. – 236 с.
21. Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., и др. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи: метод. пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.
22. Сталина Е.Ю. Возможности методики «Психолого-педагогический профиль (РЕР-3)» в диагностике ребенка с расстройством аутистического спектра. // Журнал научных и прикладных исследований. – 2018. – № 8.
23. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011.
24. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учеб.-метод. пособие. – [Электронный ресурс] – URL: Режим доступа: https://vk.com/wall-135142459_25545.

25. Шоплер Э., Лансинг М.Д., Райхлер Р.Дж., Маркус Л.М. РЕР-3. Психолого-педагогический профиль. Индивидуальное психолого-педагогическое обследование для детей с расстройствами аутистического спектра (создано в рамках программы ТЕАССН). Учебник пользователя; 3-е изд. / пер. с англ. Морозова С.С., Паршикова О.В., под общ. ред. Морозова С.А. – Пермь, 2008.

26. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2017.

СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАС
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Методическое пособие

Компьютерная верстка, макет Т.В. Кондратьевой

Подписано в печать 17.12.20. Формат 60х90/16.

Бумага офсетная Печать офсетная.

Усл.-печ. л. 5,0. Гарнитура Times.

Тираж 50 экз. Заказ № .