

Министерство образования Красноярского края  
Министерство социальной политики Красноярского края  
Министерство здравоохранения Красноярского края  
Краевое государственное бюджетное учреждение  
«Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения»  
Ресурсный центр по вопросам оказания комплексной психолого-  
педагогической и медико-социальной помощи детям с расстройствами  
аутистического спектра и семьям, их воспитывающим

## **СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ**

### **МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

#### **«КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ**

#### **С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА»**

(в рамках реализации пилотного проекта по комплексному психолого-  
педагогическому и медико-социальному сопровождению лиц с расстройствами  
аутистического спектра)

28 ноября 2016 года

г. Красноярск

Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: сборник материалов Межрегион. науч.-практ. конф. (Красноярск, 28 ноября 2016 г.)

В сборнике представлены материалы Межрегиональной научно-практической конференции, на которой были рассмотрены вопросы оказания ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра; реализации индивидуального образовательного маршрута детей с расстройствами аутистического спектра; подготовки детей с расстройствами аутистического спектра к самостоятельной жизни в обществе; оказания комплексной помощи семьям, воспитывающим детей с расстройствами аутистического спектра. Конференция была проведена в рамках реализации пилотного проекта по комплексному психолого-педагогическому и медико-социальному сопровождению лиц с расстройствами аутистического спектра.

Материалы предназначены для широкого круга научных и практических работников образования.

---

Научное издание

Публикуется в полном соответствии с предоставленными авторскими материалами

## СОДЕРЖАНИЕ

### **Оказание ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра**

<u>Агеева Н.А., Маюрова О.А. Система работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в МБДОУ №50 .....</u>	<u>6</u>
<u>Кузменкова Л.Н. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра .....</u>	<u>11</u>
<u>Лысенко С.Н. Развитие игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра .....</u>	<u>14</u>
<u>Ситникова Н.Г., Торбеева Н.В. Специфика адаптации детей с расстройствами аутистического спектра в условиях ДОУ компенсирующего вида для детей с тяжелыми нарушениями речи .....</u>	<u>21</u>
<u>Хохлова М.Ю. Обеспечение условий для социализации ребенка с расстройствами аутистического спектра в среде сверстников и подготовки к возможности обучения в школе .....</u>	<u>28</u>
<u>Шватченко А.Л. Принципы организации и методы использования предметно-пространственной среды для дошкольников с расстройством аутистического спектра .....</u>	<u>34</u>
<b>Реализация индивидуального образовательного маршрута детей с расстройствами аутистического спектра</b>	
<u>Викулова И.Л. Использование пособий Н.Зайцева при обучении чтению детей с расстройством аутистического спектра .....</u>	<u>40</u>
<u>Желнина П.А. Организация внеурочной деятельности обучающихся с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, как механизм социальной адаптации .....</u>	<u>46</u>
<u>Кобышева Н.Ю. Организация сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в образовательном учреждении .....</u>	<u>60</u>
<u>Кузнецова Н.В. Не бойтесь дарить согревающих слов .....</u>	<u>72</u>
<u>Куприянова Е.М. Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в логопедической работе .....</u>	<u>75</u>

<u>Маюрова А.С. Роль тьютора в образовательном процессе ребенка с расстройствами аутистического спектра .....</u>	<u>85</u>
<u>Осипова С.Ю. Особенности организации учебного процесса с аутичным ребёнком .....</u>	<u>93</u>
<u>Радкина В.В. Организация образования детей с расстройствами аутистического спектра в современных условиях: ФГОС ОВЗ как механизм обеспечения индивидуализации образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра .....</u>	<u>99</u>
<u>Рукавец Е.В. Условия организации образования детей с расстройствами аутистического спектра .....</u>	<u>104</u>
<u>Селезнева В.В., Ковалева Т.В., Волгина О.В. Модель комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях образовательной организации .....</u>	<u>111</u>
<u>Смирнова Л.В. Эффективные технологии сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями в общеобразовательной школе-интернат .....</u>	<u>129</u>
<u>Смирнова С.С. Опыт работы с учащимися с расстройствами аутистического спектра в условиях отдельного общеобразовательного учреждения для детей с задержкой психического развития .....</u>	<u>141</u>
<u>Соколова Т.А. Организация образования детей с расстройством аутистического спектра .....</u>	<u>151</u>
<u>Томберг Е.С. Описание опыта работы сопровождения детей с расстройством аутистического спектра .....</u>	<u>160</u>
<u>Федотова Т.П. Использование групповых форм работы для формирования первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра .....</u>	<u>167</u>
<u>Хильман А.А. Социализация детей с расстройствами аутистического спектра через игру в инклюзивном образовании .....</u>	<u>174</u>

Черепанова Т.В., Ермакова Я.С. Организация образования детей с расстройствами аутического спектра через взаимодействие специалистов школы, педагогов и родителей ..... 181

Юкина Т.Л. Комплексный подход всех специалистов и специальная образовательная среда как обязательное условие получения результатов в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра .....192

**Подготовка детей с расстройствами аутистического спектра к самостоятельной жизни в обществе**

Кузнецова А.В. Опыт разработки программы профориентации обучающихся с расстройствами аутистического спектра ..... 205

**Оказание комплексной помощи семьям, воспитывающим детей с расстройствами аутистического спектра**

Вощенко Н.Д. Технологии помощи детей с расстройствами аутистического спектра в рамках реабилитационного центра ..... 212

Прудникова Л.Д., Думлер А.А. Социально-культурная реабилитация инвалидов и их семей в процессе досуговой деятельности ..... 219

Тихонов Н.П. Инклюзивное образование: разрешение внутриличностных конфликтов педагогов, родителей детей с расстройствами аутистического спектра ..... 226

## **Оказание ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра**

Агеева Н.А., Маюрова О.А.  
учителя-логопеды МБДОУ №50 г. Красноярск

### **Система работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в МБДОУ №50**

Дошкольное учреждение №50 посещают дети с тяжелыми речевыми нарушениями. Среди них есть воспитанники, у которых отмечается либо полное отсутствие речи или такой уровень речи, который не может использоваться для полноценного общения.

Из опыта работы мы знаем, что очень часто общими проявлениями у всех безречевых детей, как правило, является неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость. Выстраивая коррекционно-образовательный процесс, нами используются формы и методы, которые усиливают мотивацию к логопедической деятельности, повышают детский интерес к формированию и развитию речи в целом.

В процессе коррекционной деятельности среди безречевых детей встречаются «особенные» воспитанники. В работе с ними не срабатывают обычные, всеми принятые логопедические приёмы и методы работы, дети не справляются с общепринятыми темпами освоения материала традиционных коррекционных программ воспитания и обучения.

Перед тем как начать коррекционную работу по формированию речи у такого ребенка, мы проводим дифференциальную диагностику и определяем дальнейшую стратегию действий в образовательном маршруте.

Диагностическое обследование проводится только с разрешения родителей или законных представителей ребенка и носит комплексный характер.

**В качестве основных диагностических методов используются:**

- изучение медико-психолого-педагогической документации;
- беседы с родителями (законными представителями) ребенка и педагогами ДОУ;
- наблюдение особенностей поведения и общения ребенка в процессе организованной и свободной деятельности;
- специальные задания диагностического характера.

Логопеды для диагностики используют тот же методический и дидактический материал, что и для детей с тяжелыми нарушениями речи, но подбирают его в соответствии с возможностями и интересами обследуемого воспитанника. Беседуя с родителями дошкольника, педагоги узнают об особенностях раннего развития ребенка.

Условно логопедическое обследование можно разделить на три части:

- Изучается понимание речи, обследуется состояние импрессивной речи, слуховое внимание и фонематическое восприятие.
- Изучаются неречевые функции.
- Изучаются невербальные компоненты коммуникации.

Необходимо применять различную стимуляцию, положительное подкрепление деятельности ребенка.

Одним из информативных методов в работе с безречевыми детьми является наблюдение. Очень важно учитывать то, как проходит процесс адаптации у ребенка к ДОУ. Наблюдая за ним в игровой, специально организованной и бытовой деятельности отмечаем, насколько, в зависимости от ситуации и места, изменяется поведение воспитанника.

Далее стараемся определить у него степень владения практическими навыками: самообслуживание (бытовые действия), предметно-практическая деятельность.

В организованной деятельности педагоги отмечают уровень социального взаимодействия ребенка: наличие зрительного контакта, мимических выражений, использование жестовой речи, присутствие интереса к

предложенным играм и заданиям, возможность озвучивания ребенком своих действий (звукоподражания, лепет), стереотипность в деятельности.

Далее, по итогам диагностики заполняется индивидуальный протокол обследования и составляется логопедическое заключение.

С целью получения консультативной профессиональной помощи «команды» специалистов ДООУ, и определения дальнейшей стратегии действий, логопед с согласия родителей воспитанника обращается в ПМП консилиум детского сада.

ПМПк ДООУ может принять решение (только с согласия родителей) повторно отправить ребенка на консультацию к психиатру и в территориальную ПМПк с целью уточнения диагноза.

Территориальная ПМПк после тщательного изучения и сопоставления совокупности результатов обследования определяет тип нарушения развития ребенка, ставит окончательное заключение и даёт рекомендации по обучению и воспитанию ребёнка с ОВЗ.

Специалистами детского сада для ребенка с ОВЗ составляется индивидуальная адаптированная образовательная программа, в которой отражается содержание коррекционной работы на определенный период. Родителей воспитанника знакомят с её содержанием. Если родители согласны с данной программой, она утверждается заведующим ДООУ и далее команда педагогов проводит коррекционную деятельность по адаптированной программе.

В адаптированной программе указывается ведущий специалист, который координирует работу всех педагогов, оказывающих коррекционную помощь ребенку с РАС.

В работе с ребенком с РАС необходимо выработать 4 вербальных операнта:

**Навык выражения просьбы** – составляющая вербально-поведенческого подхода, который основывается на удовлетворении потребностей, на мотивации. Ребенок должен быть хорошо мотивирован, чтобы попросить о чем-то. Мотивом может быть: голод, жажда, желание получить понравившуюся



игрушку. Выражение просьбы немедленно приносит свои плоды, поскольку во время занятия, просьба подкрепляется сразу же- ребенок получает то о чем сам и попросил. Научить ребенка выражать просьбу – значит научить его необходимому для общения навыку. Сначала нужно учить ребенка просить конкретные предметы, находящиеся у него на виду, а затем те, что находятся вне поля его зрения. Нельзя требовать от ребенка, чтобы он выражал просьбу предложением. Достаточно одного слова (например, ребенок хочет печенье и произносит слово «печенье» этого уже достаточно). К складыванию слов во фразы, в предложения можно переходить позднее, когда он не будет испытывать проблем с выражением просьб в отношении большого количества предметов. При обучении данному навыку нужно использовать «подкрепители» (любимые угощения или игрушки, предметы ребенка). Когда ребенок получает выбранный подкрепитель, логопед проговаривает его название с перерывом в 1-2 секунды 3 раза. Когда интерес к подкрепителю ослабевает, логопед произносит слово еще 3 раза. Важно знать, что вначале требования должны быть легковыполнимыми и очень мягкими. Нельзя использовать слишком длинные фразы. Задача педагога заключается в том, чтобы предоставлять воспитаннику больше возможностей учиться выражать просьбу в течение дня, как можно больше просить о чем-то. Важно помнить, что ребенку с задержкой развития могут потребоваться сотни проб.

**Навык обозначения предмета** - как только ребенок научится выражать просьбу в отношении нескольких предметов, можно научить его обозначать (называть) эти предметы. Одним из наилучших способов познакомить ребенка с обозначением предметов – сфотографировать его любимые подкрепители, показать фотографии ребенку и попросить его назвать предметы на фото. Начинать обучение нужно с обозначения того, что можно увидеть, затем переходить к звукам окружающей среды (сюда же входят звукоподражания животных). Обозначение цветов, деталей предметов (носик чайника), признаков предметов (холодный, горячий) и предлогов можно начинать тогда, когда ребенок научится обозначать сотни предметов.

**Эхоический навык** - повторение услышанных слов, напоминающих эхо. Он играет ключевую роль. Ребенок с РАС не может повторить услышанные слова сразу (обладает задержанной эхоталией). Играя с ребенком, педагог несколько раз называет демонстрируемый предмет, затем его прячет на несколько секунд, а потом, показав этот предмет, снова повторяет название предмета и ждет, чтобы ребенок повторил это слово. Навык повторения чужих слов улучшит артикуляцию, особенно когда будет возможность усадить ребенка так, чтобы он полностью видел лицо взрослого, работающего с ним, и мог наблюдать за движениями рта. Надо говорить медленно, произносить слово по слогам, акцентируя при этом работу мышц лица, - это положительно скажется на артикуляции. Сначала надо учить повторять простые слоги («ма», «па»), затем переходить к словам односложным («кот», «бай-бай»), и к словам, состоящим из нескольких слогов (баба, мама). К предложениям рекомендуется переходить в последнюю очередь.

Следующим очень важным навыком является **интравербальный навык** – способность отвечать на вопросы. Над умением воспроизводить пропущенные слова можно работать в процессе игры. Обучение базовым интравербальным навыкам часто проходит легко, потому что включает в себя простое заполнение пропусков, например, в знакомой сказке. Педагог медленно и четко, с интонацией проговаривает первую строчку из сказки: «Жили-были дед и ...», делает небольшую паузу перед последним словом. Если ребенок не реагирует, заполняет пропуск сам и как можно сильнее выделяет голосом последнее слово, сделав на нем акцент. Потом пробует начать сначала. Будет очень хорошо, если выбранные слова встречаются часто. Не нужно ждать больше двух-трех секунд, когда ребенок договорит фразу. Такую же схему можно использовать при работе с детскими стишками, во время игры и в повседневных делах.

Задержка развития речи – не единственная проблема у ребенка с РАС. Как правило, большинство из них не владеют навыками самообслуживания. Для формирования этих навыков, кроме вербальных подсказок, используются

специальные картинки, расположенные в туалете, на дверке кабинки для одежды.

Для ребенка с РАС очень важно, чтобы он находился в социуме (среди своих сверстников). Задача педагогов научить ребенка взаимодействовать с другими детьми, сначала в паре, затем в микрогруппе, а потом уже и со всей группой детей.

Поэтапная социализация ребенка с РАС возможна именно в условиях детского сада. Для безболезненного входа ребенка в социум, достижения более высоких результатов социализации желательно начинать такую деятельность именно в дошкольном возрасте.

### **Литература**

1. Кириллова Е.В. Работа с безречевыми детьми. М., 2011
2. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Рама Паблишинг. Екатеринбург 2014

Кузменкова Л.Н.  
логопед МБДОУ №50

### **Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

Современные отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что одной из основных трудностей, возникающих у детей с расстройствами аутистического спектра, является неумение устанавливать коммуникативные контакты. Это проявляется в недостаточности или отсутствии разговорной речи, неспособности инициировать или поддерживать диалог, а также в виде стереотипных высказываний и ряде других специфических особенностей. В целом, состояние детей с РАС характеризуется тремя ключевыми признаками, известными как триада Лоры Винг: качественное ухудшение в сфере социального взаимодействия; качественное ухудшение в сфере вербальной и

невербальной коммуникации и в сфере воображения; крайне ограниченный репертуар видов активности [1, стр. 9]. Поэтому, работа по развитию коммуникативных умений у детей с РАС должна проводиться целенаправленно, с учетом комплексного и индивидуального подхода через создание оптимальных условий [2, стр. 3].

**Цель:** коррекция нарушений развития и формирование коммуникативных умений: социальных, поведенческих, речевых.

**Задачи:**

1. Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;

2. Обучение социальным нормам поведения;

3. Развитие речи;

Очень важно в работе с детьми, имеющими РАС придерживаться следующих принципов:

а) принцип развивающего обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании "зоны ближайшего развития";

б) принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;

в) принцип учета соотношения первичного нарушения и вторичных отклонений в развитии ребенка;

г) принцип коммуникативной направленности обучения;

д) принцип коррекции и компенсации, требующий гибкого соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к характеру нарушений у ребенка, их структуре и выраженности;

Коммуникативные умения у детей дошкольного возраста с РАС формируются в образовательном пространстве, которое включает в себя его участников: специалистов, детей и их родителей [3, стр.4].

**Взаимодействие специалистов ДОУ:** логопеда, психолога, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физ. воспитанию, руководителя

изостудии, происходит на всех этапах образовательного процесса: подготовительном (адаптация, диагностика детей, составление индивидуальной программы), основном (коррекционно-развивающая работа), аналитическом (мониторинг).

На подготовительном этапе проводится обследование детей, с целью выявления недостатков развития, коррекция которых ляжет в основу содержания работы специалистов по всем организационным формам (индивидуальные, подгрупповые). Разрабатывается адаптированная образовательная программа сроком на один учебный год. Подготовительный этап длится 4 - 8 недель, его продолжительность зависит от индивидуальных особенностей ребенка, срока его адаптации.

На основном этапе, который длится 24 - 28 недель осуществляется реализация содержания коррекционно - развивающей работы с детьми.

На аналитическом этапе проводится диагностика детей, оценивается результативность коррекционно-развивающей работы и определяются основные направления работы на следующий учебный год. Аналитический этап длится 2 недели.

**Организованная деятельность с детьми** выстраивается всеми специалистами в соответствии с содержанием коррекционно-развивающей работы по расписанию образовательного учреждения.

При этом используются формы работы, обеспечивающие возможность детского выбора и проявление самостоятельности:

- ✓ индивидуальная работа;
- ✓ работа с детьми в малых группах;
- ✓ игровая деятельность, включающая традиционные и современные методы представления образовательного материала;
- ✓ интеграция в работе специалистов.

**Сотрудничество с семьей**, направленно на объединение усилий в формировании коммуникативных умений ребенка:

- ✓ Ознакомление с результатами диагностики;

- ✓ Обучение методам взаимодействия с детьми;
- ✓ Участие в образовательной деятельности;
- ✓ Участие в организации предметно-пространственной среды;

### **Литература**

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.
2. Козырева О.А. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: Учебное пособие – Краснояр. Гос. Пед. Ун-т им. В.П.Астафьева. - Красноярск, 2015.
3. Козырева О.А., Кузменкова Л.Н. Моделирование процесса формирования коммуникативной компетенции у старших дошкольников с ОНР III уровня. Психология и педагогика в современном мире: вызовы и решения. Сборник докладов XXXVI международной научно – практической конференции. МНЦПП. – М. сентябрь, 2015 г.

Лысенко С.Н., воспитатель  
МБДОУ №29 г. Красноярск

### **Развитие игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра**

В данной статье представлено содержание коррекционной работы по формированию игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста.

Ключевые слова: аутостимулирующая игра, аффективное заражение, смысловой комментарий, аутичный ребенок.

Как известно, игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. В игре формируются психические функции ребенка, закладываются основы для развития полноценной личности. Именно поэтому воспитательные,

обучающие и развивающие задачи в детском саду в основном реализуются в процессе игровой деятельности.

Когда в детском саду появляется аутичный ребенок, педагоги сталкиваются со сложностью вовлечения ребенка в игру или с формированием игровых действий. Обычные методы работы, применимые к основной массе детей, могут попросту не работать.

Игра аутичного ребенка своеобразна, обычно представлена использованием предметов стереотипным однообразным способом. Со стороны смысл производимых предметных манипуляций кажется бессмысленным. Ребенок может повторять одни и те же действия с предметами снова и снова. Чаще всего игра направлена на аутостимуляцию, то есть получение определенных сенсорных ощущений. Игра может сопровождаться проговариванием слов или предложений, смысл которых не связан с совершаемыми действиями. При этом ребенок играет один и не демонстрирует стремление вовлечь в игру сверстника или взрослого.

Стремление аутичного ребенка к стереотипной игре можно объяснить ощущением комфорта и безопасности, поскольку в такой игре все действия и события предсказуемы.

Итак, в своей своеобразной игре аутичный ребенок действует по своему собственному, иногда понятному только ему «сценарию» и со своим ощущением безопасности. Часто окружающие лишают ребенка возможности установить свою игру, со своими правилами, пытаются изменить его игру, навязать свою, и уравнивать ребенка с нормативно развивающимися сверстниками. Но, игра будет иметь развивающий эффект и достигать своей цели только тогда, когда ребенок сам захотел в нее играть. Необходимо понимать, что негативные оценки формы игры ребенка, запреты, порицания приводят к еще большей поведенческой дезадаптации.

Учитывая все вышесказанное, обучение аутичного ребенка общепринятым формам игры лучше проводить в естественных для него ситуациях, учитывая интересы ребенка и принимая его как личность.

Существуют различные виды игр. В данной статье представлены три группы игр, которые являются наиболее важными в работе с аутичными детьми.

1. Игры с сенсорными свойствами предметов. В процессе таких игр ребенок не использует предмет по своему назначению, а получает различные чувственные ощущения, изучая свойства предметов. Такие игры не только доставляют удовольствие, но и влияют на развитие ребенка, так как ребенок исследует, сравнивает различные качества предметов. По мнению М.М.Либлинг, сенсорные игры положительно влияют на психический тонус аутичного ребенка (успокаивают, сосредотачивают, вызывают радостные эмоции).

2. Игры, основанные на аффективном заражении. Такие игры базируются на эмоциональном взаимодействии партнеров по игре. Аффективное заражение предполагает вызов у ребенка положительных эмоций, удовольствия от контакта, желание подражать, желание общаться. Такие игры необходимы в коррекционной работе с аутичными детьми, поскольку они содействуют развитию способности понимать и разделять чувства других людей.

3. Сюжетные игры. Это наиболее сложный вид игры, который представляет собой цепочку взаимосвязанных игровых действий. Простейшие сюжетные игры отображают бытовые ситуации, то есть то, что ребенок наблюдает в повседневной жизни. Поскольку у аутичного ребенка своя система представлений об окружающем мире, ему сложно воссоздать в игре взаимосвязанные события.

