

структурное подразделение детский сад «Золотой петушок»
государственного бюджетного образовательного учреждения
Самарской области средней общеобразовательной школы №3
с углубленным изучением отдельных предметов
п.г.т. Усть-Кинельский городского округа Кинель Самарской области

Принята
на педагогическом совете №1
от «30» августа 2023г.

Утверждаю
старший вчитель СП ДС «Золотой петушок»
В.С. Исвалова
Подпись № 211/2023 от «30» августа 2023г.



РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
педагога-психолога Сергеевой Т.Ю.
для детей с ЗПР 3-4 лет (второй младшей группы)
комбинированной направленности
по развитию ВПФ и ЭВС
на 2023 – 2024 учебный год

п.г.т. Усть – Кинельский, 2023 г.

Содержание

1.Целевой раздел	3
Пояснительная записка	3
1.2. Нормативно-правовые основы разработки программы	3
1.3. Цели и задачи реализации программы	4
1.4. Принципы и подходы к формированию программы педагога –психолога	5
1.5. Значимые для разработки и реализации рабочей программы педагога-психолога характеристики	5
1.5.Планируемые результаты	10
2. Содержательный раздел	15
2.1. Коррекционно-развивающая деятельность в соответствии с направлениями развития ребёнка	15
2.2. Вариативные формы, способы, методы и средства реализации рабочей программы педагога-психолога	16
2.3. Описание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной среды их жизнедеятельности.	16
2. 4. Механизмы адаптации Программы для детей с ОВЗ	17
2.4.1.Выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии.	17
2.4.2. Психолого-педагогические особенности представлены в следующих документах	18
2.5 Особенности взаимодействия педагога-психолога с педагогами и семьями воспитанников	15
3.Организационный раздел.	20
3.1. Специальные условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в первой младшей группе.	20
3.2. Основные методы обучения:	20
3.1. Материально-техническое обеспечение реализации АОП, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания	20
Перспективно-тематическое планирование групповых занятий с детьми ЗПР	23
Перспективно-тематическое планирование педагога-психолога индивидуальной образовательной деятельности	24

1. Целевой раздел

1.1 Пояснительная записка

Данная программа отвечает требованиям, предъявляемым Федеральным Государственным образовательным стандартом ДО к организации воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (РАС ЗПР).

Представленная программа разработана в соответствии с современными требованиями психолого-педагогической науки и передовой психологической практики и строится с учётом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников.

Программа предназначена для систематизации знаний специалистов детских садов компенсирующего и комбинированного вида, осуществляющих коррекционно-развивающую работу с воспитанниками 3-4 года с расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития совершенствования умения осуществлять эту деятельность.

В программе представлена оптимальная модель создания единого образовательного пространства посредством интеграции деятельности психолога и логопеда с воспитателями, педагогом дополнительного образования и родителями данной категории детей, на основе принципов развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее - образовательные области): социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Программа содержит календарно-тематическое планирование, рекомендации для родителей.

Основопологающим принципом коррекционно-воспитательной работы в нашем детском саду является создание единого образовательного пространства. Высокая результативность реализации программы достигается за счет интеграции коррекционно-развивающей деятельности педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателя и родителей детей с РАС ЗПР.

В соответствии с ФГОС ДО, работа с детьми реализуется в формате индивидуальной траектории личностного развития ребёнка в целом, и развития его способностей, в частности.

Нормативно-правовые основы разработки программы

Программа разработана в соответствии с нормативными правовыми документами:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. от 17.02.2023)// [Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ • Президент России \(kremlin.ru\)](#)
2. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // [Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 • Президент России \(kremlin.ru\)](#)
3. Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // [Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 • Президент России \(kremlin.ru\)](#)
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384) // <https://fgos.ru/fgos/fgos-do>
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрировано Минюстом России 28.12.2022, регистрационный № 71847) <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1022 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (Зарегистрирован

- 27.01.2023 № 72149) // <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036>
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано Минюстом России 31.08.2020, регистрационный № 59599) <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009010021>
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» <https://docs.edu.gov.ru/document/f9ac867f68a01765ef9ce94ebfe9430e/>
9. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 года № 28 Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012210122>
10. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 27 октября 2020 г. № 32 Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 2.3/2.4.3590- 20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202011120001>
11. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. № 2 Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202102030022>
12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрирован 27.01.2023 № 72149) // [Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1022](http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211100001) · [Официальное опубликование правовых актов](http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211100001) · [Официальный интернет-портал правовой информации \(pravo.gov.ru\)](http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211100001)
13. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. N P-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» <https://docs.edu.gov.ru/document/6f205375c5b33320e8416ddb5a5704e3/download/2269/?ysclid=lgbzp86lk5657831338>

Реализация рабочей программы для детей с РАС ЗПР (в соответствии с заключением и рекомендациями ПМПК и нозологией детей с ОВЗ), осуществляется в СП ДС «Золотой петушок» в 2023-2024 учебном году в группах комбинированной направленности и обеспечивает коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию детей с учетом их психофизического развития, индивидуальных особенностей. Сроки реализации Программы 1 год (2023-2024 учебный год).

Цели и задачи реализации программы

1. Цель программы.

Преодоление отклонений в развитии детей младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития, развитие эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребёнка и формирование его позитивных личностных качеств, предупреждение вторичных отклонений в развитии.

2. Основные задачи программы:

Коррекционные:

Специальная работа по формированию способов усвоения социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности (метод проб, практическое примеривание, зрительная ориентировка), которые служат средством для

становления у них целостной системы знаний, умений, навыков, появления психологических новообразований, развитие познавательной сферы, поведения и личности в целом.

Сенсорное воспитание является основой становления всех видов детской деятельности и направлено на формирование у детей перцептивных действий (рассматривания, выслушивания, ощупывание), а также на обеспечение освоения систем сенсорных эталонов. Обеспечение своевременного и правильного соединения сенсорного опыта ребёнка со словом.

Формирование мышления осуществляется в плане действий, с опорой на восприятие, оно развивается в осмысленных целенаправленных предметных действиях. Непосредственное воздействие ребёнка на окружающие объекты создаёт благоприятные условия соотношения между формами наглядного и словесно-логического мышления.

Формирование элементарных количественных представлений через познания детьми количественных и качественных отношений между предметами. Обучение детей умениям сопоставлять, сравнивать, устанавливать соответствие между различными множествами и элементами множеств.

Оздоровительные:

- Создать благоприятный микроклимат на занятии;
- учить снимать умственное напряжение через активизацию общей моторики;

Воспитательные:

- воспитывать интерес к интеллектуальной деятельности, к продуктам индивидуальной деятельности;
- развивать чувство уверенности в себе, эмоциональную отзывчивость;
- формирование опыта самопознания

Индивидуальные:

- Индивидуальный подбор упражнений и занятий данной программы для каждого воспитанника с учётом индивидуальных коррекционных потребностей, отражённых в Индивидуальном плане развития.

Принципы и подходы к формированию программы педагога -психолога

Работа с детьми раннего возраста строится на основе следующих принципов:

- междисциплинарного подхода;
- партнерства;
- добровольности;
- семейноцентрированного подхода;
- открытости и уважения к личности ребенка, родителей, сотрудников;
- гуманистической направленности;
- гибкости и динамичности.

Теоретико – методологической основой программы являются: периодизация психического развития Д.Б. Эльконина, положение о ведущей деятельности А.Н Леонтьева, положение культурно-исторической концепции Л.С Выготского. В основу программы легли разработки Е.А. Стребелевой, Г.А. Мишиной, Ю.А. Разенковой, Н.В. Серебряковой, Н. В. Нищевой. Программа разработана в соответствии с действующими Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГТ, приказ № 655 от 23 ноября 2009 года).

Программа:

- основывается на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса;
- соответствует принципу коррекционно-развивающего образования, целью которого является развитие ребенка;
- обеспечивает единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач;
- строится с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей, спецификой и возможностями образовательных областей;

- предполагает построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми.

Значимые для разработки и реализации рабочей программы педагога-психолога характеристики

Клинико-психолого-педагогическая характеристика и особые образовательные потребности детей 3-4 лет с расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития.

Тяжелые и множественные нарушения развития (ТМНР) определяют такое специфическое состояние психофизического развития вследствие органического поражения ЦНС, при котором совокупность в высокой степени выраженных нарушений интеллекта, поведения, коммуникации, движения, сенсорных функций в значительной мере препятствуют развитию самостоятельной жизнедеятельности индивида в обществе. Такое нарушение развития индивида объективно приводит к необходимости оказания ему помощи, превышающей размеры поддержки, предоставляемой при каком-то одном нарушении, в силу ее недостаточности.

На предшествующих этапах развития специальной педагогики дети с ТМНР чаще всего оказывались воспитанниками учреждений системы социальной защиты; их образовательные возможности оценивались очень низко, вследствие чего они часто попадали в группу «необучаемых». В настоящее время в связи с большим вниманием специалистов и общественности к детям данной группы, включением их в образовательное пространство, выявлением потенциальных возможностей обучения ситуация с оказанием им психолого-педагогической помощи постепенно меняется к лучшему.

Дети среднего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС) и умеренной умственной отсталостью (УУО) (далее - с ТМНР) характеризуются стойким нарушением всех познавательных функций, эмоционально-волевой сферы и личностного развития. Глубокие ограничения возможностей, естественно, сопровождаются значительным снижением качества жизни. Тяжелое заболевание ребёнка отражается также на общении со сверстниками, обучении, трудовой деятельности, способности к самообслуживанию. Ребёнок, к сожалению, исключается из общественной жизни. Всё вышеперечисленное определяет значимость проблемы социальной адаптации и коррекции соответствующих контингентов детей. Соответственно современные подходы к обучению и воспитанию данной категории детей требуют максимальной индивидуализации, учёта потребностей каждого ребёнка в образовательном процессе.

В настоящее время вопросы своевременной психолого-педагогической помощи детям с РАС и УО разработаны недостаточно. На практике различные психотехнические приемы нередко используются психологами и педагогами без учета клинической формы раннего детского аутизма, уровня развития интеллектуальных процессов и особенностей эмоционально-волевой сферы ребенка.

Отсутствие четко разработанных дифференцированных коррекционно-развивающих методов, неадекватный подбор психолого-педагогических приемов может не только отрицательно сказываться на качестве психического развития ребенка, но и создавать существенные трудности в работе педагогов и родителей с ребенком.

В связи с этим возникает необходимость оказания целенаправленной помощи детям данной категории для обеспечения возможности дальнейшего школьного этапа обучения и социализации.

Опыт работы показывает, что правильно подобранные методы психолого-педагогической помощи с учетом индивидуально-психологических особенностей детей и подростков с ТМНР оказывают положительное влияние на динамику их умственного и эмоционального развития.

Практика показала, что многие дети ТМНР не могут освоить традиционные коррекционные программы в силу тяжести и глубины нарушений познавательной деятельности. Поэтому нам пришлось скорректировать, адаптировать и использовать различные методические пособия, развивающие программы для дошкольников по возможностям детей.

Коррекционная педагогическая помощь детям с РАС сопряжена с определенными трудностями в силу того, что аутизм характеризуется патологией нервной системы и затрудняет формирование эмоционального общения и социальную адаптацию ребенка. Сосредоточенность на своих переживаниях, уход от внешнего мира преобладают в поведении ребенка и занимают доминирующее место в его развитии. Картина еще более усугубляется, когда ребенок с РАС приобретает клинический диагноз УО.

Психолого-педагогическое сопровождение - система профессиональной деятельности специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде.

В качестве *основных направлений* процесса сопровождения выступают следующие:

1. Диагностическое направление ориентировано на всестороннее изучение психолого-педагогических особенностей конкретного ребенка с установлением ведущих этиологических факторов и патогенетических механизмов:

- Изучение протокола ПМПК.
- Первичное обследование и мониторинг специалистами команды (при необходимости направление на дополнительное обследование).
- Ознакомительные беседы с родителями (о раннем развитии, проблемах ребенка, планах и «ожиданиях» родителей, выявление детско-родительских и семейных проблем).
- Индивидуальное консультирование родителей о результатах мониторинга.
- Проведение срезового, итогового мониторинга после каждого периода обучения, отслеживание «+» или «-» динамики, причин, обсуждение результатов на внутренних консилиумах с целью определения дальнейших направлений коррекционно-развивающей работы, длительности и формы коррекционно-развивающего обучения.

Диагностическое направление состоит из 3х этапов:

1 этап – ориентировочный

2 этап - углубленной диагностики и определения зоны ближайшего развития

3 этап - динамической диагностики

2. Коррекционно-развивающее направление включает 2 этапа:

а. Деятельностный этап- единая направленная скоординированная деятельность специалистов согласно избранной стратегии работы с ребенком.

- Обсуждение выявленных специалистами трудностей освоения образовательных областей программы на внутренних консилиумах.
- Решение об изменении индивидуального образовательного маршрута (ИОМ):
 - определение приоритетных направлений, исходя из выявленных трудностей;
 - определение сроков работы (периода работы).
- Коррекционно-развивающая работа по периодам.

б. Рефлексивный этап - период осмысления получаемых результатов, позволяющий уточнить и оптимизировать содержание деятельности, основываясь на данных динамической диагностики.

В программе выделены следующие *разделы*:

- Познавательное развитие – осуществляет учитель-дефектолог (индивидуально)
- Речевое развитие – осуществляет учитель-логопед (индивидуально)
- Социально-эмоциональное развитие – осуществляет педагог-психолог и остальные специалисты в процессе индивидуальных занятий

3. Консультационно-просветительское направление

- Комплексная помощь воспитаннику, родителям, педагогам дополнительного образования
- Включение родителей в образовательный процесс

Условия эффективности сопровождения:

1. Необходимость дополнительных усилий по адаптации ребенка в непривычных условиях.

2. Четкое взаимодействие всех специалистов учреждения на всех этапах сопровождения.

3. Адекватная (соответствующая индивидуальным возможностям ребенка) коррекционно-образовательная деятельность.

4. Включение родителей в деятельность учреждения в качестве соучастников реабилитационного процесса.

5. Поддержание благоприятного психологического климата в учреждении.

Основные области деятельности специалистов сопровождения:

1. Учитель-дефектолог - координатор службы сопровождения: перспективное планирование деятельности службы, координация деятельности и взаимодействия специалистов, контроль за организацией работы, анализ эффективности. А так же - педагогическая диагностика, разработка и уточнение индивидуальных образовательных маршрутов, обеспечение индивидуальных занятий с детьми в соответствии с избранными программами.

2. Педагог-психолог: психологическая диагностика, психологическое консультирование, разработка и оформление рекомендаций другим специалистам по организации работы с ребенком с учетом данных психодиагностики.

3. Учитель-логопед: логопедическая диагностика, коррекция и развитие речи, разработка рекомендаций другим специалистам по использованию рациональных логопедических приемов в работе с ребенком.

Как работать с программой

В предлагаемой программе представлены: пояснительная записка, цели, задачи, направления коррекционно-развивающего процесса и содержание воспитания и обучения по 3 разделам. Содержание каждого раздела представлено линейно и отражает объективную структуру доступных детям с тяжёлыми и множественными нарушениями действий, расположенных по принципу «от простого к сложному».

Педагог, имея картину развития ребёнка, отбирает из программы те объективные звенья действий, которые являются актуальными для воспитания и обучения конкретного ребёнка, и включает их в индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ).

2. Участники программы

Программа разработана в целях осуществления коррекционно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста (3-4 лет). В соответствии с Международной статистической классификацией болезней (МКБ-10) это дети с диагнозом расстройство аутистического спектра (F-84) и умеренная умственная отсталость (F-71). Именно эти дети составляют подавляющее большинство воспитанников ГБОУ Областного центра диагностики и консультирования г. Челябинска. Кроме того, содержание программы может быть использовано в процессе воспитания и обучения детей с легкой умственной отсталостью, задержкой психического развития церебрально-органического генеза раннего, младшего и среднего дошкольного возраста, которые в этот период по основным параметрам психического развития близки к показателям, характерным для детей с ТМНР (РАС и УО), а так же программа может быть использована для продолжения коррекционно-развивающего обучения детей с ТМНР в старшем дошкольном возрасте.

В реализации программы участвуют лица, имеющие необходимую профессионально-психолого-педагогическую квалификацию, соответствующую требованиям тарифно-квалификационной характеристики по должности и полученной специальности, подтверждённую документами об образовании в соответствии с Трудовым Кодексом Российской Федерации, а также со статьями Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Программа адресована специалистам, воспитывающим и обучающим детей в специализированных учреждениях: учителям-дефектологам, учителям-логопедам, педагогам-психологам.

3. Цель и задачи программы

Цель программы: оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи детям среднего дошкольного возраста с ТМНР (РАС и УО) с целью дальнейшей возможности

включения их в систему школьного обучения.

Задачи программы:

- 1) осуществление диагностики (организация комплексного психолого-педагогического изучения особенностей развития ребенка дошкольного возраста с ТМНР, а также определение эффективности реализации индивидуальной программы развития ребенка).
- 2) проведение комплексной психолого-педагогической коррекционной работы с детьми среднего дошкольного возраста с ТМНР (развитие наиболее сохранных функций, социализация ребенка, повышение его самостоятельности и автономии).
- 3) проведение консультаций для родителей по вопросам обучения и воспитания детей с ТМНР; обучение родителей приемам работы с детьми.
- 4) разработка методического обеспечения по различным направлениям деятельности с детьми среднего дошкольного возраста с ТМНР.

Практическая реализация этих задач осуществляется в процессе формирования механизмов предметной и игровой деятельности как ведущих видов деятельности в дошкольном детстве, продуктивных видов деятельности (рисования, конструирования, лепки), ознакомления с окружающим, развития речи, формирования элементарных математических представлений.

4. Научные, методологические и методические основания программы

Теоретической основой программы являются положения, разработанные в отечественной психологии Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным и другими учеными, об общности основных закономерностей психического развития в норме и патологии, о сензитивных возрастах, о соотношении коррекции и развития, об актуальном и потенциальном уровнях развития (зоне ближайшего развития), о соотношении обучения и развития, о роли дошкольного детства в процессе социализации, о значении деятельности в развитии, о роли знака в «культурном» развитии ребенка и т.д.

Программа составлена с учетом специфических особенностей моторно-двигательного, эмоционального, сенсорного, умственного, речевого, эстетического и социально-личностного развития ребенка с ОВЗ; ведущих мотивов и потребностей ребенка среднего дошкольного возраста; характера ведущей деятельности; типа общения и его мотивов; социальной ситуации развития ребенка.

Все направления коррекционно-образовательной работы являются взаимосвязанными и взаимопроникающими, а задачи коррекционного обучения решаются комплексно во всех используемых формах его организации.

Программа для детей с ТМНР построена в соответствии с принципами, сформулированными в психологических, нейропсихологических, педагогических исследованиях.

Основополагающие принципы психологической коррекции базируются на следующих фундаментальных положениях психологии:

1. Личность - это целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец).

2. Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в процессе общения со взрослыми (Б.Ф. Ломов, М.И. Лисина и др.).

3. Важную роль в психическом развитии ребенка играет формирование ведущего вида деятельности. В дошкольном детстве это игра, в младшем школьном возрасте - учебная деятельность (Д.Б. Эльконин и др.).

4. Развитие аномального ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормального ребенка. При наличии определенных, строго продуманных, условий все дети обладают способностью к развитию (Л.С. Выготский, М. Монтессори).

5. Важным принципом психолого-педагогической коррекции аномального развития

является *принцип комплексности*. В соответствии с этим коррекцию можно рассматривать как единую систему клинико-психолого-педагогических воздействий. Эффективность психолого-педагогической коррекции в значительной степени зависит от учета клинических и педагогических факторов в развитии ребенка.

Второй принцип психолого-педагогической коррекции - *принцип единства диагностики и коррекции*. Прежде чем решать, нужна ли ребенку коррекция, необходимо выявить особенности его психического развития, уровень сформированности определенных психологических новообразований, определить, каким возрастным периодам соответствует уровень развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований. Задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены только на основе полной психолого-педагогической диагностики не только зоны актуального, но и ближайшего развития ребенка. Л.С. Выготский подчеркивал, что «в диагностике развития задача исследователя заключается не только в установке известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» [Выготский, 1983, т. 5, с. 302-303].

Д.Б. Эльконин отмечал, что психолого-педагогическая диагностика должна быть направлена не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Он подчеркивал, что контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось как можно раньше.

Схема и подбор диагностических и психолого-педагогических методов должны соответствовать нозологии заболевания ребенка, особенностям его возрастных характеристик, специфике ведущей деятельности. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция являются взаимодополняющими процессами, не исключаящими друг друга. В самом процессе коррекции заложен огромный диагностический потенциал. Аналогично процесс психологической диагностики содержит в себе коррекционные возможности, особенно при использовании обучающего эксперимента.

Третий принцип психолого-педагогической коррекции - *принцип личностного подхода*. Личностный подход - это подход к ребенку как к целостной личности с учетом всей ее сложности и всех ее индивидуальных особенностей. В процессе коррекции мы учитываем не какую-то отдельную функцию или изолированное психическое явление у человека, а личность в целом. В процессе психолого-педагогической коррекции следует ориентироваться не на один какой-то параметр, а, как справедливо подчеркивает А.С. Спиваковская, «на создание условий для развития тех или иных психологических качеств каждого участника психокоррекции» [Спиваковская, 1988, с. 54].

Четвертый принцип - *принцип деятельностного подхода*. Личность проявляется и формируется в процессе деятельности. Соблюдение этого принципа является чрезвычайно важным в процессе психолого-педагогической коррекции детей и подростков. Работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков ребенка, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная, осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений. Необходимо, чтобы психолого-педагогическая работа проводилась с учетом ведущего вида деятельности ребенка. Однако, учитывая специфику и задачи психолого-педагогического процесса, мы должны ориентироваться не только на ведущий тип деятельности ребенка, но и на тот вид деятельности, который является личностно значимым для ребенка.

Пятый принцип - *иерархический принцип* психологической коррекции - базируется на положениях Л.С. Выготского, который считал, что суть коррекционной работы состоит в создании зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Поэтому психологическая коррекция должна заключаться в целенаправленном формировании психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. Упражнение и тренировка уже имеющихся у ребенка психологических способностей не делает

коррекционную работу эффективной, так как обучение в этом случае лишь следует за развитием, совершенствуя способности в чисто количественном направлении, не поднимая их на более перспективный качественный уровень. По мнению М. Монтессори, коррекция умственного развития ребенка должна протекать в форме специальных упражнений, развивающих его сенсомоторные способности. В центр психолого-педагогической коррекции помещается наличный уровень психического развития ребенка, понимаемый как чисто количественный процесс усложнения сенсомоторных функций. Коррекция с ориентацией на зону ближайшего развития ребенка, напротив, требует максимальной активности ребенка и носит опережающий характер. Например, при коррекции мнемических функций у ребенка развиваются мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение. Обучение ребенка использованию мыслительных операций в процессе запоминания материала повышает эффективность запоминания лучше, чем простые тренировочные упражнения.

Реализация шестого *-каузального* - принципа психолого-педагогической коррекции направлена на устранение причин и источников отклонений в психическом развитии ребенка. Сложная иерархия отношений между симптомами и их причинами и структура дефекта определяют задачи и цели психолого-педагогической коррекции. Например, первопричиной эмоциональных и поведенческих нарушений у детей могут быть как социальные факторы, так и биологические, а нередко и сочетание обоих факторов. В зависимости от первопричины разрабатывается стратегия коррекционной работы. Если причиной эмоционального неблагополучия ребенка являются семейные конфликты, то коррекционный процесс необходимо направить на нормализацию семейных отношений. Если причина эмоциональных нарушений кроется в резидуально-органической недостаточности центральной нервной системы, то главным звеном психологической коррекции должно стать снижение эмоционального дискомфорта ребенка специальными методами на фоне медикаментозной терапии.

Еще одним важным принципом является *строгое соблюдение этапности психолого-педагогических воздействий* с учетом степени выраженности эмоционального и интеллектуального дефекта у ребенка с ранним детским аутизмом. Кроме того, психолого-педагогический процесс должен исходить из уровня развития эмоциональной и интеллектуальной регуляции поведения ребенка. *Принцип уровневого подхода* к эмоциональной регуляции поведения детей с аутизмом, предложенный В.В. Лебединским с соавторами, позволяет дифференцированно подходить к разработке психолого-педагогических воздействий.

Построение коррекционно-развивающей программы в соответствии с указанными принципами обеспечивает социальную направленность психолого-педагогических воздействий и социализацию ребенка. Работа по обогащению (амплификации) общего развития детей имеет коррекционную направленность.

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

Разрабатывая программу, мы уделили особое внимание работам отечественных психологов (К.С. Лебединской, В.В. Лебединского, О.С. Никольской, Е.Р. Баевской, М.М. Либлинг и др.) по психологической помощи детям с аутизмом.

Методологической основой этих работ являются положения Л.С. Выготского о единстве аффективного и когнитивного в процессе развития ребенка, а также представление об аффективной сфере как о многоуровневой адаптивной системе организации сознания и поведения.

Базовая аффективная регуляция человека представлена авторами в виде структуры, состоящей из четырех основных уровней: полевой реактивности, аффективных стереотипов, аффективной экспансии и аффективного (эмоционального) контроля. Каждый уровень, по мнению авторов, имеет свои задачи, свои механизмы регуляции и вносит свой вклад в организацию всей психической деятельности.