Как было отмечено выше, развивающие способности игры эффективны тогда, когда ребенок сам запускает игровые процессы, а не является пассивным участником навязываемой игры. В своей аутостимулирующей стереотипной игре аутичный ребенок чувствует себя комфортно и защищено. Поэтому начать взаимодействие с ребенком лучше не предлагая свою игру, а включаясь в игру ребенка.

Задача коррекционной работы на этом этапе – привлечь внимание ребенка и установить эмоциональный контакт с ним. Например, когда малыш стучит



молоточком по столу, взрослый в ритм стука рассказывает ему стишки, потешки или напевает песенку. Когда ребенок многократно однообразно катает машинку вперед и назад, взрослый может взять другую машинку и катать ее в том же направлении и темпе. Можно подать кубик ребенку, который выстраивает ряд из цветных кубиков и т.д.

Привлечь внимание ребенка может помочь сенсорная поддержка, например, ласковое поглаживание спины или шепот или ритмичное раскачивание. Для разных детей могут быть задействованы разные виды восприятия.

В некоторых случаях (не со всеми детьми) можно применить прием игрового препятствия. Например, если ребенок толкает машинку в сторону стены, наблюдает за тем, как она отталкивается от стены, подбирает ее и снова направляет к стене, взрослому можно поймать машинку и запустить ее обратно к ребенку со словами: «Ты до меня доехала! Едь к Ване, но приезжай обратно». Таким образом, взрослый демонстрирует ребенку, что он по-прежнему хозяин ситуации. В данном случае необходимо развивать игровое взаимодействие постепенно, внимательно следя за реакцией ребенка.

При работе с аутичными детьми важно использовать описанный Е.Р.Баенской смысловой комментарий, сопровождающий взаимодействие ребенка со взрослым. Смысловой комментарий предполагает описывание вслух происходящих вокруг событий, действий, эмоциональное оценивание ситуации. С помощью таких комментариев взрослый может придать стереотипной игре ребенка определенный смысл и придать игровой ситуации положительный эмоциональный окрас. По мнению Е.Р.Баенской такие смысловые комментарии регулируют настроение и поведение ребенка, постепенно формируя его способность следовать социальным правилам.

При этом смысловой комментарий должен содержать эмоциональный компонент. Взрослый эмоционально проговаривает то, что происходит с ребенком, пытаясь придать его действиям игровой или житейский смысл. Взрослый дает свою эмоциональную оценку происходящему. Кроме того, речь

взрослого сопровождается соответствующей эмоционально окрашенной интонацией, жестами и мимикой.

М.М. Либлинг утверждает, что многие специалисты, работающие с аутичными детьми, устанавливая с детьми аффективный контакт, при этом недооценивают важность смыслового комментария и не обозначают действия ребенка словами, придавая им игрового смысл. Они объясняют это тем, что «все равно ребенок меня не слушает» или «не понимает моих слов». Но тогда взрослый становится средством аутоstimуляции. Он только следует за ребенком, выполняя его требования, включается в его игру, но, не имея возможности модифицировать эту игру.

Если взрослый ставит перед собой коррекционные задачи в процессе игры, необходимо комментировать каждый момент взаимодействия с ребенком, создавая игровой смысл. В дальнейшем этот игровой образ послужит единицей элементарного сюжета. Нужно, чтобы ребенок знал, что он не просто выкладывает посудку в ряд, а накрывает на стол для гостей; он не просто складывает фигурки животных в шкаф, а прячет их от врагов или спасает от дождя.

Работая таким образом, взрослый может придать игре «событийность» для того, чтобы игровое действие приобрело смысл и могло разворачиваться дальше. Необходимо понимать, что далеко не все смысловые комментарии аутичный ребенок услышит и воспримет. Нужно найти эмоционально значимые для него детали игры, о которых можно узнать расспросив родителей о том, чем он любит заниматься дома, на что обращает внимание в необычной обстановке. Найдя это особенно значимое для ребенка впечатление, мы можем продлить совместное внимание и взаимодействие в игре, пытаться формировать эпизоды сюжета.

Итак, важно не просто обыгрывать стереотипные сенсорные впечатления ребенка, но и вводить в занятие элементы игры, основанные на аффективном заражении – потешки, прятки, догонялки, при этом оформляя совместное взаимодействие смысловым комментарием. Таким образом, подключаясь к

аутоstimуляции ребенка, взрослый с помощью аффективного тонизирования и смыслового комментария преобразует аутоstimуляцию в совместные игровые действия. В дальнейшем, когда дети начнут получать удовольствие от контакта с другими людьми, они уже не будут так сильно нуждаться в аутоstimуляции.

Следующий шаг в развитии игры аутичного ребенка – это формирование сюжета. Следует понимать сюжет как цепочку игровых событий. Необходимо связать между собой по смыслу накопленные игровые образы. Фрагментарность, мозаичность восприятия, характерная для аутичных детей, негативно сказывается на способности ребенка связать по смыслу разные события. Поэтому на начальном этапе даже цепочку из двух событий можно считать успехом.

Для достижения наилучшего результата необходимо апеллировать к личному житейскому опыту ребенка, включать в игру элементы бытовых ситуаций из его жизни. Например, «Кушай кашу и поедем на машине в детский сад». Можно попробовать ввести знакомый ребенку персонаж, который поможет связать события в единый сюжет. Например, встретили мишку, поздоровались с ним (жестом или вербально) и пригласили мишку покататься на машинке. Эмоционально-смысловой комментарий на данном этапе помогает ребенку развивать способность эмоционального осмысления событий, прежде всего событий из личного житейского опыта. Начинают формироваться логические связи и представления о социальных нормах.

На данном этапе важно, чтобы на каждом занятии атрибуты игры находились на одном и том же месте, чтобы взрослый использовал одни и те же действия и смысловые комментарии. Таким образом, закрепляется не только определенный сюжет, но и сама структура занятия.

Для того чтобы освоенная сюжетная игра не превратилась в стереотипную и продолжала выполнять свою развивающую функцию, необходимо привносить в нее разнообразие. Речь не идет о введении новых событий или изменении старых. Разнообразить сюжет можно детализируя игру, насыщая ее эмоционально значимыми для ребенка деталями. Например, мишка, прежде чем

сесть в машину, постелет себе мягкий коврик или к мишке решит присоединиться зайчик и т.д. Чтобы новые детали игры легче принимались аутичным ребенком, необходимо снова опираться на его интересы или события из личного опыта. Например, если ребенок недавно болел, то можно мишке закапать капли в носик.

Таким образом, знакомый сюжет разворачивается, наполняется новыми деталями. При этом смысловой комментарий также становится более развернутым и подробным. Такая работа способна предотвратить стереотипность поведения аутичного ребенка и помогает ему легче принять и гибче реагировать в обычной жизни на что-либо новое и необычное.

Этот этап формирования игры является длительным, смысловые связи внутри игры выстраивает взрослый, детализируя ее эмоционально-значимыми для ребенка подробностями.

Игру можно рассматривать как отражение всех процессов жизнедеятельности людей. Именно в игре ребенок исследует окружающий мир, изучает человеческие отношения и социальные правила.

Формирование игровой деятельности у аутичных детей является длительной, кропотливой работой. Важным результатом процесса формирования игровой деятельности у аутичных детей является способность к взаимодействию. В рамках такой работы сенсорные ощущения преобразуются в элементы игрового сюжета, которые посредством смыслового комментария дают возможность ребенку осознать «событийность» и суть происходящего вокруг. Создавая смысловые связки между эпизодами в сюжете, взрослый формирует у ребенка представление о логике событий в повседневной жизни, а насыщая сюжет деталями, формируем представление о вариативности жизненных ситуаций.

Процесс формирования игрового взаимодействия со взрослым, описанный в данной статье, – это эмоциональный путь осмысления происходящего вокруг, и, в конечном итоге, путь к социализации.

## **Литература**

1. Баенская Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма. – М., 2008.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. - №6.
3. Доронова Т.Н., Карабанова О.А., Соловьева Е.В. Игра в дошкольном возрасте. – М., 2002.
4. Либлинг М.М. Игровая холдинг терапия при аутизме: методические особенности и этические аспекты применения // Дефектология. – 2014. - № 3.
5. Либлинг М.М. Игровая холдинг терапия при аутизме: методические особенности и этические аспекты применения // Дефектология. – 2014. - № 3.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. - М.: Теревинф, 1997.
7. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. – М., 2001.
8. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия.— М.: Теревинф, 2004.

Ситникова Н.Г., учитель - дефектолог,  
Торбеева Н.В., воспитатель  
МБДОУ № 249, г. Красноярск

**Специфика адаптации детей с расстройствами аутистического спектра в  
условиях ДОУ компенсирующего вида для детей  
с тяжелыми нарушениями речи**

Данная статья рассматривает вопрос специфики адаптации детей с расстройствами аутистического спектра в условиях ДОУ компенсирующего вида для детей с тяжелыми нарушениями речи. Практический опыт по адаптации детей с РАС, изложенный в статье, успешно применяется в МБДОУ № 249 города Красноярска.

Ключевые слова. Специфика, дети с расстройствами аутистического спектра, адаптация, дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Проблема адаптации ребенка в дошкольном образовательном учреждении всегда актуальна. Проходя сложный путь социализации, ребенок подвергается воздействиям окружающей действительности, которая выступает как стрессор (порой даже длительного воздействия), истощающий запас адаптационной энергии. Это дезорганизует психические процессы и поведение ребенка. При поступлении в детский сад все дети в той или иной мере переживают адаптационный стресс. Адаптационные возможности всегда ограничены, поэтому резкий переход ребенка в новую социальную ситуацию и длительное пребывание в стрессовом состоянии могут привести к эмоциональным нарушениям, замедлению психофизического развития. Вот почему очень важно создать условия для успешной адаптации детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Наше дошкольное образовательное учреждение № 249 города Красноярска компенсирующего вида для детей с тяжелыми нарушениями речи. К нам приходят дети, как правило, среднего и старшего дошкольного возраста. Многие из них приходят из других детских садов, которые дети посещали не один год. Для таких детей процесс адаптации становится более сложным потому, что связан с повторяющимся дважды, а для некоторых - трижды, и в тоже время, новым процессом адаптации, со сравнением прошлого опыта посещения ДООУ. Мы, педагоги, понимая это, делаем все возможное для успешной адаптации таких детей. Применяем различные успешные образовательные практики, в том числе практики взаимодействия с семьей, поддерживаем детскую инициативу и самостоятельность, создаем образовательную среду, реализуем содержание образовательного процесса в различных видах детской деятельности и общении и т. д.

Имея определенную практику работы в процессе успешной адаптации с детьми с ТНР, в этом учебном году перед нами встала нелегкая задача по

адаптации детей с расстройствами аутистического спектра. Так сложилось, что сразу в одну группу детского сада были распределены три ребенка с РАС. Все три мальчика оказались абсолютно разные: нет сходных черт, разные поведенческие реакции. Не имея практического опыта с данной категорией детей, мы, конечно, не сразу определили, особенности этих детей. Различные способы: анализ выписок их протоколов комиссий районных центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, изучение медицинской, психолого-педагогической литературы, анкетирование и индивидуальные беседы с родителями, привлечение специалистов ПМПк МБДОУ № 249, посещение семинаров, участие в вебинарах, наблюдения за детьми позволили нам определить категорию детей и понять, как с ними взаимодействовать и выстраивать образовательный процесс.

Тем самым, поставили цель: создание условий для успешной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра в условиях ДОУ компенсирующего вида для детей с тяжелыми нарушениями речи. Под *адаптационным периодом* мы подразумеваем такой временной интервал при поступлении ребенка в ДОУ, в ходе которого ребенок с РАС привыкает к новой обстановке, окружению (в том числе, к новым людям – взрослым и сверстникам), выстраивает свои отношения со взрослыми и сверстниками, учится выполнять основные требования и соблюдать режимные моменты и др. Критерием завершения адаптационного периода мы определили демонстрируемое ребенком поведение, приближенное к естественному.

Отмечая ряд особенностей, которые значительно затрудняли процесс адаптации у детей с РАС – стереотипность поведения, нарушение привычной активности, непереносимость пребывания кого – либо еще в зоне личного пространства и пр. – мы определили задачи адаптационного периода, которые параллельно решали все специалисты, работающие с указанными детьми:

*- Изучить медицинскую и психолого-педагогическую документацию каждого ребенка в целях ознакомления с результатами медицинских исследований и проведенной медикаментозной терапией, возможными реакциями на нее.*

- Познакомиться с семьей ребенка, провести анкетирование, личные беседы с целью получения начального представления об индивидуальных особенностях развития воспитанника, о формах и объеме изначально оказываемой ему помощи и поддержки родителями и разными специализированными организациями. Специально организованное взаимодействие с семьей позволяет получить информацию об особенностях семейного воспитания, привычек ребенка и пр. Одновременно с этим знакомим родителей с задачами, формами, методами, приемами и содержанием занятий с детьми в адаптационный период. В этот же период специалисты наблюдения за взаимодействием родителя и ребенка, за особенностями их контактов, сферы их общих интересов и прочее.

- Установить направленное наблюдение за ребенком в течение всего времени пребывания ребенка в ДООУ. Такая форма наблюдения позволяет определить возможные формы и содержание занятий с детьми в адаптационный период.

- Провести психолого-педагогическое обследование с целью определения актуального уровня психофизического развития каждого ребенка. Целью такого обследования является выявление общих качественных характеристик, смысла поведения, уровня и способов взаимодействия детей с РАС с окружающим миром.

- Формировать готовность дошкольников с РАС к вхождению в группу сверстников.

- Организовать так называемую «перекрёстную взаимоадаптацию» всех детей в группе.

- Разработать систему профессиональной деятельности всех педагогов, ориентированную на создание максимально благоприятных психолого-педагогических условий интеграции дошкольников с ОВЗ в социум нормально развивающихся сверстников на основе эффективного взаимодействия со значимыми взрослыми и детьми.

- Разработать индивидуальный маршрут сопровождения ребенка с ранним детским аутизмом.



Реализация указанных задач включает в себя:

- создание адекватной развивающей среды, которая должна быть направлена, прежде всего, на развитие социальных и коммуникативных навыков. Используемые игровые пособия, мобильная мебель, зоны уединения, ширмы, пооперационные карты, помогают детям с РАС стать более или менее свободным в детском сообществе;

- разработку индивидуальной адаптированной образовательной программы, которая включает в себя как процесс адаптации, так и общеразвивающие программные, коррекционные задачи.

В результате проделанной работы (за период с сентября до середины ноября) отмечается:

- легкая и средняя форма адаптации у детей с РАС;
- желание детей идти в детский коллектив;
- радость у детей при встрече с педагогами, принимающими участие в работе с ними;

- появление инициативы у детей в выборе взрослого партнера для общения и способов совместного взаимодействия;

- уменьшение тревожности при смене групповой обстановки, безболезненное расширение социального пространства в стенах ДООУ (музыкальный и спортивный залы, кабинеты дефектолога, логопеда, психолога, медсестры);

- заинтересованность родителей в сотрудничестве, сближение подходов к ребенку в семье и детском саду с учетом его индивидуальных особенностей;

- изменение характера запросов родителей, их желание перенять положительные коммуникативные практики для применения в домашних условиях.

Помимо ежедневных индивидуальных и подгрупповых занятий детей с учителем - дефектологом, учителем - логопедом, воспитателем, музыкальным руководителем, педагогом – психологом, происходит постоянное обсуждение специалистами, достижений ребенка по результатам каждого дня. Особо следует отметить применение в течение дня всеми специалистами

пооперационных карт в виде часов, блокнота, настенного панно, фотоальбома, «Театра теней», плакатов. Именно эта технология, по нашим, наблюдениям, облегчила адаптацию воспитанников с РАС в коллективе детей, сделала менее травматичным взаимодействие с большим количеством взрослых в течение образовательного процесса. Использование знакомых игрушек, принесенных из дома, пооперационных карт (которые дети делали не только в дошкольном учреждении, но и дома с родителями) являются своеобразной адаптивной и результативной формой коммуникации с аутичными детьми. Они применяются в групповой и индивидуальной работе с детьми, а также в режимных моментах. Карты находятся в каждом кабинете у специалиста, в каждом помещении группы постоянно у каждого ребенка индивидуально. Применение карт помогает четко организовать деятельность ребенка. Он видит конечный результат, которого ему необходимо достичь, благодаря чему снижается эмоциональный дискомфорт ребенка. Благодаря такой карте ребенок будет четко знать, к чему ему надо стремиться, и что будет происходить в следующий момент. Их применение способствует уменьшению тревожности ребенка и снижению проявлений возможных негативных поведенческих реакций. Помимо указанного, эти карты, помогают в работе с основным диагнозом ребенка – тяжелым нарушением речи.

Использование различных практик взаимодействия с семьями с детьми с расстройствами аутистического спектра помогают нам установить контакт с родителями, помочь им переосмыслить свои методы воспитания и грамотно их использовать. Позволяет дошкольному учреждению сохранить в глазах родителей свою ценность, как источника социального, пусть даже неполноценного, взаимодействия детей и взрослых, социального развития детей с особыми образовательными потребностями.

Исходя из нашего трехмесячного опыта работы, мы делаем вывод о том, что для успешной адаптации детей с РАС к условиям ДООУ, необходимо определить не только их психофизические, но и индивидуальные особенности с использованием разных методик, направленных на выявление возможностей

адаптации к дошкольному учреждению, а также определить качественные характеристики, смысл поведения, уровни и способы их общения с окружающим миром. Именно эти характеристики будут служить последующим ориентиром в построении последующей работы с детьми с РАС в условиях ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Фактически адаптация еще не закончена. Практически ежедневно возникают неожиданные, ранее не изученные нами вопросы, появляются новые запросы родителей. А значит, работа продолжается.

### Литература

1. Бучилова И.А., Лесиканич А.А. Особенности психолого-педагогической работы по обеспечению адаптации детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи к условиям компенсирующей группы дошкольного учреждения комбинированного вида // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 4. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13066.htm>.
2. Галанов А.С. Я иду в детский сад. Пособие для родителей и воспитателей. – М.: Школьная Пресса, 2002.
3. Гилберт К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов – дефектологов/ Пер. с англ.; Под научн. Ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. М.: ВЛАДОС, 2005.
4. Делани Тара. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. – М.: Рама Пабблишинг, 2016.
5. Заварзина - Мэмми Е. Приключения другого мальчика. Аутизм и не только. - М.: АСТ, 2014.
6. Каган В. Аутята. Родителям об аутизме. – СПб.: Питер, 2016.
7. Моница Г.Б., Лютова Е.К. Проблемы маленького ребенка. – СПб.: Издательство «Речь», 2005.
8. Никольская О.С. и др. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2016.
9. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. - М.: Теревинф, 2016.

10. Шопплер Э. Поддержка детей с аутистическими нарушениями от 0 до 6 лет: Сборник упражнений для специалистов и родителей/ Пер. с англ. Мн.: Медисонт, 2009.

11. Янушко Е. Игры с аутичным ребенком. – М.: Теревинф, 2016.

Хохлова М.Ю., старший воспитатель

МБДОУ № 50

**Обеспечение условий для социализации ребенка с расстройствами аутистического спектра в среде сверстников и подготовки к возможности обучения в школе**

В настоящее время сопровождение детей с РАС в условиях МБДОУ носит, как правило, спонтанный и стихийный характер, что обусловлено неготовностью детских садов к такой деятельности (отсутствие знаний, опыта, специалистов и специальных средств для образования и адаптации детей с РАС). По этим же причинам некоторые детские сады, под любыми предлогами отказываются от приема воспитанников с диагнозом РАС.

Начиная деятельность по инклюзивному образованию детей с РАС, мы имели ввиду уже сложившиеся образовательные условия и отношения применимые ко всем детям образовательного учреждения. Использование преимуществ сложившейся системы образования с появлением детей с РАС в детском саду стало значительным потенциалом для повышения качества образования, что, в первую очередь, отразилось на уровне квалификации педагогического состава и на развивающей предметно-пространственной среде. На наш взгляд, подходить вообще к инклюзивному образованию важно именно так, используя профессионально развивающий потенциал этой деятельности, а не ссылаясь на нехватку знаний и опыта. Поэтому мы считаем важным рассказать о системе инклюзивного образования в нашем учреждении, в основу

которого положена модель психолого-педагогического сопровождения детей с РАС.

Дети с РАС очень индивидуальны. И технологические обобщения могут быть только структурными, поскольку каждому ребенку надо подобрать индивидуальный подход и разработать индивидуальный образовательный маршрут, в котором одни из самых важных задач – это постепенное и полноценное включение ребенка в детское сообщество и формирование учебно-познавательного поведения.

Введение ребенка с РАС в социально-образовательную среду сверстников, психоэмоциональное развитие которых соответствует возрасту и индивидуальным особенностям, не имеющих расстройств аутистического спектра, происходит поэтапно при взаимодействии родителей и всех специалистов МБДОУ. На начальном этапе для ребенка определяется ведущий специалист, который проводит индивидуальные занятия и совместно с педагогом-психологом координирует деятельность всех специалистов сопровождения по разработке и реализации индивидуальной адаптированной образовательной программы дошкольного образования. Для реализации индивидуальной адаптированной программы так же создается специально организованная развивающая предметно-пространственная среда, наполненная образовательными и игровыми средствами сенсорной интеграции.

**Этапы реализации модели психолого-педагогического сопровождения детей с РАС:**

## **I. НАБЛЮДЕНИЕ И АДАПТАЦИЯ**

*Длительность этапа:* до двух месяцев

*Задачи этапа:*

- Изучение медико-психолого-педагогической документации;
- беседы с родителями (законными представителями) ребенка;
- наблюдение особенностей поведения и общения ребенка в процессе организованной и свободной деятельности;

- специальные задания диагностического характера (в случае если диагноз РАС не выставлен, но предполагается).

**Основной результат этапа:** Определение ведущего специалиста для осуществления индивидуальной работы с ребенком и координации деятельности всех специалистов МБДОУ (в нашем случае, как правило, это учитель-логопед или же психолог)

## **II. Определение стратегии сопровождения**

**Длительность этапа:** до трех месяцев

**Задачи этапа:**

- Прохождение ребенка с родителями ПМПК для установления диагноза (в случае, если РАС предполагается);
- создание ассоциативных пар (подбор подкрепителей), формирование учебного поведения;
- составление индивидуальной адаптированной программы дошкольного образования.

**Основные результаты этапа:**

- Определение возможностей развития ребенка по пяти образовательным областям (социально-коммуникативная, познавательная, художественно-эстетическая, речевая, физическая) с учетом зоны ближайшего развития.
- Определение возможностей социализации ребенка.
- Определение условий пребывания ребенка в МБДОУ (режим дня, особенности развивающей предметно-пространственной среды)

## **III. Формирование навыков социализации и образовательной деятельности**

**Длительность этапа:** от трех до девяти месяцев (в зависимости от срока реализации индивидуальной адаптированной программы).

**Задачи этапа:**

На данном этапе у каждого участника сопровождения – свои задачи. При этом, ведущий специалист (учитель-логопед) занимается решением этих задач в рамках индивидуальной работы, позже – работы в парах или микрогруппах.

Остальные же педагоги осуществляют работу с детьми с РАС в процессе групповой деятельности.

- Учитель-логопед: Обучение основным навыкам вербально-поведенческого подхода (Обучение навыку выражения просьбы: создание ситуаций, атмосферы, в которой будет возникать мотивация просьбы; обучение навыку обозначения предмета; обучение навыку выполнению инструкций; обучение эхоическому навыку – повторение услышанных звуков, слогов, слов; обучение интравербальному навыку т.е. способности отвечать на вопросы).

- Педагог- психолог: Установление контакта для достижения возможности эмоционально тонизировать ребенка; формирование устойчивого пространственно - временного стереотипа занятия; развитие смыслового стереотипа занятия; развитие активности ребенка в сюжетно-ролевой игре.

- Воспитатель: Формирование навыков самообслуживания; социализация в среде сверстников (обучение игре в паре, микрогруппе; участие в режимных моментах, совместных праздниках и развлечениях); развитие ребенка по различным образовательным областям, исходя из его возможностей, склонностей и зоны ближайшего развития.

- Инструктор по ФК: Совершенствование двигательных умений с учетом возможностей ребенка; стимулирование и развитие умения выполнять движения (упражнения) по демонстрации педагога и других детей.

- Музыкальный руководитель: Побуждение к эмоциональному отклику при восприятии музыкальных произведений; развитие в ситуации успеха вокальных навыков и динамических движений под музыку.

- Родители: Соблюдение вне МБДОУ режима дня, условных сигналов, требований и «точек» мотивации ребенка, установленных всеми участниками сопровождения; радоваться любому общению с ребёнком и хвалить его за все достижения; Взаимодействовать с педагогами, сообщая о домашних достижениях ребенка и выполняя их рекомендации

***Основные результаты этапа:***

Индивидуальны, вытекают из поставленных задач и направлены на приближение к цели: Социализация ребенка с РАС в среде сверстников и подготовка к возможности обучения в школе.

#### **IV. Дополнение и коррекция стратегии сопровождения**

*Длительность этапа:* до одного месяца

*Задачи этапа:*

- Подведение итогов реализации индивидуальной адаптированной образовательной программы дошкольного образования;
- составление следующей индивидуальной адаптированной образовательной программы дошкольного образования

*Основной результат этапа:* Фиксирование и обсуждение достижений ребенка по освоению индивидуальной адаптированной образовательной программы.

Этапы III и IV чередуются в зависимости от сроков реализации индивидуальной адаптированной образовательной программы и возраста ребенка (длительности его нахождения в МБДОУ до момента перехода на другую образовательную ступень).

В настоящее время наш детский сад посещают 6 детей с расстройствами аутистического спектра. Четверо из них являются участниками социально-образовательного процесса в течение полного дня и получают образование согласно индивидуальным адаптированным программам дошкольного образования под руководством ведущего специалиста и при участии всех остальных специалистов сопровождения и родителей. Все четверо находятся на III этапе реализации модели сопровождения (с чередованием IV этапа). В настоящий момент эти дети обходятся без постоянного участия тьютора (или родителя), хотя ранее он им был необходим.

Двое детей посещают детский сад вместе с мамами в первую половину дня (до сна) и находятся на III этапе реализации модели сопровождения.

Эффективность деятельности по сопровождению детей с РАС в нашем МБДОУ оценивается по ходу реализации индивидуальных адаптированных



программ и достижения указанных в них подробных целевых ориентиров, определенных каждым специалистом сопровождения для каждого отдельного ребенка с РАС индивидуально. Результаты индивидуального развития каждого из детей рассматриваются на психолого-медико-педагогическом консилиуме для определения дальнейшей стратегии сопровождения и выработки эффективных форм индивидуального развития.

Используемая литература для организации психолого-педагогического сопровождения детей с РАС

1. Кириллова Е.В. «Логопедическая работа с безречевыми детьми» 2011 г. Москва
2. Барбера М.Л. «Детский аутизм. Вербально-поведенческий подход» 2014 г. Екатеринбург
3. Морозова С.С. «Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах» 2007 г. Москва
4. Положение об адаптированных программах.
5. Положение о консилиуме ДОУ
6. Адаптированная образовательная программа МБДОУ №50 для детей с тяжелыми нарушениями речи.
7. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст]: 2-е издание / Е.А. Екжанова, Е.А.Стребелева. - М.: Просвещение, 2005.
8. Индивидуальная адаптированная программа
9. Барбера М.Л. «Детский аутизм. Вербально-поведенческий подход» 2014 г. Екатеринбург
10. Морозова С.С. «Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах» 2007 г.
11. Делани Т. «Развитие основных навыков у детей с аутизмом» Екатеринбург 2014 г.
12. Монтессори М. «Помоги мне сделать это самому» 2000 г. Москва

13. Хилтунен Е. «Практическая монтеessori-педагогика» 2005 г. Москва
14. Джонсон-Мартин Нэнси М., Кеннет Г. Дженс Сюэен М. Аттермиер, Бонни Дж. Хакер Программа «Каролина» 2005 г. Санкт-Петербург
15. Фрост Лори, Бонди Энди «Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)»
16. Шрамм Роберт. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения: 4-е изд./Роберт Шрамм; пер. с англ. З Измайловой-Камар; науч.ред. С Анисимова.- Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.-208с.
17. Морозова С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии. М., 2010.
18. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М., 2011.
19. Лебединская К. С, Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991.
20. Практическое руководство по коррекции эмоционально-волевых расстройств и нарушений поведения детей и подростков. Сост.: Гагаркина И.Г., Небстеренко Н.И., Сунцова Е.Ю., Токмакова Л.Н. – Красноярск: ЛИТЕРА-принт. 2012.-116с.

Шватченко А.Л., учитель-логопед  
МДОБУ «Детский сад №17 «Жемчужинка» г. Минусинска

**Принципы организации и методы использования предметно-пространственной среды для дошкольников с расстройствами аутистического спектра**

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме организации предметно-пространственной среды для детей с расстройством акустического спектра и наиболее эффективные способы использования педагогами игрового

помещение дошкольного учреждения. В статье отражены принципы работы с детьми, нуждающимися в определенных условиях.

«Расстройство аутистического спектра (РАС) – это отклонение в психологическом развитии ребенка, главным проявлением которого является нарушение общения ребенка с окружающим миром» [1].

Причины возникновения аутизма в настоящее время до конца не исследованы. Большинство авторов относят к ним нарушение внутриутробного развития и истощающее болезни раннего детства.

Организация комфортной предметно пространственной среды в дошкольном учреждении, одна из главных задач педагогов работающих с детьми с особыми потребностями. Если среда предназначена для детей, различных по уровню развития, возрасту, требованиям душевного комфорта, она должна быть разнообразна и иметь качества, соответствующие потребностям каждого ребенка.

Дети с РАС обязательно должны посещать развивающие детские дошкольные учреждения, так как, находясь в детском коллективе, ребенок начинает идентифицировать себя как личность и часть социума. Именно в дошкольном возрасте детям необходимо общество ровесников. Для того чтобы впоследствии ребенку было легче адаптироваться к окружающей действительности.

В дошкольных учреждениях проводится определенная психолого-педагогическая работа, которая включает в себя такие черты, как: целостность, системность, комплексность. В основе работы с детьми с РАС применяются следующие принципы:

1. принцип принятия ребенка;
2. принцип помощи;
3. принцип индивидуального подхода;
4. принцип сотрудничества с семьей.

Работа, построенная по данным принципам, дает возможность детям более полно раскрыть свои потенциальные возможности.

«В специализированном дошкольном учреждении должны учитываться потребности детей и их индивидуальные особенности, а именно: постепенное и индивидуально дозированное общение (воспитание, обучение) педагога с ребенком; учет педагогами возможностей ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением; оказание специалистами коррекционно специализированной помощи ребенку, при его попытках по развитию социально-бытовых навыков; индивидуальная поддержка ребенка в развитии его возможностей вербальной и невербальной коммуникации; создание педагогами четкой и упорядоченной временно - пространственной структуры пребывания ребенка в ДОУ; оказание специалистами специальной коррекционной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений ребенком; создание условий обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта, упорядоченности и предсказуемости происходящего; специалисты учреждения для социального развития ребёнка используют и развивают у него существующие избирательные способности» [2].

Пространство для образовательной деятельности детей с РАС должно быть организовано в виде хорошо разграниченных зон, оснащенных большим количеством развивающих материалов сопровождающихся визуальной поддержкой. В помещении все предметы должны быть размещены на уровне глаз детей и быть им доступны. Развивающая предметно-пространственная среда группы должна быть максимально содержательно-насыщенная, трансформируемая, полифункциональная, вариативная, безопасная, эстетически привлекательная. Необходимо учитывать организацию условий, обеспечивающих сенсорный комфорт ребенка (шумопоглощающие наушники, утяжелители, «сенсорные» игрушки).

Предметно-пространственная среда для детей с РАС должна включать в себя наглядные средства обучения и воспитания.

К наглядным средствам можно отнести схемы, четкие плакаты, инструкции.

Для детей с РАС очень важно визуализировать режима дня, так как у них с трудом формируется структура времени. В результате, оказывается не сформировано понимание последовательности событий. Ребенок не знает *когда* и *что* можно делать, не может самостоятельно планировать собственное время, что часто приводит к нарушениям поведения. Также, для детей имеющих склонность к стереотипам нарисованный режим дня (фотографии с какой-либо деятельностью), имеющий определенную последовательность и повторяемость, которая обеспечивает детям более понятную, упорядоченную, предсказуемую картину мира. Таким образом, педагоги могут помочь ребенку структурировать его поведение и избежать многих страхов, аффективных срывов. Детям это позволяет успешнее следовать распорядку дня, справляться с тревогой, избегать конфронтаций со взрослыми, получать ощущение того, что что-то достигнуто.

Визуализированный режим дня очень важен еще и потому, что слово «нет» для таких детей представляет одну из самых больших проблем. Часто слово «Нет» звучит для них, как приговор и как окончательный отказ. Они не могут понять, что если сейчас ответ отрицательный, то немного позднее он будет положительным. Например, карточки, выстроенные друг за другом, делают более позднее «да» зримым, а «нет», сказанное сейчас, становится только временным «нет».

Как пошаговый распорядок дня, изображенный на карточках, картинках педагоги должны четко планировать деятельность ребенка в игре. Учитывая, что детям с РАС нравится играть, но некоторые виды игр им недоступны. Часто они играют в очень ограниченные по объему действий игры, используют лишь несколько игрушек, игнорируя все остальные, или же играют по шаблонам. Но совместные игры с ребенком – это отличный способ добиться с ним контакта на доступном ему уровне. Рассмотрим некоторые виды игр используемые педагогами в коррекционно-развивающей работе с детьми аутистами. **«Исследовательские игры, в этих играх дети изучают объекты или игрушки, а не играют с ними в полном смысле этого слова. Игры в причину и**

**следствие**, этот тип игр характерен тем, что ребенку необходимо осуществить какое-либо действие, чтобы достичь желаемого результата, ребенок в игре учится, что у действий есть последствия, и дает им ощущение контроля над событиями. Дети могут научиться управлять игрушками самостоятельно, через исследовательские игры, или же повторять увиденные примеры.

**Функциональные игры («Игры в игрушки»)**, эти игры включают в себя «правильное» использование игрушек – так как задумывалось их создателями.

**Созидательная игра** – это когда ребенок строит что-то или собирает предметы вместе. Такие игры характеризуются работой по достижению конечной цели.

**Физические игры.** К этому виду относятся игры, связанные с бегом, карабканием, балансированием, прыжками и заставляющие ребенка использовать все тело. Такие игры развивают навыки крупной моторики.

**Ролевые игры.** Это такой вид игр, когда дети делают вид что делают что-то и используют во время игры воображение. Ролевые игры позже других осваиваются детьми. Это – самый сложный вид игр. Ролевые игры особенно важны для развития навыков социального взаимодействия, языка и коммуникации. Также есть *социальные игры*, которые требуют умения ребенка играть вместе с другими детьми. Такие игры разрабатываются индивидуально для конкретного ребенка с учетом его возможностей, с использованием и осмыслением впечатлений и событий его индивидуального опыта. При составлении социальной игры педагогу важно преподнести адекватное социальное поведение в форме истории. Дети с аутизмом часто лучше воспринимают визуальную информацию, поэтому историю лучше сопровождать рисунками и фотографиями.

Когда дети с РАС осваивают достаточно широкий спектр навыков, необходимых для совместных игр, или же они уже начинают играть с другими детьми и обращать на них внимание, педагогу нужно им помочь обучиться взаимодействию в игре с другими.

Простые игры – это отличный способ развить социальное взаимодействие и навыки детей делать что-то по очереди. Через игру педагог может помочь

ребенку улучшить навыки понимания языка, говоря с ним во время игры. В ходе ролевой игры педагог может пополнить словарный запас ребенка по теме сюжета.

Специалисты ДООУ используют игру, чтобы научить детей социальному взаимодействию. Игры помогают развивать бытовые навыки детей» [3].

В работе с детьми с РАС используется метод наблюдения и в те моменты, когда ребенок проявляет какой либо интерес к деятельности педагог в это время старается поиграть с ним, при этом чему-то научить.

Таким образом, если при организации предметно-пространственной среды для детей, остро чувствующих окружающий мир, учитывать все перечисленные принципы и методы, то, возможно, интеграция таких детей в социальную среду и другие коррекционные процессы будет иметь больше шансов на успех. Каждый особый ребенок должен чувствовать себя комфортно в среде, где он находится.

### **Литература**

1. Дорога в мир: Аутизм [Электронный ресурс] – <http://www.autist.narod.ru/autismdor.htm>
2. Принципы и особенности обучения детей с аутизмом [Электронный ресурс] - <http://osobennosti.net/metodicheskaya-kopilka/mo-problemy-autizma/139-printsipy-i-osobennosti-obucheniya-detej-s-autizmom.html>
3. Игры для развития детей с расстройствами аутичного спектра [Электронный ресурс] <http://www.corhelp.ru/razvitie-i-obuchenie/igry-dlya-razvitiya-detej-s-rasstrojstvami-autichnogo-spektra/>

## **Реализация индивидуального образовательного маршрута детей с расстройствами аутистического спектра**

Викулова И.Л., логопед,  
МАОУ лицей №9 г. Красноярска

### **Использование пособий Н.Зайцева при обучении чтению детей с расстройством аутистического спектра**

Как из копеек составляются рубли, так из крупинок прочитанного составляется знание.

В. Даль

Данная статья посвящена актуальному вопросу обучения чтению детей с расстройством аутистического спектра (далее - РАС). В статье описана методика складового чтения, представленная пособиями Н.Зайцева и ее использование в коррекционной работе с детьми с РАС в общеобразовательной школе. Представлен опыт использования пособий Н.Зайцева на индивидуальных и групповых логопедических занятиях, описаны упражнения и приемы работы.

Ключевые слова: чтение, расстройство аутистического спектра, пособие Н. Зайцева «Кубики для обучения чтению», склад.

Важный и сложный этап в развитии любого ребенка - овладение письменной речью. Чтение, как вид письменной речи, один из сложных психофизических процессов, в котором участвуют слуховой, зрительный, речедвигательный анализаторы. В современной педагогике наработано большое количество методов и приемов обучения чтению, которые можно объединить в три группы:

- Аналитико-синтетический метод, основанный на звукобуквенном анализе.
- Метод глобального чтения, единица чтения целое слово.
- Послоговой метод, единица чтения слог или склад.

Большое разнообразие методов и приемов, букварей и азбук, авторских методик - все это еще раз подчеркивает то, что нет единственного



оптимального метода обучения чтению, который подходит всем. Особенно это отмечают педагоги, работающие с детьми с расстройствами аутистического спектра. Физическое состояние анализаторов, скорость протекания психических процессов, личность ребенка и другие индивидуальные особенности ученика – заставляют заинтересованного педагога искать и экспериментировать. Актуальность вопроса в относительно «молодом» диагнозе для института отечественной коррекционной педагогики и пугающей ежегодной прогрессии количества детей с расстройством аутистического спектра.

Дети с РАС имеют «букет» особенностей в развитии окрашенный в различный спектр по тяжести и вариативности проявления. Но, так же часто имеют и особые способности и интересы, которые позволяют в некоторых областях опережать своих сверстников. Поэтому, важно организовать так образовательный процесс и развивающую среду, чтобы была возможность гибкости в применении методов и вариативности в объеме подачи материала.

Лучший результат дают методики, в которых погружается ребенок в «эпицентр знаков, понятий, символов» и берет из этого по своим возможностям и способностям на данный момент. Важное требование к таким методикам - научность и системность, которые должны прослеживаться в материале и пособиях.

Так, при обучении чтению детей с РАС, предпочитаю, вести ребенка не линейно, от буквы к букве, а давать сразу целые слова или слоги со всеми буквами. Важно помнить, что для детей с особенностями в развитии, овладение письменной речи не только средство для развития, но и путь для активной коммуникации, иногда единственный.

Особенность восприятия и памяти детей с РАС диктует необходимость задействовать как можно больше «сенсорных путей» для формирования образа буквы, чтения слогов, слов, понимания прочитанного. Так же важно, чтобы применяемые методы и приемы, наглядность помогали ребенку с РАС удерживать активное внимание.

Успешно решает эти задачи пособие Н.Зайцева «Кубики для обучения чтению». На кубиках Н.Зайцев написал в определенной последовательности склады. Склад - это пара из согласной и гласной, согласной с мягким знаком, одной согласной буквы.

Н.А. Зайцев определяет для своей методики следующие принципы обучения:

- системная подача материала;
- учет физиологии восприятия детей;
- от конкретно-образного через наглядно-действенное к словесно-логическому;
- от общего к частному и от частного к общему;
- обеспечение наглядности с использованием различных каналов восприятия;
- алгоритмизация учебных действий;
- охрана здоровья обучающихся [3].

Пособие создано с учетом всех особенностей фонетической стороны русского языка. Это отражено в размере, цвете, наполняемости кубиков. Так твердость и мягкость отражена в размере кубиков в соответствии с артикуляционными особенностями твердых и мягких звуков. При произнесении твердого звука или склада с твёрдым звуком «объема резонатора полости рта » больше, чем при произнесении складов с мягким согласным звуком.

Цветом обозначены звонкие и глухие согласные. Плюс ко всему, кубики еще и заполнены разными звучащими железными и деревянными предметами. Так звонкие склады звучат звонко, а глухие глухо. Размер букв на кубиках от 3 до 5 см, хороший четкий шрифт, буквы видны с нескольких метров. Задействуется зрение (без перегрузки), слух, двигательный и осязательный анализатор. Детям интересно, комфортно, взрослым – удивительно.

Все склады с кубиков повторяются в таблице. По ней удобно читать столбцы или строчки, петь попевки, печатать слова и предложения. Кубики, таблицы и их объединение дают бесконечное количество видов заданий и упражнений.

Применение этого пособия мною в логопедической работе на дошкольной и школьной ступени обучения чтению детей с РАС дало хорошие результаты.

В игре, при выполнении посильных заданий, в сортировке по цвету и размеру, при пропевании складов по таблице, составлении простых слов, дети научаются слоговому чтению и как следствие чтению слов. Улучшается произношение, речевая активность возрастает.

В МАОУ «Лицей №9 «Лидер» пособие применяется сравнительно недавно, с сентября нового учебного года. В своей логопедической работе мною применяется пособие с учениками с различными речевыми нарушениями, с первого по четвертый класс, в групповой и индивидуальной работе, в том числе и с учащимися с РАС. Хочется отметить, что данное пособие органично подходит для инклюзивного класса, группы, в коррекционной работе и при организации образовательного процесса для детей с ОВЗ в среде типично развивающихся сверстников.

### **Из наблюдений на индивидуальном занятии с ребенком с РАС**

Ученик 2 класс П., аутизм, умственная отсталость. П. на занятие идет с желанием, быстро меняется настроение на негативное, увлекся игрой на 5-7 минут, снова стремится уйти из класса. Внимание рассеянное, испытывает трудность сосредоточиться на чем-то. С желанием берет знакомое, новое встречает с опаской.