На каждом из этих уровней решаются качественно различные задачи адаптации ребенка. Ослабление или усиление функционирования какого-либо уровня может привести к общей дезадаптации. В связи с этим актуальным становится последовательное преобразование и совершенствование механизмов аффективной регуляции в процессе психического развития.

На наш взгляд, структурно-уровневый подход к эмоциональной регуляции поведения является чрезвычайно перспективным в разработке основных направлений психологической помощи детям с РАС. В нашей программе прослеживается определенная позиция в отношении ребенка с РАС, основной проблемой которого является тот или иной тип нарушения эмоциональной регуляции, что без грамотного подхода к конкретному ребенку, существенно тормозит весь процесс планируемой коррекционно-развивающей работы. В качестве опорной точки при составлении программы стал *средовой подход*, разработанный в Центре лечебной педагогики (г. Москва), который существенно влияет на организацию всего коррекционного процесса.

Средовой подход основной акцент делает на развивающем значении среды при решении задач эмоционального развития ребенка. При этом под средой понимается система отношений ребенка с рядом аспектов его окружения. Система отношений подразумевает, что эти составляющие окружения могут активно влиять на психическую жизнь ребенка. С другой стороны, сам ребенок может воздействовать на свое окружение, стремясь к поддержанию сложившейся системы взаимоотношений или пытаясь изменить их, либо вообще избегая участвовать во взаимодействии подобного рода.

При работе, направленной на *развитие* эмоциональной регуляции основным средством педагога является моделирование адекватной среды, так как именно такая среда направлена на эмоционально-личностное развитие ребенка. Но среда при работе с такими детьми не может быть неизменной, она должна подбираться индивидуально для каждого ребенка в зависимости от типа проблемы (типа дезинтегрированного функционального звена).

Предлагаемая модель, с одной стороны, учитывает концепцию четырех уровней эмоциональной регуляции, предложенную В.В. Лебединским, О.С. Никольской и др., а с другой стороны, она базируется на представлениях когнитивной психологии и данных нейробиологических исследований. Таким образом, она является как бы посредником между поведенческим, феноменологическим описанием и данными о биологических процессах, лежащих в основе поведения. И в этом смысле она приближается к нейропсихологическим объяснительным моделям.

То, какая среда для ребенка будет развивающей, а какая комфортной, зависит от типа эмоционального нарушения или от того, какие функциональные звенья актуально участвуют в системе эмоциональной регуляции.

Нормальная эмоциональная регуляция возможна только при сбалансированной работе всех функциональных звеньев. Дезинтеграция, выпадение того или иного звена, ведет к дезадаптации определенного типа. Работа с таким ребенком должна быть сосредоточена на интеграции в систему регуляции именно этого выпавшего звена. С другой стороны, очень важно определить, какие функциональные звенья уже сформированы, т.е. на основе работы каких механизмов строится эмоциональная регуляция того или иного ребенка. Именно исходя из представления о том, какие звенья уже интегрированы в систему регуляции, и будет строиться комфортная среда для данного ребенка, в которой будет происходить освоение новых операций; также с помощью сочетания комфортной и развивающей сред можно дозировать нагрузку на систему эмоциональной регуляции. То есть мы в своей работе следуем принципу опоры на сохранные функциональные звенья. Итак, для правильного построения сред необходимо в каждом случае выявлять как сохранные, так и дезинтегрированные функциональные звенья, то есть анализировать структуру нарушения эмоциональной регуляции. В ходе развития ребенка и в результате коррекционной работы эта структура претерпевает изменения, так что необходим динамический анализ состояния ребенка. После этого необходимо продумать, как создать для данного ребенка развивающую среду, т.е. среду, которая бы востребовала участие именно ослабленного функционального звена и которая способствовала бы интеграции этого звена в систему эмоциональной регуляции. При работе с

детьми с РАС основной акцент делается на создании именно развивающих, а не комфортных сред. Комфортная среда здесь может играть лишь вспомогательную роль. Взаимодействие в развивающей среде может сменяться взаимодействием в комфортной среде. Например, для ребенка, склонного к стереотипиям, это может быть чередование индивидуального занятия с педагогом дополнительного образования (арт-терапевтом) и занятия у учителя-дефектолога (или учителя-логопеда). В этом случае комфортная среда выступает в роли «перемены» или буфера, с помощью которого можно дозировать нагрузку на ребенка. Создание баланса между комфортными и развивающими средами для конкретного ребенка – это отдельная проблема, которая может решаться только в результате совместного обсуждения ребенка всеми специалистами, которые участвуют в работе с ним. В ходе такого обсуждения, в частности, решается вопрос о том, кто из педагогов на своих занятиях будет моделировать развивающую, а кто – комфортную среду. Кроме того, **комфортная среда может создаваться с целью первичной адаптации ребенка к новой ситуации**. Безусловно, такая среда необходима на первых занятиях, когда ребенок только привыкает к новому месту. Слишком поспешное помещение ребенка в развивающую среду может вызвать разрушительный для личности ребенка эффект.

В когнитивной психологии возникновение эмоционального переживания описывается как многоэтапный процесс переработки информации, в котором задействованы определенные функциональные звенья. В этом отношении когнитивная психология близка нейропсихологическому подходу. В процессе порождения эмоции когнитивными психологами выделяются как минимум два этапа: 1) возникновение недифференцированного возбуждения (которое можно представить себе как аффективное возбуждение) в ответ на действие эмоционально значимого фактора, 2) смысловая интерпретация этого возбуждения – поиск причины, вызвавшей аффект, актуализация знаний и прошлого опыта, выработка стратегии поведения, направленного на преодоление отрицательно окрашенного напряжения и т.д. В результате такой интерпретации и возникает эмоциональное переживание, которое оказывает влияние на поведение. Такое поведение, возникающее в силу эмоционального переживания, носит гораздо более целенаправленный характер по сравнению с поведением, возникающим под влиянием недифференцированного аффективного возбуждения.

Из такого понимания организации процесса порождения эмоции следуют два принципиальных вывода. Во-первых, развитие эмоциональной сферы тесно связано с развитием понимания смысла происходящего. Чем более тонкие смысловые оттенки ситуации способен воспринять ребенок, тем более дифференцированно его поведение. Таким образом, работа, направленная на развитие эмоциональной сферы, неотделима от работы по развитию когнитивной сферы. Во-вторых, на начальном этапе процесс порождения эмоции носит малопроизвольный, автоматизированный характер, в то время как второй этап представляет собой сознательное, произвольное осмысление ситуации. Это означает, что мы можем оказывать очень ограниченное направленное влияние на первом этапе порождения эмоции – так, мы можем активизировать работу отвечающих за это механизмов (с помощью сенсорной стимуляции, сопровождающейся эмоциональным заражением). Главным же образом мы можем воздействовать на них опосредованно, помогая осмыслить (т.е. проинтерпретировать) ребенку и свое состояние.

Наконец, как уже говорилось, определенное влияние на развиваемые нами представления оказывают данные нейробиологических исследований. Сейчас уже определенно показано, что первичная аффективная обработка информации, в результате которой возникает положительно или отрицательно окрашенное возбуждение, осуществляется при ведущем участии подкорковых механизмов, после чего оно передается на кору, в частности в лобные отделы коры, в результате чего и возникает аффективно-окрашенное сознательное переживание. Таким образом, в обеспечении этого этапа порождения эмоции основную роль играет сформированность корково-подкоркового взаимодействия. Для того, чтобы диффузное аффективное возбуждение превратилось в аффект, направленный на объект, необходимо, чтобы в поле активного внимания (за регуляцию которого, в первую очередь, отвечают лобные

отделы) совместились аффективно-заряженное возбуждение и информация об объекте (за которую отвечают сенсорные отделы коры). Таким образом, здесь важнейшую роль играет также внутрислошарная интеграция, т.е. взаимодействие задних, воспринимающих, отделов коры и передних отделов, организующих поведение.

Наконец, для того, чтобы произошла развернутая интерпретация и осознание эмоционального значения события, необходима возможность категоризации своего эмоционального состояния. Это предполагает определенный уровень развития самопрезентации, что дает возможность взглянуть на себя, на свою эмоцию как бы со стороны (т.е. децентрировано), без чего невозможна категоризация. В конечном итоге, только выделив эмоцию в качестве объекта, я могу ею управлять. Этот процесс невозможен без взаимодействия между глобальным, в том числе и аффективным, оценением информации, и аналитическим, категориальным, т.е. между право- и левополушарными стратегиями переработки информации. Это требует сформированности межполушарного взаимодействия.

Итак, были описаны основные идеи, заложенные в различных теоретических направлениях, которые оказали существенное влияние на нашу позицию при разработке типов нарушений системы эмоциональной регуляции, представленной в таблице №1, которая должна помочь при выборе той или иной стратегии поведения педагога с конкретным ребенком.

Таблица №1. Типология нарушений системы эмоциональной регуляции

Тип нарушения	Организация среды
<p>Ослабление звена полевой реактивности (инактивность)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Бедная собственная активность • Снижение объема внимания • Модально-неспецифическое снижение памяти • Медленное формирование поведенческих стереотипов • Повышенная истоцаемость • Аутостимуляция, не обусловленная наличием стрессогенных факторов • Нарушение биологических ритмов (нерегулярность времени засыпания и др.) • Снижение тактильной чувствительности • Уплотнение эмоциональной сферы • Снижение общего фона настроения 	<p>Развивающая среда</p> <ul style="list-style-type: none"> • Сенсорно насыщенная (сенсорная комната, музыкальная и танцевальная терапия) • Ритмическая организация событий • Эмоциональное заражение (положительное и отрицательное) – взрослый усиливает эмоцию ребенка. Акцент на положительных переживаниях. <p>Структурированность пространства</p> <ul style="list-style-type: none"> • Однородное • Разделенное на зоны <p>Смысловые отношения</p> <p>Зависит от уровня развития интересов ребенка</p> <ul style="list-style-type: none"> • Сенсорная составляющая – при снижении интеллекта • Эмоциональная составляющая (проигрывание сюжетов) – при норме интеллекта

<p>Ослабление звена объективно-последовательной регуляции (полевое поведение)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Поведение не целенаправленно – нет избирательности • Нет устойчивых предпочтений в отношении определенных объектов, людей, событий • Сиюминутная оценка аффективной валентности сенсорных ощущений (приятные или неприятные) • Трудно выработать какую-то последовательность действий даже при наличии внешних опор • Эмоциональные реакции крайне недефференцированы 	<p>Развивающая среда</p> <ul style="list-style-type: none"> • Стереотипность и связанное с ней четкое структурирование в процессе занятия • Сенсорно-обедненная организация среды • Эмоциональное поведение взрослого носит достаточно сдержанный характер <p>Структурированность пространства Начинаем занятие в одном помещении. После освоения пространства и появления у ребенка определенных предпочтений можно попытаться освоить переход из одной ситуации в другую, с иным эмоциональным значением. Взрослый эмоциями подчеркивает окончание действия или отдельной операции.</p> <p>Смысловые отношения Акцент на предметно-функциональной составляющей – освоение предметных действий с</p>
	<p>обращением внимания на результат действия и на его эмоциональное значение. Развитие сенсорно-моторной координации и возможности действовать по инструкции.</p>

<p>Дезинтеграция звена субъективной регуляции (стереотипии)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Игра носит стереотипный характер • Интерес к эмоциям другого человека и к средствам, с помощью которых он может влиять на эмоциональное состояние других людей • Спонтанное употребление местоимения «Я» • Пространственные страхи, страх темноты 	<p>Развивающая среда (комфортная среда)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Совместная деятельность, способствующая развитию у ребенка самопрезентации: формирование физических границ «Я» - «не Я» и эмоциональных границ «Я» - «Другой» • Правила, которым должны подчиняться как ребенок, так и взрослый (свобода в границах установленных правил) • Игровая терапия, арт-терапия, терапевтическая мастерская (керамическая и др.) • Взрослый и ребенок – партнеры. Взрослый четко обозначает свои эмоции, показывает с одной стороны, свою заинтересованность в деятельности, осуществляемой совместно с ребенком, а с другой стороны, готовность отстаивать свою точку зрения («Ты уже долго играешь, теперь дай поиграть мне»). Важно при этом не «захлестнуть» своими эмоциями собственную активность ребенка, а также показать выход из конфликтной ситуации. <p>Структурированность пространства Динамическая, изменяющаяся среда с правилами.</p> <p>Смысловые отношения</p> <ul style="list-style-type: none"> • Смещаются на эмоциональную составляющую. В центре внимания – то, что испытывает каждый участник в ходе совместной деятельности. Уместен эмоциональный комментарий (взрослый вербализует для ребенка его эмоции, сенсорные ощущения и др. переживания). • Занятия, направленные на освоение собственного тела для формирования у ребенка осознанного образа собственного тела, образа физического «Я»: игры, в которых части тела выступают как отдельные участники, отбивание ритмов на груди под стихи (сначала совместно со взрослым, а затем самостоятельно), пропевание с одновременным простукиванием по груди, различные игры с зеркалом (когда ребенок видит, что он делает; одновременно может добавляться комментарий взрослого). • Занятия, направленные на формирование двуручной деятельности, реципрокного взаимодействия, а в дальнейшем на поддержание формирования ведущей руки и переноса через среднюю линию
---	---

Среда в нашем понимании – это система предметно-временных, эмоциональных и смысловых отношений. Таким образом, она не может быть связана с каким-то одним типом занятий, будь то дефектологическое, арт-терапевтическое, музыкальное и т.д. Той или иной тип среды складывается на любом занятии. В процессе коррекционной работы максимальное

эффективное моделирование сред для каждого конкретного ребенка невозможно без тесного сотрудничества всех специалистов, вовлеченных во взаимодействие с этим ребенком.

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

- необходимо хвалить ребенка за участие и внимание независимо от результатов, создавая тем самым предпосылки к дальнейшей положительной коммуникации;
- по возможности разъяснять задание не с помощью словесной инструкции, а жестами; избегать резких движений, повышенного тона в разговоре, беспорядка на рабочем месте;
- учитывать в занятиях доминирующие для ребенка интересы, использовать для контактов его стереотипные пристрастия;
- помнить о том, что неадекватная реакция ребенка может означать переутомление либо недопонимание задания. В таком случае достаточно сократить или упростить задание для упорядочения поведения.

Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом требует терпеливости, вдумчивости, изобретательности, систематичности, нешаблонного решения педагогических проблем.

5. Структура и содержание программы

1. Диагностическое направление

Работа специалистов с детьми включает три блока углубленного диагностического обследования: при поступлении ребенка (сентябрь), в конце первого периода обучения (декабрь) и в конце второго периода обучения (май).

Результативность проводимой коррекционно-развивающей работы определяется данными полученными в ходе углубленных диагностических обследований специалистов, по итогам которых:

- дети, достигшие положительных результатов, завершают занятия в группе и получают рекомендации о дальнейшем образовательном маршруте;
- дети, не достигшие положительных результатов, продолжают занятия и по достижению 7-летнего возраста направляются на ОПМПК для определения дальнейшего образовательного маршрута.

Диагностический блок в нашей программе является комплексным, включающим в себя участие всех специалистов и родителей и использование разных методов.

Диагностическое направление состоит из 3х этапов:

1 этап – ориентировочный (поисковый)

Основные задачи:

- 1) ориентирование в актуальных проблемах ребенка;
- 2) выработка гипотезы о причинах их возникновения;
- 3) определение средств дальнейшей диагностики;
- 4) определение подходов к обеспечению адаптации и первичной коррекции.

Основные методы:

- 1) биографический - реализуется в ходе изучения документации (психолого-педагогической - если ребенок ранее посещал какие-либо образовательные учреждения или психолого-педагогические консультативные центры; протокола ОПМПК) и в ходе бесед с родителями (законными представителями) и близкими родственниками ребенка,
- 2) наблюдение (в разных ситуациях деятельности ребенка - в период непосредственного обследования тем или иным специалистом, на занятиях и в игре) в течение 2-5 занятий,
- 3) игра с ребенком и беседа с родителями.

Результат: систематизация первичных сведений о соматическом, нервно-психическом и психологическом статусе ребенка, условиях семейного воспитания, степени (и потенциальных возможностях) адаптации, особенностях эмоционально-волевых проявлений, уровне работоспособности, утомляемости, специфике взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Если при первом знакомстве в кабинете специалиста ребенок проявляет возбуждение, бегает, громко кричит, прыгает, то необходимо дать ему возможность адаптироваться в кабинете, не обращать внимания на его аффективные реакции, спокойно заниматься своим делом и наблюдать за ребенком. Следует предварительно проинструктировать родителей: они не должны делать замечания ребенку в кабинете специалиста. Когда ребенок успокоится, можно предложить ему разнообразные игры на выбор, чтобы он был занят в процессе беседы педагога с родителями.

Следует подчеркнуть, что проведение экспериментально-психологической диагностики детей с аутизмом с использованием инструментальных методов не всегда возможно, особенно для детей с тяжелой степенью аффективной патологии.

В психологической практике существует множество методов *недирективной* психологической диагностики. Особое значение в диагностической работе с детьми с аутизмом имеют методы, разработанные М. Монтессори. Концепция М. Монтессори, в целом, построена на представлении об определяющей роли активной целенаправленной предметно-практической деятельности для развития психики детей с нарушениями в развитии. Суть данного подхода к диагностике заключается в том, что ребенок всегда сам выбирает из дидактического материала тот, который удовлетворяет актуальную потребность его развития [Монтессори, 1986].

Предоставляемая методом М. Монтессори свобода выбора, по сути, является тем, к чему так стремятся дети с РАС (кроме того, создается комфортная среда, способствующая повышению адаптивности). Тем самым диагностическая процедура параллельно способствует и формированию самостоятельности и инициативы у ребенка.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что экспериментально-психологическое обследование ребенка с РАС носит вспомогательный характер, а главным диагностическим инструментом должно быть наблюдение за ребенком в свободной игре и в процессе психолого-педагогических воздействий.

Среди основных параметров наблюдения следует выделить:

- 1) эмоционально-поведенческие особенности ребенка, включающие в себя особенности контакта, активность, особенности эмоционального тонуса, адекватность поведения;
- 2) особенности работоспособности: динамику продуктивности ребенка в процессе занятий; истощаемость; переключаемость внимания;
- 3) специфику развития познавательных процессов: особенности ориентировочно-исследовательской деятельности, понимание обращенной речи и использование речи, особенности целенаправленности деятельности.

За основу были взяты разработанные И.И. Мамайчук дифференцированные оценки этих параметров в процессе наблюдения за ребенком. Диапазон оценок - от 0 до 3 баллов:

- 0 баллов - функция отсутствует;
- 1 балл - слабо выражена;
- 2 балла - выражена, но с искажением;
- 3 балла - четко проявляется, но наблюдаются некоторые проблемы;
- 4 балла - четко проявляется, без дополнительных проблем.

Таблица №2. Параметры наблюдений за ребенком с ТМНР в процессе диагностики (коррекции) и их оценка

Блок 1. Эмоционально-поведенческие особенности		
1. Контакт		
Оценки	0	Контакт полностью отсутствует
	1	Контакт возможен при глубокой заинтересованности ребенка (например, чтобы получить игрушку, ребенок берет психолога за руку)

	2	Контакт избирательный и неустойчивый (например, ребенок вступает в контакт только в присутствии матери; уходит от контакта, когда его о чем-то просит психолог)
	3	Контакт возможен, но его интенсивность и длительность зависят от настроения и состояния ребенка
2. Активность		
Оценки	0	Отсутствует интерес к занятию. Стереотипии, погруженность в себя
	1	Избирательная активность (например, увидев «любимые игрушки», ребенок проявляет активность, стереотипно с ними манипулирует)
	2	Демонстрирует интерес к беседе родителей с психологом. Проявляет интерес к игрушкам, манипулирует с ними, но быстро пресыщается, переключается на другие задания
	3	Проявляет интерес к занятию, но тревожен, напряжен, чувствителен к тону, вопросу
3. Эмоциональный тонус и эмоциональные проявления		
Оценки	0	Недифференцированное отношение к различным ситуациям. Неадекватные эмоции: стойкий негативизм, эфффективность, лабильность и пр. Возможны аутоагрессивные реакции
	1	Избирательное отношение к ситуации, но с выраженным проявлением негативизма, аффективные реакции при изменении ситуации
	2	Напряженность в процессе общения и деятельности, страхи, возможны бурные аффективные проявления при неудовлетворении потребности
	3	Осторожность, повышенная тормозимость или, наоборот, повышенная расторможенность, возбудимость. При неудачах может проявлять обидчивость, эфффективность
4. Поведение		
Оценки	0	Преимущественно полевое поведение без признаков критичности
	1	Частое проявление аффективности (немотивированные крики, двигательное беспокойство). На замечание не реагирует
	2	На замечание реагирует, но проявляет напряженность, страх, двигательное беспокойство
	3	Чувствителен к оценкам и мнениям окружающих. Напрягается при замечаниях. На поощрение реагирует без выраженных эмоциональных проявлений
Блок II. Особенности работоспособности		
1. Динамика продуктивности ребенка в процессе занятий		
Оценки	0	Отсутствует. Ребенок может быть сосредоточен на каком-то аффективно значимом действии (например, раскачивании, прыжках, постукиваниях). Или, наоборот, проявляет импульсивность, несдержанность, нецеленаправленно хватается предметы
	1	Неупорядоченная, хаотичная деятельность в процессе занятий. Недлительное сосредоточение на инструкции психолога
	2	Замедленный или, наоборот, излишне ускоренный темп при выполнении отдельных заданий
	3	Вначале занятий темп может быть замедленный, но постепенно увеличивается. Или, наоборот, вначале наблюдается ускоренный темп, который к концу цикла занятий нормализуется
2. Переключаемость и устойчивость внимания		
Оценки	0	Слабая. Склонность к застреванию при выполнении аффективно значимых заданий
	1	Наблюдается склонность к застреванию на предыдущих действиях, но

		способен к переключению внимания при значимом задании
	2	Способен к переключению, но наблюдается застревание на предыдущих действиях
	3	Выраженных признаков инерции не прослеживается
Блок III. Особенности познавательной деятельности		
1. Ориентировочная деятельность		
Оценки	0	Выраженная псевдоактивность при полном отсутствии осмысленного анализа объекта. Сниженная активность при поиске объекта
	1	Ослабленная направленность на объекты, примитивные, стереотипные манипуляции с игрушками с использованием обнюхивания, облизывания, подкидывания и других действий
	2	Проявляет интерес к объектам, предварительно разглядывает их, но направленность поиска недостаточна
	3	Активные целенаправленные манипуляции с предметами
2. Речевая деятельность. Экспрессивная речь		
Оценки	0	Полное отсутствие внешней речи. На высоте аффекта произносит звукосочетания, редкие слова или фразы
	1	Имеется набор коротких стереотипных фраз. Наблюдаются эхолалии. Не пересказывает даже короткий текст. Отсутствуют развернутые фразы
	2	Развернутая речь, но практически недоступен диалог
	3	Развернутая речь, встречаются речевые штампы, голос маловыразительный. Могут наблюдаться эхолалии
3. Целенаправленные действия		
Оценки	0	Отсутствуют
	1	Слабо реагирует на инструкцию психолога. Уходит от задания, но может вернуться и повторить действие
	2	Реагирует на инструкцию, но может заниматься другими предметами, которые аффективно значимы, или повторять аффективно значимые фразы и слова (например, «пожар», «горшок» и пр.), что снижает эффективность целенаправленных действий
	3	Действия целенаправленны. Может проявлять тревожность, страхи, что отражается на темпе выполнения заданий

Представленная схема наблюдений позволяет дифференцированно подходить к оценке степени тяжести аффективных и интеллектуальных нарушений у ребенка.

Итак, ориентировочный (поисковый) этап связан с разработкой стратегии и тактики работы с воспитанником, выбором коррекционно-образовательных технологий. Здесь же специалисты сопровождения обсуждают со всеми заинтересованными лицами (и прежде всего с родителями / законными представителями / ребенка) возможные варианты решения проблемы, позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности использования той или иной методики. Распределяют обязанности по реализации избранных планов, определяют последовательности действий, уточняют сроки исполнения тех или иных организационных действий.

На этом этапе специалисты анализируют степень нарушения аффективного развития ребенка. Необходимо уяснить для себя форму и тип аутизма, специфику стереотипии, формы аутостимуляции, особенности взаимодействия ребенка с окружающими. Кроме того, нужно обратить внимание на особенности интеллектуального развития ребенка. И определить тип нарушения системы эмоциональной регуляции в соответствии со *средовым подходом* (см. Научные, методологические и методические основания программы).

Для реализации задач ориентировочного этапа целесообразно использовать недирективные игровые методы. Психолог предварительно раскладывает 3-4 игровых пособия,

в зависимости от возраста ребенка. Например, вклады из набора Монтессори, строительные наборы, дидактические игры, мячи, кегли, доску и цветные мелки. Наблюдая за ребенком в процессе недирективной игры, педагог определяет, к какой из трех описанных выше групп относится ребенок. Дополнительную информацию о ребенке психолог получает в беседе с родителями, а также в процессе консультаций с другими специалистами.

После ориентировочного этапа, завершающего психолого-педагогическое обследование, длительность которого варьирует от двух до пяти занятий, ребенок включается коррекционно-развивающий процесс.

2 этап - углубленной диагностики и определения зоны ближайшего развития ребенка

Основные задачи:

- 1) изучение уровня развития психических функций* (внимания, восприятия, памяти, мышления, речи),
- 2) изучение особенностей эмоционально-волевой сферы и мотивационной готовности,
- 3) изучение особенностей личностного развития,
- 4) изучение объема и характера знаний, умений и навыков соотнесительно с возрастом и особенностями ребенка,
- 5) изучение характера семейных взаимоотношений и стиля семейного воспитания.