И вот мы берем кубики. Это первая встреча. Надеюсь, что обратит внимание, успеем прочитать 3-5 кубиков. На занятиях в классе учит буквы, еще не читает. Мы начинаем выстраивать на подоконнике поезд, разворачивая все кубики гранью со складом с буквой А.

Наш ученик неумолимо ходит от стола к окну. И активно носит, и ставит кубики, громко четко проговаривая за мной «МА», «ПА», «ВА», и т.д. Большие кубики закончились. Мы уже 7-10 минут «активно» читаем слоги, уточняя по ходу произношение некоторых звуков.

П. внимательно оглядел наполовину опустевшую коробку из-под кубиков, взял маленький, и мы начали «садить пассажиров» в поезд, подыскивая такой же, но большой кубик.

Вот и маленькие кубики закончились. Прочитано 57 слогов. Посмотрели на длинный поезд с пассажирами. Хвалю, поглаживаю, обнимаю. Работа сделана, можно отдохнуть. Предлагаю убрать кубики в коробку.

П. берет кубик, и мы складываем, проговаривая грань, которой случайно повернется кубик. И так еще 57 слогов. Всего 114 слога. Уходил П. из кабинета с важным видом и переполненный уважением к себе.

Сейчас П. с желанием берет кубики, быстро находит сторону по образцу, восстанавливает простые слова, которые мы выложили вместе, с желанием повторяет слоги. Очень любит кубики выставлять на полки ровными рядами или строить домики, соблюдая цвет и размер. И, чему я особо рада, работаем мы до последнего кубика в коробке, П. никогда не бросит дело на половине. Четко читает, повторяет склады.

### **Виды упражнений, которые можно применять в групповой и индивидуальной работе при обучении чтению детей с РАС**

1. Чтение кубика, Пропевание складов каждого кубика.
2. «Поезд», выстраивание ряда из кубиков, разворачивая кубики гранью с определенной гласной буквой.

Варианты: только звонкие, только глухие.

3. «Башня», как поезд, только вертикально.
4. «Сортировка», переносим, перевозим, бросаем кубики только маленькие и звонкие, маленькие и глухие и т.д.

5. «Мама и малыш», находим большому кубику парочку из маленьких с той же согласной буквой. Когда все кубики разошлись по парочкам, можно продолжить игру. «Родители» уходят на работу, а «дети»- маленькие кубики - собираются в детском саду. «Родители» приходят за «детьми». Игра проходит интереснее в группе.

6. «Найди в таблице, где песенка кубика».

7. Попевки по таблице (диск входит в комплект).

8. Печатание по таблице слов, предложений.

9. «Почини слово», из кубиков выкладываем слово, хорошо начинать с имени ребенка, и переворачиваем один или все кубики, зависит от возможностей ребенка, и просим слово починить.

10. «Фокус-покус», Меняем одну букву или слог или кубик и получаем новое слово: мак-мок, бар-бор, бочка-почка и т.д.

11. «Сказочка», вы начинаете рассказывать сказку, дети приносят случайный набор из-2-3 кубиков и поворачивают любой гранью. Это будет в вашей сказке имя, кличка, название города, название волшебной травы. Например: Жил-был ПАМИ. Он был королем большой страны, которая называлась ШИКАРА. И была у него дочь БЯСИЛЯ..... Дети очень любят эту игру и очень веселятся.

12. «Сосиски и сардельки», когда выстроены ряды из кубиков, то объединяем их по два или три кубика. Из двух кубиков – «сардельки», из трех – «сосиски». Берем кубик с ударением (белый) и ставим последовательно на складки, прочитываем: **макапа, макапа, макапа и т.д.**

13. В работе так же используются и другие пособия Н.Зайцева: «240 картинок для обучения письму, чтению и рисованию», «Читай и пой», картинный материал «Кто вокруг меня живет?», «Что вокруг меня растет?». Это позволяет разнообразить виды заданий и игр на индивидуальных и групповых занятиях.

В результате использования пособий Н.Зайцева при обучении чтению детей с расстройством аутистического спектра можно отметить положительную динамику в развитии детей:

- улучшилось произношение гласных и согласных звуков;
- дольше удерживают взгляд на лице и объекте чтения (слог, слово, предложение);
- работа с кубиками и таблицей дает возможность ребенку писать слова и фразы, несмотря на еще не сформированный моторный навык письма;

- формируется стойкий интерес к письменной речи;
- увеличивается время сосредоточенности и активности на занятии;
- работоспособность детей возрастает;
- применение пособий на занятиях дают возможность ребенку выбрать собственный темп обучения чтению и развития;
- стимулируется развитие устной речи, у неговорящих детей появляются звуки, слоги, быстрее формируется звуковой образ слова.

### **Литература**

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: Учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.
2. Доман, Г., Доман, Дж. Как научить ребенка читать. — М.: АСТ: Аквариум, 1998.
3. Зайцев, Н.А. Учебник для родителей, воспитателей, учителей. Руководство к Кубикам Зайцева. — М.: Интор, 2001.
4. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
5. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Уч.-методич. пособие. — СПб.: МиМ, 1997.
6. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. — СПб.: Союз, 1998. — 224 с.
7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи, М.: Теревинф, 1997.
8. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. — М.: Интор. — 1998. — 112 с.

Желнина П.А., воспитатель

Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение

## **Организация внеурочной деятельности обучающихся с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, как механизм социальной адаптации**

Расстройства аутистического спектра (РАС) — это неоднородная группа нарушений развития, для которой характерен прежде всего устойчивый дефицит в различных аспектах социального взаимодействия, адекватного поведения в мире людей, трудности в формировании социального поведения. В целях преемственности и непрерывности обучения и воспитания обеспечивается взаимодействие учителя и воспитателя в урочной и внеурочной деятельности. Работа воспитателя, как организатора внеурочной деятельности детей, направлена на социальную адаптацию ребёнка с РАС в образовательной среде школы и за пределами школы.

**Ключевые слова:** жизненные компетенции, коммуникативные, социальные навыки, социальное поведение, сенсомоторное развитие, мониторинг формирования нравственных качеств обучающихся, мониторинг формирования экологической культуры и здорового образа жизни обучающихся, внеурочная деятельность.

Важнейшее значение для воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра имеет факт включения этой категории детей в концепцию федерального государственного образовательного стандарта, как детей с ограниченными возможностями здоровья [6]. Согласно этой концепции главное внимание в работе с данной категорией детей уделяется формированию жизненных компетенций ребёнка: коммуникативных и социальных навыков.

Расстройства аутистического спектра — это достаточно неоднородная группа нарушений развития, для которой характерен прежде всего устойчивый дефицит в различных аспектах социального взаимодействия, таких как вербальная и невербальная коммуникация, дифференциации эмоциональных состояний и саморегуляции, адекватного поведения в мире людей, трудности в

формировании социального поведения [14]. Для людей с РАС характерны также трудности в восприятии сенсорной информации, стереотипное поведение, привязанность к ритуалам и ограниченные фиксированные интересы.

У детей названной группы нет интереса к деятельности окружающих, они не проявляют ответных реакций на попытки взрослых организовать их взаимодействие со сверстниками.

Любая деятельность выступает как внешнее условие развития у ребенка познавательных процессов. Таким образом, чтобы ребенок развивался, необходимо организовать его деятельность. Значит, образовательная задача состоит в организации условий, провоцирующих детскую деятельность.

В целях преемственности и непрерывности обучения и воспитания обеспечивается взаимодействие учителя и воспитателя в урочной и внеурочной деятельности. Работа воспитателя, как организатора внеурочной деятельности детей, направлена на социальную адаптацию ребёнка с РАС в образовательной среде школы и за пределами школы. Воспитатель должен создать в классе психологически комфортную, нравственную атмосферу, коррекционно-развивающую среду, способствующую социально – бытовой адаптации детей с РАС, их нравственному этическому воспитанию, эстетическому развитию, формированию здорового образа жизни [5]. Для воспитания детей важна спокойная обстановка, доброжелательное отношение, единство, четкость и систематичность требований – все что создает и закрепляет у них необходимые привычки. У детей с РАС и умственной отсталостью необходимо воспитывать навыки культуры поведения в общении с людьми, навыки коммуникабельности; они должны уметь выражать просьбу, адекватно реагировать на общение, уметь защитить себя или избежать опасности. Адекватное поведение детей с РАС и умственной отсталостью – результат огромной работы его воспитателей.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО для детей с РАС и умственно отсталых обучающихся в классе, составляется программа духовно-



нравственного развития и воспитания, программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, программа внеурочной деятельности.

Программа нравственного развития направлена на обеспечение личностного и социокультурного развития обучающихся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательной организации и семьи. В основу данной программы положены общечеловеческие ценности в контексте формирования у обучающихся нравственных чувств, нравственного сознания и поведения (таблица 1).

Таблица 1

### Мониторинг формирования нравственных качеств обучающихся

№ п/п	Критерии	Индикаторы	0 баллов — нет фиксируемой динамики; 1 балл — минимальная динамика; 2 балла — удовлетворительная динамика; 3 балла — значительная динамика.	
			I полугодие	II полугодие
1	Представление о себе как «Я», осознание общности и различий «Я» от других.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Соотнесение себя со своим именем, своим изображением на фотографии, отражением в зеркале.</li> <li>- Представление о собственном теле.</li> <li>- Отнесение себя к определенному полу.</li> <li>- Умение сообщать</li> </ul>		

		общие сведения о себе: имя, фамилия, возраст, пол, место жительства.		
2	Представления о своей семье, взаимоотношениях в семье.	- Имена и отчества родителей. -Занятия и профессии родственников. - Представления о членах семьи. - Представления об обязанностях членов семьи.		
3	Накопление положительного опыта сотрудничества и участия в общественной жизни.	- Представление о праздниках, праздничных мероприятиях, их содержании, участие в них. -Умение соблюдать традиции семейных, школьных, государственных праздников.		
4	Представления о мире, созданном руками человека	- Представления о доме, школе, о расположенных в них и рядом объектах (мебель, оборудование, одежда, посуда, игровая площадка, и др.), о		

		<p>транспорте.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Представления о деятельности и профессиях людей, окружающих ребенка (учитель, повар, врач, водитель и т.д.)</li> </ul>	
5	Формирование трудовых навыков	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Стремится быть аккуратным, старательным.</li> <li>- Умение выполнять поручения взрослых.</li> <li>- Выполняет трудовые обязанности</li> <li>- Стремится к чистоте и порядку</li> </ul>	
6	Владение культурой общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знает правила культуры общения.</li> <li>- Выполняет правила культуры общения.</li> <li>- Вежлив, выражает благодарность.</li> <li>-</li> </ul>	
7	Представления об обществе и государстве	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Понятие о своём городе, достопримечательности.</li> <li>- Понятия: флаг, герб, гимн России.</li> </ul>	

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни в соответствии с определением стандарта, это

комплексная программа формирования у обучающихся знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического и психологического здоровья как одной из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребёнка (таблица 2).

Таблица 2

**Мониторинг формирования экологической культуры и здорового образа жизни обучающихся**

№ п/п	Критерии	Индикаторы	0 баллов — нет фиксируемой динамики; 1 балл — минимальная динамика; 2 балла — удовлетворительная динамика; 3 балла — значительная динамика.	
			I полугодие	II полугодие
1	Соблюдение правил поведения на улице, в общественных местах	Умение соблюдать элементарные правила безопасности поведения в доме, на улице, в транспорте, в общественных местах		
2	Сформированность представлений о безопасном здоровом образе жизни.	- Нужность режима дня, правильного и систематического питания, прогулок. - Представления о значении гигиенических		

		<p>процедур.</p> <p>-Соблюдение элементарных правил здорового образа жизни (выполняет в совместной деятельности со взрослым)</p>		
3	<p>Овладение основными культурно – гигиеническими навыками. Самообслуживание.</p>	<p>- Умение обслуживать себя: принимать пищу и пить.</p> <p>- Умение ходить в туалет, выполнять гигиенические процедуры.</p> <p>- Умение одеваться и раздеваться.</p> <p>- Умение сообщать о своих потребностях и желаниях.</p>		
4	<p>Умение поддерживать образ жизни, соответствующий возрасту, потребностям и ограничениям здоровья; поддерживать режим дня с</p>	<p>- Умение определять свое самочувствие (как хорошее или плохое), показывать или сообщать о болезненных ощущениях взрослому.</p> <p>- Умение соблюдать гигиенические правила в соответствии с режимом дня (чистка зубов утром</p>		

	необходимыми оздоровительным и процедурами.	и вечером, мытье рук перед едой и после посещения туалета. - Умение следить за своим внешним видом.		
5	Представления об основах безопасности человека	- Опасные для жизнедеятельности ситуации и предметы, предметы пожароопасные и предметы, требующие осторожного обращения. - Опасные ситуации контактов с чужими людьми.		
6	Представления о мире животных и растений	- Разнообразие животных, птиц, рыб, растений на земле. - Способы ухода за животными, растениями. - Признаки сезонных изменений в природе. - Охрана природы. Значение природной среды для человека. - Правила поведения в природе и контактов с животными, ядовитые растения.		
7	Представления	- Понятие о своём		

.	об обществе и государстве	городе, достопримечательности. - Правила поведения на улице, дорожные знаки для пешеходов и водителей. - Правила вызова полиции, скорой помощи, пожарной охраны.		
---	------------------------------	---	--	--

Внеурочная деятельность направлена на социальное, спортивно-оздоровительное, нравственное, общеинтеллектуальное, общекультурное развитие личности и осуществляется по соответствующим направлениям [9].

Задачи внеурочной деятельности: развитие творческих способностей обучающихся; развитие интересов, склонностей, способностей обучающихся к различным видам деятельности; создание условий для развития индивидуальности ребенка; формирование умений, навыков в выбранном виде деятельности; создание условий для реализации приобретенных знаний, умений и навыков; приобретение опыта общения, взаимодействия с разными людьми, сотрудничества, расширение рамок общения в социуме, контактов обучающихся с обычно развивающимися сверстниками.

Таблица 3

<b>Направления внеурочной деятельности</b>				
<b>спортивно-оздоровительное</b>	<b>нравственное</b>	<b>общеинтеллектуальное</b>	<b>общекультурное</b>	<b>ручная деятельность</b>
- лагеря - экскурсии - походы - Дни	- игры ситуационные - сюжетно -	- экскурсии - проекты - творческие фестивали	- праздники развлечения льные	- кружки по интересам

здоровья -«Веселые старты»	ролевые	- конкурсы - олимпиады -сетевое взаимодействие	мероприятия выставки	
----------------------------------	---------	---	-------------------------	--

Также работа с детьми осуществляется в рамках рабочих программ, разработанных образовательной организацией по разным направлениям внеурочной деятельности.

### **Кружок «Умелые ручки»**

Занятия ручным трудом, аппликацией и рисованием позволяют проявить себя детям с теми особенностями интеллекта, которые в меньшей степени востребованы на других учебных предметах. Программа кружка «Умелые ручки» должна помочь стимулировать развитие учащихся путем тренировки движений пальцев рук, развивать познавательные потребности и способности каждого учащегося, создать условия для социального и культурного самовыражения личности ребенка. Программа кружка предусматривает использование традиционных и нетрадиционных техник. В план работы включены такие виды деятельности: работа с природным материалом, рисование, аппликация, коллаж, лепка, рисование руками, сюжеты с применением круп, аппликации из фольги, картона, бумаги, работа с ватными палочками (таблица 4).

Индивидуализация воспитания заключается в следующем:

- отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и регулироваться во взаимодействии со взрослым;
- при выраженности проблем, связанных с развитием социально-бытовых навыков и навыков коммуникации, ориентировки в происходящем, восприятием заданий и инструкций педагога, подключается дозированная и временная помощь тьютора;
- организация четкой и осмысленной упорядоченности временно-пространственной структуры всего пребывания в школе, дающей ребёнку опору для понимания происходящего;



— создание условий воспитания, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса учителя в отношении любого ученика класса), упорядоченности и предсказуемости происходящего;

— необходимость специальной коррекционной работы по развитию вербальной коммуникации детей, возможности вести диалог, делиться с другими своими мыслями, впечатлениями, переживаниями;

— создание условий воспитания, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса учителя в отношении любого ученика класса), упорядоченности и предсказуемости происходящего;

— необходимость специальной установки педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях; трансляция этой установки соученикам ребенка с РАС с подчеркиванием его сильных сторон. Демонстрация симпатии к нему через свое отношение в реальном поведении;

— Ребенок с РАС уже в период начального образования нуждается в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения [10].

Таблица 4

<b>Название рабочей программы</b>	<b>Тематическое планирование</b>
Кружок «Умелые ручки»	1 четверть - Формирование интереса к изобразительной деятельности; - Волшебный мир красок; - Развитие умения правильно держать карандаш; - Рисование линий;

- Рисование округлых линий и изображений предметов округлой формы;

- Работа с пластилином;

- Что надо знать о пластилине. Как работать с пластилином;

- Формы предметов;

- Цвет предметов;

- Знакомство с понятиями «верх», «низ» (листа бумаги).

Умение правильно располагать бумагу на парте.

#### 2 четверть

- «Какого цвета осень?»;
- Аппликация «Осень»;
- Раскрашивание контурных изображений красками;
- Нетрадиционные техники изображения;
- Рисование «Букет для мамы» (пальцами);
- Приёмы работы с пластилином;
- Аппликация «Елочка»;
- Аппликация «Дедушка Мороз»;

#### 3 четверть

- Аппликация по готовым шаблонам;
- Работа с пластилином;
- Лепка предметов цилиндрической формы;
- Нетрадиционные техники изображения. Рисование ватными палочками;
- Аппликация для папы;
- Аппликация из круп на картоне;
- Рисование пластилином «Подарок для мамы»;
- Аппликация из салфеток;

	<p>4 четверть</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Отрывная аппликация «Солнышко»;</li> <li>- Рисование «Весна» (пальцами);</li> <li>- Аппликация из пуговиц;</li> <li>- Отрывная аппликация «Пасхальное яйцо»;</li> <li>- Многослойные аппликации;</li> <li>- Аппликация из разрезанных ниток «Ежик»;</li> <li>- Рисование ватными палочками «Цветочная поляна»;</li> <li>- Рисование ладошками «Два петушка».</li> </ul>
--	--

### **Планирование участия ребёнка во внеурочных мероприятиях**

<b>Название мероприятия</b>	<b>Планируемая деятельность ребенка в мероприятии</b>
«1 сентября – День Знаний»	присутствие на торжественной линейке, концерте.
Праздник «Золотая осень»	Изготовление поделок на выставку.
«Декада инвалидов»	подготовка к мероприятию: чтение стихотворения
«День матери»	Чтение стихотворений
«Новый год»	Чтение стихотворения, подготовка к мероприятию: изготовление украшений класса, новогодних подарков; участие в новогоднем празднике.
23 февраля	Чтение стихотворения, подготовка к мероприятию: знакомство с атрибутами праздника, участие в мероприятии.

«Масленица»	подготовка к мероприятию: знакомство с атрибутами праздника, участие в мероприятии.
«8 Марта»	Чтение стихотворения, подготовка к мероприятию: знакомство с атрибутами праздника, участие в мероприятии.
Пасха	Знакомство с атрибутами праздника, изготовление поделок к празднику.
«Последний учебный день»	Присутствие на торжественной линейке, концерте.
Прогулки на улице	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прогулки;</li> <li>- прогулки в лес,</li> <li>- подвижные игры,</li> <li>- экскурсии в зоопарк;</li> <li>- экскурсии в музей.</li> </ul>

### Планирование деятельности воспитателя

Направления работ	Задачи	1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя
Здоровый образ жизни, санитарно-гигиенические навыки	Формирование здоровьесберегающей среды и навыков здорового образа жизни; санитарно-гигиенических навыков.	П/и «Карусель» В.з. «Мой внешний вид»	П/и «Волк во рву» В.з. «Доктор «Живая вода»	П/и «Круглый» В.з. «Правильное питание- залог здоровья»	Прогулка Тропа здоровья В.з. «Спичики детям не игрушка»

Нравственный воспитание	Воспитание нравственной личности; развивать положительные личностные качества	П/и «Круглый» В.з. «Наш город, наша страна»	П/и «Домик и» В.з. «Школа вежливых слов»	П/и «Карусель» В.з. «Мои права и обязанности»	П/и «Перебежки» В.з. «Добро и зло в сказках»
Экологическое воспитание	Воспитание личности, осознающей свою ответственность за состояние окружающей среды.	П/и «Совушка» В.з. «Дикие и домашние животные»	П/и «Карусель» В.з. «Мы и природа»	П/и «Домики» В.з. «Фрукты и овощи»	П/и «Выше ноги» В.з. «Птицы осени»
Эстетическое воспитание	Воспитание чувства гармонии, любви к красоте.	П/и «Хитрая лиса» В.з. «Наши руки не для скуки»	П/и «Домик и» В.з. Практикум «Мой внешний вид»	П/и «Совушка» В.з. «Путешествие в сказку»	П/и «Хитрая лиса» В.з. «Мы и музыка»

Здоровый образ жизни, санитарно-гигиенические навыки	Формирование здоровьесберегающей среды и навыков здорового образа жизни; санитарно-гигиенических навыков.	П/и «Домик и» В.з. «Огонь друг или враг»	«Круглый» В.з.П практику м «Чисто не там где убирают, а там где не мусорят»	П/и «Волк в рву» В.з. «Если беда рядом»	П/и «Круглый» В.з. «Каникулы и правила поведения»

Результативность педагогической работы выражается в социальной адаптации учащихся, в способности переносить умения в жизненные ситуации [2]. Дети научаются правильно выполнять те задания, которые были включены в обучение, но некоторым из них становится доступным элементарный перенос знаний и умений. В характере деятельности по выполнению посильных практических и игровых задач их действия становятся более целенаправленными, осмысленными, организованными, дети научаются осмысливать инструкции, в их деятельности появляются способы и приёмы, направленные на успешное решение задачи, они правильно применяют образцы, сохраняют и используют представления, т.е. действуют по аналогии.