Основные методы:

- 1) констатирующий педагогический эксперимент,
- 2) экспериментально-психологический метод, реализуемый посредством использования стандартизированных психологических методик, опросников и анкет для родителей и т.п.

* Параллельно с исследованием психических функций отмечаются такие особенности как понимание инструкции, удержание инструкции, умение доводить задание до конца, а также характер деятельности ребенка: стойкость интереса, целенаправленность деятельности, сосредоточенность, истощаемость, работоспособность, умение пользоваться помощью, реакция на результат.

Результат:

- 1) анализ и обобщение полученных результатов позволяет оформить психологическое, педагогическое, логопедическое заключения, представляемые на психолого-медико-педагогический консилиум с целью всестороннего анализа, выработки единой стратегии работы с ребенком и ее согласования с родителями.
- 2) разработка индивидуального образовательного маршрута.

Итак, ребенок, принятый в коррекционную группу, приходит в ГБОУ ОЦДиК в начале учебного года. На протяжении диагностического периода, длящегося примерно месяц-полтора, происходит более глубокое знакомство с ребенком. По результатам психолого-педагогического обследования и почти двухмесячного наблюдения за ребенком с участием разных специалистов составляется психолого-педагогическая характеристика, в которой содержится оценка состояния развития ребенка, сформированности у него различных навыков и умений. Такая характеристика представляет собой оценку его актуального состояния развития и зоны ближайшего развития, служит основой для составления ИОМ. **Индивидуальный образовательный маршрут** (ИОМ) составляется специалистами совместно сроком на один учебный год: из программы выбираются те объективные звенья действий, которые являются актуальными для воспитания и обучения конкретного ребёнка. Содержит общие сведения о ребенке и родителях (ФИО ребенка, год рождения, место жительства, ФИО родителей, рекомендуемая программа по последнему протоколу ОПМПК, год обучения в ГБОУ ОЦДиК), психолого-педагогическую характеристику ребенка на момент составления программы, задачи педагогической помощи, содержание обучения и воспитания ребенка в условиях учреждения.

ИОМ позволяет учесть особые образовательные потребности каждого ребенка с ТМНР и позволяет всем детям, вне зависимости от тяжести состояния, вписаться в образовательное пространство, где «принципы организации предметно-развивающей среды, оборудование и технические средства, программа обучения, содержание и методы работы определяются

индивидуальными возможностями и особыми образовательными потребностями ребенка» (Концепция ФГОС для детей с ОВЗ).

3 этап - динамической диагностики

Основные задачи:

- 1) уточнение диагноза;
- 2) уточнение индивидуального образовательного маршрута;
- 3) уточнение коррекционно-развивающей программы.

Методы:

- 1) формирующий педагогический эксперимент,
- 2) указанные выше с учетом необходимости.

Результат: реализация оптимизированного индивидуально-ориентированного подхода к обучению, воспитанию и коррекции ребенка с ТМНР.

2. Коррекционно-развивающее направление

Основной коррекционный блок занятий направлен на коррекцию аффективных и интеллектуальных нарушений у детей с ранним детским аутизмом и предполагает решение следующих задач:

1. Формирование эмоционального контакта у ребенка со специалистами.
2. Развитие целенаправленных предметно-практических манипуляций в процессе индивидуальных занятий.
3. Формирование и стимуляция сенсорно-перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов у детей.
4. Развитие и совершенствование эмоционально-волевой регуляции поведения.
5. Развитие коммуникативных функций речи и других способов коммуникации.
6. Формирование адекватных родительских установок на заболевание и социально-психологические проблемы ребенка путем активного привлечения родителей к участию в коррекционно-развивающем процессе.
7. Коррекция неадекватных методов воспитания ребенка с ТМНР.
8. Создание в семье, где воспитывается ребенок, атмосферы принятия, доброжелательности, открытости, взаимопонимания.

Принципы планирования и организации коррекционно-развивающих занятий

1. *Онтогенетический принцип*: при проведении занятий учитывается уровень двигательного, когнитивного, речевого и эмоционально-личностного развития ребенка, ведущий тип мотивации деятельности, поэтапность в формировании новых видов деятельности.

2. *Комплексный подход к проблемам ребенка* имеет особое значение: совместная разработка коррекционного маршрута и психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка, а также активное участие родителей обеспечивают эффективность коррекционных мероприятий по устранению выявленных отклонений в развитии ребенка.

Комплексный подход обеспечивает более высокие темпы динамики общего и речевого развития детей.

3. *Принцип взаимодействия и координации между специалистами* осуществляется следующим образом:

- с помощью ведения документации на каждого ребенка - ИОМ, отражающий результаты диагностики и проведенной работы с данным ребенком;
- через психолого-медико-педагогические консилиумы, на которых всеми специалистами обсуждаются результаты первичной или повторной диагностики каждого ребенка, успехи и трудности ребенка на текущих занятиях, вырабатывается ИОМ для каждого ребенка, проводится корректировка данного маршрута, обсуждаются рекомендации специалистов друг другу по использованию в работе с ребенком наиболее эффективных приемов взаимодействия и коррекции;
- в процессе проведения совместных занятий специалистами (психолог - педагог, психолог - логопед и т. п.).

- Организация совместной работы специалистов с конкретным ребенком включает в себя также *создание развивающей среды* (организация пространства, подбор игрового материала по теме занятия). Создание обстановки, насыщенной разнообразными сенсорными стимулами, привлечение разных видов деятельности позволяют избежать излишней дидактизации упражнений, стимулирует познавательный интерес.

4. *Деятельностный подход* предусматривает формирование психических функций в процессе деятельности детей. Основной деятельностью детей данного возраста является игра.

5. *Творческий подход* дает возможность не ограничивать свободу творчества ребенка, если цели, поставленные перед ним в процессе занятия, будут решены.

6. *Систематичность заданий и используемых на занятиях игр* предполагает наличие определенного порядка в подаче материала, повторяемости заданий и игр, использование их в определенной последовательности.

7. *Вариативность заданий* позволяет при формировании у ребенка одних и тех же понятий использовать разные игры и задания.

8. *Принцип постепенного усложнения заданий:*

а) поступенчатое усложнение заданий, например:

1-я ступень: сортировка предметов по какому - либо признаку;

2-я ступень: выбор предметов по данному признаку, ориентируясь на эталон или на слово;

3-я ступень: использование знания этого признака в изобразительной и другой продуктивной деятельности;

б) постепенное усложнение за счет подбора более сложного для восприятия или практической деятельности игрового материала.

Например, при сортировке по цвету вначале берутся контрастные цвета (желтый - красный), по мере усложнения - более близкие (желтый - оранжевый). При нанизывании усложнение достигается уменьшением диаметра отверстия бусин;

в) постепенное увеличение количества используемых объектов в игре за счет увеличения объема внимания, поля зрения и т.д.

9. *Принцип планирования при проведении занятий различными специалистами.* При проведении занятий различными специалистами с одним ребенком используется *принцип единого тематического планирования занятий*: занятия разных специалистов объединены одной темой.

10. Содержание материала данной программы построено в соответствии с *принципом концентричности*. Это означает, что ознакомление с определенной областью действительности от этапа к этапу усложняется, то есть тема остается, а содержание раскрывает сначала главным образом предметную, затем функциональную, смысловую стороны, затем сферу отношений, причинно-следственных, временных и прочих связей между внешними признаками и функциональными свойствами. Кроме того, в программе прослеживаются и линейные, межпредметные связи между разделами. В одних случаях это связь тематическая, в других общность по педагогическому замыслу. Таким образом, обеспечивается повторность в обучении детей, что позволяет формировать у них достаточно прочные знания и умения.

Концентрированное изучение материала служит также средством установления более тесных связей между специалистами, так как все специалисты работают в рамках одной лексической темы.

11. *Принцип осуществления деятельности специалистов в сотрудничестве с семьей.* Это подразумевает участие родителей в разработке ИОМ ребенка, помощь близким в прояснении жизненных перспектив, а так же оказание психологической поддержки членам семьи ребенка. Сотрудничество с семьей также очень важно в плане профилактики эмоционального выгорания специалистов, работающих с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития.

12. *Принцип создания доступной для ребенка среды.* Под доступной средой в первую очередь подразумевается наличие дополнительного специализированного оборудования и материалов. Также важна организация помещений, способствующая повышению мобильности

детей (широкие проемы, коридоры, поручни) и облегчающая как реализацию ими различных умений и навыков, так и в самых тяжелых случаях – уход.

13. Принцип *использования разнообразных внешних опор*.

14. Принцип *регулярности, повторяющегося и устойчивого характера занятий по форме и содержанию*. Долгосрочные, многолетние программы, повторяющиеся ситуации, знакомые взрослые, демонстрирующие устойчивые отношения, способствуют лучшей ориентации детей в происходящем и возникновению более осознанного отношения к занятиям: у ребенка появляется возможность изучить те или иные виды активности и лучше осознать, что они значат для него. Кроме того, устойчивость структуры и других аспектов в занятиях создает возможность предвосхищения ребенком тех или иных событий, что позволяет сформировать поведенческий ответ, который в дальнейшем может быть закреплён в качестве навыка в заданной ситуации. Также важно, что освоение любого навыка детьми описываемой группы предполагает многократное возвращение к предыдущему этапу: сложный навык разбивается на ряд простых операций и осваивается, начиная с конца такой цепочки, что позволяет ребенку каждый раз достигать законченного результата. Этот способ работы позволяет детям более осмысленно относиться как к самой ситуации освоения навыка, так и к собственным действиям.

15. Принцип *повышения общего уровня активности ребенка*. Для большинства детей с ТМНР характерно первичное снижение общего уровня активности, повышенная истощаемость (особенно в ситуациях, требующих волевого усилия и целенаправленности). Поэтому возникает необходимость дополнительной «провокации» и поддержки активности ребенка. В качестве основных средств активизации могут выступать сенсорная стимуляция и эмоциональное заражение. Необходимо иметь в виду, что одно и то же воздействие для некоторых детей может быть адекватным и активизирующим, а для других – чрезвычайно интенсивным, и нам нужно подбирать соответствующую сенсорную насыщенность среды индивидуально для каждого ребенка (см. таблицу №1). Поскольку для нас важно не только привлечь внимание ребенка, эмоционально тонизировать его и развить его восприятие, но в большей степени расширить возможности его общения и деятельности, то значимые сенсорные события могут использоваться нами в качестве «поводов» для общения между взрослым и ребенком. Помимо учета объема и качества предлагаемого сенсорного материала, необходимо также индивидуально подбирать темп его предъявления (опираясь на то, насколько быстро ребенок может отреагировать на данное событие). Также важно сопровождать происходящее с ребенком эмоциональными комментариями, учитывая, что ему всегда проще сосредоточить внимание и своевременно отреагировать на сенсорное воздействие, если оно носит «ожидаемый», повторяющийся характер. Поэтому одной из удачных форм сенсорной стимуляции являются ритмические игры: они позволяют работать над развитием эмоционального взаимодействия и регулировать темп предъявления материала, а так же облегчают ребенку прогнозирование сенсорного воздействия или эмоционального события, что, в свою очередь, облегчает переработку информации и организацию поведенческого ответа.

16. Принцип *формирования новых видов активности с опорой на существующие интересы ребенка*. Это означает, что воспитание и обучение детей реализуется в рамках эмоционально значимых видов деятельности. Необходимо выстраивать различные обучающие ситуации так, чтобы формирование нового навыка было встроено в ситуации, в которых у ребенка есть мотив и цель. Как уже было отмечено ранее, в качестве мотива для ребенка с ТМНР часто может выступать получение сенсорного впечатления, эмоциональной реакции взрослого.

Для некоторых детей мы предлагаем виды активности, способствующие тому, чтобы стереотипные действия (в случае тяжелых нарушений это часто практически единственное, что ребенок делает сам) были вписаны в новый смысловой контекст. Подобная практика позволяет возвращать ребенку его собственный опыт в новом ключе, а это, в свою очередь, создает возможности для перехода на новый уровень активности. Например, стереотипные манипуляции с предметами можно вписать в контекст музыкальных занятий, отстукивая вместе с ребенком ритм с помощью маракаса.

17. Принцип *связки предлагаемой деятельности и навыков с повседневной жизнью детей и закрепления в процессе освоения ребенком разнообразных социальных ситуаций*. Поскольку одной из основных целей в воспитании и обучении детей с ТМНОР является улучшение функционирования в обычной жизни (расширение ориентации в широком круге ситуации, умение действовать в них как с опорой на окружающих, так и самостоятельно), необходимо, чтобы выбор и обучение новым навыкам происходили в контексте, максимально приближенном к повседневной деятельности, были связаны с имеющимся у ребенка опытом. Так например, обучение сортировке объектов происходит с применением игрушечных предметов (чашек, тарелок, ложек, вилок и т.д.)

Объем учебного материала рассчитан в соответствии с возрастными физиологическими нормативами, что позволяет избежать переутомления и дезадаптации.

В коррекционной группе для детей с ОВЗ педагогом-психологом проводится 2 занятия в неделю:

1. Индивидуальное занятие на развитие высших психических функций- 1 занятие, продолжительностью 20 минут.
2. Подгрупповое занятие на развитие эмоционально-волевой сферы - педагога-психолога – 1 занятие, продолжительностью 20 минут.

В программе выделены следующие *разделы*:

- Познавательное развитие – осуществляет учитель-дефектолог (индивидуально)
- Речевое развитие – осуществляет учитель-логопед (индивидуально)
- Социально-эмоциональное развитие – осуществляет педагог-психолог и остальные специалисты в процессе индивидуальных занятий

Технологии, используемые в работе

1. Исходя из концепции специального образования, одной из наиболее важных технологий, применяемых в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, является **технология коррекционно-развивающего обучения**. Коррекционное обучение – усвоение знаний о путях и средствах преодоления недостатков психического и физического развития и усвоения способов применения полученных знаний. Любое обучение и воспитание одновременно в какой-то мере развивают, что и относится и к коррекционным процессам. Вместе с тем коррекция развития не сводится только к усвоению знаний и навыков. В процессе специального обучения перестраиваются психические и физические функции, формируются механизмы компенсации дефекта.

Вся система нашей коррекционно-педагогической работы направлена на то, чтобы реабилитировать и социально адаптировать ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к реалиям окружающего мира, в дальнейшем сделать возможным его обучение в школе.

2. Социальный заказ современного общества образовательным учреждениям – помочь ребенку раскрыть и вырастить его личностные качества, т.е. стать Личностью. Поэтому мы уделяем большое внимание **Личностно-ориентированным технологиям**:

- Гуманистическая направленность содержания деятельности;
- Обеспечение комфортных и безопасных условий развития ребенка, реализация природных потенциалов;
- Приоритет личностных отношений;
- Индивидуальный подход к ребенку.

3. Активно используем в работе **современные компьютерные технологии**, что позволяет сделать работу при проведении индивидуальных коррекционных занятий более продуктивной и эффективной. Применение этих технологий усиливает положительную мотивацию обучения, активизирует познавательную деятельность обучающихся; применение информационно-коммуникационных технологий позволяет проводить занятия на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (анимация, музыка), обеспечивает наглядность; привлекает большое количество дидактического материала; повышает объем выполняемой работы на уроке в 1,5 – 2 раза; обеспечивает высокую степень дифференциации обучения. Применение на занятии компьютерных тестов, проверочных игровых работ, позволяет

специалистам за короткое время получать объективную картину уровня усвоения изучаемого материала и своевременно его скорректировать.

Говоря о новых информационных технологиях, нельзя не сказать об использовании интернета в работе специалистов. Интернет дает огромные возможности для планирования работы, поиска информации, предоставления педагогического опыта, обмена мнениями, общения с родителями и пр. т.е. действия, которые всячески облегчают работу учителя:

- поиск методических и дидактических материалов для подготовки к занятиям;
- общение с родителями, используя e – mail, Skype, ICQ и пр. программы;
- проведение дистанционных консультаций и занятий;
- создание блогов, сайтов, освещающих работу специалистов;
- создание различных сообществ, форумов для обмена опытом и мнениями, как между педагогами, так и с родителями.

Использование в работе мультимедиа проектора, электронной доски и компьютера, обеспечивающего выход в Интернет, помогает делать обучение более разнообразным, интересным, увлекательным и индивидуальным.

3. Для дошкольников с ОВЗ ведущий вид деятельности – игра. Поэтому занятия специалисты проводят с применением **игровых технологий**. В их основу мы вкладываем привлекательные задачи и действия, характерные для самостоятельных детских игр. Использование столь свойственных им элементов тайны, интриги и разгадки, поиска и находки, ожидания и неожиданности, игрового передвижения, соревнования стимулирует умственную активность и волевою деятельность детей, способствует обеспечению осознанного восприятия учебно-познавательного материала, приучает к посильному напряжению мысли и постоянству действий в одном направлении, развивает самостоятельность.

При подборе игры или задания для коррекционных занятий учитываем тип нервной системы, интересы и склонности ребенка.

Согласно принципу систематичности и последовательности обучения, постепенно увеличиваем уровень сложности игры или задания, которые определяем строго индивидуально для каждого ребёнка.

4. Свою работу мы строим с применением **здоровьесберегающих образовательных технологий**. Здоровьесбережение – это сохранение и укрепление психоэмоционального и физического здоровья детей, улучшение их психологического статуса с учетом индивидуальных возможностей и способностей, а также формирование ответственности в деле сохранения собственного здоровья.

Задачи здоровьесберегающих образовательных технологий:

- обеспечить воспитаннику возможности сохранения и укрепления здоровья в период пребывания на занятии;
- сформировать необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни;
- научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Опираясь на эти задачи, мы строим весь коррекционно-образовательный процесс, к которому предъявляем особые требования и регламентируем известными нормативными документами (СанПиН, письмо Минобразования «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного (школьного) возраста в организованных формах обучения») и реализуем в оздоровительном режиме.

Здоровьесбережение (оздоровительный режим)

а. организация режима пребывания ребёнка на занятии

Кабинет оборудован всем необходимым оборудованием для осуществления коррекционно-образовательной работы на оптимальном уровне и соблюдения здоровьесберегающего режима. Для создания атмосферы уюта и психоэмоционального комфорта кабинет оформлен в спокойных тонах, с достаточным естественным и искусственным освещением. Оборудование соответствует санитарно-гигиеническим требованиям. Мебель подобрана с учетом антропометрических показателей воспитанников и используется вариативно для обновления обстановки в кабинете с учётом специфики занятий. В работе

использую игрушки безвредные для здоровья детей и отвечающие гигиеническим требованиям, эстетически оформленный привлекательный наглядный и дидактический материал.

б. создание охранительного режима

Обеспечиваем психологическую безопасность детей во время их пребывания на занятии, создаем комфортные условия коррекционно-образовательного процесса.

в. распределение психофизической нагрузки

Планируем свою работу с обязательным учётом особенностей биоритма, физической и умственной работоспособности ребёнка, эмоциональной реактивности в первой и второй половине дня.

г. профилактика нарушений осанки

Следим за соблюдением правильной осанки во время занятий.

д. оздоровительные упражнения и гимнастические комплексы для развития мелкой моторики рук

Тренировка движений пальцев и кистей рук является важнейшим фактором, стимулирующим речевое развитие ребенка, способствующим улучшению артикуляционных движений, подготовке кисти руки к письму и, что не менее важно, мощным средством, повышающим работоспособность коры головного мозга, стимулирующим развитие мышления ребенка.

Применяем в своей работе для развития мелкой моторики рук игры с различными предметами (шнуровки, ипликаторы Кузнецова, прищепки, орехи, косточки, пуговицы, прищепки бельевые, игрушки из «киндер-сюрпризов», разные виды театра, в том числе пальчиковый, пластмассовые или деревянные палочки, шаблоны, трафареты и многое другое).

5. В контексте системы коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, мы используем элементы **арттерапевтических техник**, которые обладают способностью мощного психотерапевтического воздействия, дающего возможность почувствовать ребенку свою успешность и уверенность в себе.

Сказкотерапия. Сказки в педагогической работе использовались издавна. Использование сказки в дошкольном возрасте способствует целенаправленному развитию речевой сферы.

Песочная терапия. Песок – прекрасный материал для работы с детьми любого возраста. Ее использование развивает мелкую моторику, позволяет закрепить речевые умения детей. Вместе с педагогом дети рисуют, строят, изображают в песочнице следы зверей, сюжеты рассказов, предметы на заданные звуки и т.д.

Музыкотерапия – один из методов, который укрепляет здоровье детей, доставляет детям удовольствие. Музыка способствует развитию творчества, фантазии. В процессе музыкальной терапии ребенок не только учится воспринимать музыку, но при этом раскрываются его эмоциональные переживания, расширяются возможности эмоционального общения и формируется чувство сопереживания с педагогом. Музыка обычно сопровождается танцами. Танцы улучшают общую и тонкую моторику ребенка, повышают мышечный тонус, но эта форма деятельности также способствует общению ребенка с педагогом или родителем и разрушает барьер между ними.

В процессе рисования, лепки и др. происходит также улучшение тонкой моторики, формирование пространственных представлений, стремление к красоте.

Продукты творческой деятельности являются диагностическим показателем динамики психического состояния.

б. В коррекционно-развивающей работе с детьми с расстройством аутистического спектра и тяжелой интеллектуальной патологией используем элементы такой **технологии**, как **Прикладной анализ поведения – Applied Behavior Analysis (ABA)**. 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. В процессе коррекции обученный специалист выполняет активную и директивную роль: он является учителем, тренером и стремится помочь ребенку следовать эффективному поведению.

В своей деятельности мы включаем элементы поведенческой терапии во все формы организованной помощи детям.

Все коррекционно-образовательные технологии оцениваются как здоровьесберегающие при следующих условиях:

- разработана система оперативного, текущего и этапного контроля за состоянием здоровья учащихся;
- в содержание преподавания включены вопросы, связанные с охраной здоровья;
- процесс обучения строится с учетом анатомо-физиологических и психических особенностей организма;
- отдается предпочтение значимому, осмысленному материалу;
- учитываются индивидуальные особенности учащихся;
- стимулируется самостоятельная работа, самостоятельный выбор, то есть то, что способствует саморазвитию ребенка;
- обеспечивается достаточный уровень мотивации;
- учебно-воспитательный процесс ориентирован на формирование представлений, а не на передачу знаний;
- предупреждается переутомление;
- позитивные воздействия преобладают над негативом;
- показатель успешности используется для развития позитивных начал;
- оценка выполняет стимулирующую роль;
- обеспечивается уровень коммуникативной культуры учителя.

Итак, при выборе психолого-педагогических технологий для детей с ТМНР мы ориентируемся не на отдельное теоретическое направление, а используем разнообразные способы психолого-педагогических воздействий, базирующихся на многочисленных теоретических направлениях.

3. Консультационно-просветительское направление

Формы работы с семьями:

1) **Консультативные встречи** (по запросу) с целью:

- информационной поддержки (помощь здесь может оказать лечебно-педагогическая литература, книги и брошюры, описывающие жизненный опыт семей с ребенком, имеющим нарушения, автобиографические книги самих людей с проблемами, информация в области защиты прав детей и т.д.)
- укрепления родительской компетентности
- сопровождения семьи, эмоциональной поддержки, поиска ресурсов

2) **Включение родителей в процесс занятий** с ребенком

Принимая ребёнка в коррекционно-развивающую группу, мы выясняем, чего ждут родители от его пребывания здесь, какие проблемы волнуют их больше всего, с какими специалистами хотели бы работать (дефектолог, музыкальный работник, арт-терапевт, логопед, психолог, театральная студия, инструктор ЛФК и т.д.). С этой целью при поступлении ребёнка в ГБОУ ОЦДиК в начале учебного года родители заполняют анкеты. Анкетирование показывает, что приоритетным фактором развития ребёнка почти все родители считают обучение, поэтому главной сферой сотрудничества специалистов и родителей является обучение и воспитание ребёнка.

Необходимым условием для успешного осуществления педагогической работы с ребёнком является обучение родителей приемам и методам специально-педагогического

развивающего обучения. С этой целью специалисты дают рекомендации по использованию педагогической и методической литературы, предлагают видеоматериалы по актуальным для обучения и воспитания их ребёнка проблемам.

Родителей и других членов семьи можно и нужно включать в занятия с ребенком. Эта форма работы является важной в создании пространства партнерства и доверия между семьей и специалистами, во взаимопроникновении среды терапевтической и домашней. Родители лучше поймут состояние ребенка, его проблемы, цели и задачи работы, смогут сами научиться способствовать развитию ребенка. Важно так же подчеркнуть, что на некотором этапе коррекционно-развивающей работы участие родителей в процессе занятия может быть нежелательным, поскольку среда домашняя и учебная должны быть разграничены, например, в случае, когда требуется преодоление привычных стереотипов поведения ребенка, которые могут поддерживаться сложившимся домашним укладом. Такое разделение сред необходимо и в случае, если ребенок находится на той стадии развития, когда ему требуется создание собственного пространства социальных отношений, не связанных с семьей. Безусловно, и во всех перечисленных случаях с семьей должны поддерживаться отношения сотрудничества, и семья должна понимать решаемые в данный момент задачи.

Основные задачи:

- вовлечение семьи в коррекционно-развивающий процесс, установление партнерских отношений
- обучение членов семьи новым, более эффективным приемам взаимодействия, общения, навыкам обучения и воспитания
- развитие родительской компетенции
- создание условий для переноса приобретенных ребенком умений и навыков в обычную жизнь

3) **Общие родительские собрания** (3 раза в год) и **индивидуальные беседы с руководителем группы**, в которой занимается ребенок

Данная форма работы является самой распространенной формой взаимодействия между родителями и специалистами, и призвана обеспечить единство воспитательного и образовательного пространства ребенка, формировать и поддерживать отношения сотрудничества и партнерства между семьей и специалистами.

4) **Привлечение членов семей к организации праздников для детей** («Новый год», традиционный творческий фестиваль «Мы можем все!» и др.)

Эта форма работы с семьями является очень важной и необходимой. Многие семьи с детьми, имеющими нарушения развития, в обычной ситуации настолько погружены в текущие проблемы, что испытывают дефицит атмосферы праздника и творчества, объединения с другими семьями, нормального, естественного хода жизни. Общие праздники помогают семьям и отдельным ее членам преодолевать изоляцию, формировать формы активности, соответствующие этапам жизненного цикла семьи с ребенком дошкольного возраста.

Раздел 1. ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Реализуется учителем-дефектологом на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях.

У детей с аутизмом с тяжелой степенью аффективной патологии в этот возрастной период могут наблюдаться различные предметно-практические манипуляции, однако они, как правило, носят стереотипный характер: дети избирательно относятся к предметам, предпочитая неигровой материал (палочки, веревочки, камушки и пр.).

Предметными действиями дети своевременно не овладевают, в этом возрасте у них наблюдаются лишь манипуляции, то есть хаотичные, нецеленаправленные двигательные реакции. Чаще всего эти манипуляции не соответствуют назначению предметов, с которыми ребенок совершает действия. Дети с аутизмом не умеют подражать действиям взрослого, то есть они самостоятельно не овладевают основным способом усвоения общественного опыта.

Особенности психического развития детей с ТМНР в своей совокупности оказывают негативное влияние на формирование восприятия, в частности таких его свойств, как

константность, предметность и обобщенность, и определяют основные **направления психолого-педагогической коррекции (разделы):**

- Формирование поведения и установление руководящего контроля.
- Сенсорное воспитание.
- Ознакомление с окружающим.
- Развитие психических функций.
- Формирование элементарных количественных представлений.
- Развитие продуктивных видов деятельности.
- Развитие мелкой моторики и графических навыков.

Учебно-методический комплекс учителя-дефектолога:

1. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии).- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002.
2. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.Н., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб.:КАРО, 2009.
3. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Методика формирования количественных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью.- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.
4. Богданова Т.Г., Варламова О.И. Диагностика и коррекция познавательной сферы младших дошкольников с отклонениями в развитии. – М.: ООО «Национальный книжный центр», 2011.
5. Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю. В., Ковалева Л. Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – М.: Коррекционная педагогика, 2005.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: Методические рекомендации. - М.: Просвещение, 2011.
7. Иванова А.Е., Кравец О.Ю., Рыбкина И.А. и др. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста / Под ред. Н.В. Серебряковой. - СПб.: КАРО, 2005.
8. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5-7 лет. - М.: ВЛАДОС, 2005.
9. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: метод. пособие для педагогов / Е.А Стребелева, Ю.Ю. Белякова, М.В. Браткова и др.; под. ред. Е.А. Стребелевой ; Ин-т коррекц. педагогики РАО - Изд. 2-е. - М., Экзамен, 2004.
10. Лебедева Е.Н. Ознакомление детей с отклонениями в умственном развитии со звуками окружающей действительности. Методическое пособие. - М.: Классикс Стиль, 2007.
11. Питерси М., Трилор Р. Маленькие ступеньки. - М.: Ассоциация Даун Синдром, 1997.
12. Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников.- М. Просвещение, 1991.
13. Чумакова И.В. Формирование дачисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2011.

Используемые технологии:

коррекционно-развивающие, личностно-ориентированные, современные компьютерные, игровые, здоровьесберегающие, элементы арттерапевтических техник и Прикладного анализа поведения – AppliedBehaviorAnalysis (ABA).

Раздел 1.1. Формирование поведения и установление эмоционального контакта (руководящего контроля)

На *начальном этапе* важной задачей психологической коррекции является установление эмоционального контакта, от ее правильного решения зависит успешность всех дальнейших коррекционно-развивающих воздействий.

Ребенок с аутизмом может активно сопротивляться, отказываться заниматься, разбрасывать пособия. В этом случае его не следует заставлять продолжать выполнять задание.

Можно предложить ребенку делать с материалом, с которым он должен был работать по инструкции, то, что он хочет. При этом следует комментировать действия ребенка, придавая им определенный смысл. Например, если ребенок вместо вкладывания коробочек хаотично накладывает их друг на друга, педагог может сопровождать его действия словами: «Какую башню строит Петя, как интересно, бух - башня падает». Такой подход стимулирует ребенка к дальнейшей деятельности.

Рассмотрим основные психолого-педагогические приемы, направленные на формирование эмоционального контакта с ребенком.

Важным приемом психологической коррекции детей с тяжелой степенью аффективной патологии является создание для них адекватно организованной среды и поддержание особого аффективного режима занятий. Во-первых, для детей с тяжелой формой аффективной патологии чрезвычайно важна регулярность и структурированность занятий, так как у большинства из них наблюдаются стереотипы поведения, которые являются обязательным компонентом адаптации ребенка. Стереотипии снижают эмоциональный дискомфорт у ребенка, способствуют ощущению стабильности, надежности окружающего мира. Поэтому в процессе занятий необходимо постоянно поддерживать сложившиеся стереотипы: должны быть постоянные педагоги, постоянное помещение, одно и то же время начала и окончания занятий со строгим соблюдением ритуалов. Опыт нашей работы показывает, что несоблюдение этих правил может привести к аффективным реакциям у детей и срывам занятий.

Для поддержания сложившегося стереотипа занятий целесообразно использовать такой прием, как «проговаривание» с ребенком в домашних условиях хода занятий. Мы предлагаем родителям перед засыпанием ребенка озвучивать последовательность занятия, на котором он присутствовал. Особую важность имеет интонация проговаривания: она должна быть размеренной, распевной, ласковой. Желательно, чтобы проговаривание перед засыпанием ребенка поочередно осуществляли оба родителя.

Для поддержания эмоционального режима непосредственно на занятиях «проговаривание» или комментарии может использовать и сам педагог.

Необходимо проговаривать не только прошлые события, но и предстоящие. Например, говорить ребенку заранее, чем им предстоит заниматься дальше. Это очень помогает педагогу, если у ребенка наблюдаются навязчивые действия. Например, многие дети с аутизмом любят включать и выключать свет, открывать и закрывать двери, ящики, поднимать и опускать шторы и пр. Педагог, зная такие особенности поведения ребенка, должен сам предложить ему включить свет, достать игрушку из ящика или закрыть дверь. При этом необходимо четко проговаривать свои просьбы еще до того, как ребенок начнет выполнять свои любимые действия.

В процессе занятий очень важен сенсорный комфорт для детей с аутизмом. Это достигается не только организацией спокойной, щадящей для ребенка обстановки помещения, исключающей наличие каких бы то ни было посторонних раздражителей, ярких и скрипучих предметов, но и позитивным эмоциональным настроением педагога на занятие, отсутствием посторонних лиц.

Поскольку дети с тяжелой степенью аффективной патологии отличаются крайне низкой произвольной психической активностью, это затрудняет проведение с ними коррекционных занятий. Для усиления психической активности в ситуацию индивидуальных игровых занятий целесообразно вводить дополнительные психолого-педагогические приемы в виде музыки, ритмики, пения, шепотной речи и пр. Кроме того, у многих детей с аутизмом наблюдается пристрастие к одному предмету, с которым ребенок не расстается в процессе занятий, предпочитая играть только с ним. В связи с этим необходимо еще раз напомнить о необходимости соблюдения в ходе занятий принципа стимуляции и поддержки развития сохранных сторон психики, преобладающих интересов и эмоциональных пристрастий.

Для установления эмоционального контакта с ребенком необходимо использовать аутоstimуляции, наблюдаемые у ребенка в процессе занятий.

Например, если ребенок постоянно раскачивается, можно предложить ему игры «Лодочка», «Качание в одеяле» и др. Если ребенок подпрыгивает, встряхивает руками, то

можно провести игру «Зайчики». Если ребенок постоянно щурится, глядя на свет, следует предложить ему игру «Моргалки», а в ответ на постоянное постукивание по столу или стене - игру «Постучим». Таким образом, имеющиеся у ребенка аутостимуляции мы переводим в социально-приемлемую форму.

Игра «Лодочка»

Цель. Установление эмоционального контакта с педагогом.

Ход игры. Психолог (педагог) садится перед ребенком и начинает раскачиваться, приговаривая: «Мы в лодочке качаемся, качаемся, качаемся», - и одновременно раскачивается взад и вперед на стуле. Если ребенок не выполняет задание, то можно взять его за руки и раскачиваться вместе.

Комментарий. Эта игра вызывает позитивные эмоциональные реакции у детей. Подключаясь к аутостимуляции ребенка, психолог (педагог) придает произвольным движениям ребенка положительный эмоциональный смысл.

Игра «Мои ручки»

Цель. Установление эмоционального контакта с педагогом (психологом).

Ход игры. Участник находится перед психологом (педагогом). Психолог (педагог) по очереди берет ребенка то за правую, то за левую руки и ритмично похлопывает своей рукой по руке ребенка, повторяя: «Рука моя, рука твоя. Рука моя, рука твоя...»

Если ребенок активно сопротивляется, отнимает свою руку, психолог (педагог) продолжает эти действия сам с собой (похлопывая руками по себе).

Игра «Отойди и подойди»

Цель. Установление эмоционального контакта с психологом (педагогом).

Ход игры. Психолог (педагог) отходит от ребенка на несколько шагов и руками приглашает его подойти, приговаривая: «Подойди ко мне, хороший мальчик (девочка)». Когда ребенок приблизится, психолог (педагог) обнимает его, удерживает, если ребенок оказывает сопротивление, старается заглянуть ребенку в глаза, приговаривая: «Какой хороший, умный, красивый и пр.»

Игра «Догонялки»

Цель. Установление эмоционального контакта с психологом (педагогом).

Ход игры. Психолог (педагог) предлагает ребенку убежать, прятаться от него. Догнав ребенка, психолог (педагог) обнимает его, пытается заглянуть ребенку в глаза. В игре могут участвовать и родители.

Опыт нашей работы показывает, что тактильный контакт с ребенком имеет важное значение в формировании эмоционального общения с ним. Решение этой задачи успешно осуществляется в процессе специальных игр, таких как «Мои ручки», «Отойди и подойди» и др.

Дети с аутизмом очень любят ритмичные постукивания, движения, интонации, ритмичную музыку. Очень важным для эмоционального контакта с ребенком является озвучивание психологом заданной ритмической формы. С этой целью можно использовать различные потешки, стихи, например игру «Пальчики в лесу».

Игра «Пальчики в лесу»

Ход игры. Посадите ребенка на колени или перед собой. Поочередно загибайте пальчики ребенка, приговаривая:

Раз, два, три, четыре, пять,

Вышли пальчики гулять:

Этот пальчик гриб нашел,

Этот пальчик чистить стал,

Это резал, этот ел,

Ну а этот лишь глядел.

Повторите те же действия и с другой рукой. Пощекочите ладошку ребенка, сделайте легкий массаж пальчиков.

Комментарий. Если ребенок активно сопротивляется, не дает руку, уходит от игры, можно сделать это упражнение с самим собой, с родителем или с другим ребенком.

Игра «Этот пальчик - я»

Ход игры. Поочередно загибайте пальчики ребенка, начиная то с большого, то с мизинчика, то на правой, то на левой руке. Сопровождайте эти действия такими стишками:

Этот пальчик - дедушка,
Этот пальчик - бабушка,
Этот пальчик - папочка,
Этот пальчик - мамочка,
Этот пальчик - я.
Этот пальчик прыг в кровать!
Этот пальчик прикорнул,
Этот пальчик уж заснул.
Встали пальчики.
Ура! Кушать всем идти пора.

Комментарий. Обращайте внимание, чтобы при загибании одного пальца остальные оставались прямыми. Если это не удастся, помогайте ребенку удерживать их.

У детей с тяжелой формой аффективной дезадаптации также необходимо развивать способность к подражанию. С этой целью можно использовать следующие психотехнические игры.

Игра «Птички»

Цель. Развитие эмоционального контакта ребенка с психологом (педагогом) и обучение ребенка подражанию действиям взрослых.

Ход игры. Психолог (педагог) показывает детям, как птицы взмахивают крыльями, и приглашает детей «прилететь» к нему. Если ребенок не выполняет движение (взмах руками), психолог (педагог) помогает ему.

Задание можно усложнить. Психолог (педагог) присаживается на корточки и стучит пальцем по полу, показывая детям, как птички клюют зернышки.

Комментарий. Это упражнение предлагается и на последующих занятиях.

Игра «Обезьянка»

Цель. Обучение подражанию мелким движениям рук.

Оборудование. Игрушечная обезьянка.

Ход игры. Психолог (педагог) показывает обезьянку и рассказывает, как она любит подражать. Психолог поднимает руку, потом делает это же движение с обезьянкой, потом предлагает ребенку выполнить это движение самим или на обезьянке. Затем движения усложняются: взмах рукой, хлопанье в ладоши, постукивание и пр.

Аналогичные игры можно проводить с куклой - в этом случае ребенок показывает действия на ней. Учитывая наличие страхов у детей с аутизмом, трудности контакта с ними, можно предлагать выполнять активные роли родителям.

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

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

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

Данный раздел является практически самым важным, так как без сформированного у ребенка «хорошего» поведения и отсутствия руководящего контроля со стороны педагога дальнейшее продвижение в обучении становится невозможным. Поэтому все специалисты (не только дефектолог) на первых этапах вхождения ребенка в коррекционно-развивающий процесс уделяют этому периоду максимум внимания.

Итак, специалисты выстраивают эмоциональный контакт с ребенком, используя психолого-педагогические подходы, основываясь на средовом подходе, а так же в некоторых случаях – устанавливают руководящий контроль, вводя жетонную систему поощрений и используя другие элементы Прикладного анализа поведения (АВА).

Раздел 1.2. Сенсорное воспитание

Отбор *методов обучения* и соответствующих им средств проводится на основе принципов наглядности обучения, сознательности и активности детей при ведущей роли педагога, а также на основе сочетания различных средств обучения в зависимости от задач и содержания обучения.

Характеризуя методы и приемы работы, необходимо отметить, что обучение должно носить наглядно-действенный характер. При этом взрослый на первом этапе проявляет максимальную активность, демонстрируя ребенку игрушки и пособия, показывая ему способ действия с ними, сопровождая свои действия эмоциональными восклицаниями. Затем действия осуществляются совместно. При этом взрослый постоянно комментирует выполняемые действия, используя свою речь в качестве стимулирующего средства для побуждения ребенка к действиям. Кроме того, речь взрослого выполняет контролирующую функцию, педагог каждый раз должен напоминать ребенку цель задания и способ его выполнения, чтобы предотвратить соскальзывание на неверный способ выполнения.

На подготовительном и первом этапе обучения следует использовать способность детей к подражанию. Сначала все действия выполняются совместно с ребенком, поскольку это максимально соответствует возможностям детей. Затем детям показывают, как выполнить то или иное действие, а затем совместно (т.е. руками ребенка) выполняют. В данном случае подражание является сопряженным: взрослый осуществляет поэлементный показ действия, а ребенок повторяет каждый элемент. В случаях затруднения взрослый помогает ребенку выполнять действие, направляя его руки. Далее подражание носит отраженный характер: после показа операции ребенок выполняет ее самостоятельно. Взрослый оказывает ему необходимую помощь.

На втором этапе обучения дети способны выполнить задание по наглядному образцу после тщательного анализа, объяснения и показа педагога. Педагог руководит действиями ребенка, оказывает ему помощь.

На третьем этапе обучения можно подойти к выполнению заданий по инструкции с опорой на образец.

Величина

- Выбор из двух предметов большего или меньшего.
 - Раскладывание однородных предметов разной величины на две группы по принципу «такой - не такой».
 - Выбор предметов одного размера из группы однородных разновеликих предметов.
 - Выбор из двух предметов одного равного третьему.
 - Сортировка разнородных предметов по размеру.
 - Оценка соотношения частей предмета по размеру.
 - Выделение разных измерений предмета (длины, ширины, высоты и др.).
 - Закрепление эталона - выстраивание предметов в убывающие (увеличивающиеся) ряды.
- Выполнение заданий по словесной инструкции.

Величина предмета обычно устанавливается в зависимости от места, занимаемого им в ряду однородных предметов. В качестве эталона величины выступает представление об отношениях по величине между предметами, обозначенных словами, указывающими на место

предмета в ряду других (большой, меньший, самый большой). Усложнение этих представлений заключается в постепенном переходе от сравнения 2-3 предметов к сравнению многих, образующих ряд величин (убывающий или увеличивающийся).

В работе используются одноцветная пирамидка с 3 кольцами, 5 кольцами, матрешки (двухсоставная, трехсоставная и т.д.), игрушки и фигуры разных размеров, картинки с изображением предметов разной величины, вкладыши с однородными предметами разной величины.

Обучение восприятию величины предметов проводится в контексте предметно-практических манипуляций. В процессе действий с игрушками ребенок начинает выделять величину зрительно. На основе многочисленных проб у ребенка может возникнуть полноценное зрительное восприятие величины, умение вычленять ее, соотносить предметы по величине.

Занятия состоят из трех этапов (см. таблицу №4).

Таблица 4. Три этапа формирования представлений о величине предметов

1. Практическое выделение величины	
Цель занятий	Развитие у детей умения ориентироваться на величину предметов, соотносить действия рук с величиной предметов, соотносить по величине плоские и объемные фигуры, составлять сериационный ряд
Игры	«Составление двух- и трехместных матрешек», «Найди место для предмета», «Построй башню», «Найди кровать для куклы»
Оборудование	Матрешки (двух-, трех- и четырехместные). Брусочки разной величины. Куклы и машинки разной величины. Игрушечная мебель разной величины
2. Зрительное восприятие величины	
Цель занятий	Обучение зрительному различению предметов различной величины, соотношению зрительного образа со словом
Игры	«Лото» (определение предметов по величине), «Закончи узор» (с учетом величины детали), «Построй башню» (с учетом разной высоты) и пр.
Оборудование	Карточки с изображением предметов разной величины. Большие и маленькие круги, квадраты и контурные узоры. Фломастеры. Трафареты с изображением предметов и животных разной величины
3. Запоминание предметов с учетом их величины	
Цель занятий	Развитие умения удерживать в представлении и мысленно соотносить между собой величины разных предметов, осуществлять выбор по представлению и словесному обозначению величины предметов
Игры	«Запомни и найди», «Найди, где спрятано», «Угадай, какое платье нужно кукле»
Оборудование	Карточки-лото с изображением предметов разной величины. Предметы разной величины. Картонные геометрические фигуры трех величин

При формировании представлений о величине предметов исходным моментом является обучение обследованию этого признака. Целесообразно использовать следующие приемы обследования: показ величины (протяженности, высоты и ширины предмета), проведение пальцами по указанной протяженности, измерение ее разведенными пальцами или руками, сравнение величины предметов путем наложения или приложения. Значительное место в работе следует отводить тренировочным упражнениям, игровым ситуациям, а в дальнейшем - дидактическим играм.

При формировании умения строить сериационные ряды сначала детей обучают раскладывать три предмета по подражанию, затем по образцу и далее по правилу (выбирать каждый раз самую большую / маленькую). В последующем можно увеличить количество предметов до 5-7. Необходимо отметить, что результаты измерений должны использоваться в различных содержательных деятельности (предметной, игровой, продуктивной).

Форма

- Проталкивание предметов разной формы в соответствующие отверстия (учет формы при выполнении элементарных действий).
- Выбор предметов по форме по принципу «такой - не такой».
- Раскладывание предметов, резко отличающихся по форме.
- Раскладывание предметов, близких по форме.
- Выбор двух заданных форм при выборе из четырех.
- Задания на аналитическое восприятие формы.

Аналитическое восприятие формы предполагает умение разбить предмет на элементы, соответствующие тем или иным образцам, и определить их соотношение между собой.

Эталонами формы являются геометрические формы. Плоские фигуры являются более обобщенными по сравнению с объемными, они отражают наиболее существенную для восприятия сторону формы предмета - его контур.

При обследовании формы дополнительно используется тактильный анализатор.

Геометрические фигуры являются образцами, вокруг которых объединяются предметы. Далее у этих предметов обозначается форма - круглый, овальный и т.д.

Начинать знакомство ребенка с формами целесообразно с круга и квадрата, так как они отражают форму близких ребенку предметов (мяча, кубика).

Для детей, испытывающих трудности в знакомстве с формой, рекомендуется изучать формы в последовательности, представленной в схеме веерного расширения.

На занятиях можно использовать игры «Геометрическое лото», домино «Предмет - форма», «Подбери фигуру к контуру», «Подбери по форме разные предметы».

Игра «Поймай игрушку»

Цель. Обучение ребенка различению форм.

Оборудование. Круглые летающие тарелки, шары, пластмассовые кубы и бруски.

Ход игры. Педагог (психолог) встает на стул, держит предмет за веревку и предлагает ребенку поймать предмет или покачать его. В процессе выполнения ребенком задания психолог (педагог) называет форму предмета.

После этого ребенку предлагается выбрать названную психологом (педагогом) фигуру и покидать ее.

Занятия состоят из трех этапов (см. таблицу №5).

Таблица №5. Этапы формирования представлений о геометрических фигурах, телах и формах

1. Предметно-практические манипуляции с объектными формами	
Цель занятий	Обучение ребенка соотношению плоскостных и объемных форм в практическом действии с предметами на основе метода проб и ошибок, посредством отбрасывания ошибочных вариантов и фиксирования правильных
Психотехнические игры	«Закрой коробки», «Чей домик», «Найди окошко», «Почтовый ящик». Ребенку предлагаются эталонные геометрические фигуры, которые он должен соотнести с местом
Оборудование	Коробки с крышками разной формы. Объемные геометрические формы, по объему подходящие к прорези. Доски с прорезями, изображающими геометрические фигуры и предметы из геометрических форм
2. Зрительное восприятие формы без предметно-практических манипуляций	

Цель занятий	Обучение ребенка зрительному сопоставлению формы без предметно-практической ориентировки (вычленение контура предмета, соотнесение объемных и плоских форм, узнавание предметов в рисунках, их словесное обозначение)
Психотехнические игры	«Найди свою пару», «Лото», «Угадай, что нарисовано», «Магазин»
Оборудование	Карточки с изображением геометрических форм. Парные плоскостные или пластмассовые формы. Предметы и игрушки разной формы
3. Запоминание форм	
Цель занятий	Развитие у детей способности запоминать воспринятые формы; мысленно, по представлению, сопоставлять объемную форму с плоскостной. Закрепление названий «круглый», «квадратный», «овальный», «треугольный»
Психотехнические игры	«Узнай и запомни», «Найди похожую», «Угадай, чего не стало»
Оборудование	Карточки с геометрическими формами разной величины и цвета. Объемные игрушки разной формы (например, шар, неваляшки, телевизор и пр.). Плоскостные формы-образцы (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник)

При формировании представлений о геометрических фигурах, телах и форме предметов большое внимание уделяется обучению детей приемам обследования форм осознательно-двигательным путем под контролем зрения и со словесным сопровождением педагога. Сначала все действия выполняются совместно («рука в руке»), затем по подражанию и образцу. Целесообразно также использовать показ геометрического тела (фигуры), его название (педагогом), выбор «такого же» по подражанию и образцу. Затем необходимо организовать такие действия ребенка с предметами, которые обусловлены его формой. Далее используются упражнения на распознавание и на умение различать и называть форму; упражнения на выбор по образцу (предметов одного цвета и величины; предметов разного цвета и величины); упражнение на выбор по словесному обозначению педагога; упражнения в форме дидактических и подвижных игр. Аналогичная система работы предусматривается при ознакомлении с геометрическими фигурами.

Знакомство с геометрическими фигурами происходит путем сравнения с уже известными формами в той же последовательности (к примеру, для демонстрации «связи» между телами и фигурами можно использовать эффект тени: при ярком местном освещении демонстрируют, что тень от шара - это круг и пр.). При поиске предметов различной формы в окружающей обстановке можно использовать «геометрические ориентиры» - фигуры с четко обведенным контуром. Размер фигуры соответствует размеру искомым предметом, что облегчает задачу. Результаты обследования используются в различных видах деятельности (предметной, игровой, продуктивной, конструктивной).

Цвет

- Выбор предметов одного цвета; последовательное ознакомление ребенка с разнообразными цветами.
- Группировка предметов, разных по форме, размеру, назначению, имеющих одинаковый цвет.
- Сортировка предметов двух и более цветов:
 - -контрастных;
 - -близких по цвету.
- Соединение слов-названий с конкретными цветами, при этом не требуется обязательное запоминание названий цветов.
- Группировка и сортировка по цвету, представленному различными оттенками.

- Выделение и узнавание оттенков.
- Выполнение упражнений на аналитическое восприятие цвета.

Формирование представлений о цвете предметов требует особого внимания, поскольку цвет является тем свойством предмета, которое нельзя обследовать во внешнем плане рукой, как при обследовании величины или формы предмета. Поэтому формирование представлений о цвете происходит путем фиксации внимания детей на тождестве цвета предметов. На начальном этапе обучения, когда у детей еще не сформированы эталонные представления, выделение цвета осуществляется через соотнесение предметов между собой. При этом первоначально это будут устойчивые пары цветов, например: черный - желтый, красный - зеленый, синий - желтый, белый - черный. В дальнейшем пары устанавливаются произвольно. Ребенку показывают предмет определенного цвета и предлагают выбрать «такой же, как у меня» (такого же цвета) сначала из двух лежащих перед ребенком.