Возможные **личностные результаты** освоения рабочей программы включают:

- обогащение опыта эмоционально-чувственного восприятия окружающей действительности;
- развитие зрительного и других видов восприятия, внимания;
- получение удовольствия от сенсорных ощущений;

- развитие интереса к взаимодействию с окружающими;
- умение взаимодействовать с взрослым в процессе совместной

деятельности.

Педагоги, работающие с детьми, на практике реализуют важнейший принцип воспитания – расширение жизненного пространства и социальных связей учащихся. Ведущее место в обучении занимает наглядность и непосредственная деятельность с предметами. Главным направлением развития учащихся является общение и взаимодействие с другими людьми.

### **Литература**

1. Богдашина О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие. – Красноярск, 2014.-180с.
2. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. - М.: 2002. – 196с.
3. Маллер А.Р. Помощь детям с недостатками развития: Книга для родителей. – М.:АРКТИ,2006. – 98с.
4. Мамаева А.В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с церебральным параличом, имеющих разные уровни сформированности экспрессивной речи. //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2012.- №5. – с.24-32.
5. Морозова С.С. Составление и использование индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. – М.: 2008. – 145с.
6. Соломахина Е.А., Острейкова И.А. Обучение детей с аутизмом социально – бытовой ориентировке.//Аутизм и нарушения развития. -2010.- №1(28) – с.11-20.
7. Феррой Л.М., Панюшева Т.Д. Обучение особых детей общению.// Аутизм и нарушения развития. -2007.- №2. – с.48-69.
8. Феррой Л.М., Панюшева Т.Д. Обучение особых детей общению.// Аутизм и нарушения развития. -2007.- №4. – с.42-49.

9. Хаустов А.В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра.// Аутизм и нарушения развития. -2009.- №1. – с.9-12.

Кобышева Н.Ю., учитель-логопед.

Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Зеленогорская общеобразовательная школа – интернат»

### **Организация сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в образовательном учреждении (из опыта работы)**

Расстройство аутистического спектра — общее расстройство психического развития, при котором отмечаются нарушения во всех сферах – перцептивной, интеллектуальной, речевой, эмоционально-волевой, поведенческой. По данным Всемирной организации аутизма за последние 10 лет количество детей, имеющих такие нарушения выросло в 10 раз.

Цель написания статьи: поделиться опытом работы по сопровождению ребенка с РАС в образовательном учреждении.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, проблема, ребенок, рекомендации, сопровождение, адаптация, коммуникация.

Детей с нарушениями в развитии  
следует воспринимать такими, какие они есть,  
а не исходя из желания узкого круга людей.

(Т. Питерс)

С сентября 2010 года, являясь учителем надомного обучения, учителем-логопедом, сопровождаю обучающуюся Лену Ш., 2003 г.р. (имя изменено). Лена ребенок-инвалид, имеющий умственную отсталость умеренной степени (F-71), выраженное нарушение поведения, расстройство аутистического спектра. Речевое заключение: грубое системное недоразвитие речи,



псевдобульбарная дизартрия. Девочка посещала детский сад непродолжительное время, а последний год находилась дома.

Проработав учителем – логопедом больше 25 лет, с ребенком с таким диагнозом столкнулась в своей практике впервые.

Изучив литературу о детях с РАС, определила краткосрочную цель коррекционно-развивающей работы на начальных этапах - установление контакта с девочкой и формирование у нее навыков учебной деятельности. А долгосрочную цель - целенаправленное развитие способности ребенка к коммуникации и взаимодействию с окружающими, развитие жизненных компетенций, усвоение академических знаний и умений, согласно разработанной и принятой на педагогическом совете школы индивидуальной образовательной программы.

Но после знакомства и первых занятий, у меня возникло чувство отчаяния от мысли, что я ничем не смогу помочь Лене.

По словам родных, девочка не вступала в контакт ни с кем, кроме них. Актуальный уровень ее развития на тот момент соответствовал возрасту 2-3-х летнего ребенка. Девочка издавала непонятные звукосочетания, общалась, в основном, жестами. Незначительное количество бытовых слов, присутствующих в словаре, были грубо искажены и малопонятны. Речевую инструкцию Лена понимала с большим трудом или не понимала совсем. Не были сформированы элементарные общеучебные навыки: девочка не сидела за столом для занятий, не знала, как пользоваться карандашом, ручкой, не говоря уже о каких-то навыках работы в тетради. Гиперактивная, резко меняющая настроение, гиперчувствительная к прикосновениям (когда требовалось работать «рука в руку»), Лена часто пряталась под одеяло или под стол, громко кричала и плакала. С девочкой невозможно было ни поиграть, ни сделать хоть какую-то запланированную работу. Случались вспышки агрессии (кидалась карандашами, подручными предметами). Совершались действия, направленные на причинение себе боли (ударяла сама себя, рвала на себе волосы). Девочка резко негативно реагировала на любой звук повышенной громкости (песенки,

потешки в записи, да и просто на мой голос). Лена не вступала в общение, особенно избегала контакта «глаза в глаза». Ни игровые приемы, ни сюрпризные моменты, ни кукольный театр с детскими песенками и потешками, ничто не могло привлечь ее внимание.

Необходимо было найти пути решения этой проблемы. Первым делом, надо было наладить плотное взаимодействие с мамой и бабушкой Лены, которые очень мне помогали в дальнейшей работе с ребенком. Родные обустроили девочке свою комнату, стол для занятий, приобрели школьные принадлежности, старались выполнять все рекомендации. Они возили Лену к врачам, пролечивали девочку. Для ребенка покупалось много ярких детских книг, развивающих пособий и игрушек. Мама и бабушка даже приобрели животных: красивого живого кролика, двух хомячков, пушистого кота, чтобы Лена заботилась и общалась с ними. Но продвижения в установлении контакта с девочкой были очень незначительные.

Примерно через месяц после начала занятий, придя на урок и увидев очередной всплеск негативных реакций, я заметила в углу маленький столик для лепки пластилином. На нем лежали красиво вылепленные, вплоть до мельчайших деталей, фигурки зверей. Оказалось, что Лена очень любит лепить животных. И этих зверей она слепила сама. Присев за столик, я начала лепить. Лена, до этого прятаясь под одеялом, подошла и села рядом со мной. Я стала рассказывать, что леплю котенка. Мне нужен пластилин серого цвета, потому что шерстка у котенка серенькая. Я буду катать шарик круглой формы, чтобы слепить ему голову, потом - овалы для туловища, лапок и хвостика. Нашего котенка назовем Барсиком. Вдруг Лена взяла пластилин и тоже начала лепить! Так я нашла с ребенком «точку соприкосновения».

В дальнейшем занятия строились, исходя из потребностей и интересов девочки. Лена лепила корову, а я мычала, «как коровка на лугу», она лепила кошку - я мяукала, собаку - лаяла. Девочка долго находилась в состоянии «сама в себе», совершенно не следовала моим инструкциям и заданиям, лепила вновь и вновь своих любимых зверей. Но постепенно, на очень непродолжительное

время, ее внимание стало привлекаться к теме очередного урока. Слепив вместе нескольких животных, я рассказывала про них сказку или придумывала сюжет, а девочка издавала звуки того или иного животного («му», «мяу», «гав»). Хотя и очень кратковременно, Лена начала вступать со мной в контакт. Ура! Маленькая, но победа! Воспользовавшись появившимся недолгим интересом девочки к взаимодействию, я проводила работу по вызыванию нужных звуков, звукосочетаний, работу над соотношением образа и слова, накоплением словаря и формированием элементарной фразы. Работа над усвоением сенсорных эталонов цвета, формы, величины, элементарных счетных навыков, знакомство с буквами русского алфавита тоже проводилась за столиком для лепки и с помощью того же пластилина.

Постепенно, шаг за шагом, удалось переключить девочку с лепки на другие виды работ. К концу 1-го года обучения, Лена уже умела правильно сидеть за столом для занятий, держать карандаш и ручку, пользоваться ими. Девочка выучила 4 основных цвета, несколько букв, научилась (механически) считать до 4-х. Стала без страха работать в альбоме, в тетрадях. Освоила, как могла, работу с ножницами, клеем. Появились простейшие обиходно-бытовые слова, доступные для понимания.

Обсудив на ШПМПК динамику развития ребенка за 1-й год обучения, по договоренности с администрацией школы, посоветовавшись с мамой и бабушкой Лены, на следующий год, кроме уже существующих предметов «Математика», «Чтение и развитие речи», «Письмо и развитие речи», «Развитие психомоторики и сенсорных процессов», я предложила добавить один раз в неделю урок рисования в режиме посещения школы.

Но вся сложность была в том, что предмет «Изобразительное искусство» - новый, а учитель рисования - незнакомый человек. А с незнакомыми людьми девочка в контакт практически не вступала. К тому же, урок рисования должен был проходить в школе. Необходимо было подготовить ребенка к новой обстановке, сделать так, чтобы она захотела ходить в школу.

По договоренности с администрацией школы, родителями девочки, ее стали приводить в школу сначала всего на 20-30 минут. Мы выбирали время, когда шли уроки, чтобы большое количество детей не могло испугать ребенка. Я знакомила девочку со школой, классом, учителем рисования. Постепенно Лена привыкла к школьной обстановке, да и педагог по изобразительности наладила с девочкой хороший контакт. Лена стала присутствовать на занятии все 45 минут (учительница занималась индивидуально только с ней).

Конечно, психофизические возможности и особенности поведения ребенка не позволяли достичь быстрых и значительных результатов. Но к концу 2-го класса у девочки были сформированы общеучебные навыки, отмечалась положительная динамика в освоении индивидуальной образовательной программы по предметам. Девочка стала кратковременно контактировать с окружающими. По словам родителей, она сама стала охотно собираться в школу. Таким образом, к началу 3-го года обучения были созданы предпосылки для того, чтобы ребенок обучался не только дома, но и в школе (в режиме индивидуальных занятий), где есть возможность общения со сверстниками и педагогами.

В 3-м классе, после обсуждения на ШПМПК динамики развития девочки, по договоренности с администрацией школы и родителями, в индивидуальную образовательную программу добавились предметы «Альтернативное чтение», «Окружающий мир», занятия с психологом, педагогом АФК. Несмотря на то, что сразу два новых педагога стали заниматься с ребенком, Лена успешно адаптировалась к новым предметам и незнакомым людям. Надо отметить высокий профессионализм всех педагогов, занимающихся с Леной. Это учитель изобразительности, педагог-психолог, инструктор АФК. Они смогли, каждый по своему, подобрать «ключик» к такому сложному ребенку, нашли к ней подход и установили с девочкой хороший контакт. Огромную помощь оказали мама и бабушка Лены. Родные выполняли все рекомендации педагогов, ШПМПК, прислушивались к советам, выполняли все назначения врача-психиатра. По мере возможности, делали с девочкой домашние задания, покупали ей

развивающие пособия, вовремя пролечивали ребенка. Мама разговаривала с девочкой о необходимости и важности занятий в школе. А бабушка сама занималась вместе с девочкой АФК и ходила с ней на занятия к психологу.

К концу 3-го класса девочка показала положительную динамику по освоению индивидуальной образовательной программы обучения по основным предметам, а так же по рисованию и АФК. Конечно, на занятиях Лена по-прежнему, нуждалась в постоянном стимулировании, помощи и контроле педагогов. Негативные проявления в поведении остались. Внезапно могла негативно отреагировать даже на незначительное слово или жест, отказаться от выполнения заданий, бросить школьные принадлежности, спрятаться под стол. Иногда были крики, проявление гнева, причинение вреда самой себе. Но таких вспышек стало намного меньше.

Кроме того, Лена освоила компьютер, самостоятельно научилась выполнять доступные развивающие задания по математике и обучению грамоте в компьютерной игре «Баба Яга учится читать» и «В гостях у Лунтика». Усвоила и стала называть своё имя, фамилию, домашний адрес (с помощью), имена мамы, бабушки, брата. Самостоятельно одеваться, застегивать пальто, сапоги. Складывать одежду, обувь, игрушки. Готовить и убирать рабочее место, правильно располагать на парте рабочую тетрадь, другие школьные принадлежности, правильно ими пользоваться. Улучшилась пространственная ориентировка, ориентировка на листе, зрительно – моторные координации. Значительная положительная динамика отмечена и в формировании коммуникативных навыков девочки. Лена на переменах стала с удовольствием играть за компьютером в паре со знакомой девочкой или мальчиком, стала принимать от них подсказки и помощь.

Таким образом, у ребенка успешно формировалось умение находиться в новой обстановке, контактировать с новыми людьми, адекватно коммуницировать с ними. Родители купили Лене портфель, в который она с вечера складывала необходимые принадлежности, а утром сама несла его в школу. А под руководством учителя рисования, Лена в технике «пластилиновая

живопись» изготовила портрет мамы, который на выставке, посвященной «Дню матери» в г. Красноярске, занял II место.

По рекомендациям ШПМПК, договоренности с родителями и администрацией школы, для девочки составлено такое расписание, чтобы занятия начинались в одно и то же время. Лена записана в школьную библиотеку. Она сама приносит прочитанные книги и выбирает новые. Она уже не боится людей. У Лены появились друзья. Она играет рядом с детьми, на переменах рисует в альбоме вместе с ними. Конечно, полноценной коммуникации пока нет, девочка по-прежнему неохотно вступает в диалог с незнакомыми людьми. Остается проблема с посещением классных мероприятий, т.к. Лена совершенно не переносит громкие звуки музыки. Но у девочки значительно улучшилась ориентировка в новой обстановке, психологическое приятие окружающего, контакт с педагогами и детьми. Это - большое продвижение в развитии ребенка. Она говорит короткими фразами из 2-4 слов, понятно выражает свои просьбы и желания. Отмечаются значительные продвижения в усвоении индивидуальной образовательной программы обучения по предметам.

В поведении девочки стало значительно меньше проявлений агрессии и негативизма, повысилась мотивация к школьным занятиям. В ноябре 2015 г. работа Лены «Красавица осень» в технике «пластилиновая живопись» под руководством учителя ИЗО заняла на Всероссийском конкурсе «Мои таланты» II место.

Таким образом, пройдя на практике все этапы работы с ребенком, имеющим РАС, я сделала вывод, что оптимальная модель сопровождения таких детей должна предусматривать:

– Психологическое, консультативно-методическое и социальное сопровождение для оказания помощи всем участникам коррекционно-образовательного процесса: родителям (законным представителям), учителям, специалистам учреждения для создания адекватного социального пространства.

- Комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка на протяжении всего периода его обучения в образовательном учреждении.
- Создание индивидуально-ориентированных условий реализации образовательного процесса.

### **Литература**

1. Аршатская О. О детском аутизме // Дошк. воспитание, 2006 - N 8.
2. Владимирова Н. Не от мира сего? // Семья и школа, 2003 - N 9.
3. Лаврентьева Н. Б. Обучение детей с аутизмом осмысленному чтению // Дефектология, 2009 - N 1.
4. Лаврентьева Н. Б. Обучение письму детей с аутизмом: начальный этап работы // Дефектология, 2009 - N 2.
5. Лаврентьева Н. Б. Обучение чтению детей с аутизмом: создание "Личного букваря" // Дефектология, 2008 - N 6.
6. Лаврентьева Н. Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей-дошкольников // Дефектология, 2008 - N 4.
7. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи // Москва, Теревинф 2000.
8. Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение // Москва, Теревинф, 2005.
9. 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.
10. Павлий Т. Н. Актуальные вопросы создания службы комплексного сопровождения аутичного ребенка // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2008 - N 4.
11. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию: Книга для педагогов-дефектологов. // Москва, 2003.
12. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми // Москва, 2003.
13. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика. // Донецк, 1999.

14. Ульянова Р.К. Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми // Педагогический поиск, 1999 - № 9.

15. Рычкова Н.А. Деадаптивное поведение детей. Диагностика, коррекция, психопрофилактика // Гном и Д, 2000.

Кузнецова Н.В.,  
учитель ИЗО, технологии

### **Не бойтесь дарить согревающих слов**

На Востоке есть пословица «Когда ученик готов – приходит учитель». Когда появляется ребёнок с РАС – появляется стимул учиться новому. Кто в таком случае и кому приходится учителем? Сейчас много говорят о создании условий для детей с ОВЗ, с РАС. Но главное условие – готовность учителя быть учеником.

Ключевые слова: создание условий, обучение детей с РАС.

Не бойтесь дарить согревающих слов  
И добрые делать дела.  
Чем больше в огонь вы положите дров,  
Тем больше вернётся тепла.

*Омар Хайям*

Девять лет назад в числе одноклассников специализированного детского сада пришла ко мне на свой первый урок милая девочка Соня. Ребятишки проявляли интерес к новым для них людям, занятиям, новой обстановке. Бывало, что плакали, просились к маме или бабушке, но они выражали свои эмоции. По лицу Сонечки трудно было определить её эмоции – улыбка Будды скрывала всё то, что держала эта девочка внутри себя. Ей трудно давался контакт с новыми взрослыми, посещение школьной столовой с большим количеством детей вызывало панику. Но лицо девочки оставалось внешне спокойным – она просто отказывалась заходить в помещение. И внешне



спокойная девочка вдруг начинала плакать и кричать. Она выражала протест против большого количества людей.

Три года назад я среди своих сотрудников попала на конференцию, которая была посвящена работе с детьми и подростками с РАС, мои предположения по поводу Сони подтвердились. Соня, как в народе говорят – аутист. Как с ними работать никто тогда не знал. Всё на уровне интуиции, наблюдений, анализа. Делились опытом в школе между собой. Мой рассказ о том, как это складывалось у меня.

В моём кабинете сдвоенные парты. Поняв, что необычной моей ученице нужно некое уединение, я усадила её одну за первую парту так, чтоб она видела некое замкнутое пространство – иллюзия защищённости от внешнего мира была создана. Софья пыталась сделать всё самостоятельно, но не всё сразу удаётся. При неизвестных ранее видах работ даже гении испытывают «когнитивный диссонанс», но их это побуждает к нахождению новых идей. Что ждать от ребёнка, опыт которого ничтожно мал, а особенности развития не позволяют самостоятельно находить выход из создавшейся ситуации? Обычный ребёнок попросит помощи. Но Сонечка необычна! Ей трудно обратиться за помощью! И предложенную учителем помощь она отвергала!

Показывая поэтапно другим детям варианты выполнения работ, я намеренно находила такое положение в классе, чтоб находиться в зоне видимости девочки. Таким образом она могла выбрать для себя наиболее подходящий вариант выполнения работы, а я могла отследить её реальные возможности и развитые навыки, уточнить для себя зону её ближайшего развития и направленность её интересов. Одним из любимых занятий Софьи на тот момент была лепка из пластилина. Её умения заключались в умении отщипывать небольшие кусочки, размазывать их по картону или скручивать между пальчиками в шарики или «колбаски». Этого оказалось достаточным, чтоб научить Соню делать из пластики красивые разноцветные бусины, используя для прокалывания отверстия деревянную зубочистку. Готовые бусины я забирала для запекания домой. Из уже затвердевших бусин набиралась на тонкий шнурок «изящные

украшения». Конечно, слова похвалы за то, что девочка создала самостоятельно такие вещи, её вели к новым достижениям, к желанию идти на контакт со мной как с учителем. После поощрения просила девочку показать другому ребёнку как делала она, побыть в роли учителя. Так контакт с другими ребятами налаживался быстрее.

Следующим этапом нашего взаимодействия стало создание пластилиновых мультфильмов. В помощь девочке был привлечён вновь поступивший неговорящий на тот момент мальчик. Это побудило Соню к обретению новых навыков работы с пластилином и налаживанию нового контакта. К тому же Соня была вынуждена пойти именно на вербальный контакт, чтоб пояснить своему помощнику где ему поместить тот или иной элемент для нового кадра, распределить «зоны действия». Озвучивали мультфильмы тоже вместе: подбирали шумы, мелодии – просила высказывать своё мнение. Тех ребят из класса, кто мог заучить небольшое стихотворение и его проговорить на микрофон, просили быть нашими «дикторами», «актёрами озвучки». С ребятами этого класса, главной исполнительницей в котором была Софья, были созданы коротенькие мультфильмы «Весна», «Рассвет на море», «Пожар в лесу», «Неожиданная встреча».

Последние два года ученики этого класса на моих уроках ремесла обучаются навыкам работы с нитью, шерстью. Один из видов работ – плетение шнура. На основе этого шнура мои особенные дети создают свои особенные украшения. Работа индивидуальная. Кто-то может плести очень короткие шнурочки. Таким детям важен результат, а не процесс. Есть ребята, которым интересен сам процесс. У Сони интерес направлен именно на действие – девочка может долго выполнять монотонные работы. Зато её работы отличаются аккуратностью и объёмом. Этот вид труда позволяет ей находясь в коллективе быть с одной стороны наедине с собой, с другой – даже участвовать в некоем соревновании – кто длиннее сплетёт шнурок-тесёмку. Мальчики на основе шнура делают свои украшения, девочки – свои.

Одной из первых София освоила мокрое валяние. Она создала несколько своих работ, которыми, несомненно, порадовала своих родителей.

Прекрасно понимаю, что трудиться наши воспитанники смогут либо только дома, либо в созданных для них особых условиях. И вовсе не на предприятиях. А для того только, чтоб быть занятым, иметь возможность приложения своих сил и некоторых способностей. Поэтому стараюсь обучить своих подопечных, пусть минимальным, но навыкам ремесла, навыкам уметь занять себя созидательным трудом.