В дальнейшем постепенно увеличивают численность элементов группы однородных предметов до шести (например, деревянные шарики по три каждого цвета). Ребенок каждый раз выбирает один предмет определенного цвета, перекладывая его в указанное педагогом место (стаканчик, коробочку, сосуд с узким горлышком и пр.), и таким образом получает две группы однородных предметов. Это упрощенный вариант группировки, промежуточный между выбором по образцу и группировкой.

Следующий шаг - обучение группировке, когда перед ребенком в произвольной последовательности раскладывают предметы, а он берет их по порядку и определяет путем приложения к образцу, в какую группу их положить. В дальнейшем предметы раскладываются без использования образца (элементарная классификация). При выполнении каждого действия педагог называет цвет предмета, постепенно добиваясь повторения и самостоятельного его названия ребенком.

Зрительное восприятие

Развитие зрительного внимания, подражания, формирование целостного образа предметов:

- учить детей выделять предмет из общего фона;
- учить детей соотносить игрушку с ее изображением;
- учить детей хватать большие предметы двумя руками, маленькие - одной рукой;
- учить детей складывать из частей разрезную предметную картинку.

Слуховое восприятие и внимание

Развитие слухового внимания, подражания, формирование целостного образа предметов, восприятие звуковых характеристик предметов:

- знакомство с игрой на музыкальных инструментах, показ, что разные инструменты издают различные звуки, вызывание интереса к играм со взрослым на музыкальных инструментах;
- обучение реагированию на слуховые раздражители;
- выработка подражанию разных двигательных реакции в ответ на звучание различных инструментов.
- *Опознание предметов и явлений по звуковым характеристикам:*
- обучение дифференцировать на слух звучание музыкальных инструментов, реагируя действиями на звучание определенного инструмента (выбор из двух);
- обучение соотносить игрушку с соответствующим звукоподражанием;
- обучение дифференцировать звукоподражания.

Формирование у детей с РАС слухового внимания осуществляется посредством прослушивания ими неречевых звуков.

Вариант 1

Ход игры. Педагог показывает ребенку игрушку, издавая с помощью нее звуки. Затем прячет игрушку и предлагает ребенку найти ее по звуку. Например, педагог может нажимать на

игрушку-пищалку ногой и при этом демонстрировать жест «Где?», разводя руками и сопровождая жест поворотом головы и соответствующей мимикой.

На следующих этапах у ребенка вырабатываются ассоциативные связи между другой игрушкой и ее звучанием. Например, ему предлагается сделать выбор одной из двух звучащих игрушек.

Вариант 2

Ход игры. Педагог закрывает от ребенка игрушки и издает звучание одной из них, затем показывает игрушки и спрашивает, какая из них звучала. Можно задать ребенку вопрос в словесной форме или в форме жеста.

На последующих занятиях можно предложить ребенку задания на различение звуков. Когда ребенок научится дифференцировать звучащие игрушки, можно начинать работу по различению речевых звуков. При этом необходимо продолжать работу по различению неречевых звуков. Для дальнейшего формирования слухового внимания и восприятия можно научить детей различать бытовые звуки - шуршание, переливание: воды, скрип двери и пр.

Для того чтобы обучить ребенка различать речевые звуки, нужно сформировать у него, ассоциативную связь между речевым звуком и предметом. Например, можно совместно с ребенком, поиграть в паровозик, сопровождая эту игру звуком «у-у-у», с машинкой, сопровождая ее движения произнесением слогов «би-би». Далее ребенку показывают две игрушки, произносят звук «у-у-у», и с помощью жеста спрашивают, к какой игрушке этот звук относится. Таким образом, у ребенка формируется первичный словарь: «бух», «дай», «на», «киса» и пр.

Тактильно-двигательное восприятие

- учить детей воспринимать и узнавать на ощупь шар, куб;
- учить детей воспринимать на ощупь величину предметов, дифференцировать предметы по величине (в пределах двух);
- учить детей выбирать знакомые игрушки на ощупь по слову «дай» без предъявления образца;
- учить детей различать на ощупь величину предметов; проводить выбор из двух предметов (большого, маленького) с предъявлением образца зрительно.
- учить детей производить выбор по величине и форме по слову «дай» на ощупь.

Существует большое разнообразие дидактических игр, позволяющих посредством осязания совершенствовать восприятие формы, величины, объема, температуры, пространственного расположения предметов.

На *первом* этапе детей обучают осязательному восприятию знакомых объемных предметов, желательно аффективно значимых для ребенка с аутизмом (например, используются палочка, бутылочка, любимая машинка; бытовые предметы: ложка, тарелка; предметы одежды: шарф, шапка, пуговица и пр.).

На *втором* этапе детям предлагают для ощупывания и узнавания объемные геометрические формы (шар, куб, «кирпичик из строительного набора» и пр.).

На *третьем* этапе дети ощупывают и называют плоские геометрические фигуры.

На *четвертом* этапе можно уже предложить классифицировать объемные фигуры по величине. За специальной ширмой педагог раскладывает перед ребенком набор объемных фигур одинаковой фактуры, но разной величины. Например, шар большой и шар маленький, катушку большую и катушку маленькую, и пр. Педагог просит ребенка дать ему одинаковые фигурки, например выбрать все шарики (по форме) или все большие или маленькие фигурки (по величине). Следует отметить, что многие дети с аутизмом сперва отказываются работать с ширмой, вынимают руки из рукавов, разбрасывают фигуры. Необходимо постепенно приучать ребенка к работе с ширмой. Если не удастся приучить ребенка работать таким способом, можно предложить ему игру «Чудесный мешочек».

Такие занятия не только способствуют формированию пространственного восприятия у ребенка, но и повышают его психический тонус и поисковую активность.

Для занятий с детьми дошкольного возраста с РАС и интеллектуальной недостаточностью целесообразно использовать несколько видов дидактических игрушек, различных по характеру игровых действий с ними, запрограммированных в их конструкциях:

- 1) игрушки для нанизывания (кольца, втулки, шары, кубы, полусферы, имеющие отверстия для нанизывания и предназначенные для сбора пирамид);
- 2) геометрические тела (шары, кубы, призмы, параллелепипеды и пр., предназначенные для прокатывания, проталкивания в отверстия, для выполнения действий по группировке и соотнесению их по цвету, форме и величине);
- 3) дидактические игрушки, состоящие из геометрических фигур-вкладышей (кубы, конусы, цилиндры, полусферы, предназначенные для вкладывания и накладывания, подбору по цвету и форме);
- 4) народные сборно-разборные дидактические игрушки (матрешки, бочата, яйца и пр., которые применяются для вкладывания, ознакомления детей с величиной предметов, а при подборе их по цвету и величине - для закрепления навыка группировки);
- 5) небольшие по размеру сюжетные игрушки (машинки, елочки, грибочки, фигурки животных) и предметы, подобранные по определенным признакам (коробочки, чашечки и пр.).

Кроме того, можно использовать модификации досок Сегена и Монтессори как материал для проведения тренировочных упражнений.

При формировании представлений о величине предметов используют специальный дидактический материал. Предметы, входящие в этот дидактический материал, должны обладать ярко выраженными характеристиками протяженности и таким образом наглядно демонстрировать эти свойства предметов.

При формировании представлений о величине предмета обучение начинают с использования лишь *однородных объемных предметов одинакового цвета*, т.е. предметов, различающихся по одному признаку. Затем в работу включают плоские предметы, предметы разного цвета, неоднородные предметы. Разница в их размерах должна составлять не менее 2 см.

При формировании представлений о форме предметов сначала используют геометрические тела, так как они являются менее абстрактным материалом по сравнению с геометрическими фигурами и более знакомы детям по их ближайшему окружению (шар = мяч, куб = кубик деревянного конструктора и пр.). Геометрические фигуры, как известно, в «чистом виде» в реальном предметном мире встречаются достаточно редко (к примеру, лист бумаги прямоугольной формы, косынка треугольной и пр.). В этом смысле геометрические тела и предметы, имеющие форму геометрических тел, представляют собой более удобный материал для обследования (их можно взять в руки, с ними можно совершать предметные действия, продиктованные их формой, - прокатить шар, поставить кубы один на другой и т. д.).

Ознакомление с окружающим

- Формирование у детей целостного восприятия представлений об окружающем мире.
- Ознакомление детей с предметами и объектами ближайшего окружения, их назначением и функциями, расширение представлений о ближайшем окружении.

Ознакомление с окружающим направлено на формирование у детей целостного восприятия представлений о предметном мире. Ознакомление с окружающим обогащает чувственный опыт ребенка, учит быть внимательным к тому, что его окружает. В ходе занятий накапливаются представления и элементарные понятия о явлениях неживой природы, о животных, о растительном мире, о бытовых явлениях и назначении предметов домашнего обихода, начинает активизироваться связная речь. Важно научить ребенка смотреть и видеть, слушать и слышать, осязывать и осязать, а затем обобщать увиденное в словесных высказываниях

Занятия по ознакомлению с окружающим проводятся по следующим темам: «Части тела», «Игрушки», «Семья», «Домашние животные», «Дикие животные», «Одежда», «Посуда».

Примерный перечень игр

«Паровозик», «Передай мяч», «Найди мишку», «Шумит лес», «Найди игрушки», «История о ручках и ножках», «Где же наши пальчики?», «По грибы», «Найди пару», «Одень куклу», «Лото», «Сугробы», «Снеговички», «Блестят на елке бусы», «Что лишнее?», «Мы посуду мыли, мыли», «Собери посуду», «Кто играет?», «Музыкальная минутка», «Кто живет в лесу?», «Ай дили-дили-дили», «Цветочная поляна», «Варим кашу», «Собери цветы», «Маленькие помощники», «Заблудились», «Кто где живет?» и др.

Развитие психических функций

Развитие внимания:

- привлечение внимания ребенка с помощью объектов, связанных с удовлетворением его органических потребностей;
- стимулирование непроизвольного внимания с использованием раздражителей разной модальности;
- развитие устойчивости непроизвольного внимания;
- формирование предпосылок для развития произвольного внимания;
- расширение объема внимания;
- развитие способности к переключению внимания.

Развитие памяти:

- развитие узнавания на основе простейших условных рефлексов;
- расширение круга узнаваемых предметов;
- развитие воспоминания на основе формирования у ребенка элементарных представлений о предметах;
- развитие непроизвольной памяти;
- увеличение объема запоминаемого материала;
- совершенствование процессов запоминания и воспроизведения.

Формирование мышления:

- развивать у детей наглядно-действенного мышления;
- создание предпосылки к развитию наглядно-образного мышления;
- установление связей «восприятие - образ», «предмет - действие», «действие - его результат»;
- установление закономерных связей посредством мыслительных операций, которые в раннем возрасте неотделимы от практических действий с предметами;
- установление причинно-следственных связей.

Особое коррекционное значение имеют игры, направленные на использование вспомогательных средств. В процессе таких игр перед ребенком ставятся следующие задачи: выявить внутренние связи предмета, проанализировать условия практической задачи, найти выход из проблемной ситуации, учитывая особенности ситуации и применяя в соответствии с ними соответствующие вспомогательные средства и способы действия. Умение справляться с решением подобных задач формируется в ходе разнообразных игр на доставание нужного предмета с помощью вспомогательных средств (веревки, палки и пр.).

В таблице 6 представлены игры-занятия с предметами-орудиями, которые можно использовать в коррекционно-развивающей работе.

Таблица 6. Система игр-занятий с предметами-орудиями

1. Игры и занятия со вспомогательными предметами		
Содержание	Переместить тележку за тесемку. Переместить каталку при помощи рукоятки	Придвинуть игрушку палкой к себе. Вытолкнуть игрушку палкой из трубы
Сенсорные процессы	Восприятие соперемещения предметов	Восприятие предметов в динамике их перемещений. Различение формы предметов, их пространственного расположения, развитие глазомера

Мыслительные процессы	Обнаружение и использование статических межпредметных связей	Установление результативной динамической связи между предметами (с учетом их формы и расположения)
Моторика	Удержание тесемки двумя руками. Движения рук к себе	Координированные движения обеих рук
2. Игры и занятия с простейшими предметами-орудиями		
Содержание	Катать тележку с помощью палки с кольцом. Достать фигурку из коробки с помощью специальной ложки	Копать, насыпать в формочки и утрамбовывать крупу или песок
Сенсорные процессы	Восприятие предметов в динамике. Развитие глазомера. Восприятие и сопоставление форм	Восприятие предмета в динамике результативных изменений в предмете
Мыслительные процессы	Установление результативной динамической связи	Установление продуктивной динамической связи между несколькими предметами
Моторика	Координированные движения рук	Координированные и последовательные движения обеих рук
3. Игры-занятия с предметами-орудиями, имитирующими орудия труда		
Содержание	Забить молотком колышки или втулочки	Завинтить винты вручную и с помощью отвертки. Собрать каталку вручную и с помощью отвертки
Сенсорные процессы	Восприятие предмета в динамике результативных сопеременений, воздействий и изменений. Выделение части и целого. Соотнесение форм	Восприятие изменений результативного характера. Соотнесение формы, различение частей и целого. Выделение специфичного в предмете
Мыслительные процессы	Установление продуктивной динамической связи между несколькими предметами, для того чтобы затем объединить их в целое с помощью орудия	Установление продуктивной динамической связи между предметами с целью их объединения
Моторика	Соподчиненное движение рук с выделением «рабочей» и «вспомогательной» функции	Соподчиненные координированные движения рук

Развитие познавательной активности осуществляется:

- в играх и упражнениях, формирующих у детей орудийные действия, способность к решению наглядно-действенных задач в условиях специально созданных проблемных ситуаций;
- в дидактических играх и упражнениях, формирующих у детей ориентировочно-исследовательские действия (результативные, поисковой пробы, практического примеривания, зрительного соотнесения и др.);
- в играх и упражнениях, направленных на ознакомление детей с пространственными и качественными свойствами и признаками объектов;
- в играх и упражнениях, способствующих запоминанию с использованием знаково-символических средств;
- в строительно-конструктивных, подвижных играх;
- в изобразительной деятельности (обследование объектов, чтобы получить необходимые для изображения представления);
- в конструировании по образцу (наглядно-действенное мышление);
- в процессе развития речи на основе ознакомления с окружающим миром: у детей формируются представления о себе, окружающих людях, растительном и животном мире, о

деятельности людей, что способствует формированию речи и навыков коммуникативного поведения;

- виндидуальной коррекционно-развивающей работе.

Примерный перечень игр

«Матрешка», «Найди мишку», «Дорожка для зайчиков», «Шумит лес», «Рисуем клубок», «Найди игрушки», «История о ручках и ножках», «Где же наши пальчики?», «Что изменилось?», «По грибы», «Разрезные картинки», «Найди пару», «Разноцветные поляны», «Чего не хватает?», «Что спряталось?», «Лото», «Закрой окошко», «Почтовый ящик», «Пазлы», «Что лишнее?», «Собери посуду», «Кто играет?», «Музыкальная минутка», «Кто живет в лесу?», «Найди лишнего», «Ай дили-дили-дили», «Цветочная поляна», «Варим кашу», «Собери цветы», «Маленькие помощники», «Заблудились», «Кто где живет?» и т.д.

Раздел 1.5. Формирование элементарных математических представлений

Количественные представления:

- Формирование устойчивого порядка числительных при счете.
- Формирование действия присчитывания: к каждому объекту может быть присоединено только одно числительное.
- Обозначение общего количества сосчитанных объектов последним произнесенным числом, сопровождение обводящим движением руки и показом сосчитанного количества на пальцах.
- Обучение счету объектов в любом порядке с целью формирования представлений о том, что любая совокупность объектов может быть сосчитана. Обучение выделению одного, двух, трех предметов из множества и группировка предметов в множества. Обучение соотношению отдельных единиц множества с пальцами, другими предметами без пересчета (педагог учит детей прикасаться к каждому предмету или картинке последовательно пальцем, подготавливая детей к последовательному пересчету количества предметов).
- Обучение объединению предметов в различные множества (на дочисловом уровне), ориентируясь на цвет (красный, желтый и зеленый), форму (куб, шар, треугольная призма - крыша, квадрат, круг, треугольник), величину (большой, маленький, длинный, короткий) предметов. Состав числа в пределах трех.
- Обучение выбору соответствующего количества предметов без пересчета и с пересчетом, с проверкой своих действий с использованием приемов прикладывания и накладывания одного количества предметов или картинок на другое.
- Обучение последовательному выделению каждого предмета или картинки (в пределах трех) на основе использования зрительного и (или) тактильного анализатора. Обучение выполнению хлопков, ударов молоточком или барабанной палочкой по заданному количеству, ориентируясь на слово, названное педагогом.
- Обучение выделению одного, двух, трех предметов на основе тактильного обследования по типу игры «Чудесный мешочек». Цифры 1, 2, 3.
- Обучение идентификации и выделению по слову в предметах множеств в пределах трех.
- Обучение рисованию цифр 1, 2, 3 по трафарету, по опорным точкам, самостоятельно; лепка цифр из пластилина, конструирование их из сборно-разборных игрушек «Цифры», из палочек и т.п.
- Обучение арифметическим задачам с открытым результатом на наглядном материале в пределах 2-3 объектов (по образцу действий взрослого).

Представления о пространстве:

- Обучение перемещению в пространстве различных помещений (комнаты, кабинета учителя-дефектолога, логопеда)моделей с помощью взрослого, по словесной инструкции и самостоятельно.
- Ознакомление со схемой тела и лица (голова, руки, ноги, туловище, глаза, нос, уши и т.п.). Обучение обводке карандашом по контурам ладони и пальцев с помощью взрослых,

показ и соотнесение руки сконтурным изображением, соответствующим положению руки, в играх типа «Сделай так же, как нарисовано».

- Обучение выполнению различных игровых упражнений, связанных с перемещением в пространстве, изменением положения частей тела (поднять руки, выкинуть их вперед, поднять одну руку и т.п.), по подражанию действиям взрослого, по образцу, по словесной инструкции.
- Обучение использованию речевых и имитационных средств в процессе называния и показа пространственных отношений, сопровождение действий речью или пантомимическими движениями (большой -руки разводятся широко, длинный - руки разводятся в стороны, показывая протяженность, и т.п.).

При формировании пространственных представлений у детей с РАС необходимо соблюдать определенные этапы.

На первом этапе необходимо обучить детей различать отношения предметов и их частей по вертикали (знакомство с предлогами «на», «под»).

На втором этапе - приступать к формированию у ребенка умения понимать отношения в горизонтальной плоскости («рядом», «около»).

На третьем - работать над развитием понимания таких пространственных отношений, как «справа», «слева», «за», «перед», «между» и пр.

После того как ребенок научится воспринимать и воспроизводить пространственные отношения предметов по подражанию действиям взрослого, можно переходить к играм, где ему будет необходимо действовать по образцу, то есть осуществлять самостоятельный анализ образца с точки зрения пространственных отношений предметов и их частей. Он успешно справляется с этой задачей в процессе развития конструктивных умений, а также участвуя в специально организованных дидактических играх «Запомни и найди», «Найди и назови», где ребенку предлагаются карты с изображениями предметов, по-разному расположенных по отношению друг к другу.

Временные представления

- Наблюдение за простейшими явлениями погоды (холодно, тепло, идет дождь, идет снег).
- Обучение узнаванию и называнию на основе наиболее характерных признаков (по наблюдениям в природе, по изображениям на картинках) контрастных времен года: лето и зима, весна и осень.
- Обучение изображению явлений погоды с помощью имитационных действий: холодно - нахмуриться и сжаться; тепло - улыбнуться, потянуться вверх и раскрыть руки, как бы подставляя их солнцу; дождь - имитационные движения пальцами рук по поверхности пола или стола и сопровождение их словами «кап-кап» и т.п.
- Ознакомление с астрономическими символами: солнце, луна, звезды в окружающем пространстве и на иллюстрациях.
- Обучение имитации действий, соответствующих действиям людей, животных и растений в разные части суток (утром, днем и ночью) по подражанию действиям взрослых, по образцу, а по возможности и по словесной инструкции.
- Обучение рисованию по внутренним и внешним трафаретам изображений солнца, луны, звезд, туч, облаков.

Раздел 1.6. Развитие продуктивных видов деятельности

Одной из задач психолого-педагогической коррекции детей с РАС выступает формирование у них константного и целостного восприятия предметов. Детям предстоит осознать, что внешний вид предмета может меняться в зависимости от того, с какого положения на него смотрят - спереди, сзади, сбоку, снизу или сверху: все равно это будет один и тот же предмет. Ребенок должен сформировать представление о том, что целый предмет состоит из отдельных частей, каждая из которых не только имеет свою функцию, но и свою форму, величину, пространственное расположение и к тому же занимает определенное место внутри целого.

Формирование целостного восприятия успешно осуществляется в процессе обучения детей продуктивным видам деятельности: конструированию, рисованию, лепке, аппликации.

1. Аппликация

Процесс выполнения аппликации включает два этапа: вырезание отдельных форм и прикрепление их к фону.

В работе с детьми используются такие виды аппликационных работ:

- *наклеивание готовых форм:*

- 1) декоративное- из геометрических и растительных форм
- 2) предметное- из отдельных частей или силуэтов

- *изготовление и наклеивание форм:*

- 1) отдельных предметов
- 2) сюжетное
- 3) декоративное

Задачи:

1. Знакомство с инструментами и материалами:

- Знакомить с материалами и их свойствами: бумага различной фактуры, картон, вата, различная по текстуре ткань, кожа, природные материалы- шишки, семена, трава, мох, желуди, листья, орехи, ракушки, песок, камушки и др., крупа, пробки, скорлупа, клей, клейстер и т.п.

- Знакомить с ножницами, их назначением и способом работы с ними

- Учить работать с клеем: открывать клей, закрывать клей, намазывать поверхность клеем

2. Изготовление деталей (выкалывание, вырезание, сминание, разрывание):

- Учить работать с бумагой:

- сгибать лист (пополам, вчетверо, по диагонали) и приглаживать рукой;
- рвать бумагу;
- мять бумагу.

- Учить вырезать ножницами (работа рука в руке):

- держать в руках ножницы;
- делать ножницами надрез, серию надрезов;
- резать поперек широкой полосы;
- резать ножницами по линии;
- резать по диагонали квадрата, четырехугольника;
- вырезать круг из квадрата;
- вырезать овал из четырехугольника;
- делать косые срезы;
- вырезать по контуру;
- вырезать симметричные формы из бумаги сложенной вдвое;
- резать ткань, кожу.

3. Сборка и наклеивание:

- Учить составлять и наклеивать аппликацию из готовых или вырезанных форм:

- накладывать и приклеивать детали на трафарет;
- накладывать и приклеивать одну деталь к другой;
- наклеивать на поверхность кожу, ткань, природный материал и т.д.
- составлять изображение путем наклеивания готовых форм;
- составлять и наклеивать изображение из 2-3 частей одинаковой формы и величины;
- составлять и наклеивать изображение из 2-3 частей разной формы и величины.

- Учить составлять узор:

- составлять узор по заданной схеме;
- самостоятельно составлять узор;
- составлять и наклеивать узоры из геометрических форм на полосе, в квадрате, в круге чередуя их по цвету, форме, величине.

- Учить составлять и наклеивать сюжетную аппликацию из готовых или вырезанных форм.

2. Лепка

Инструменты и приспособления: клеенка; доска (фанерка, пластиковая подставка); кусочек ткани для вытирания рук; емкость с водой; стеки деревянные или пластмассовые; нож; скалка; фактурная ткань; формы, штампы, формочки для выдавливания.

Этапы:

1. Знакомство с материалом.
2. Деление на части.
3. Размазывание материала.
4. Придавание формы.
5. Соединение составных частей.
6. Видоизменение одной формы в другую.
7. Оформление изделий.

Задачи:

1. Знакомство с материалами и подготовка к работе:

- греть пластилин, держа в руке;
- разминать материал;
- отбивать глину;
- раскатывать материал скалкой.

2. Учить делить на части:

- отрывать кусок пластилина (глины) от целого куска;
- откручивать кусок пластилина (глины) от целого куска;
- отщипывать маленький кусочек от целого куска;
- отрезать кусок пластилина (глины) стекой.

3. Учить заполнять форму:

- размазывать пластилин по шаблону;
- размазывать пластилин внутри рельефного контура;
- размазывать пластилин внутри контура;
- размазывать по форме глину;
- выкладывать готовые формы внутри контура;
- заливать форму.

4. Учить придавать форму:

- раскатывать пластилин (глину) продольными движениями ладоней (колбаски) на досочке и в руках;
- катать толстые и тонкие, длинные и короткие колбаски;
- раскатывать пластилин (глину) вращательными движениями (шарики) на досочке и в руках;
- катать большие и маленькие шарики;
- вырезать ножом форму по шаблону;
- вырезать ножом форму по контуру;
- выдавливать форму формочками.

5. Учить соединять составные части:

- соединять путем плотного прижатия;
- соединять путем примазывания;
- соединять путем прищипывания.

6. Учить видоизменять одну форму в другую:

- учить сгибать колбаски;
- учить вдавливать углубления на поверхность шара;
- учить расплющивать между ладонями пластилин (глину);
- учить вытягивать столбик из короткого толстого цилиндра, округлять и заострять концы его, образуя формы;
- учить детей оттягивать небольшие детали;
- учить зашпиливать края формы кончиками пальцев.

7. Учить оформлять изделия:

- учить детей наносить на форму рисунок пальцем, различными инструментами;
- учить дополнять изделия мелкими деталями;

- учить наносить на изделие природный материал, монетки, крупу и т.д.
- учить детей лепить знакомые предметы, объекты из одного куска пластилина (глины) (тарелка, овощи и др);
- учить лепить знакомые предметы, объекты из двух кусков пластилина (глины) (чашка с ручкой, корзина и др.);
- учить лепить более сложных формы предметов и объектов из 3-5 частей (рыбка, утенок, зайчик, кувшин с ручкой).

3. Конструирование

- Формировать навык конструирования по образцу, по устной инструкции.
- Закреплять и совершенствовать конструирование геометрических фигур (треугольник, квадрат, прямоугольник), изученных букв и цифр из счётных палочек.
- Формировать навык конструирования плоскостного изображения из плоскостных геометрических фигур.

Раздел 1.7. Развитие мелкой моторики и графических навыков

- Формирование навыка правильного удержания письменных принадлежностей.
- Анализ особенностей развития у детей рисования необходимо проводить в двух направлениях:
 - определение уровня развития графических умений;
 - анализ качества изображения фигур.

Таблица 7. Оценка уровня развития графических умений

Оценки	Уровень развития графических умений	Особенности качества изображений
0	Не умеет правильно держать карандаш, наносит на бумагу неопределенные линии	Изображение отсутствует или проводятся линии и точки, не имеющие сходства с объектом
1	Умеет правильно держать карандаш и располагать руку при рисовании; проводит вертикальные и горизонтальные линии по опорным точкам	Изображение напоминает символический рисунок, имеющий отдельные элементы, сходные с объектом
2	Умеет регулировать движения в соответствии с задачей изображения, то есть правильно регулирует: а) силу нажима; б) амплитуду; в) темп рисовальных движений (изменяет его по инструкции)	В рисунке передается строение основной формы образца, но без некоторых существенных элементов
3	Умеет изменять направление графических движений: проводит линии, образующие угол, не отрывая карандаша от бумаги, совершает дугообразные движения	В рисунке достаточно верно и полно воспроизводится строение основной формы и дополнительных деталей образца, но не учитывается размер фигуры
4	Графические движения соразмеряет с заданной длиной или высотой отрезка, рисует короткую или длинную линию по словесной инструкции и по образцу	Изображение с сохранением размера заданной фигуры
5	Движения соизмеряет с высотой и формой заданных изображений предметов, рисует прямоугольники с образца-рисунка, большой и маленький круг и квадрат по словесной инструкции и по образцу	Изображение с сохранением размера и объема заданной фигуры

Развитие графических навыков состоит из 4х этапов:

Первый этап

Цель. Обучение элементарным графическим навыкам, развитие умения проводить прямые линии в вертикальном и горизонтальном направлении по опорным точкам.

Материал. Цветные граненые карандаши или фломастеры, альбом для рисования. (Если ребенок с аутизмом отказывается работать с карандашом, можно предложить ему доски, обмазанные пластилином, или ребенку обмазать палец краской и рисовать с помощью него.)

Руководство. Психолог или педагог показывает ребенку, как правильно держать карандаш, располагать руку в процессе рисования (или метод «рука в руке»).

Задания

1. Рисование «ниточек» по опорным точкам в вертикальном направлении (рисование разноцветных, коротких, длинных отрезков).
2. Рисование «дорожки» по опорным точкам в горизонтальном направлении (короткие, длинные отрезки).
3. Рисование геометрических фигур по опорным точкам: квадрат, треугольник, ромб и др.
4. Рисование дома с забором и деревом по опорным точкам.

Методические требования к занятиям первого этапа

1. Опорные точки наносятся на бумагу до занятия.
2. На первых занятиях следует обращать внимание детей на правильное расположение карандаша в руке и положение руки в процессе рисования.
3. Занятия по рисованию рекомендуется проводить индивидуально.
4. Продолжительность и количество занятий должны варьироваться в зависимости от динамики формирования графических умений у ребенка.
5. Рекомендуется поощрять ребенка за успешное выполнение заданий, а также даже за минимальную активность. Рисунок ребенка следует повесить на видное место и на последующих занятиях обращать его внимание (а также внимание других детей, если занятия проводятся в группе) на результаты предыдущей работы.

После того как дети овладеют элементарными изобразительными движениями, рекомендуется формировать у них изобразительные движения по следующим параметрам: скорости, направлению, темпу, амплитуде.

Второй этап

Цель. Обучение произвольному управлению графическими движениями.

Материал. Альбом для рисования, утолщенные граненые карандаши, фломастеры, трафареты, изготовленные из пенопласта или картона, изображающие геометрические фигуры и фигуры животных.

Руководство. Педагог показывает ребенку, как укреплять трафарет, обводит контур фигуры и затем закрашивает ее. При обведении контура фигуры движения должны быть медленными, а при закрашивании - быстрыми.

Задания

1. Рисование и окраска по трафаретам квадрата и прямоугольника.
2. Рисование и окраска по трафаретам круга и овала.
3. Рисование и окраска по трафаретам треугольника и ромба.
4. Рисование и окраска по трафаретам флажков, неопределенных фигур разной величины.
5. Рисование и окраска по трафаретам фигур животных.

Методические требования к занятиям второго этапа

1. Необходимо следить за тем, чтобы дети обводили контур фигуры медленно, а закрашивали фигуры быстрыми, размашистыми движениями.
2. Окраску необходимо проводить в соответствии с формой фигуры. Например, круг необходимо закрашивать круговыми движениями, а квадрат прямыми линиями, треугольник - наклонными.
3. Обязательно следует научить детей произвольно регулировать силу нажима.
4. Перед началом рисования предварительно совместно с ребенком должен проводиться анализ фигуры трафарета. Необходимо учить детей обводить ее контуры указательным пальцем.

5. В процессе занятия обязательно включать в работу вторую руку для удерживания трафарета на листе бумаги.

6. Занятия должны проводиться в указанной последовательности. Рекомендуется вешать рисунки детей на видное место, поощрять их активность. Если дети по-прежнему отказываются рисовать карандашами и фломастером, можно им предложить рисовать пальцем, однако необходимо соблюдать указанные выше требования, а именно регулировать темп и силу нажима.

Рисование по трафаретам, когда ребенок видит конкретный результат своей работы, повышает мотивацию ребенка к рисованию и является важным этапом обучения детей графическим навыкам. После того как дети овладеют элементарными графическими движениями, научатся произвольно регулировать их в зависимости от формы изображаемого предмета, рекомендуется переходить к рисованию предметов с натуры.

Третий этап

Цель. Обучение рисованию объектов с натуры.

Материал. Альбом для рисования, цветные карандаши, геометрические фигуры, разделенные на несколько частей, объемные фигуры, разделенные на части (катушка, яйцо, пирамидка и пр.). На данном этапе обучения ребенок должен широко использовать графические умения, приобретенные в процессе рисования предметов на предыдущих занятиях.

Руководство. Педагог перед началом рисования совместно с ребенком обследует образцы и предлагает ему сконструировать их из готовых блоков. Например, при рисовании катушки ребенок складывает целую фигуру из двух частей, обследует ее и после этого приступает к рисованию.

Задания

1. Рисование «дорожки», предварительно построенной ребенком из кирпичиков разного цвета. Рисование квадрата, треугольника и прямоугольника, предварительно построенных из палочек одинаковой величины.
2. Рисование геометрических фигур, предварительно сложенных из частей.
3. Рисование «домиков», предварительно сложенных из геометрических фигур.
4. Рисование разноцветных «воротиков» (одно- и двухъярусных), предварительно сконструированных из блоков разной величины.

Методические требования к занятиям третьего этапа

1. Занятия этого этапа рекомендуется проводить с ребенком индивидуально. Если ребенок испытывает затруднения в процессе конструирования предметов, следует сначала напомнить ему приемы конструирования, а затем перейти к их демонстрации.
2. Следует сопоставлять изображенный ребенком предмет с образцом.
3. Продолжительность данного цикла занятий зависит от индивидуальных особенностей ребенка.
4. Необходимо постоянно поощрять активность ребенка.

Четвертый этап

Цель. Обучение детей изображению предметов с натуры, рисованию предметов по замыслу и представлению, развитие способности выделять в своих рисунках пространственные характеристики предметов: форму, величину, направление - как после зрительного, так и после осязательного их обследования.

Материал. Цветные карандаши, альбом для рисования. Предметы одинаковой фактуры (из дерева): куб, пирамидка, матрешка, груша и пр. Пластмассовые бусы на ниточке, плоские картонные или деревянные модели яблока, банана, огурца и пр.

Руководство. Психолог предлагает ребенку сначала ощупать фигуру, словесно описать ее, а затем нарисовать. В случае затруднений при назывании фигуры рекомендуется обследовать ее зрительно и затем приступать к рисованию.

Задания

1. Рисование яблока, груши с натуры с предварительным их обследованием с помощью зрения и осязания.
2. Рисование бус на ниточке после осязательно-зрительного восприятия.

3. Рисование катушки, пирамидки после осязательного и зрительного восприятия.

4. Рисование куба, шара после осязательного восприятия.

Методические требования к занятиям четвертого этапа

1. Рекомендуется проводить занятия с детьми индивидуально.

2. Обязательно сохранять указанную выше последовательность заданий. Следует добиваться, чтобы дети в процессе осязательного и зрительного восприятия образцов проводили их тщательный анализ, верно называли их существенные признаки.

3. Важно напоминать детям, как нужно закрашивать рисунок: горизонтальные, вертикальные, круговые линии.

4. Обязательно перед началом рисования предлагать детям воспроизвести форму фигуры движением руки.

5. В конце занятий необходимо совместно с ребенком сопоставлять его рисунки с образцом.

6. Рекомендуется дублировать занятия в домашних условиях, активно поощрять ребенка, развешивать его рисунки, показывать их родным и знакомым.

Раздел 2. РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ

Речевое развитие осуществляет учитель-логопед на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях.

Целью коррекционно-развивающих занятий является формирование языковой системы, стимуляция речевой деятельности, развитие коммуникативных функций, психических процессов и эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с ТМНР.

У детей данной группы отмечается «патологическое» развитие речи: позднее появление предречевых вокализаций (гуканья, гуления, лепета), развитие речи останавливается на уровне лепета. Используют в речи только простые по звуковому составу звукоподражания (типа «би-би», «ко-ко»), а также лепетные слова («собака» - «бака», «киса» - «ки»). Не происходит увеличения активного словаря, не формируется фразовая речь.

На занятиях логопед развивает восприятие речи, знакомит с новыми словами, уточняет их значения, работает над активизацией речевой деятельности, формированием общих речевых навыков, развивает слуховое, зрительное внимание, память, мышление, а также общую и мелкую моторику.

Логопед при работе с детьми создает игровые ситуации для вызывания спонтанной речи, использует различные виды игр и игровых упражнений. Учитывая повышенную утомляемость детей, достаточно часто меняет виды деятельности (речевую, мыслительную, двигательную, конструктивную).

Опыт работы с детьми среднего дошкольного возраста с ТМНР показывает, что для их обучения целесообразно использовать индивидуальную форму работы.

Продолжительность занятий составляет 20 минут.

Опыт работы с детьми дошкольного возраста свидетельствует, что дети лучше усваивают тот речевой материал, который эмоционально затрагивает их, вызывает интерес, не оставляет равнодушным. В связи с этим занятия проводятся в едином игровом сюжете, по одной лексической теме, что способствует развитию речевой активности и эмоциональной сферы детей.

Планирование занятий осуществляется по тематическому принципу. Работа над каждой лексической темой может длиться от 2 до 4 недель, что зависит от уровня развития ребенка в целом и от сложности изучаемой темы. Логопед, психолог, дефектолог организуют изучение одной и той же темы, что обеспечивает многократное повторение и закрепление данного речевого материала. Совместная работа над лексической темой в течение нескольких недель способствует успешному накоплению речевых средств и активному использованию их детьми в коммуникативных целях.

Воспитание и обучение детей дошкольного возраста должно быть комплексным, что означает создание оптимальных условий для развития речевой функции, неречевых психических функций, а также общей и мелкой моторики.

Направления работы:

- Формирование поведения и установление руководящего контроля (см. у учителя-дефектолога).
- Развитие психических процессов (восприятия, слухового и зрительного внимания, памяти, мышления) (см. у учителя дефектолога).
- Формирование средств общения, доступных детям. Обучение использованию в общении вербальных и невербальных средств: зрительный контакт, сосредоточение зрительного и слухового внимания, общение с помощью предметных действий, привлечение к себе внимания, использование простейших жестов и звуков.
- Активизация звукопроизношения с учетом особенностей развития речи.
- Развитие импрессивной речи:
 - развитие пассивного словаря
 - понимание связной речи
- Развитие экспрессивной речи:
 - развитие активного словаря
 - работа по вызыванию звуков
- Развитие правильных движений органов речи, что является хорошей базой для активизации звукопроизношения.

Чередование и последовательность видов деятельности и разделов зависит от сюжета и целей конкретного занятия и от работоспособности ребенка.

Учебно-методический комплекс учителя-логопеда:

1. Буфетов Д. Коррекция навыков общения у детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2011.
2. Дедюхина Г.В. Кириллова Е.В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком. Москва Издательский центр «Техинформ», МАИ, 1997 г.
3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: Методические рекомендации. - М.: Просвещение, 2011.
4. Новикова Е.В. Зондовый массаж: коррекция тонкой моторики руки. Москва, 2001.
5. Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей. - М.: Теревинф, 2008.
6. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. -М.: ЦПМССДиП, 2010.

Используемые технологии:

коррекционно-развивающие, личностно-ориентированные, современные компьютерные, игровые, здоровьесберегающие, элементы арттерапевтических техник и Прикладного анализа поведения – AppliedBehaviorAnalysis (АВА).

Примерный перечень игр

«Валенки», «Травка-муравка», «Буренушка», «Сидит зайка», «Скок-скок-поскок», «Как у нашего кота», «Пошел кот под мосток», «У Аленки в гостях», «Котик серенький», «Сорока-белобока», «Зайнышка», «Едем, едем на лошадке» и др.

Так же можно использовать сказки: «Курочка Ряба», «Репка», «Волк и семеро козлят» (обработка А.Толстого), «Теремок», «Колобок» и т.д.

Формирование средств общения, доступных детям и активизация звукопроизношения с учетом развития речи

Важным звеном в формировании речи у детей с аутизмом является развитие потребности в речевом общении. С этой целью могут использоваться недирективные и директивные методы речевой коррекции.

К *недирективным методам* относятся методы стимуляции речевой активности, например метод, построенный на использовании имеющихся у ребенка вокализаций.

Дети с аутизмом нередко на пике эмоционального подъема могут издавать какие-то звуки, постоянно повторять их, использовать их как средство аутоstimуляции. Для каждого

ребенка набор таких «любимых» звуков достаточно ограничен - часть из них может напоминать лепетную речь (произнесение отдельных слогов: «ка», «би» и пр.), иногда это стереотипное повторение одного и того же звука с определенной вокализацией. Логопеду необходимо «подключиться» к ребенку и повторять вместе с ним эти звуки или слоги, стараясь соблюдать определенный темп и ритм, заданные ребенком.

Как правило, эхолалии появляются у ребенка с аутизмом на фоне эмоционального подъема, особенно когда он вовлечен в аффективно значимую для него деятельность. В процессе занятий или общения с ребенком необходимо повторять его аффективно значимые слова или фразы. Например, при раскачивании в одеяле можно повторять такие слова, как «кач, кач»; при игре с водой, которую так любят дети с аутизмом, - «кап, кап, плюх», или «хлоп, хлоп» - при игре в хоровод.

На следующем этапе логопед стремится внести произносимые ребенком звуки в смысловой контекст происходящего в настоящий момент. Для этого, когда ребенок произносит свой стереотипный звук или слог, взрослый дополняет его в соответствии с ситуацией.

При постоянном использовании такого рода приемов ребенок постепенно начинает все чаще произвольно использовать «эхолалические слоги и словосочетания» и соотносить их с конкретной ситуацией.

Для развития коммуникативных функций речи рекомендуются различные эмоционально насыщенные игры, например игра «Прятки». Они хорошо подходят для использования родителями в общении со своим ребенком.

Игра «Прятки»

Ход игры. Наклейте платок себе на голову. Спросите ребенка: «Где мама?» - или - «Где я?», «Куда мама спряталась? Найди маму».

Если ребенок испугался, снимите платок и похвалите ребенка. Если ребенок снял с вас платок, скажите ему эмоционально: «Вот и я» - и обязательно похвалите ребенка. Затем попробуйте накинуть платок на ребенка, как будто он спрятался сам, приговаривая: «А где Вася, куда он убежал?» Снимите платок: «Вот где наш Вася!» Можно придумывать разные варианты такой игры.

Опыт нашей работы показывает, что на первых порах дети могут проявлять страх. Если они играют с логопедом, то могут убегать от него. В случае, когда ребенок отказывается играть, можно предложить ребенку поиграть с косынкой, надеть ее на голову куклы, мамы и пр.

Непосредственному формированию речи у детей с помощью *директивных методов* развития речи должна предшествовать работа по развитию слухового, зрительного, тактильного восприятия, внимания, памяти, мышления, а также работа по формированию у ребенка потребности в общении. При решении этих задач используются специально подобранные различные игры и упражнения.

Для стимуляции эхолалий можно записывать их на магнитофон и затем проигрывать. Опыт работы показал эффективность использования магнитофонных записей для стимуляции речевой активности.

В процессе общения с детьми с РАС необходимо избегать прямой стимуляции речи, то есть не следует обращаться к ребенку с просьбами: «скажи», «повтори», «ответь» и пр. Это может спровоцировать у него негативные реакции и усилить мутизм. Можно применять невербальное или альтернативное общение с использованием взгляда, указательного жеста и пр.

У детей с аутизмом, особенно с тяжелой степенью аффективной дезадаптации, наблюдается «плавающий» взгляд, то есть ребенок смотрит в сторону и поймать его бывает чрезвычайно трудно.

Для формирования у детей с аутизмом способности общаться посредством взгляда следует использовать различные приспособления и психотехнические приемы. Например, педагог надевает на себя многослойный жилет типа короткого фартука. Поверхность жилета представляет собой наборное полотно с прозрачными карманами, в которых находятся аффективно значимые для ребенка предметы: камушки, бутылочки, веревочки. Педагог подходит к ребенку в фартуке, так чтобы он сосредоточил свой взгляд на предметах,

заинтересовавших его. Педагог, зафиксировав взгляд ребенка на интересующем его предмете, предлагает ему взять этот предмет. Такой прием стимулирует активность ребенка и способствует улучшению визуального контакта с ним.

Альтернативным способом общения может быть язык звуков. Такой прием используется в обычной речи: звук «о» может обозначать восторг, удивление, настороженность, «у» - ожидание предстоящей поездки, «а» - вопрос. Можно использовать неречевые звуки, такие как звонок, пищалка, стук, скрежет и пр., придав им особое значение. Следует помнить о том, что, чем сильнее выражена степень аффективной патологии у ребенка, тем более индивидуальной должна быть система его коммуникаций.

Следует подчеркнуть, что, несмотря на то, что формирование альтернативных средств общения является значимым компонентом коррекции речевых нарушений у детей с аутизмом, оно все же не является определяющим. Главная задача, стоящая перед педагогами, - формирование у ребенка с аутизмом потребности речевого общения с помощью целенаправленной коррекции его аффективной дезадаптации.

Развитие импрессивной речи

Развитие пассивного словаря:

Накопление словаря происходит в следующей последовательности:

- существительные (предъявление, знакомство, название предмета, организация игры с предметом).
- глаголы (знакомство ребенка с действием, организация игры и многократное обыгрывание действия, включение слова в быт).
- прилагательные (аналогичная методика).
- предложение (сложность предложения зависит от количества слов, влияющих на понимание (ключевые слова, несущие информацию)).

Понимание связной речи:

Работа над пониманием связной речи ведется в следующей последовательности:

1. Изолированные действия

- демонстрируются и называются простые бытовые действия, включаются в бытовую игру детей;
- жесты, обозначающие действия, включаются в репертуар песенок, потешек, что обеспечивает их многократное усвоение и повторение;
- демонстрация и название этого же действия по картинке.

2. Цепочки действий: работа ведется в той же последовательности что и при освоении изолированных действий. Цепочки действий постепенно усложняются.

3. Работа над простой адаптивной сказкой:

- демонстрация, сопровождаемая простым текстом и ключевыми жестами;
- работа с книгой по той же сказке.

Развитие экспрессивной речи

Развитие активного словаря:

Накопление словаря происходит в следующей последовательности:

- название по подражанию (использование предметной или сюжетной картинки с использованием слова, жеста, звукоподражания).
- ответы на вопросы с использованием подражания.
- самостоятельные ответы детей на вопросы (принимается любая форма ответа, обращается внимание на качество звукоподражания).
- спонтанное использование речевых средств (поощряется речь детей в виде звукоподражаний и слов, что способствует постепенной жестовой речи устной).
- появление фразы (возможно активное использование жестов при построении фразы).

Работа по вызыванию звуков:

Побуждение ребенка с ОВЗ к самостоятельному произнесению звуков происходит поэтапно:

- повторение за ребенком имеющихся у него звуков.

- поочередное произнесение с ребенком имеющихся у него звуков.
- побуждение ребенка произносить новые звуки с опорой на предмет или картинку в сопровождении жеста. В случае необходимости используется опорная тактильно-ощущения.
- имитация звукоподражания вслед за взрослым с опорой на картинку и буквы.
- спонтанное произнесение звуков с опорой на картинку.
- использование усвоенных звуков в речи.
- включение звуков в слоги и в слова.

Следует иметь в виду, что у детей с ТМНР понимание речи намного опережает развитие активной речи; зрительная память развита гораздо лучше слуховой; нарушение речи может быть усилено нарушением слуха; сниженный объем слуховой памяти требует многократных повторений слов для их запоминания; сниженный тонус и особенности строения речевого аппарата создают дополнительные сложности для формирования четкого звукопроизношения; отставание речи при отсутствии других форм общения, вторично влияет на другие сферы развития, особенно на социальную и когнитивную.

Таким образом, формирование навыков невербального общения, как частичной и временной замены устной речи, помогает во многом избежать перечисленных проблем.

Коррекционная работа по развитию речи осуществляется:

- в живом общении с ребенком (развитие социальной направленности речи, развитие коммуникативной потребности, овладение различными видами коммуникативных высказываний);
- на занятиях рисованием и конструированием (регулирующая функция речи, связь воспринятого со словом с целью формирования пригодных для изображения представлений, актуализация представлений по слову);
- на занятиях по развитию речи (все виды и формы речи), построенных по принципу моделирования коммуникативных ситуаций;
- в индивидуальной коррекционной работе.

Развитие правильных движений органов речи, как базы для активизации звукопроизношения

Для осуществления двигательного акта необходимо наличие двух составных компонентов: его кинестетической основы, обеспечивающей дифференцированный состав сложных движений, и его кинетической структуры, лежащей в основе образования плавных двигательных навыков (А.Р. Лурия). Произвольные движения и действия требуют постоянного сличения спланированного акта с реально воспроизведенным. Непрерывные обратные сигналы, поступающие от выполняемого движения, сопоставляются с запланированным действием и составляют содержание обратной афферентации (П.К. Анохин). Обратная кинестетическая афферентация лежит в основе накопления опыта для управления движением речевых органов (Н.И. Жинкин).

Для нормализации моторики артикуляторного аппарата применяются традиционные упражнения, которые подробно представлены в специальной литературе (О.В. Правдина, М.Ф. Фомичева, Е.Ф. Рау и др.).

Для детей с ТМНР артикуляторная гимнастика проводится в трех вариантах: пассивно, пассивно-активно, активно.

Пассивная гимнастика применяется, когда у ребенка нет возможности выполнения заданных движений, что характерно для детей с РАС. В этом случае логопед, механически воздействуя на органы артикуляции руками или зондами, воссоздает артикуляторные позы и движения. Пассивные движения, вызывая сокращение мышц, создают кинестетическую афферентацию. Это программирует схему будущего собственного движения.

Каждое пассивное упражнение должно выполняться в три стадии:

Первая стадия - вход в артикуляторную позу (экскурсия);

Вторая стадия - фиксация артикуляторного уклада (выдержка);

Третья стадия - выход из артикуляторного уклада (рекурсия).

Такая последовательность способствует созданию более прочных кинестезии, так как в движении задействованы мышцы, создающие уклад, а также мышцы-антагонисты, возвращающие органы артикуляции в исходное положение. После нескольких повторений переводят эти движения в пассивно-активный и активный план, то есть выполнение без механической помощи.

Для перехода к активной гимнастике необходимо ознакомить ребенка с органами артикуляции и их названиями. Предлагают рассмотреть рисунки органов артикуляции, отображение в зеркале. Логопед предлагает ребенку закрыть глаза. Ребенок должен угадать, к какому органу логопед прикоснулся шпателем.

Активной гимнастикой называется система упражнений для органов артикуляции, которые проводятся по инструкции логопеда. Цель активной гимнастики - улучшить качество артикуляторных движений, выработать тонкие дифференцированные движения, сформировать **кинестетическую** основу артикуляторных движений, знаковых для конкретных звуков. Результатом такой артикуляторной гимнастики будет формирование **кинестетической** основы артикуляторных движений, необходимой для автоматизации поставленных звуков. Многие авторы рекомендуют артикуляторную гимнастику проводить с сопротивлением, с нагрузкой.