На Востоке есть пословица «Когда ученик готов – приходит учитель». Когда появилась среди моих учащихся Софья – появился стимул учиться новому: повышать не только педагогическое мастерство, но и обретать новые ремесленные навыки, учиться дробить операционные блоки на более мелкие, которые можно особому ребёнку доходчиво объяснить. Кто в таком случае и кому является учителем? Сейчас много говорят о создании условий для детей с ОВЗ, с РАС. Но главное условие – готовность учителя быть учеником. Учиться видеть особенности конкретного ребёнка (ведь в классе он не один), анализировать свои и его действия, и их результаты, делать выводы - порой не совсем приятные, но это стимулирует тебя ещё сильнее добиться нужных результатов и от себя, и от воспитанника.

Сейчас среди моих учеников несколько ребят разного возраста с расстройствами аутистического спектра. Все они абсолютно разные. Но раскрывая, расширяя и совершенствуя возможности каждого из них, ты понимаешь, насколько ты расширяешься и совершенствуешься сам – как учитель и как ученик. Даря им тепло своей Души, ты видишь, как отогреваются их Души, как светятся они словно маленькие звёздочки! Пусть этого Света будет как можно больше!

Куприянова Е.М., учитель - логопед  
КГБОУ «Канская общеобразовательная школа»

## **Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в логопедической работе**

Данная статья представляет опыт работы логопедического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. В статье обобщён опыт работы логопеда по включению ребёнка - аутиста в коррекционно-образовательный процесс за четыре года работы. Автор приходит к выводу, что при оптимальном отборе форм, методов и средств можно добиться неплохих результатов развития ребёнка.

Ключевые слова: аутизм, pervasive disorder, социальная адаптация интеграция, коррекционно-развивающая среда.

Выход Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ позволил создать «...необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицам с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов, методов и способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Серьёзной проблемой отечественной коррекционной педагогики продолжает оставаться создание комплексной системы психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом. Аутизм и расстройства спектра аутизма являются одними из самых распространенных нарушений развития у детей. Вариативность аутистических проявлений в детском возрасте от легких до тяжелых форм создает особые трудности в построении системы клинико-психологической и психолого-педагогической помощи. Аутизм, как pervasive disorder психического развития, представляет собой сложную многокомпонентную проблему для специалистов разного профиля: педагогов,

психологов, врачей, генетиков, социальных работников. Сопровождение ребенка-аутиста в коррекционном процессе – это особый тип взаимодействия ребенка и педагога.

В моей достаточно долгой педагогической работе это был не типичный случай. Поэтому, естественно, большое значение имела работа по самообразованию, повышению профессиональной компетентности. Познакомилась с литературой по данному вопросу, некоторые отправные моменты из которой я использовала при индивидуальном взаимодействии с ребенком-аутистом, поставила перед собой главную цель - **содействие человеку с ограниченными возможностями жизнедеятельности в его социальной адаптации и интеграции средствами специального образования.**

**Реализации цели способствует решение следующих задач:**

- установление эмоционального контакта с ребёнком;
- активизация речевой активности;
- формирование и развитие спонтанной речи в быту и в игре;
- развитие речи в обучающей ситуации;
- дифференциация речевых нарушений, обусловленных аутизмом и сопутствующими синдромами.

Поставленные задачи решаются посредством применения

**Методики Л. Г. Нуриевой**, которая помогает развивать пассивный и активный словарь, вызвать речевое дыхание и звуковое вещание ребенка с РДА.

**Методика "глобального чтения" Б.Д. Корсунской**, адаптированная к индивидуальным психофизическим возможностям детей с особыми потребностями - применяется для обучения чтению и письму аутичных детей.

Во время развития мелкой моторики используется **обобщенный опыт системы воспитания Никитиных** по формированию тактильных и кинестетических ощущений, умение захвата мелких предметов, совершенствование двигательных навыков.

Учитывая, что в аутичных детей нарушается как общая, так и мелкая моторика, то важным моментом является подготовить руку к овладению письмом. Большую роль в этом играет **использование элементов методики М. Монтессори.**

Приступая к работе с ребёнком-аутистом, я не забывала о структуре его дефекта, в котором ведущее место занимает нарушение эмоционально-волевой сферы. Коррекционно-логопедическую работу осуществляю по трём направлениям.

### **I направление- адаптация ребенка к новым условиям.**

**Задачи:** установление эмоционального контакта, преодоление негативизма ребёнка к общению со взрослыми, смягчение дискомфорта, нейтрализация страхов.

#### **Принципы работы:**

- принимать ребенка таким, какой он есть;
- исходить из его интересов;
- придерживаться определенного режима и ритма жизни ребенка;
- соблюдать ежедневные ритуалы: приветствие и прощание;
- научиться улавливать малейшие вербальные и невербальные сигналы, свидетельствующие о его дискомфорте;
- чаще присутствовать в группе или классе, где занимается ребенок;
- как можно чаще разговаривать с ним;
- обеспечить комфортную обстановку для общения и обучения.

#### **Методические приёмы:** организация ситуации общения.

Сенсорные игры выступают средством установления контакта с ребёнком:

- **тактильные** (то, что ребенок ощущает посредством прикосновений, ощупывания: это и различные по фактуре материалы, от мягкого махрового полотенца до прохладной гладкой поверхности стекла; и различные по величине и форме предметы - большой мяч и крохотные бусинки, различные шарики и кубики; и соприкосновения, объятия с другим человеком);

- **зрительные** (например, ребенок видит яркие цвета, их перетекание друг в друга, смешивание):

- **слуховые** (ребенок слышит разнообразные звуки, от шуршанья опавших листьев до звучания музыкальных инструментов, учится их различать);

- **двигательные** (ощущения от движений тела в пространстве и ритма движений - ходьба, бег, танцы).

## **II направление – преодоление трудностей деятельности ребенка.**

В работе с ребёнком-аутистом отмечаются следующие особенности: трудности контакта со взрослыми и, особенно, со сверстниками, адаптации к новым условиям, произвольной организации внимания, усвоения социально правильных форм поведения.

**Задача:** обучение социальным нормам поведения.

Развитию социализации способствуют следующие действия:

- экскурсии по школе, в библиотеку в соответствии с изучаемой логопедической темой;

- участие ребёнка во внеклассных логопедических занятиях, праздниках.

Наиболее сложным для моего воспитанника— это коллективные игры, которые предполагают его включение во взаимодействие со сверстниками. Эти игры провожу после проведения индивидуальной подготовительной работы и, конечно, при желании самого ребенка.

Такие занятия, как правило проходят в атмосфере благожелательности. Ребёнок испытывает только положительные эмоции.

## **III направление- развитие способностей ребёнка.**

Дети-аутисты с удовольствием и подолгу играют в настольные игры: пазлы, мозаика, головоломки. Эти игры доступны и понятны им.

1. Учитывая этот фактор, предлагаю своему воспитаннику игры, связанные с развитием восприятия: коллекционирование, вырезывание, сортировка предметов, раскладка карандашей по цвету, кубиков по размеру, вырезание шаблонов по форме.

2. Работая по схеме, он видит конечный результат, которого надо достичь. В то же время, предлагая какую-то дидактическую игру, он будет играть только в ту, которая интересна ему. Поэтому я всегда готова к гибким изменениям своих планов и имею в запасе нескольких игр, которые могут прийти «по вкусу» моему ученику.

3. Развитие тактильных ощущений осуществляется посредством определения предметов на ощупь. Он учится различать предметы по форме, определяет их величину.

4. При подготовке руки ребенка к письму провожу разнообразные графические упражнения, для чего использую различные варианты штриховок, контурных изображений, лабиринтов, узоров и прописей.

5. Для развития мелкой моторики использую игры и упражнения на формирование движений пальцев руки: пальчиковые игры со скороговорками; пальчиковые игры со стихами; пальчиковая гимнастика; самомассаж кистей и пальцев рук с использованием «сухого бассейна»; пальчиковый алфавит; пальчиковый театр; кукольный театр.

Подготовительным этапом к глобальному чтению является следующая деятельность. Ребёнку с аутизмом тяжело дается восприятие реальных объектов через их плоскостное изображение. Поэтому я для начала показывала картинки предметов с незакрашенными контурами, потом в одной цветовой гамме. Также разрезала плоскостное изображение предмета и складывала его вместе с ребенком в нужной последовательности. Это хороший приём к переходу на глобальное чтение. Глобальное чтение опирается на хорошую зрительную память аутичного ребенка и наиболее понятно ему, так как графический образ слова сразу связывается с реальным объектом.

На своих занятиях я начала изучать самые первые азы глобального чтения:

- *чтение автоматизированных энграмм* (имя ребенка, имена его близких, клички домашних животных). Для этого использовала семейный фотоальбом как дидактический материал, снабдив его соответствующими печатными надписями. На отдельных карточках надписи дублируются. Ребенок



учится подбирать одинаковые слова, затем подписи к фотографиям или рисункам в альбоме закрываются. От ученика требуется по памяти «узнать» необходимую надпись на карточке и положить ее к рисунку. Закрытое слово открывается и сличается с выбранной подписью.

- *чтение слов.* Подбираются картинки по всем основным лексическим темам (игрушки, посуда, мебель, транспорт, домашние и дикие животные, птицы, насекомые, овощи, фрукты, одежда, продукты, цветы) и снабжаются подписями.

Работу начала с темы «Игрушки». Сначала брала две таблички с различными по написанию словами: «кукла» и «мяч». Таблички к игрушкам или к картинкам подкладываю сама, говоря, что на них написано. Затем предлагаю ребенку положить табличку к нужной картинке или игрушке самостоятельно.

После запоминания двух табличек начинаю постепенно добавлять следующие.

Таким образом, ребёнок уже может найти и взять нужную картинку из ряда других, может выбрать табличку-подпись и положить ее под соответствующую картинку. Иначе говоря, он теперь узнает нужное слово, прочитывает его целиком. Еще одна важная задача - научить слышать звуковой состав слова и уметь его воспроизводить, т. е. передавать письменно. Так как мой ученик не говорящий и письменные буквы он ещё не освоил, этот вид деятельности осуществляется методом печатания.

Логопедическая работа предполагает коррекцию не только речевых расстройств, но и личности ребёнка в целом. В своей коррекционно-педагогической деятельности использую здоровьесберегающие технологии, которые способствуют укреплению здоровья, вызывают положительный эмоциональный настрой. Соответственно возникает необходимость проведения комплексной оздоровительно-коррекционной работы с данными детьми, которая включает в себя:

- мышечную релаксацию,
- дыхательную гимнастику,

- артикуляционную гимнастику,
- пальчиковую гимнастику,
- физкультминутки,
- упражнения для профилактики зрения,
- логоритмику.

Применение *песочной терапии* – также помогает ему расслабиться, успокоиться.

*Игры с водой*– разгружают эмоциональную сферу, создают эмоционально – радостный настрой.

Практика показывает, что применение всех перечисленных здоровьесберегающих технологий неизменно приводит к повышению эффективности коррекционной работы, сохранению и развитию физического и психического здоровья ребенка.

Безусловно, развитие ребёнка зависит не только от того, как организован учебно-воспитательский процесс, но и от того, что его окружает.

Коррекционно-развивающая среда – мощный фактор детского развития, играющий очень большую роль в речевом и психическом развитии детей с расстройствами аутистического спектра. Весь дидактический материал для педпроцесса систематизирован в кабинете по темам и отмечен символами. Это наглядный материал по лексическим темам («Времена года», «Животный мир», «Овощи», «Фрукты» и т.д.), на развитие зрительно-пространственной ориентировки.

В кабинете созданы условия для необходимого баланса совместной и индивидуальной деятельности детей. Практическая значимость такой работы состоит в том, что при индивидуально-личностном подходе к каждому учащемуся повышается эффективность коррекционного воздействия, что способствует улучшению качества и прочности результатов работы. Зона моей деятельности в кабинете не так уж велика и представляет собой организованный коррекционно-развивающий уголок, разделённый на несколько игровых зон.

Немаловажное значение в моей работе играет и *зона эмоциональной разгрузки* (игры, направленные на формирование эмоциональной лексики, усвоение слов, обозначающих эмоции и введение их в экспрессивную речь); *зона развития мелкой моторики рук* (игры с нитками, пуговицами, пальчиковые игры с предметами и без предметов, с использованием атрибутики); *зона речи* (игры для развития фонематического слуха; для изучения лексико-грамматических тем; для развития связной речи). Одним из основных механизмов реализации коррекционной работы является выстроенное взаимодействие специалистов образовательного учреждения (учитель – дефектолог, психолог), обеспечивающее системное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Такое взаимодействие включает:

- комплексность в определении и решении проблем ребенка, предоставлении ему квалифицированной помощи разными специалистами;
- многоаспектный анализ личностного и познавательного развития ребенка; комплексных индивидуальных программ общего развития и коррекции отдельных сторон познавательной, речевой, эмоциональной, волевой и личностной сфер ребёнка.

В рамках работы психолого-медико-педагогического консилиума обсуждаются проблемы определения и порядок предоставления специализированной квалифицированной помощи детям с особыми образовательными потребностями, определение путей психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка, выработка согласованного решения по определению образовательного и коррекционно-развивающего маршрута ребенка.

Целенаправленная помощь со стороны **родителей** – важное условие успешности социализации ребёнка-аутиста.

Вовлечение родителей в орбиту педагогической деятельности, их заинтересованное участие в коррекционно – педагогическом процессе важно не только потому, что этого хочет логопед, а потому, что это необходимо для

развития их собственного ребёнка. При работе с родителями руководствуюсь принципом и девизом: «Родитель - не гость, а полноправный член команды класса».

Сложилась система работы с родителями. В основе системы - изучение контингента родителей, их образовательные запросы.

В структуре системы: родительские собрания; педагогическое просвещение родителей; родительские пятиминутки; открытые занятия для родителей; посещение индивидуальных занятий; выставки пособий; информирование о состоянии и перспективах работы в целом (через родительские собрания); индивидуальные формы работы с родителями: индивидуальные беседы; записки - рекомендации; индивидуальные практикумы; анкеты.

**Актуальность и новизна осуществляемой мною деятельности** заключается в том, что:

- осуществлен оптимальный отбор форм, методов и средств для коррекционно – развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра;

- внесены изменения в предметно-развивающую среду кабинета;

- родители вовлечены в воспитательно-образовательный и коррекционно-развивающий процессы.

### **Достигнутые результаты работы**

Работая с ребёнком-аутистом, пришла к выводу, что при правильно построенной работе аутичные дети могут достигать неплохих результатов. Для того, чтобы отследить динамику, фиксировала в дневнике малейшие достижения.

**Успешность проведённой работы подтверждается следующими достижениями:**

- с ребёнком установлен эмоциональный контакт, выражающийся в доброжелательном общении и подчинении требований;

- выполняет инструкции и указания логопеда;

- усвоены невербальные жесты: взгляд, движение головы, рук;

- установлено взаимодействие со сверстниками из других классов;
- сформирована элементарная ориентировка в пространстве школы;
- освоены азы глобального чтения;
- произошло частичное освоение графо-моторных навыков;
- при наличии хорошего настроения проявляет умения творческого характера (раскрашивание, пластилинография, смешивание красок, рисование на песке);
- владеет навыками компьютерной грамотности.

И в заключении хочу сказать, что главное в моём педагогическом подчёрке – воспитание повседневностью, где нет мелочей и деталей.

Любя эту профессию, желаю всем коллегам быть достойными представителями интеллигенции, раскрыть свои лучшие стороны в столь интересной и нужной обществу профессии и, конечно, идти в ногу со временем, быть современным логопедом!

### **Литература**

- 1.Б.Д. Корсунская. Методика "глобального чтения"
- 2.Методика работы с основными сенсорными материалами под ред.
- 3.Климановой Л.Ю. Ассоциация Монтессори-педагогов России. М., 1997.
- 4.Л. Г. Нуриева. Развитие речи у аутичных детей. Методические разработки + Наглядные материалы
- 5.Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ

Маюрова А.С., тьютор, психолог  
МАОУ Лицей №9 «Лидер» г. Красноярска

### **Роль тьютора в образовательном процессе ребенка с РАС**

В статье ставится задача рассмотреть деятельность тьютора в образовательном процессе ребенка с РАС. Раскрывается, из каких этапов состоит организация работы, чем обусловлен выбор того или иного приема или

метода, как проходит их реализация в условиях школы и какие возможности это открывает для ребенка с особыми образовательными потребностями.

*Ключевые слова:* тьютор, особые образовательные потребности, адаптация, социализация, расстройства аутистического спектра, инклюзивное образование.

Федеральный закон № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" внедряет в российское образовательное пространство два принципиально новых понятия: инклюзивное образование и особые образовательные потребности (ООП). «Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

В связи с этим, вопрос о появлении в образовательном процессе такой должности, как «тьютор» - становится чрезвычайно актуальным и важным. Рассмотрим, кто же такой тьютор и какую деятельность он осуществляет.

«Тьютор – это особая педагогическая должность, связанная напрямую с выполнением функций сопровождения процесса самообразования своего «подопечного» или, выражаясь современным языком, «тьюторанта»» [1].

В МАОУ Лицее №9 «Лидер» осуществляется сопровождение ребенка с РАС с применением следующих средств:

- Работа с расписанием
- Система общения посредством обмена карточками (PECS)
- Игровые методы и приемы
- Социализация посредством включения нормативно развивающихся сверстников в совместную деятельность

Содержание уроков планируется совместно учителем класса и учителем-дефектологом с учетом многократного повторения определенного материала, постепенного включения в контекст уже освоенных тем.

В процессе обучения содержание материала постепенно увеличивается или уменьшается, учитывая психофизическое состояние обучающегося. В этом случае программа подвергается корректировке.

Для организации внимания и поведения аутичного ребенка применяются специальные методы и приемы, такие, как максимальная визуализация всех инструкций, составление наглядного расписания занятия. Развивая у ребенка умение самостоятельно составить наглядное расписание и придерживаться его во время занятия помогает избежать негативистических реакций, предотвратить возможные аффективные срывы, а главное, развивает его представления о времени.

Привыкая к работе с расписанием, ребенок ясно усваивает временную последовательность занятия: что сначала, что потом и, выполнив какое задание, можно переходить к другой деятельности.

В работе с ребенком также применяются специальные карточки (PECS), которые помогают школьнику с РАС осваивать коммуникативные навыки, усиливают его мотивацию к выполнению заданий на уроках.

Основные используемые приемы: выявление стимула-подкрепления (того, что ребенок очень любит), чтобы мотивировать ребенка общаться; метод подсказок; помощь в использовании карточек для выражения просьб с постепенным устранением этой помощи, когда ребенок начинает использовать карточки для коммуникации самостоятельно.

Так, например, в начале урока тьютор дает ученику специальную карту, на которой изображено желаемое действие (качаться на качелях, играть в компьютер) и несколько пустых квадратов. Ребенок, выполняя задание, получает «смайл», который крепится в пустой квадрат. Заполнив все квадраты, т.е. выполнив предложенные задания, ребенок получает желаемый предмет.

Учитывая характерный дефицит развития навыков социального взаимодействия у детей с аутизмом, предполагается, что привлечение нормативно развивающихся сверстников к инклюзии — это эффективный подход, облегчающий включение аутичных детей в школьное пространство. Момент включения в работу сверстников заключается в том, что под руководством тьютора кто-то из них объединяется с ребенком с РАС для работы над одним заданием, и сверстник при этом осуществляет помощь,

обучение и обратную связь для аутичного ребенка. В подобных обучающих ситуациях именно сверстник использует такие принципы обучения, как четкие инструкции, подсказки и поощрения, таким образом выступая в роли тьютора.

Тьютор также организует коллективные игры на переменах, включая ребенка с РАС в совместную деятельность со сверстниками. Такие игры, как «ручеек», «мяч», «лото», «домино» с удовольствием принимаются детьми, способствуют сплочению и эмоциональной разгрузке.

Включение в совместную деятельность со сверстниками осуществляется тьютором не только через игры, но и через режимные моменты. Например, когда дети строятся по парам для похода в столовую, на улицу и т.д., тьютор не берет своего подопечного за руку сам, а предлагает кому-либо из детей объединиться в пару с ребёнком. Дети с энтузиазмом откликаются на это предложение.

В таких ситуациях тьютор действует как «тень», сопровождает, оставаясь в стороне, но внимательно наблюдает за процессом взаимодействия, реакциями ребенка.

Задача тьютора – находить для ребенка с РАС как можно больше ситуаций, в которых дети могут эффективно взаимодействовать друг с другом.

Рассмотрим еще один «ритуал», который мы ежедневно осуществляем с ребёнком.

В классе есть небольшая отдельная доска, на которую крепятся магниты с фотографиями учеников, тьютора и учителя. Дети утром, перед началом первого урока «отмечают присутствующих», прикрепляя магниты на доску. Ребенок с РАС также включен в эту деятельность. Вместе с одноклассниками он выкладывает магниты вновь пришедших учеников, это сопровождается проговариванием их имён, для того, чтобы ребенок мог лучше всех запомнить и чувствовать себя полноправным членом коллектива.

Включение посредством сверстников в совместную деятельность является, несомненно, полезным для ребенка с РАС. Кроме того данный подход также оказывает положительное влияние на ребят, с которыми аутичный ребенок



взаимодействует, ведь у них в свою очередь происходит развитие таких личностных качеств, как эмпатия и толерантность.

Таким образом, работа тьютора с аутичным ребенком с применением таких средств, как: система общения посредством обмена карточками; работа с расписанием; включение посредством сверстников, способствует формированию у ребенка представления о времени и его планировании, развитию коммуникативных навыков, позволяет включить его в работу со сверстниками. Данная работа, учитывающая особые образовательные потребности детей с аутизмом, способствует успешному освоению адаптированной образовательной программы.