Для формирования кинестетической основы артикуляторных движений проводят дифференцированные упражнения.

Целью упражнений является создание прочных кинестезии через усиление афферентных импульсов разной модальности от мышц, задействованных в артикуляции, фонации, и фонационном дыхании. Для развития двигательной-кинестетической обратной связи в ходе упражнений уточняют положение органов артикуляции при произнесении сохранных звуков. Вначале присутствует зрительный контроль, который постепенно исключается.

Такой анализ кинестезии способствует организации дифференцированных двигательных импульсов к мышцам периферического речевого аппарата.

Это отражается на качестве артикуляционных движений.

Нормализация моторики органов артикуляции включает:

- Пассивную артикуляторную гимнастику для мимических мышц, губ, нижней челюсти, для языка.
- Активную артикуляторную гимнастику: комплексы упражнений (дорсальная, какуминальная, альвеолярная позиции).
- Формирование кинестетической основы движений органов артикуляции: для губ, для языка.
- Формирование кинестетической основы движений органов артикуляции: статические упражнения, динамические упражнения на координацию (последовательные движения, одновременные движения).
- Нормализацию речевого дыхания: статическая и динамическая дыхательная гимнастика, расслабляющие движения, дыхательные упражнения (традиционные) без речевого сопровождения, фонационная дыхательная гимнастика, речевая дыхательная гимнастика, логоритмические упражнения без музыкального сопровождения, координация речи с точными выразительными движениями и жестами.

Раздел 3. СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Когда мы говорим о социализации, мы имеем в виду две взаимосвязанные стороны: социально-эмоциональное развитие (умение взаимодействовать с окружающими людьми и эмоциональное развитие) и соблюдение норм поведения в обществе (поведение).

Уже на самом первом этапе формирования детско-родительских отношений у детей с РАС наблюдаются нарушения:

- отсутствие контакта глаз,
- отсутствие вокализаций,
- отсутствие реакции ребенка на появление близкого человека.

Работа по социально-эмоциональному развитию детей с ОВЗ осуществляется:

- в специальных играх и упражнениях, направленных на развитие представлений о себе, окружающих взрослых и сверстниках, о системе социальных отношений; на овладение средствами взаимодействия. В проведении таких игр могут принимать участие различные специалисты. Игры можно проводить как самостоятельное занятие, а также включать в структуру других занятий в соответствии с замыслом специалиста;
- в процессе обучения сюжетно-ролевым и театрализованным играм, где вычленение, осознание и воссоздание социальных отношений является целью и средством деятельности;
- в ходе рисования и конструирования при усилении социальной направленности их содержания и значимости результата;
- в повседневной работе по развитию речи: обучение словесному отчету о выполненных действиях, составлению рассказов из «личного опыта» и пр.

Направления работы:

- Формирование представлений о себе, осознание общности и различий с другими
- Формирование доступными средствами коммуникации и общения – вербальными и невербальными. Формирование умения пользоваться доступными средствами коммуникации в практике экспрессивной и импрессивной речевой деятельности.
- Формирование у детей адекватного поведения в конкретной ситуации: садиться на стульчик, сидеть на занятии и т.д.

Формирование представлений о себе, осознание общности и различий с другими

Окружающий мир для каждого человека открывается в общении и через общение с другими людьми. Ребенку необходимо уметь устанавливать контакт со всеми, кто живет рядом с ним, научиться сотрудничать с детьми и взрослыми, благодаря этому возникают предпосылки активности, появляется стремление к самостоятельности, понимание собственных

возможностей.

В ходе коррекционных занятий у детей должны быть сформированы общие представления о мире людей, которые соответствуют понятиям «Я», «Другой», «Другие» (дети, взрослые).

Конкретными задачами педагогической работы по этому направлению являются:

- Обучение ребенка отзываться на свое имя, выделять по имени указательным жестам других детей, различать (знать) имена людей из близкого окружения.
- Находить вещи индивидуального пользования среди других вещей (твоя шапочка, рубашка, тапочки и т.д.).
- Обучение дифференциации образов взрослых, принимающих непосредственное участие в жизни детей, по имени (маму, педагога и др.), по их действиям, деятельности.
- Научить словам (жестам) приветствия, прощания, благодарности; побуждать ребенка к общению с хорошо знакомым человеком («Дай Диме машину», «Попроси воды» и т.д.).
- Формирование умений выполнять требования взрослого, учить обращаться к нему за помощью с помощью жеста или слова.

Решение подобных педагогических задач происходит как на специальных занятиях, так и в повседневной жизни, в ходе спонтанного общения.

В качестве примера рассмотрим некоторые приемы организации коммуникативных умений в ходе общения.

Игра-занятие «Это мое!»

Цель: научить выделять собственные вещи (предметы) среди других, такого же назначения.

Оборудование: несколько вещей (одежда, обувь, игрушки - наиболее любимые, к которым ребенок относится, как к собственным).

Ход игры: Педагог, последовательно показывая вещи (игрушки), спрашивает «Чья...(кукла, чашка и т.д.)?» Ребенок, определивший свою вещь, поощряется.

Примерное содержание коррекционной работы в разделе «Представления о себе («я»), об окружающих людях («другие»)»

Приветствие ребенка по имени. Закрепление за ребенком индивидуальных вещей с маркировкой (альбом, пенал, дощечка для лепки и т.д.)

«Кто это?» Имена детей и взрослых ближайшего окружения. Любопытные игрушки (от «имени» игрушек «Кто этот мальчик (девочка)?» и др.) Зрительные, образные опоры для соотнесения с «я»: зеркало, фотография, пиктограмма, кукла (игрушка) с идентичным именем («Ты - Катя и это кукла - Катя»).

Узнавание, дифференциация понятий «Другой»: *кто сидит рядом, кто спит на этой кровати, чья шапочка, возьми за руку Диму, дай Лене куклу* и т.д.

- Знакомство и закрепление представлений о частях тела в ходе гигиенических процедур, элементов самообслуживания, оборудованных игр с куклами: *помоем руки, лицо, ноги; расчеши(ем) волосы, одень(ем) на голову кепку, шапку, на ноги носки, штаны, тапочки, вытрем губы, нос* и т.д.
- Формирование умений выделять «мое», «чужое», «наше» (чей? чья? чье?).
- Соотнесение образов людей с их действиями, формирование совместных действий: *Кто играет? Кто накрывает на стол? Что делает? (Помоги няне, полей с Алешей цветок, положи Диме в машину кубик, посмотри с Костей картинку, покачай Сашу на качелях* и т.д.).
- Рисование, лепка, аппликации с образами «Я», «другой» (сверстник, няня, мама, воспитатель ...)
- Выставка автопортретов, тематических рисунков «Это я», «Я, мама, папа», «Я и мой друг», «Мы гуляем», «Строим дом», «День рождения» и др.
- Формирование потребностных (мотивов) желаний «Я хочу» с использованием действий, жестов, пиктограмм, слов.
- Праздники дней рождения детей (организация поздравлений).

Разработка пиктограмм для общего и индивидуального пользования (альбом-книжка).

- Организация навыков коммуникативного взаимодействия детей в игре, в практических видах деятельности.

Формирование представлений о себе включает: познание собственного тела, распознавание своих психофизических ощущений и управление ими, познание себя как личности, осознание границ своих возможностей. Так, в рамках работы над познанием учащимися собственного тела развивается восприятие своего тела, происходит формирование представлений о своей внешности, развитие сенсорных анализаторов, ориентировки в схеме собственного тела.

Обучение распознаванию психофизических ощущений и управлению ими осуществляется в процессе наблюдения ребенком за своим хорошим или плохим самочувствием и выявления причины данного состояния. В частности, формируется умение соотносить свои ощущения с изменением среды: распознавать приятные/неприятные ситуации в ходе общения через обозначение невербальными или вербальными знаками; проявлять волевые усилия по преодолению чувства дискомфорта, самостоятельно находить способы переключения или обращаться за помощью к взрослым.

Познание себя происходит в процессе наблюдения за видимыми физиологическими изменениями – изменение веса, роста и др. Дети обучаются оценивать свои желания и управлять ими в соответствии с общепринятыми правилами поведения в процессе совместной деятельности. В ситуациях, когда ребенок сталкивается с невозможностью самостоятельно решить ту или иную проблему, у него формируется осознание границ своих возможностей.

Формирование коммуникативных умений на основе невербальных и вербальных средств общения

Понятие коммуникации в психологии связывается с информационной, содержательной стороной общения. Вместе с тем, понятие «коммуникативные умения», объединяет более широкий комплекс умений, освоение которых обеспечивает для ребенка полноценное включение в общение, как процесс установления и развития контактов с людьми, возникающих на основе потребности в совместной деятельности. Последняя, по мнению ряда исследователей,

является врожденной, генетически обусловленной, она «подталкивает» ребенка к общению, стимулирует его к овладению коммуникативными умениями и дальнейшее их совершенствование. Исследования отечественных авторов указывают, что именно общение является основной движущей силой развития ребенка, особенно в период его дошкольного детства.

Опыт работы показывает, что овладение элементарными способами общения, как, впрочем, и многими другими умениями, у ребенка с ТМНР происходит в значительно более поздние сроки, чем у нормально развивающегося, а у некоторых детей без специального обучения не происходит вообще: дети не проявляют интереса к общению, или ограничивают круг контактов только с хорошо знакомыми людьми, что говорит о необходимости включения детей в более широкую систему коммуникативных связей.

Основная цель работы в данном направлении - формирование навыков коммуникации для удовлетворения индивидуальных потребностей.

Общие задачи педагогической работы:

- обучение адекватным реакциям и действиям на обращения знакомых людей (подойти, улыбнуться, помахать рукой и др.);
- обучение использованию доступных знаковых систем (собственно речи, жестов, пиктограмм) для их реализации в играх, в быту, для сообщения информации о своем состоянии, выражения просьб и др.; воспитание элементарных социальных умений в общении: приветствие, прощание, благодарность.

Работа по формированию коммуникативных умений должна быть повседневной и органично включаться во все виды деятельности: быт, игру, обучение. Формирование коммуникативных умений является как самостоятельной задачей обучения, так и средством, позволяющим добиться успехов в развитии ребенка, т.е. обучение общению происходит непрерывно в самых разнообразных видах деятельности, на уровне «ребенок и взрослый», «ребенок и другие дети», «ребенок и окружающие».

Большинство детей с ТМНР не владеют речью. В более благоприятных случаях, примерно к 5-7 годам возможно говорить о ее зарождении: появлении звукоподражательных или «лепетных» слов. Формирование коммуникативных умений не предполагает опоры на собственную речь ребенка, как это традиционно понимается. Скорее наоборот. Источником речи является потребность в общении, коммуникативные умения - опора, основа для понимания и появления речи.

Наличие разных уровней владения речью определяет содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей.

Для части воспитанников, не владеющих речью к 5-6 годам, начальный этап обучения можно условно назвать довербальным, так как при специальном обучении у них возможно сформировать способность к элементарным речевым высказываниям в форме слова, простой фразы, научить использовать речь для общения.

Другие дети характеризуются тотальным недоразвитием речи, т.е. они никогда ею не овладеют. Но это не означает, что дети не смогут понимать речь в других формах ее предъявления: жест, мимика, пиктограммы и др.

Вместе с тем, общение с детьми в любом виде деятельности всегда должно сопровождаться четкой и эмоционально окрашенной речью взрослого. Необходимо побуждать детей к использованию доступных речевых средств: звуков, звукокомплексов, слов и т.п.

Детей с ограничениями в формировании речи следует обучать, используя заместителречи. Это могут быть жесты, мимика, рисуночные изображения, количество которых, по мере их освоения и переноса в «активный словарь», постепенно увеличивается.

Когда количество понимаемых пиктограмм становится значительным, их следует поместить на тематических страницах в небольшой альбом (книжку), приучая ребенка пользоваться ею для общения.

Не следует ограничивать общение изображениями символов только бытового назначения. Символы (знаки) могут обозначать эмоциональные состояния («Мне хорошо», «Я рад», «У меня плохое настроение», «Я злой» и т.п.), желания («Хочу играть», «Послушать

музыку», «Гулять» и т.п.). Все, сказанное в отношении работы с пиктограммами, должно разворачиваться последовательно от года к году, с учетом программы воспитания, индивидуальных показаний в развитии всех сторон психики ребенка.

Обратимся к характеристике детей, которые, так или иначе, проявляют речевые умения.

Так, первую группу составляют дети, которые к 5-6 годам овладевают простой фразой элементарного бытового содержания, они способны односложно отвечать на вопросы взрослого, принимать участие в диалоге («Как тебя зовут?», «Что это?», «Где лежат игрушки?» и т.д.).

Вторую группу составляют дети, речь которых находится на этапе поступательного развития. С точки зрения грамматического представительства в речи этих детей можно наблюдать некоторые существительные - как названия предметов, игрушек, одежды, обуви, предметов быта, а также - звукокомплексы, семантически равные тому или иному действию. Например: «бух» - упала, «ав-ав» - собака и др. В самостоятельных высказываниях чаще используются слова, реже - словосочетания из аморфных слов-корней.

Следует обратить внимание на то, что дети еще не могут использовать речь для общения, поэтому чаще пользуются жестами, которые сопровождаются лепетными или единичными словами.

Любопытно, что при значительном разрыве в уровне владения экспрессивной речью у описанных выше подгрупп, импрессивная речь, связанная с пониманием высказываний окружающих, находится у всех детей примерно на одном уровне, т.е. они понимают обращенную речь взрослых, которая статично отражает повседневный быт и уклад жизни детей.

Тем не менее, дети вступают в контакт между собой не часто, иногда с помощью жестов. Игры между детьми носят стереотипный характер, они быстро угасают, так как в их основе нет содержательного взаимодействия. Есть основание предполагать, что ограничения в речевом общении взрослых с детьми дополнительно тормозит развитие экспрессивной и импрессивной речи, что является серьезным препятствием для взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, развитие речи детей дошкольного возраста и далее является стержневым для всех разделов коррекционной работы. Формирование речевых умений носит многоаспектный характер и в зависимости от уровня сформированности речи включает в себя:

- коррекционные упражнения на подвижность артикуляционного аппарата;
- отчетливое произнесение слоговых комплексов и слов с различной интонацией и (или) темпом (на основе подражания), формирование умений связного высказывания: ответить на вопросы в игровой и бытовой ситуации; построение фраз о наблюдаемом или выполняемом (выполненном) действии;
- выражение в речи просьбы, желания, состояния («Дай...», «Хочу...», «Болят...» и др.).

К важнейшим достижениям в формировании коммуникативных умений, в создании предпосылок к развитию речи, можно отнести следующие:

- посильное участие вместе со взрослым и детьми в бытовых делах, реакции на обращения, просьбы, интонации, жесты;
- сопровождение разных видов деятельности доступными видами речи: вокализациями, звукокомплексами, словами, простой фразой;
- умение принимать участие в диалоге, отвечать на вопросы с помощью речи или знаковых заместителей.

Организуя повседневную жизнь детей, родители должны стремиться к преодолению стереотипов бытовой лексики, привлекать внимание детей к различным предметам, действиям, явлениям так, чтобы расширялся и пополнялся лексический запас. Для совершенствования понимания речи важным является характер совершаемых действий, сопровождаемых речью:

- на уровне совместных (рука ребенка в руке педагога) и совместно распределенных действиях взрослого и ребенка «Возьмем мишку (куклу...), посадим его (ее) на стул, будем кормить мишку (куклу). Где тарелка, где ложка? Поставим тарелку перед мишкой. Возьмем ложку. Ешь, мишка, кашу. Каша вкусная» и т.д.;

- действия по подражанию («Смотри, как я делаю...Сделай так же»);
- действия по образцу (показ, образец);
- действия по расчлененной, последовательной инструкции: «Сначала одень рубашку, а потом носочки, ...»;
- организация самостоятельной деятельности ребенка на основе речи («Помоги Ане одеть сапожки, а потом куртку и шапку...»);
- действия на основе заместителей речи (жесты, пиктограммы, мимика).

Формирование у детей адекватного поведения в конкретной ситуации. Умения включаться в социальные отношения и участвовать в совместной деятельности формируются в ходе освоения доступных социальных ролей, соблюдения общепринятых правил поведения. Сначала дети учатся принимать помощь окружающих (физическую, вербальную), затем совмещенными действиями оказывать помощь другим. Детей стимулируют к проявлению самостоятельности в выражении своих потребностей и учёту интересов окружающих при совместной деятельности. Детей обучают соблюдению общепринятых правил поведения, освоению доступных социальных ролей в игре, повседневной жизни, специальных мероприятиях.

6.Обеспечение гарантии прав участников программы

В структуре ООН работают агентства, осуществляющие правовое регулирование в области поддержки наиболее незащищенных слоев населения (детей, инвалидов, жертв военных конфликтов, беженцев и др.). Среди них наиболее известны:

ЮНИСЕФ - детский фонд ООН;

ЮНЕСКО - Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры;

ВОЗ - Всемирная организация здравоохранения.

В течение длительного времени права инвалидов служат предметом пристального внимания со стороны международного сообщества и законодательно закреплены в ряде документов ООН таких, как:

«Конвенция о правах ребенка»,

«Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов».

В соответствии с принципами и целями, провозглашенными Уставом ООН и «Всеобщей декларацией прав человека», люди, имеющие какой-либо вид инвалидности, могут не только реализовывать комплекс гражданских, политических, экономических, культурных прав, закрепленных в этих документах, но и пользоваться признанным за ними правом осуществлять их на равных основаниях с другими людьми. Данное утверждение подкреплено положениями особого характера, содержащимися в статье 25 декларации, которые признают за каждым человеком «права на такой жизненный уровень... который необходим для поддержания здоровья и благосостояния его самого и его семьи». Статья 26 декларации утверждает право всех людей на получение образования.

1. Каждый человек имеет право на образование.
2. Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности.
3. Родители имеют право приоритета в выборе вида образования для своих малолетних детей.

Ратификация Россией международных Конвенций свидетельствует об изменении представления государства и общества о правах ребенка-инвалида и постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ОВЗ. Легитимным становится право любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности его развития, что влечет за собой необходимость структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы страны.

Положения об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья закреплены в следующих документах:

- Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года,

- Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы»,
- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»,
- Письмо Министерства образования и науки РФ N АФ-150/06 от 18 апреля 2008 года «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»,
- концепция ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья,
- проект специальных ФГОС для детей с РАС.

Также в 2008 году Российская Федерация подписала Конвенцию о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. Подписание Конвенции фактически утвердило принципы, на которых должна строиться политика государства в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Во исполнение Конвенции принято Постановление Правительства РФ от 17.03.2011 N 175 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2015 годы».

Постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 утверждена Федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 годы (ФЦПРО). ФЦПРО предусматривает мероприятие «по распространению» на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей.

Действующий Закон об образовании относит к полномочиям субъектов Российской Федерации предоставление дошкольного и общего образования лицам с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с п. 6.2. ст. 29 Закона «Об образовании», в ведении субъектов Российской Федерации в области образования находится:

- организация предоставления общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования по основным общеобразовательным программам в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья,
- образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа, оздоровительных образовательных учреждений санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении, образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, в соответствии с нормативами, установленными законами субъекта Российской Федерации.

Основным способом, обеспечивающим гарантию соблюдения прав участников программы, является заключение договора между ГБОУ ОЦДиК и родителями / законными представителями, в котором указываются сферы ответственности, основные права и обязанности специалистов, родителей, детей включенных в состав коррекционно-развивающей группы.

7. Сферы ответственности, основные права и обязанности участников программы

Особо следует подчеркнуть, что обучение лиц с ТМНР нужно понимать прежде всего в его социальном и правовом контексте, как право каждого человека получать гарантированные государством и обществом такие условия жизни, которые бы не унижали его достоинства как личности, что закреплено в ряде межгосударственных и государственных документов (Конвенция ООН «О правах ребенка», «О правах умственно отсталых лиц», «О правах инвалидов»; Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании», Закон РФ «О социальной защите инвалидов» и др.).

Сферы ответственности, права и обязанности участников программы распределяются следующим образом. Специалист (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед) несёт ответственность за реализацию программы, качество знаний, умений и навыков, полученных детьми в ходе ее реализации.

В ходе работы над реализацией программы специалист имеет право на:

- самостоятельный выбор и использование методик развития, методических пособий и материалов, методов оценки уровня психического развития обучающихся;
- разработку собственных методических и дидактических материалов, программ для индивидуально-групповой работы с учащимися.

Специалист обязан:

- Вести себя достойно, соблюдать этические нормы поведения, быть внимательным и вежливым с детьми. Быть нравственным примером детей (Рекомендация ЮНЕСКО от 05.10.1966г. «О положении учителей», п.п. 1,6).
- Уважать личность ребенка, его человеческое достоинство (Конвенция о правах ребенка, ст.ст.2,12-17,19).

Дети - участники программы имеют право на:

- Развитие личности, талантов, умственных и физических способностей (Конвенция о правах ребенка, ст. 28,29).

8.Ресурсы, необходимые для успешной реализации программы

Все дети с ТМНР, вне зависимости от тяжести состояния, могут вписаться в образовательное пространство, в котором принципы организации предметно-развивающей среды, оборудование и технические средства, программа обучения, содержание и методы работы определяются индивидуальными возможностями и особыми образовательными потребностями ребенка.

Под особыми образовательными потребностями детей с ТМНР следует понимать комплекс специфических потребностей, возникающих вследствие первичного нарушения. Учет таких потребностей обуславливает необходимость создания условий, способствующих развитию способностей детей. Современные научные представления позволяют выделить общие аспекты реализации особых образовательных потребностей детей с ТМНР:

- Время начала образования. Существует потребность в совпадении начала специального, целенаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребенка
- Содержание образования. Существует потребность во введении специальных разделов обучения, не присутствующих в содержании образования обычно развивающегося ребенка, например, разделов по сенсорному воспитанию, формированию предметных действий, по овладению средствами невербальной коммуникации и др.
- Создание специальных методов и средств обучения. Существует потребность в построении «обходных путей», использовании специфических средств воспитания и обучения, в более дифференцированном, «пошаговом» обучении.
- Особая организация обучения. Существует потребность в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной, временной и смысловой организации образовательной среды.
- Определение границ образовательного пространства. Существует потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.
- Продолжительность образования. Существует потребность в пролонгированности процесса обучения.
- Определение круга лиц, участвующих в образовании, и их взаимодействие. Существует потребность в согласованном участии квалифицированных специалистов разных профессий, в сотрудничестве с родителями проблемного ребенка в процессе его воспитания и образования, в сопровождении семьи силами специалистов.

Кадровое обеспечение

Коррекционная работа должна осуществляться специалистами соответствующей квалификации, имеющими специализированное образование, и педагогами, прошедшими обязательную курсовую или другие виды профессиональной подготовки в рамках обозначенной темы.

Уровень квалификации работников образовательного учреждения для каждой занимаемой должности соответствует квалификационным характеристикам по соответствующей должности.

Педагогические работники имеют чёткое представление об особенностях психического и (или) физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса.

Дефектолог как специалист в области коррекционной педагогики решает совместно с психологом разнообразные задачи: диагностические, консультативные, коррекционно-развивающие (обучающие), методические, организационные. Из названного перечня основных направлений деятельности учителя-дефектолога наиболее важными являются диагностическое и коррекционно-развивающее, потому что они адресованы именно детям. Без анализа и изучения (диагностики) индивидуальных возможностей ребенка невозможно правильно организовать психолого-педагогическое сопровождение, таким образом, чтобы ребенок научился (на доступном ему уровне) действовать самостоятельно. Профессиональное внимание психолога и учителя дефектолога направлено главным образом на развитие психических функций: ощущений, восприятий, представлений, памяти, речи, мышления и др., а также на развитие произвольного внимания, эмоциональной сферы, регуляцию социального поведения.

Психические процессы и состояния не проявляются изолировано друг от друга, они демонстрируются и выявляются в каком-то виде деятельности: игре, труде, учебе, социальных контактах, общении и др. Коррекционное обучение и воспитание в первую очередь учитывает многообразие нарушений всех видов деятельности, многие из которых у детей с умственной отсталостью без специального обучения появиться не могут, именно поэтому коррекционная педагогика основывается на принципах индивидуального подхода, социальной и практической направленности обучения, его деятельностного и развивающего построения. Для более точного и адресного применения названных подходов и принципов учитель-дефектолог проводит специально организованные занятия в индивидуальной форме. Структурно каждое занятие дефектолога включает три этапа.

Организационный - предназначен для установления эмоционального контакта с детьми (ребенком), организацию его внимания на предстоящий вид деятельности («Будем играть», «Рассматривать картинки...», «Послушай, как звенит колокольчик» и т.п.). При индивидуальной форме занятия этот этап носит свернутый характер, он плавно переходит к следующему. Здесь важно овладеть вниманием ребенка, вызвать интерес.

Обучающий этап - включает в себя основное содержание предстоящего занятия (20-25 мин.). В этой части предусматриваются разные виды деятельности педагога и детей, которые содержательно преобразуются.

Например, формируются понятия «большой», «маленький». В самом начале занятия ребенок и педагог приветствуя друг друга, передают из рук в руки маленький мяч; затем появляется большой мяч, он сравнивается со знакомым маленьким мячом, далее педагог и ребенок «ищут» большую корзину для большого мяча, маленькую - для маленького. Понятие о величине закрепляется подвижной игрой: большой мяч пытаются забросить в узкую (маленькую) корзину, сетку, коробку, а маленький мяч - в большую. Педагог демонстрирует ребенку другие свойства: мяч прыгает, катится, лежит. В конце занятия появляются картинки с изображением большого и маленького мяча, педагог их дает ребенку со словами «большой мяч», «маленький мяч», а также большой лист бумаги, фломастеры, на которых педагог и дети вместе рисуют большие и маленькие круги («круглый мяч»).

Заключительный этап занятия оформляется как поощрение деятельности, педагог благодарит, отмечает усилия и успехи ребенка, разрешает свободно поиграть с игрушкой по выбору, после чего педагог прощается с ребенком, называя его по имени.

Необходимо тщательно готовиться к каждому занятию, его оборудование требует точности в выборе средств и приемов работы. Желательно убирать предметы, отвлекающие внимание детей, так как они, как правило, «соскальзывают» с содержания игры, требуют дать им то, что стоит в шкафу, на полке. Дидактические и игровые материалы должны находиться вне поля зрения ребенка, они появляются только в ходе самого занятия.

Для обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями необходимы педагоги с определенной ментальностью, владеющие большим набором разнообразных приемов. Необходимы учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи новой формации, *способные и готовые* работать с детьми с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Эта категория детей очень разнообразна по своему составу, что требует от педагогов и *профессиональной компетентности* определенных *личностных качеств*.

Профессиональная компетентность педагогов может быть рассмотрена состоящей из двух блоков– **общепедагогического** и **специально-педагогического**.

Общепедагогический блок можно структурировать на **методологический** и **методический** компоненты.

От педагога требуется *методологическая*, проблемно-педагогическая культура, способствующая занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам с ТМНР и к себе.

Методический компонент содержит умение услышать и увидеть неслышное и незаметное, т.к. главным источником знаний о ребенке является наблюдение за ним, фиксирование и анализ всех его проявлений, восприятие болевых точек ребенка и избрание соответствующей стратегии и тактики обучения; владение большим арсеналом методов и приемов, как устоявшихся традиционных, так и совершенно новых инновационных, предполагает владение диалоговыми и интерактивными методами обучения, умением перевоплощения (актерское мастерство), способностью искать и находить нелинейные нетрадиционные пути решения проблемы, отходить от заданных стереотипов, штампов, выработанных клише, умением создавать новые технологии обучения.

В **специально-педагогическом** блоке можно выделить **коммуникативный** и **экологический** компоненты.

Коммуникативный компонент важен для педагога, работающего с детьми, которые в большинстве своем являются неговорящими. От учителя требуется умение считывать информацию с лица неговорящего ребенка, владение техникой невербального и вербального общения, умение создавать жизненно востребованные ситуации, в которых дети практикуются в установлении контактов с окружающими, учатся обращаться за помощью, советом, выстраивая правильную коммуникацию. От педагога требуется владение техникой «экологической коммуникации»: организуется общение с детьми интеллектуальной недостаточностью на доступном для них уровне, сообразуясь с их речевыми возможностями, интересами и жизненными потребностями.

Экологический компонент также относится к специально-педагогическому блоку профессиональной компетентности педагога и предполагает наличие у педагога эмпатии-способности чувствовать состояние и актуальные интересы ребенка, стремление создать позитивный настрой в работе и атмосферу открытости и доверия, готовности быть гибким, меняться и приспосабливаться к потребностям особенных детей; способности защищать детей от манипулятивного отношения и неправомерного вмешательства. Не может быть однозначно правильного решения проблемы унифицированной оптимальной системы обучения детей с ТМНР. Эти проблемы требуют оценки экологии каждого конкретного ребенка во взаимосвязи с условиями его быта, настоящей и будущей жизнедеятельности. Экологическая направленность специального образования делает обязательным приоритет воспитания перед обучением, смещение акцентов со знаниевых аспектов образования на эмоциональные, практические, поведенческие, воспитательные и коррекционно-развивающие. Все это требует от педагога способности и готовности проводить экологическую экспертизу.

Что касается **личностных качеств**, то нам представляется, что они могут включать такие качества, как оперативность в решении проблем, мобильность, быстрое и адекватное реагирование. Смелость уйти от строго регламентированных, иногда назидательных педагогических подходов, недостаточного личностного внимания педагога к особым потребностям и проблемам детей, умение тонко чувствовать ребенка, ощущать ответственность за него. Это педагог, умеющий быстро перестроить заранее подготовленный план-конспект

урока, в зависимости от состояния ребенка (детей) на данный момент, педагог, владеющий рефлексивными умениями, что помогает ему получать дополнительную информацию о потребностях ребенка, условиях успешного включения его в учебное взаимодействие.

Своеобразие во взаимодействии интеллекта и аффекта у детей данной категории требуют от педагога владения такими эмоциональными качествами, как оптимизм, вера в возможности ребенка, умение увидеть и показать другим самые, на первый взгляд, незначительные его успехи. Положительное эмоциональное состояние педагога помогает предотвратить нежелательное эмоциональное поведение учеников, снять у них страх, напряженность, импульсивность. позволяет обеспечить учащимся положительное эмоциональное самочувствие, быстрее понять других.

Гуманизация специального образования отражает специально-ценностные и нравственно-психологические основы нашего общественного развития и означает необходимость создания адекватных условий для обучения каждого ребенка в соответствии с его возможностями.

Безусловным приоритетом в обучении детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями является развитие у них привлекательных человеческих качеств, формирование их деятельностного опыта, наличие которого позволит найти им свою нишу в обществе. Но это будет возможно при изменении приоритетов в мышлении педагогов: с трансляции знаний на осознание своей личной ответственности за настоящее и будущее ребенка.

Применительно к детям с ТМНР **образовательная среда** модифицируется с целью обеспечения таких необходимых характеристик как *безбарьерность*, адаптивность, развивающий характер, личностная ориентированность. Данная модификация направлена на создание условий, облегчающих процессы восприятия окружающего, осмысления полученной информации, передвижения и пространственной ориентировки, осуществления коммуникации. Модифицируется каждая группа средовых ресурсов.

Модификация предметных ресурсов: доступная форма предоставления информации, дополнение объектов деталями приспособительного характера, использования специального оборудования и др.

Модификация пространственных ресурсов: зонирование помещения (учебная, игровая, релаксационная, столовая, сенсорная, двигательная, экологическая и др. зоны), маркирование или доступное обозначение частей пространства в соответствии с их функцией, визуальное обозначение месторасположения определённых объектов в каждой части пространства и др.

Модификация организационно-смысловых ресурсов: построение жизнедеятельности в соответствии с дневным, недельным, годовым ритмом, использование планов, алгоритмов, памяток, составление в наглядной форме правил взаимодействия с окружающими людьми и др.

Модификация социально-психологических ресурсов: организация событийности и сотрудничества, персонификация среды, демонстрация достижений детей, установление широких социальных контактов и др.

Психолого-педагогическое обеспечение

- обеспечение дифференцированных условий (оптимальный режим учебных нагрузок, вариативные формы получения образования и специализированной помощи) в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии;
- обеспечение психолого-педагогических условий (коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса; учёт индивидуальных особенностей ребёнка; соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий, в том числе информационных, компьютерных для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности, доступности);
- обеспечение специализированных условий (выдвижение комплекса специальных задач обучения, ориентированных на особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; введение в содержание обучения специальных разделов, направленных на решение задач развития ребёнка, отсутствующих в содержании

образования нормально развивающегося сверстника; использование специальных методов, приёмов, средств обучения, специализированных образовательных и коррекционных программ, ориентированных на особые образовательные потребности детей; дифференцированное и индивидуализированное обучение с учётом специфики нарушения развития ребёнка; комплексное воздействие на обучающегося, осуществляемое на индивидуальных коррекционных занятиях);

- обеспечение здоровьесберегающих условий (оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактика физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм).
- Создания оптимальных *условий* для сенсорного воспитания и обучения предполагает учет психологических особенностей детей при подборе пособий и игрушек. Детям вялым, пассивным целесообразно предлагать крупные, яркие, блестящие и звучащие игрушки (воздушные шары, надувные мячи, неваляшки различных модификаций, крупные пирамиды «клоун» и пр., электромузыкальные игрушки с бодрыми веселыми мелодиями). Такого рода игрушки малопривлекательны для легковозбудимых детей: они провоцируют эмоциональное возбуждение, повышают и без того высокую двигательную готовность. Поэтому для детей с двигательной расторможенностью лучше использовать игрушки более «спокойные» - из мягких материалов, окрашенные в приглушенные тона, приятные на ощупь; электромузыкальные игрушки, используемые в работе с возбудимыми детьми, должны воспроизводить плавные, спокойные мелодии.
- *Развитие положительной мотивации к взаимодействию с педагогом.*

Названное направление особенно важно при воспитании дошкольного возраста, так как некоторые из них характеризуются следующими особенностями:

- отсутствие самостоятельной инициативы к общению. При общении ведут себя неадекватно: бросают игрушки, стремятся на руки к взрослому, не реагируют на предлагаемые предметы, обращения, действия;

- отсутствует понимание речи, или оно ограничено содержанием императивных инструкций, для выполнения которых необходимы не только словесные обращения, но и жесты, показы образцов действий («Сядь», «Подойди», «Возьми» и т.д.);

- отсутствие речи или она представлена в виде эхололий, лепета, звукокомплексов, единичных слов, чаще - стереотипных, «внеситуативных».

С учетом названных особенностей педагог внимательно наблюдает за эмоциональными реакциями ребенка, старается привлечь его внимание к себе, к игрушкам, к действиям с игровыми предметами. В качестве последних рекомендуется использовать световые, музыкальные, механические (передвигающиеся) игрушки. Действия педагога и ребенка обязательно должны быть совместными, так, чтобы включая и выключая звук, движение, свет и др. у ребенка появился устойчивый эмоциональный отклик, который «проигрывается» с ним многократно, до тех пор, пока со временем не накопится «фонд» эмоционально значимых для детей игр и действий.

Программно-методическое обеспечение

В процессе реализации программы коррекционной работы использованы коррекционно-развивающие программы, диагностический и коррекционно-развивающий инструментарий, необходимый для осуществления профессиональной деятельности учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда и др.

Материально-техническое обеспечение

Материально-техническое обеспечение заключается в создании надлежащей материально-технической базы, позволяющей обеспечить адаптивную и коррекционно-развивающую среду образовательного учреждения, в том числе надлежащие материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и (или) психического развития в здания и помещения образовательного учреждения и организацию их пребывания и обучения в учреждении (специально оборудованные учебные места, специализированное учебное, реабилитационное, медицинское

оборудование, а также оборудование и технические средства обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья индивидуального и коллективного пользования, для организации коррекционных и реабилитационных кабинетов, организации спортивных и массовых мероприятий, питания, обеспечения медицинского обслуживания, оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий, хозяйственно-бытового и санитарно-гигиенического обслуживания).

Информационное обеспечение

Необходимым условием реализации программы является создание информационной образовательной среды и на этой основе развитие дистанционной формы обучения детей, имеющих трудности в передвижении, с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

Обязательным является создание системы широкого доступа детей с ограниченными возможностями здоровья, родителей (законных представителей), педагогов к сетевым источникам информации, к информационно-методическим фондам, предполагающим наличие методических пособий и рекомендаций по всем направлениям и видам деятельности, наглядных пособий, мультимедийных, аудио- и видеоматериалов.

9.Сроки и этапы реализации программы

Программа рассчитана на два учебных года. Использование программы предполагает большую гибкость. Время освоения программы строго индивидуально и зависит от целого комплекса причин, определяющих структуру нарушения у конкретного ребенка. Для детей, которые в ходе коррекционного обучения продвигаются значительно медленнее других, время освоения программы может занимать 3 года (решение принимается на внутреннем консилиуме после обсуждения наличия или отсутствия положительных результатов у ребенка при участии педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, завуча по УВР и руководителя ЦПМПК). В таком случае основной акцент делается на коррекционную работу с ребенком по специально сконструированной для него коррекционно-развивающей программе, входящей в рамки предлагаемого содержания, в процессе усвоения которой восполняется имеющийся «пробел».

10.Ожидаемые результаты

Ниже приведены варианты возможных результатов освоения некоторых содержательных линий. При составлении ИОМ необходимо включить отдельные ожидаемые результаты, включая их целостную характеристику, отражающую взаимодействие следующих компонентов образования:

- что ребенок должен знать и уметь;
- что из полученных знаний и умений он может и должен применить на практике;
- насколько активно, адекватно и самостоятельно он их применяет.

Но при оценке результативности воспитания и обучения особо важно учитывать, что у детей с ТМНР могут быть вполне закономерные затруднения в освоении отдельных линий и даже направлений, но это не должно рассматриваться как показатель неуспешности их обучения и развития в целом.

Сенсорное воспитание

Дети должны научиться:

- воспринимать отдельные предметы из общего фона, выделяя их по просьбе взрослого;
- различать свойства и качества предметов: мокрый - сухой, большой - маленький, сладкий - горький, горячий - холодный;
- воспроизводить в отраженной речи некоторые знакомые свойства и качества предметов (большой -маленький, горячий - холодный, кубик - шарик);
- сличать два основных цвета (красный, желтый);
- дифференцированно реагировать на звучание определенных музыкальных инструментов (выбор из двух);
- складывать разрезную картинку из двух частей;

- учитывать знакомые свойства предметов в предметно-практической и игровой деятельности (шарик катится; кубик стоит, не катится; большой домик для большой матрешки, маленький - для маленькой);
- дифференцировать звукоподражания.

Ознакомление с окружающим

Дети должны:

- иметь представления о богатстве и многообразии предметного мира (предметы и объекты ближайшего окружения);
- уметь ориентироваться в групповом помещении и кабинетах специалистов.

Психическое развитие

Дети должны научиться:

- рассматривать последовательно 2-3 объекта и ясно их воспринимать;
- переключать свое внимание с одной игрушки на другую;
- находить парные предметы и картинки (2-3 пары);
- понимать и выполнять указания взрослого;
- освоить способы действий с предметами;
- воспроизводить действия взрослого путем подражания;
- узнавать знакомые предметы среди незнакомых.

Речевое развитие

Дети должны научиться:

- выполнять предметные действия со взрослыми и сверстниками;
- выполнять простейшие поручения и просьбы;
- пользоваться невербальными формами коммуникации;
- воспроизводить знакомые звукоподражания, лепетные слова, усеченные фразы на основе подражания (в зависимости от возможностей ребенка).

Социально-эмоциональное развитие

Дети должны научиться:

- понимать обращенную речь;
- вступать в контакт, поддерживать и завершать его, используя невербальные и вербальные средства, соблюдая общепринятые правила общения;
- использовать альтернативные средства коммуникации в процессе общения:
 - использование предметов для выражения потребностей путем указания на них жестом, взглядом;
 - использование доступных жестов для передачи сообщений.
- соотносить себя со своим именем, своим изображением на фотографии, отражением в зеркале; относить себя к определенному полу;
- определять «мое» и «не мое», осознавать и выражать свои интересы, желания;
- сообщать общие сведения о себе: имя, фамилию, возраст, пол;
- демонстрировать готовность к совместным действиям со взрослым, принимать помощь взрослого;
- выполнять предметно-игровые действия с игрушками и предметами из ближайшего окружения;
- адекватно вести себя в привычных ситуациях;
- выполнять по речевой инструкции 2-3 элементарных действия с игрушками.

11. Система организации внутреннего контроля

Система организации внутреннего контроля за реализацией программы осуществляется на заседаниях:

- педагогического совета - по необходимости;
- психолого-медико-педагогического консилиума - плановые 2 раза в год и по необходимости.

12. Критерии оценки достижения планируемых результатов

Для выявления возможной результативности обучения и воспитания должен быть учтен ряд факторов:

- необходимо учитывать особенности текущего психического и соматического состояния каждого ребенка;
- в процессе предъявления заданий должны использоваться все доступные ребенку средства невербальной коммуникации и речевые средства;
- формы выявления возможной результативности обучения должны быть вариативными для различных детей, они должны разрабатываться индивидуально, в тесной связи с практической деятельностью детей;
- способы выявления умений и представлений детей с ТМНР могут иметь как традиционный характер, так и быть представлены в другой форме, в том числе в виде некоторых практических заданий;
- в процессе предъявления и выполнения заданий детям должна оказываться необходимая помощь, которая может носить разнообразный характер (дополнительные словесные и жестовые инструкции и уточнения, выполнение ребенком задания по образцу, по подражанию, после частичного выполнения взрослым);
- при оценке результативности достижений необходимо учитывать уровень выполнения и степень самостоятельности ребенка (самостоятельно, самостоятельно по образцу, по инструкции, с небольшой или значительной физической помощью, вместе со взрослым);
- выявление результативности обучения должно быть направлено на определение не только актуального уровня развития, но и «зоны ближайшего развития», а для некоторых детей «зоны отдаленного развития», т.е. потенциальных возможностей развития;
- выявление представлений, умений и навыков обучающихся с ТМНР по каждой из линий должно служить основой для дальнейшей корректировки ИОМ, конкретизации плана последующей коррекционно-развивающей работы.

Оценка результатов выполнения ИОМ по каждой содержательной линии позволяет составить подробную характеристику развития ребенка, а их анализ, кроме того, также описать динамику развития его жизненной компетенции.

Разработка Стандарта образования с ОВЗ и создание на его основе коррекционно-развивающих программ обеспечит детям с ТМНР условия для успешного образования с допускающим оценку результатом, позволяющим детям решать доступные для них задачи.

Результаты коррекционно-развивающей работы отслеживаются нами с помощью схемы наблюдения, разработанной И.И. Мамайчук (см. таблицу №1) на начало учебного года (сентябрь) и в конце года (май).

Диапазон оценок - от 0 до 3 баллов:

0 баллов - функция отсутствует;

1 балл - слабо выражена;

2 балла - выражена, но с искажением;

3 балла - четко проявляется, но наблюдаются некоторые проблемы;

4 балла - четко проявляется, без дополнительных проблем.

Представленная схема наблюдений позволяет дифференцированно подходить к оценке степени тяжести аффективных и интеллектуальных нарушений у ребенка.

Результаты проведенного анализа обобщаются в индивидуальном профиле развития жизненной компетенции ребенка по следующим позициям:

1. Эмоциональные особенности поведения

- Контакт
- Активность
- Эмоциональный тонус и эмоциональные проявления
- Поведение

2. Особенности работоспособности

- Динамика продуктивности ребенка в процессе занятия
- Переключаемость и устойчивость внимания

3. Особенности познавательной деятельности

- Ориентировочная деятельность
- Речевая деятельность
- Целенаправленные действия

Библиографический список

- 1 Аршатская, О.С. О детском аутизме // Дошк. воспитание. – 2006. - N 8. - С. 63-70.
- 2 Аршатская, О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме // Дефектология. – 2005. - N 2. - С. 46-56.
- 3 Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития
- 4 Баенская Е.Р. Нарушения аффективного развития ребенка при формировании синдрома раннего детского аутизма // Дефектология. - 2008. - N 4. - С. 11-19.
- 5 Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.- СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003. - 320 с.
- 6 Баряева Л.Б. Математическое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
- 7 Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) / Л.Б. Баряева. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, Союз, 2002.
- 8 Беттельхейм Б. Пустая крепость: дет.аутизм и рождение Я / Б. Беттельхейм. - М.: Академический Проект: Традиция, 2004. - 783 с.
- 9 Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2014, №3, С. 80.
- 10 Детский аутизм. Хрестоматия: учеб.пособие для студентов высш. и сред. пед., психол. и мед. учеб. заведений. - СПб. : Дидактика Плюс , 2001. - 367 с.
- 11 Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Авторы - Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. - СПб., Изд-во «Дидактика Плюс», - 2004. 80 с.
- 12 Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности / Е.А. Екжанова. - СПб.: Сотис, 2002.
- 13 Екжанова Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. - 1999. - № 6. - С. 25–34.
- 14 Екжанова Е.А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. - 2000. - № 3. - С. 66-78.
- 15 Екжанова Е.А. Организация и содержание коррекционно-воспитательной работы в специализированном дошкольном учреждении для детей с нарушением интеллекта (умственно отсталых) / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. - М., 2000.
- 16 Екжанова Е.А. Технологии, укрепляющие здоровье, в системе обучения коррекционно-развивающих специальных дошкольных учреждений / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2002. - № 4. - С. 19-25.
- 17 Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. - М.: Просвещение, 2-е изд. - 2005.
- 18 Екжанова Е.А. Системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. - 2006. - № 6. - С. 3-14.
- 19 Жигорева, М.В. Концептуальное обоснование специальной подготовки дефектолога для работы с детьми со сложными нарушениями развития / М.В. Жигорева // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2012. - № 4. - С. 60-62.
- 20 Закрепина, А. В. Трудный ребенок: пути к сотрудничеству : методическое пособие / А. В. Закрепина. — 2-е изд., перераб. — М. : Дрофа, 2008. — 63, [1] с.

- 21 Иванова В. Стоит ли ребенку посещать интегративный детский сад? // Дошк. воспитание. – 2007. - N 5. - С. 68-70.
- 22 Иль О.В. Игра в жизни дошкольника с ранним детским аутизмом // Дошк. педагогика. - 2009. - N 4. - С. 44-47.
- 23 Керре, Н.О. Проблемы функционирования аутичного ребенка в семье / Н.О. Керре // Аутизм и нарушения развития. - 2012. - № 2. - С. 31-37.
- 24 Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: метод. пособие для педагогов / Е.А. Стребелева, Ю.Ю. Белякова, М.В. Браткова и др.; под. ред. Е.А. Стребелевой ; Ин-т коррекц. педагогики РАО . - Изд. 2-е. - М. : Экзамен, 2004. - 127 с.
- 25 Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста / Иванова А.Е., Кравец О.Ю., Рыбкина И.А. и др.; Под ред. Н.В. Серебряковой. - СПб.: КАРО, 2008. -112с.
- 26 Лущекина, Е.А. Опыт использования карточек в обучении простым диалогам ребенка с атипичным аутизмом / Е.А. Лущекина // Аутизм и нарушения развития. - 2012. - № 2. - С. 47-49.
- 27 Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. - СПб.: Речь, 2007. - 288 с.
- 28 Неженцева, М.Н. Опыт коррекционно-развивающей работы с детьми-аутистами в Омском центре социальной помощи семье и детям (с социальной гостиницей) / М.Н. Неженцева, И.М. Стасевич // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 2012. - № 3. - С. 78-84.
- 29 Николаенко Н.Н. Метафорическое и ассоциативное мышление у здоровых детей и у детей с синдромом Аспергера разного возраста // Физиология человека. – 2004. - Т. 30, N5. - С. 36-40.
- 30 Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская. - М.: Теревинф , 2000. - 333 с.
- 31 Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / Никольская О.С. – М.: Теревинф , 2005. - 220 с.
- 32 Никольская О.С. Психологическая помощь детям с эмоциональными нарушениями (с аутизмом) в детском саду и школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2007. - N 5. - С. 67-74.
- 33 Никольская, О.С. Аутичный ребенок : пути помощи / О.С. Никольская // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. - 2012. - № 3. - С. 43-76.
- 34 Новикова, И.М. Специальная дошкольная здоровьесберегающая педагогика: программа спецкурса для дефектологических факультетов педагогических вузов / И.М. Новикова // Коррекционная педагогика : теория и практика. - 2012. - № 4. - С.41-51.
- 35 Павлий Т.Н. Актуальные вопросы создания службы комплексного сопровождения аутичного ребенка // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. - N 4. - С. 49-55.
- 36 Переверзева Д.С. Связь между возрастом и анатомическими нарушениями мозга при раннем детском аутизме // Журн. неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. - 2008. - Т.10. - С. 71-81.
- 37 Пробылова В.С. Особенности самосознания пятилетних детей с ранним детским аутизмом // Дефектология. – 2007. - N 2. - С. 38-40.
- 38 Программа для специальных дошкольных учреждений: воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью / Редактор Л.А. Тимофеева - Мн.: Народная асвета; Министерство образования Республики Беларусь, 2007.
- 39 Рубан, О.В. Традиционное русское пестование как метод коррекции взаимодействия в диаде мать - ребенок с расстройствами аутистического спектра / О.В. Рубан, Н.Л. Белопольская // Дефектология. - 2012. - № 4. - С. 14-22.
- 40 Селютина Н.В. Сравнительное исследование некоторых особенностей эмоциональной сферы у детей 6-7 лет с нарушениями в развитии // Вестн. Ун-та Рос. Академии Образования. - 2007. - N3. - С. 80-83.
- 41 Субботина, Е.В. Опыт обучения ребенка с диагнозом детский аутизм пользоваться унитазом / Е.В. Субботина // Аутизм и нарушения развития. - 2012. - № 2. - С. 50-51.

- 42 Сударикова, М.А. Использование игр с правилами для установки сотрудничества и преодоления импульсивности в работе с ребенком с высокофункциональным аутизмом / М.А. Сударикова // Аутизм и нарушения развития. - 2012. - № 2. - С. 52-54.
- 43 Цыбенко В.Л. Роль психолога в обучении родителей и воспитателей общению с детьми, имеющими проявления раннего аутизма // Психология обучения. - 2007. - N10. - С. 107-116.
- 44 Чуклинова, А.Н. Разработка вариативных программ коррекции недостаточности в развитии у дошкольников с расстройством аутистического спектра / А.Н. Чуклинова // Коррекционная педагогика : теория и практика. - 2012. - № 4. - С.52-55.
- 45 Чумакова, И.В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта: Кн. для педагога-дефектолога. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 88 с.