*Исходя из понимания особых образовательных потребностей аутичных детей, важно развивать способность самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий, применяя для этого специальные методы работы с тьютором, в том числе - обучение ребенка составлению различного рода планов и расписаний.*

*Внедрение тьютором специальных приемов работы помогает учителю класса в осуществлении обучения ребенка с РАС. Привлечение тьютором нормативно развивающихся сверстников к совместной работе с аутичными детьми - эффективный подход, позволяющий облегчить включение детей в школьное пространство.*

*Работа тьютора, направленная на формирование навыков учебного поведения и учитывающая особые образовательные потребности детей с аутизмом, способствует освоению адаптированной образовательной программы с учетом психофизических особенностей ребенка.*

Роль тьютора многогранна и не проста: с одной стороны – он поддержка и куратор особого ученика в процессе коммуникации, с другой – незаменимый помощник на его уроках, но в то же время тьютор должен вовремя уметь превратиться в «тень», давая ребенку возможность решить тот или иной вопрос самостоятельно. Осуществлять помощь и поддержку, не перегружая, а

побуждая интерес к обучению, к самостоятельному выбору и, соответственно, адаптации и социализации ребенка с РАС.

### **Литература**

1. Беляева, О.Л., Философ М.Г., Черенёва Е.А., Юкина Т.Л. Организация инклюзивного образования детей с РАС в общеобразовательной школе : учеб. пособие / О.Л. Беляева, М.Г. Философ, Е.А. Черенёва, Т.Л. Юкина. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2016. – 124 с.

2. Богдашина О. Б. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма : учеб. пособие / О.Б. Богдашина. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2012. – 248 с.

3. Сухорукова, И. В. Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом. [Электронный ресурс] / И. В. Сухорукова // Сибирский вестник специального образования – 2012. - №2 (6). Режим доступа: <http://sibsedu.kspu.ru/upl/6/sukhorukova.pdf>.

4. Шмидке И. В. Формирования навыков коммуникативного взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра. [Электронный ресурс] / И. В. Шмидке // Сибирский вестник специального образования – 2012. - № 2 (6). Режим доступа: <http://sibsedu.kspu.ru/upl/6/shmidke.pdf>

5. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - Москва: Теревинф, 2004. – 136 с.

6. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] / от 29.12.2012. №273 – ФЗ. – г. Москва // Российская газета «RG.RU». – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

### **Приложение А**

#### ***Планирование действий тьютора на уроке***

	<p><b>Виды</b></p> <p>деятельности на данном уроке, запланированные учителем класса для всех учеников</p>	<p><b>Ожидаемые действия</b></p> <p>по выполнению данного задания учеником класса, которого сопровождает тьютор</p>	<p><b>Виды</b></p> <p>деятельности для тьютора на данном уроке</p>	<p><b>Действия тьютора</b></p> <p>особого ребенка по сопровождению его на данном уроке</p>
<i>Пример</i>	<p><b>Самостоятельное чтение</b></p> <p>рассказа</p>	<p><b>Тьюторант</b></p> <p>не сможет прочесть рассказ, потому что на данный момент он опознает графические образы лиц некоторых букв, умеет их называть</p>	<p><b>Чтение</b></p> <p>слоговых таблиц (цепочек).</p> <p><b>Прослушивание</b></p> <p>чтения отрывка из данного рассказа в исполнении тьютора.</p>	<p>1. До урока готовит карточки со слоговыми таблицами (цепочками), на уроке учит слитно их прочитывать, образуя слоги из знакомых фонем.</p> <p>2. Читает отрывок из рассказа</p>

## Приложение Б

### Расписание занятий обучающегося с РАС

<b>Понедельник</b>	<b>Среда</b>
<u>Человек</u> : полный урок	<u>Математика</u> : занятие у логопеда
<u>Математика</u> : 1 половина урока – на	<u>ИЗО-Дизайн</u> : 1 половина урока – на

<p>урок/ оставшаяся часть – тьютор в ресурсной комнате</p> <p><u>Театр/Роботы</u>: 1 половина урока – на урок/ оставшаяся часть – дефектолог</p> <p><u>Русский язык</u>: занятие у логопеда</p> <p><u>Окружающий мир</u>: 1 половина урока – на урок/ оставшаяся часть – тьютор</p> <p><u>Английский язык</u>: вместо урока - индивидуальное занятие с классным руководителем</p>	<p>урок/ оставшаяся часть – тьютор в ресурсной комнате</p> <p><u>Исследователь</u>: занятие у дефектолога</p> <p><u>Физическая культура</u>: полный урок</p> <p><u>Человек</u>: 1 половина урока – на урок/ оставшаяся часть – тьютор</p> <p><u>Ритмика</u>: полный урок</p>
<b>Вторник</b>	<b>Четверг</b>
<p><u>Окружающий и социальный мир</u>: 1 половина урока – на урок/ оставшаяся часть – психолог</p> <p><u>Русский язык</u>: 1 половина урока – на урок/ оставшаяся часть – тьютор</p> <p><u>ИЗО-тестоластика</u>: полный урок</p> <p><u>Риторика</u>: вместо урока - индивидуальное занятие с классным руководителем</p> <p><u>Исследователь</u>: вместо урока - индивидуальное занятие с классным руководителем</p>	<p><u>Музыка</u>: полный урок</p> <p><u>Английский язык</u>: вместо урока - индивидуальное занятие с классным руководителем</p> <p><u>Русский язык</u>: занятие у логопеда</p> <p><u>Математика</u>: 1 половина урока – на урок/ оставшаяся часть – тьютор</p> <p><u>Литература</u>: занятие у дефектолога</p> <p><u>Физическая культура</u>: полный урок</p>
<b>Пятница</b>	
<p><u>Окружающий мир</u>: 1 половина урока – на урок/ оставшаяся часть – тьютор</p> <p><u>Русский язык</u>: 1 половина урока – на урок/ оставшаяся часть – тьютор</p> <p><u>Человек</u>: полный урок</p> <p><u>Литература</u>: занятие у психолога</p>	

Компьютер: 1 половина урока – на урок/ оставшаяся часть – тьютор в ресурсной комнате

Исследователь: вместо урока - индивидуальное занятие с классным руководителем

Осипова С.Ю., учитель начальных классов  
КГБОУ «Канская общеобразовательная школа»

### **Особенности организации учебного процесса с аутичным ребёнком**

В статье рассматриваются и описываются некоторые общие приёмы и принципы по организации учебного процесса с аутичным ребёнком на первоначальном этапе его поступления в школу. Но нужно помнить, что каких – то единых, универсальных программ, методов и принципов в работе нет, все они подбираются индивидуально под конкретно взятого ребёнка.

**Ключевые слова:** аутизм, аутичный ребёнок, РАС, АОП, СИПР, М.Монтессори.

Люди, страдающие аутизмом,  
больше всех нуждаются в помощи  
и им труднее всего оказать помощь.

Питерс Т.

В мире, пожалуй, одним из распространённых нарушений психического развития ребёнка является детский аутизм. Этот синдром встречается, по разным данным, в 5-10 случаях на 10000 детей, преобладая у мальчиков в 3-5 раз чаще, чем у девочек. Россия, к сожалению, не исключение. В последнее время нам всё чаще приходится слышать об этом нарушении развития у детей. Считаю, что проблема образования, воспитания и развития детей с расстройствами аутичного спектра (РАС) очень сложна и мало изучена. В последнее время в педагогической литературе стали появляться разнообразные методические рекомендации, статьи, выходить книги серии «Особый ребёнок».

Но нам, педагогам и специалистам, работающим с детьми данной категории, по-прежнему сложно и трудно разбираться в том, какие программы обучения, методы и формы работы подойдут именно к данному ребёнку. Диагноз у таких детей может быть один, а отличаться друг от друга они могут очень сильно.

Безусловно, дети с диагнозом «аутизм» нуждаются в помощи. И по долгу нашей с вами педагогической деятельности именно мы, педагоги, должны помогать таким детям. Именно от нашего грамотного и своевременного воздействия зависит успешное развитие и обучение детей с РАС в школе, а быть может в будущем позволит проявить одарённость в какой-либо области их жизни.

Проработав 17 лет в коррекционной школе, с детьми лёгкой степени умственной отсталости, в этом учебном году мне довелось начать работать с детьми умеренной, тяжёлой и глубокой умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями), тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). В классе 6 человек, 2 учащихся находятся на домашнем обучении и имеют диагноз умеренная и тяжёлая степень умственной отсталости, остальные дети обучаются по очной системе обучения. Среди них обучается мальчик с умеренной степенью умственной отсталости (F 71.09) с сопутствующим диагнозом-аутизм (F84.11) в сопровождении специалиста-тьютора по рекомендации ПМПк (Игорь Р.). Вот небольшая характеристика ребёнка:

Игорь не реагирует на своё имя, речь малопонятная, не разборчивая с звукокомплексами, использует жесты. Понимание инструкций затруднено, требуется неоднократный повтор, объяснение, жестовое подкрепление. Может отказаться от деятельности, на занятиях не усидчив. Основным способом его деятельности являются сопряжённые действия с взрослым и частичное выполнение действий по подражанию действиям педагога.

Концентрация внимания на низком уровне. Временные, пространственные представления не сформированы. В пространстве и на листе бумаги не ориентируется. Уровень основных мыслительных операций снижен:

классификацию предметов не выполняет, исключение лишнего не производит, обобщающими понятиями не владеет, по обобщающему слову показывает единичные картинки. Внимание неустойчивое, истощаемое, на низком уровне. Наблюдается нарушение по объёму и концентрации, часто отвлекается, тяжело включается в деятельность. Задания, требующие анализа, сравнения, рассуждения, установления последовательностей не выполняет.

Мальчик двигательно-расторможенный, малообщительный, обидчивый, не всегда умеет подчиняться требованиям взрослых, может капризничать, психовать и упрямиться. Конфликты с детьми возникают редко, Игорь с ними не вступает во взаимодействия, играет один. Контакт со взрослыми имеет ситуативный, избирательный характер. Самостоятельно свободную деятельность не организует. В свободной деятельности предпочитает музыкальные книги и манипуляции с игрушкой. Часто наблюдаются неадекватные реакции (смех громкий, гримасничает, визжит, раскачивается на стуле, падает на пол, махает руками и т.д.). К занятиям педагогов проявляет минимальный интерес. Требуется постоянная организующая и обучающая помощь педагога.

В начале учебного года мною были изучены личные дела учащихся, характеристики и рекомендации специалистов дошкольного учебного заведения, где дети обучались ранее, проведена первичная диагностика детей, посещены все семьи учащихся, проведены беседы с родителями (законными представителями) и составлена адаптированная образовательная программа (АОП) учащихся 1 класса, а так же разработаны специальные индивидуальные программы развития (СИПР) на каждого учащегося класса, в том числе и на ребёнка с РАС. Но как показывает вся моя дальнейшая работа, составление индивидуальной программы - это ещё не самое главное в работе с такими детьми! После близкого (2,5 месяца) общения с Игорем я поняла, что к таким детям нужно использовать особый, специальный подход. И чтобы достичь каких – то конкретных результатов никакие стандартные программы здесь не подойдут.

С чего же началась (и продолжается) моя длительная работа по адаптации (она может длиться от 2-6 месяцев и более) ребёнка с РАС к учебному процессу?

Прежде всего, мною были поставлены такие цели:

- установить эмоциональный контакт с ребёнком, сформировать положительную эмоциональную установку ребёнка по отношению к процессу обучения;
- сформировать основные стереотипы учебного поведения ребёнка;
- постепенно закреплять определённые последовательности действий по подготовке и завершению занятия.

Следующим моим шагом была организация специального рабочего места для всей последующей работы мальчика. Одинарная парта и стул были подобраны по его росту и удобны для ребёнка. Во время урока (занятия) на парте не должно быть никаких посторонних предметов. На уроке перед ребёнком нужно класть только необходимые в работе вещи, картинки, предметы, которые сразу же убираются с поля зрения ребенка после работы. Во время занятий нужно большое внимание уделять позе (посадке) ребёнка. Вообще, желательно, чтобы ученик во время работы находился лицом не к классу, не к наглядному материалу и игрушкам, не к входной двери, а к стене, чтобы его ничего не отвлекало и не раздражало.

И ребёнок, и учитель должны привыкнуть и знать, что все уроки и занятия проводятся в одно и то же время. Для такого ребёнка должно быть составлено специальное расписание уроков и занятий узких специалистов. Всё это вырабатывает у ребёнка–аутиста необходимые учебные стереотипы. Ребёнок чётко усваивает последовательность действий, у него вырабатывается строгий режим дня (например, «завтрак-уроки-обед-игра»; «дом-школа-прогулка-дом»).

В классе, во время урока, должно быть хорошее освещение, ребёнок четко и ясно должен видеть лицо педагога. Садиться нужно всегда напротив ребёнка, чтобы без труда установить зрительный контакт и выполнять совместные действия. Лицо педагога должно всегда «играть», выражать определённые



эмоции, быть интересным, а не скучным ребёнку. Для удержания внимания в своей речи педагог должен использовать разный тембр голоса, разную интонацию, говорить мелодичным голосом, а иногда даже и петь!

Обращаться к ребёнку нужно простыми и легко понятными инструкциями: «Дай», «Возьми», «Положи», «На», требующими сначала только ответов «Да» или «Нет». При работе с такими детьми постоянно требуется повторение одних и тех же слов, фраз, инструкций. На первоначальном этапе с ребёнком нужно говорить на доступном ему языке, возможно использование жестов для облегчения понимания друг друга.

Часто дети с РАС не смотрят в глаза другим людям, педагогу, отводят глаза в сторону, вообще отворачиваются или опускают голову. Здесь будет очень полезен приём, который я назвала «глаза в глаза» по замене взгляда, когда взгляд ребёнка фиксируется на картинке, которую педагог держит на уровне своих губ. Если ребёнок не реагирует на такой приём, то нужно аккуратно повернуть его голову за подбородок или затылок и подождать, когда его взгляд остановится на картинке. Такая четкость в выполнении данного приёма очень поможет ребёнку в его дальнейшем обучении.

В период адаптации таких детей к учебному процессу занятия могут продолжаться совсем недолго (10-20 минут), постепенно доходя до полноценного урока. Но в конце любого занятия учитель обязательно должен похвалить ребёнка за что-то, например, за хорошо выполненную работу, за его хорошее поведение, за правильную посадку, за ответы на вопросы, тем самым добиваясь постепенного освоения ребёнком роли ученика, формируя у ребёнка желание учиться.

Основной вид деятельности при работе с данной группой детей - игровая деятельность. Она помогает активно формировать становление речи, активировать основные психические процессы, обучать методам взаимодействия в коллективе. Все игры, проводимые с ребёнком, должны сопровождаться чёткими правилами. Надо помнить, что любую игру нужно будет проигрывать много раз, сопровождая каждое своё действие

комментариями, жестами, наглядностью, чтобы ребенок понял её правила и игра для него стала неким ритуалом, который так любят дети-аутисты.

Несколько лет назад, начиная свой педагогический путь, я знакомилась с методикой работы Марии Монтессори. Очень многие её советы и рекомендации я использую и сегодня в своей работе. Например, стараюсь придерживаться её заповедей:

- Никогда не трогай ребенка, пока он сам к тебе не обратится (в любой форме).
- Никогда не говори плохо о ребенке, ни при нем, ни без него.
- Концентрируйся на развитии хорошего в ребенке, так что в итоге плохому будет оставаться все меньше и меньше места.
- Будь активен в подготовке среды. Помогай ребенку устанавливать конструктивное взаимодействие с ней. Показывай место каждого развивающего материала и правильные способы работы с ним.
- Будь готов откликнуться на призыв ребенка, который нуждается в тебе, всегда прислушивайся и отвечай ребенку, который обращается к тебе.
- Уважай ребенка, который сделал ошибку и сможет сейчас или чуть позже исправить ее, но немедленно твердо останавливай любое некорректное использование материала и любое действие, угрожающее безопасности самого ребенка или других детей, его развитию.
- Уважай ребенка отдыхающего или наблюдающего за работой других, или размышляющего о том, что он делал или собирается делать. Никогда не зови его и не принуждай к другим активным действиям.
- Помогай тем, кто ищет работу и не может выбрать ее.
- Будь неустанным, повторяя ребенку презентации, от которых он ранее отказывался, помогая ребенку осваивать ранее неосвоенное, преодолевать несовершенство. Делай это со сдержанностью и тишиной, милосердием и любовью.
- Всегда в обращении с ребенком используй лучшие манеры и предлагай ему лучшее в тебе и лучшее из того, что есть в твоём распоряжении.

Итак, уважаемые коллеги, мною были описаны лишь некоторые общие приёмы и принципы по организации учебного процесса с ребенком – аутистом. Каких – то единых, универсальных программ, методов и принципов в работе нет, все они подбираются индивидуально под конкретно взятого ребёнка. Для начала нужно только уделить немного внимания такому ребёнку, узнать, что он любит, что его интересует, а затем начинать плодотворно работать! И работать нужно творчески, не бояться перемен и новых подходов в своей работе! В нашей с вами педагогической практике существует много примеров успешной адаптации детей с РАС в обществе, а это значит, что таким детям необходима наша помощь, а нам, взрослым, хочется пожелать терпения и кропотливой, долгой работы, которая обязательно принесёт определённые плоды в будущем!

### **Литература**

1. Гилберт К., Питере Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. М. «Владос», 2003.
2. Лаврентьева Н.Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом. «Дефектология», 2003, №2.
3. Либлинг М.М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом. «Дефектология», 1997, №4.
4. Никольская О.С., Баянская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. М. «Теревинф», 2016.
5. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. Методические разработки. М. «Теревинф», 2016.
6. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребёнком. М. «Теревинф», 2016.

Радкина В.В. , учитель начальных классов  
КГБОУ «Канская общеобразовательная школа»

**Организация образования детей с расстройствами аутистического спектра в современных условиях: ФГОС ОВЗ как механизм обеспечения**

## **индивидуализации образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

Статья посвящена вопросам организации образования детей с РАС в современных условиях: ФГОС ОВЗ как механизм обеспечения индивидуализации образования обучающихся с РАС. Автор раскрывает формы и виды деятельности в данном направлении. Даёт краткое описание работы с ребёнком с РАС и динамику его развития. Работа с аутичными детьми специфична и её эффективность во многом зависит от создания условий, в которых можно сочетать педагогическую, психологическую, социальную и другие виды помощи, наблюдая при этом динамику развития ребенка с РАС.

Ключевые слова:

РАС – расстройства аутистического спектра.

ОВЗ – ограниченные возможности здоровья.

За последние годы увеличилось количество детей с РАС. Все больше таких детей встречается в школах. Актуальность проблемы коррекционной педагогики – это постоянный поиск путей качественной индивидуализации обучения и воспитания детей с ОВЗ с учётом их возможностей и образовательных потребностей.

Считаю, что организация обучения и воспитания аутичных детей специфична и её эффективность во многом зависит от особых условий, в которых можно сочетать педагогическую, психологическую, социальную и другие виды помощи, при этом наблюдая динамику развития ребенка с РАС. Учитывая особенности развития детей данной категории выделяют их особые образовательные потребности (с учетом рекомендаций указанных в ФГОС ОВЗ).

Я работаю с детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. В моём классе 5 учащихся, из них 1 ребёнок с сопутствующим диагнозом РАС.

Начиная свою работу с ребёнком данной категории я наблюдала следующее: у Яши проявлялось отчуждение. Ребёнку было трудно социализироваться, так как наблюдалось нарушение способности к установлению эмоционального

контакта с другими людьми. Отказываясь от выполнения заданий, он мог выполнять однообразные действия (раскачиваться, бегать по классу, издавая отдельные звуки, хаотично махать руками). Иногда, уединялся и очень любил играть с мелкими игрушками. Бурно реагировал на шум и звонки на урок и с урока. У ребёнка отсутствует речь, но при этом понимает речь собеседника, улавливает интонации, жесты, мимику.

Исходя из наблюдений, я пришла к выводу: для обучения и развития детей со сложным дефектом с сопутствующим диагнозом аутизм требуется особая индивидуальная образовательная программа.

Новизна работы с ребёнком РАС - это правильное построение индивидуальной образовательной программы, в основе которой лежит психолого-педагогическое изучение личности, консультации с родителями ребенка, динамическое наблюдение за результативностью его продвижения в процессе обучения.

Моя педагогическая деятельность направлена на создание благоприятной коррекционно-развивающей среды, которая способствует формированию личности ребёнка с РАС, способной к социализации в современное общество; на формирование на доступном уровне простейших навыков счёта, чтения, письма, знаний о природе и об окружающем мире. Свою деятельность по обучению детей с РАС строю с учетом их психолого-физиологических особенностей и специфики преподаваемых предметов. Уроки провожу в атмосфере доброжелательности, создаю ситуации успеха. На уроках использую сочетание традиционных и нетрадиционных приемов, методов, средств обучения: уроки-путешествия, уроки-игры, практические работы, экскурсии, методы, ориентирующие ребёнка в реальных жизненных ситуациях.

Главной целью моей педагогической деятельности - реализация индивидуальной образовательной программы. Цель создания программы состоит в максимальном включении ребёнка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития с сопутствующим диагнозом РАС в образовательный

процесс, в формировании доступных видов деятельности: предметно-практической, игровой, элементарной учебной.

Основные направления в моей работе с ребёнком с РАС:

- развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук;
- формирование умения работать по словесной инструкции;
- развитие высших психических функций;
- коррекция индивидуальных пробелов в знаниях.

В работе с учащимся с РАС использую следующие формы и методы работы:

- словесные методы (инструкция, рассказ, беседа, объяснение и т.д.);
- наглядные методы (показ изучаемых предметов, изображений, организация наблюдений обучающихся, показ кино- и видеофильмов и т. д.);
- практические методы (практические и сюжетно – ролевые игры, упражнения, выполнение трудовых и социально – бытовых заданий);
- игры: подвижные, развивающие, пальчиковые, терапевтические.

Для развития мелкой моторики, работаем с сухим бассейном (различные наполнители: горох, крупы, макароны), бусами, мозаикой, песком, пластилином, счётными палочками. Выполняем игровые задания по застегиванию и расстегиванию различных видов застёжек, шнуровку. При подготовке руки ребёнка к письму провожу разнообразные графические упражнения, пользуясь различными вариантами штриховок, лабиринтов, контурных изображений, узоров и прописей. Ведущий метод письма «рука в руке».

В обучении ребёнка данной категории использую средства невербальной коммуникации: жесты, «чтение» пиктограмм, картинок, символов. Применяю метод глобального чтения.

Используемые формы и методы помогают выполнять программные задачи.

Для отслеживания процесса формирования учебных навыков и умений, развития ребёнка на каждом возрастном этапе мною проводится мониторинг индивидуального развития обучающегося на начало и конец учебного года.

Опираясь на результаты проведённого мною мониторинга на начало 2016 – 17 учебного года учащегося Якова Ш. с РАС можно сделать следующие выводы: Яков Ш. обладает элементарными навыками самообслуживания. Умеет организовать себя в свободное время, но ненадолго. Если ему что-то понравилось, то трудно его оторвать от занятия, может даже ударить рукой, чтобы его не отвлекали. Очень привязан к компьютеру. Мышление конкретное, непоследовательное. Внимание привлекается с трудом, отличается неустойчивостью и отвлекаемостью. Обучается по специальной индивидуальной образовательной рабочей программе для детей с умеренной умственной отсталостью со сложными и множественными дефектами. Обучение ребёнка проходит в классной комнате.

Учебные навыки по программе данного учащегося сформированы частично. Частично контролирует свои действия при работе, как в устной, так и письменной работе. С трудом переключается с одного вида деятельности на другой, очень сложно его привлечь к работе, отсутствует мотивация. Работоспособность не всегда равномерная. Требуется постоянная помощь педагога. Для ребёнка в классе существует особое место уединения, где он чувствует себя комфортнее и спокойнее. Яков знает и показывает изученные цифры и буквы, научился работать с пластилином, бумагой, ножницами. Успешно осваивает навыки штриховки, раскрашивания, печатание букв и цифр. Научился выражать свои просьбы, желания и отношения к окружающим при помощи жестов, мимики, пиктограмм. Ребёнок интегрировался в учебно-образовательном процессе, стал более общительным.

В заключении хочу отметить, обучение, развитие и подготовка ребёнка с РАС к жизни – это трудная задача. Необходимо учитывать возрастные особенности, четко дозировать нагрузку, опираясь на психическое и физическое состояние учащегося – и тогда результат будет радовать и педагогов, и ребенка.

### **Литература**

1. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе /под ред. С.А.Морозова,-М.: ВЛАДОС, 2002.
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста – СПб.: КАРО, 2008.
- 3.Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. . Как помочь «ОСОБОМУ РЕБЕНКУ» книга для педагогов и родителей./ Издательство: Детство-Пресс. 2001 г, с. 128.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи,- М.: Теревинф, 2009.
- 5.Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей//Теревинф.2007
- 6.Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации- М.: МГППУ,2012.
- 7.Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004.

Рукавец Е.В., учитель начальных классов  
КГБОУ «Канская общеобразовательная школа»

### **Условия организации образования детей с расстройствами аутистического спектра**

В данной статье представлены некоторые условия организации образования детей с расстройствами аутистического спектра, реализуемые в школе в соответствии с ФГОС. Приведены примеры поведения детей с РАС в 1-2 классе и пути их положительного решения.

**Ключевые слова:** зонирование пространства класса, необходимый наглядный материал, четкий алгоритм работы на уроке, глобальное чтение.

Одним из основных направлений в реформировании современного школьного образования является создание условий для полноценного



включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особую группу таких детей составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), это неоднородная по составу группа школьников. И я хочу вас познакомить с некоторыми условиями организации образования детей с расстройствами аутистического спектра в школе.

Дети с РАС обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) для обучающихся с расстройствами аутистического спектра, осложненными умственной отсталостью (умеренной) разработанной в соответствии с требованиями Федерального Государственного образовательного стандарта (ФГОС) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). А так же для каждого учащегося разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (СИПР), учитывающая индивидуальные образовательные потребности ребенка. Главной целью, которой является удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития ребенка и формирование у учащихся жизненных компетенций.

Для реализации особых образовательных потребностей обучающегося с РАС, развития их жизненных компетенций в разных социальных сферах (образовательной, семейной, досуговой, трудовой и других) обязательным условием является специальная организация среды.

Одно из условий реализации образовательных потребностей это зонирование пространства класса. Например, пространство класса для детей с РАС рекомендуется разделить на зоны: учебную (парты, доска, стулья), где непосредственно происходит процесс обучения и свободную. В свободной зоне должен находиться общий стол, шкаф с играми, минибиблиотека, ковер, на котором можно сидеть или лежать, сухой бассейн. Это дает возможность проводить часть занятий, если это позволяет содержание урока, за общим столом или на полу, помогает снизить трудности удержания позы за партой в течение 40—45 минут, варьировать длительность учебной нагрузки для разных

детей. В этой зоне можно заниматься чтением литературы, играть в настольные познавательные игры; заниматься другими видами деятельности, не требующими сидения за партами. Свободная зона — это место, где истощаемые дети могут отдохнуть, полежать, расслабиться, но только после выполнения оговоренного заранее с учителем задания, что создает для учащихся дополнительный стимул к достижению результата.

Большинству детей с РАС для адаптации к школе требуется длительный период времени. Изменение привычного расписания дня, появление новых взрослых и детей, усложнение социальной среды часто приводит к тому, что дети демонстрируют негативизм, аффективные вспышки и др.

«Детский аутизм — это особое нарушение психического развития. И наиболее ярким его проявлением является нарушение развития социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми, для них характерна стереотипность в поведении, проявляющаяся в стремлении сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивлении малейшим попыткам изменить что-либо в окружающем, в собственных стереотипных интересах и в пристрастии его к одним и тем же объектам.

Приведу такой пример. Учащийся, поступивший в 1 класс с РАС отягощенной умеренной умственной отсталостью, в период адаптации, на протяжении некоторого периода времени, отказывался посещать школу. В классе, в свободной зоне находился сухой бассейн с мягкими игрушками. При беседе с родителями, я выяснила, что любимая мягкая игрушка их сына, акула. Он стал приходить в школу именно с ней. И заходя в класс мы с ним отправлялись вместе с его акулой в большое морское путешествие. Мальчик залазил в бассейн вместе с игрушкой и оттуда первое время наблюдал за учебной деятельностью одноклассников. Затем, заинтересовавшись происходящим, он стал подходить к своей парте и стоя около нее, наблюдал и включался в те виды деятельности, которые были ему наиболее интересны. Школьник во время занятий не выпускал любимую игрушку из рук, играя и разговаривая с ней не по теме урока. Лишь спустя некоторое время удалось

уговорить его оставить игрушку на парте, затем на учительском столе, а потом и в игровом уголке. Только после, этих этапов адаптации, заходя с любимой игрушкой в класс, он самостоятельно оставлял её в игровом уголке. Но никогда не забывал её забрать домой после занятий, а когда это случилось, родители вынуждены были вернуться за ней в школу, т.к. мальчик не мог успокоиться. Что еще раз подтверждает, что дети с расстройством аутистического спектра проявляют высокую стереотипность в поведении, которое может отрицательно влиять на процесс обучения ребенка, а успешное включение в образовательную среду детей с расстройствами аутистического спектра, позволяет максимально реализовать потенциальные возможности их развития и повысить качество жизни.

Трудности ребенка с РАС связаны не с самим усвоением знаний и умений (хотя и это достаточно трудно для многих аутичных детей), а с их практическим использованием, причем наиболее беспомощным он показывает себя именно во взаимодействии с людьми. Помочь такому ребенку, действительно можно. Для этого в школе должна быть оборудована сенсорная комната, а для успешной социализации учащихся в общество, наличие игровых зон: «Магазин», «Парикмахерская», «Аптека», «Дом», где дети вовлекаются в ролевые игры, максимально приближенные к реальной действительности, учатся общаться, сотрудничать друг с другом, социализироваться. Конечно, эти игровые зоны невозможно оборудовать в пространстве класса да это и не к чему. Они должны находиться в помещении школы и уроки, подходящие по тематике можно проводить именно там.

Так же важным условием для успешного обучения детей с РАС является наличие необходимых наглядных материалов.

В классе должна быть аппаратура для демонстрации видео и аудиозаписей (компьютер, мультимедийный проектор, экран, магнитофон). Например, при изучении темы по окружающему миру, учитель демонстрирует обучающий фильм по теме. Он должен быть непродолжительный, яркий, звук и речь диктора, четкая, правильная, лучше, если он будет музыкальный или

комментарии в стихотворной форме, все эти условия благотворно влияют на степень усвоения учебного материала учащимися с РАС.

Наглядные материалы также должны быть ориентированы на особенности развития и организацию внимания учащихся. Они должны быть яркими, достаточно крупными, изображение четкое, цвет демонстрируемых предметов должен соответствовать цвету предметов в действительности. Например, если учитель демонстрирует картинку зайца, то его цвет должен быть, либо белый (зимой), либо серый (летом), но не других цветов. Для того чтобы у детей не происходило смешение понятий о цвете.

Из-за высокого пресыщения детей с РАС одним видом учебной деятельности, одним из важных условий, для успешного обучения детей, является разнообразие коррекционно-развивающих упражнений используемых учителем на уроке. А так же их ежедневная планомерная последовательность. Приведу ориентировочную структуру урока чтения во 2 классе детей с РАС, которую я ежедневно реализую на уроке:

- Повторение изученных букв (учитель называет звук, а дети находят на ленте букв, соответствующую ему букву).
- Произнесение звука, соответствующего показанной учителем буквы, в разной интонации, силе голосового произношения по заданию учителя.
- Повторить слова, начинающиеся на заданную учителем букву с визуальной подсказкой и без неё.
- Нахождение заданной учителем буквы в «Калейдоскопе букв».
- Проговаривание чистоговорки с визуальной подсказкой на заданную букву.
- Чтение слоговой таблицы с изученными буквами.
- Работа с учебником.
- Печатание изученных букв, слогов на разносе с манной крупой.
- Составление слогов, слов из букв разрезной азбуки.
- Спечатывание с учебника слогов, слов с изученными буквами.

Это примерные этапы урока чтения, которые я использую при работе. Четко выработанный алгоритм ежедневной работы обучающихся с РАС, отягощенной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), является одним из составляющим успешного обучения ребенка.

У большинства детей с аутизмом интеллектуальное развитие происходит неравномерно: сильными сторонами часто являются зрительное восприятие, внимание к деталям, большой объем механической памяти. Слабыми сторонами часто оказываются непонимание общего смысла текста и пересказ прочитанного заученными фразами или фрагментарное восприятие устной речи. С такими проблемами может столкнуться как педагог, так и родитель при обучении ребенка чтению. Что же делать в этом случае?

Приведу пример из своей практики, когда ребенок с РАС отягощенной умеренной умственной отсталостью, обучаясь во втором классе, знал практически все буквы алфавита, показывал и безошибочно называл звук в отдельности, по просьбе учителя печатал их на разносе с манкой, а вот слить слоги с изученными буквами не мог, происходил категорический отказ. Но, по просьбе учителя мальчик практически без ошибок составлял короткие слова из букв разрезной азбуки, я предложила родителям методику глобального чтения Г. Домана. Глобальное чтение - это когда ребенок запоминает все слово целиком.

Первые слова, с которыми познакомился мальчик, относились к теме «Семья». Родители подготовили фотографии главных членов семьи (мама, папа, сестра, бабушка), а я напечатала нужные слова. Для начала рассмотрели с ребенком карточки, нашли знакомые буквы. Затем разложите карточки, соотнося члена семьи с именем под фотографией. Заниматься надо ежедневно 5 минут несколько раз в день. Сам процесс демонстрации не должен утомить ребенка либо наскучить ему. Поэтому в течение одного занятия достаточно показать 10 карточек одного тематического характера. Тематические наборы картинок нужно демонстрировать, озвучивая название объектов на них, по три раза в день на протяжении 10 дней. Затем можно вводить новые элементы,

углублять и расширять тематику картинок. Если ребенок заинтересовался - хорошо, если же нет, то положите карточки на видное место среди игрушек ребенка.

Возможно, через день-два ребенок сам возьмет их и начнет задавать вопросы. Ежедневно постепенно добавляя карточки. Очень важно не забрасывать занятия, однако, через силу заставлять ребенка делать то, чего он не хочет, также не стоит. Ведь уже в раннем возрасте у него может появиться ассоциативная неприязнь к учебе. Поэтому карточки родители забирали домой и ежедневно привозили в школу. Главное правило успеха в том, что ребенку занятия должны быть интересны. А еще в классе можно расположить визуальные подсказки, т.е. напечатать слова: парта, стол, доска, окно, зеркало и т.д. и развесить на соответствующие предметы, так же не стоит забывать об имени ребенка. У меня все имена детей в напечатанном виде прикреплены к индивидуальным стаканчикам для рисования, папкам для труда, к мешочкам для спортивной обуви, к питьевым стаканчикам, полотенцам, учебникам и тетрадям. Ребенок визуально видит свое имя, это позволяет механически запомнить его начертание, а так же лучше ориентироваться в разнообразии предметов и в пространстве класса.

Расстройства аутистического спектра – это «первазивное нарушение психического развития, т. е. нарушение, которое захватывает все стороны психики — сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы». Следовательно, система обучения детей с РАС должна включать компоненты, направленные на коррекцию нарушений развития во всех этих областях. Причем все эти компоненты должны быть взаимосвязаны между собой и направлены на организацию такой среды, в которой ребенок с РАС мог бы освоить процесс обучения в широком смысле. «Вопрос, насколько мы научим аутичного ребенка собственно учиться, является вопросом, насколько мы сможем преодолеть искажение его психического развития» (Никольская О.С.).

## Литература

1. Приказ от 19 декабря 2014 г. № 1598 Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

2. «Обучение детей с расстройствами аутистического спектра» МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ для педагогов и специалистов сопровождения основной школы ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ М-2012 Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования Московского городского психолого, педагогического университета ГБОУ средняя общеобразовательная школа «Школа здоровья» № 198

3. <http://obuchalka-dlya-detey.ru/globalnoe-chtenie/>

4. <http://myvunderkinder.ru/2012/05/metodika-globalnogo-chteniya/>

Селезнева В.В., Ковалева Т.В., Волгина О.В.

КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5»

### **Модель комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях образовательной организации**

Создание образовательной среды, соответствующей потребностям и возможностям обучающихся с расстройствами аутистического спектра является одной из ключевых задач школы. КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5» организует обучение и воспитание детей с расстройствами аутистического спектра с 2005 года. Педагогическим коллективом школы осваиваются и внедряются элементы различных технологий и подходов в обучении и развитии обучающихся с РАС: эмоционально-поведенческий (смысловой) подход (разработан группой специалистов под руководством О.С. Никольской), элементы АВА-терапии (поведенческо-прикладной анализ). При организации обучения и во внеурочной деятельности педагогами и специалистами используются элементы арт-терапии, пескотерапии, методика

обучения чтению детей с расстройствами аутистического спектра Виноградовой Л.В., метод «глобального чтения» (Г. Доман).

В настоящее время в школе обучается 38 детей с РАС, что составляет 8% от общего количества обучающихся школы. По классификации, предложенной Никольской О.С. (по уровню коммуникативной деятельности), данная группа обучающихся соответствует I и II группе аутизма.

Специалистами и педагогами школы разработана и реализуется модель комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся данной категории.

### **1. Проблемы организации образовательного процесса для обучающихся с расстройствами аутистического спектра.**

При организации психолого-педагогического сопровождения изучены работы ведущих отечественных (Баенская Е.Р., Башина В.М., Зейгарник Б.В., Лебединский В.В., Лебединская К.С., Либлинг М.М., Никольская О.С., Мамайчук И.И., Морозов С.А., Ульянова Р.К., Хаустов А.В. и др.) и зарубежных (Asperger H., Bettelheim B., Frith U., Kanner L., Mesibov G., Rutter M. и др.) исследователей по проблемам обучения лиц с расстройствами аутистического спектра.

Педагогами школы выявлен ряд проблем психолого-педагогического сопровождения ребенка с расстройствами аутистического спектра в условиях общеобразовательной школы:

*- Трудности в реализации индивидуального подхода при обучении детей с расстройствами аутистического спектра в условиях класса.*

Обучение в условиях класса подразумевает четкое структурирование деятельности ребенка как по времени (урок – перемена - режимные моменты), так и по форме (урок или занятие) и обязательную коллективную деятельность.

При обучении детей с расстройствами аутистического спектра требуется соблюдение определенных условий (своеобразная подача материала, частая смена деятельности на уроке, индивидуальная поддержка, возможность уединения в зоне отдыха в любое время, как только почувствует дискомфорт и



др.). Традиционные формы, методы и приемы работы не всегда позволяют достичь ожидаемых результатов.

*- Индивидуализация образовательного процесса ребенка с РАС в условиях общеобразовательной школы с учетом особенностей развития каждого ребенка.*

Дети с расстройствами аутистического спектра различны по степени «аутизации» (от полной отрешенности и «полевого поведения», с проявлениями агрессии и ауто-агрессии до готовности включаться в коллективную деятельность).

*- Недостаточность специальных условий образовательного пространства для детей с расстройствами аутистического спектра.*

При обучении детей с расстройствами аутистического спектра требуются специальные условия: создание определенной среды (визуальная поддержка, организация пространства и времени, обеспечение безопасности при формировании маршрутных стереотипов), использования специальных технологий и соблюдение единых требований педагогического коллектива и семьи.

*- Недостаточное включение родителей в образовательный процесс.*

Часто ребенок с РАС воспринимает и выполняет инструкции только через «трансляцию» своего близкого родственника, поэтому вовлечение родителей в образовательный процесс благоприятно сказывается на адаптации ребенка к новой для него деятельности – обучению в школе.

## **2. Описание комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра.**

**Цель:** включение обучающихся с расстройствами аутистического спектра в образовательный процесс при комплексном психолого-педагогическом сопровождении.

### **Задачи:**

1. Выявление образовательных потребностей обучающихся с расстройствами аутистического спектра, разработка оптимальных образовательных маршрутов.

2.Создание специальных образовательных условий для обучающихся с расстройствами аутистического спектра

3. Обеспечение условий по привлечению родителей в образовательный процесс.

Необходимым условием реализации поставленных задач является междисциплинарное взаимодействие. Понятие «междисциплинарное взаимодействие» предполагает деятельность администрации, педагогов школы, родителей, других субъектов по организации образовательного процесса для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. В состав команды междисциплинарного взаимодействия включены:

- *Администрация школы* создает специальные условия для освоения обучающимися СИПР, обеспечивает кадровое сопровождение обучающихся.

- *Председатель школьного ПМПк* осуществляет контроль выполнения рекомендаций Центральной (территориальной) ПМПК и рекомендаций, внесенных в ИПР, контролирует ведение документации.

Кроме того, контролирует работу специалистов по созданию условий, выполнению режимных моментов, разработке СИПР, организует встречи специалистов команды и родителей на школьном ПМПк, анализирует совместно со специалистами мониторинг освоения СИПР и адаптации к условиям образовательного учреждения.

- *Учитель-дефектолог*, являясь членом школьного ПМПк, участвует в составлении и реализации СИПР, составляет расписание посещения уроков и занятий для ребенка в соответствии с СИПР, координирует взаимодействие родителей и специалистов, проводит коррекционную работу (проведение коррекционных занятий), заполняет и анализирует мониторинг развития познавательной деятельности и уровень усвоения программного материала.

Также координирует ведение индивидуального журнала сопровождения, проводит консультации с родителями, заполняет индивидуальный дневник наблюдения за ребенком

- *Педагог-психолог*, как член школьного ПМПк, участвует в составлении и реализации СИПР, проводит коррекционную работу (коррекционно-развивающие занятия), анализирует межличностные отношения ребенка в среде ровесников, а также со всеми педагогами и родителями.

Кроме того, ведет индивидуальный журнал сопровождения, анализирует мониторинг по адаптации ребенка к условиям образовательной среды, мониторинг развития эмоционально-волевой сферы, заполняет индивидуальный дневник наблюдения.

- *Учитель-логопед*, являясь членом школьного ПМПк, участвует в составлении и реализации СИПР, проводит коррекционную работу (проведение коррекционных занятий), консультирует родителей, анализирует мониторинг по формированию коммуникативных навыков, проводит работу с родителями и специалистами по выбору средств коммуникации (при необходимости, альтернативных), заполняет индивидуальный дневник наблюдения.

- *Учитель класса* составляет СИПР для обучающихся в классе, либо участвует в реализации СИПР, выполняет рекомендации специалистов по адаптации учебного материала для обучающихся с РАС, способствует развитию коммуникации между учащимися класса, заполняет индивидуальный дневник наблюдения, адаптирует учебный материал.

Также разрабатывает вспомогательный учебный материал для родителей, с помощью которого они могут предварительно подготовить ребенка к занятиям, ведет работу по созданию коррекционно-развивающей среды в классе (прежде всего, структурированное обучение и визуальную поддержку), определяет ведущую тему, которая станет основной для занятий и взаимодействия с ребенком других членов группы.

- *Тьютор*, являясь членом школьного ПМПк, разрабатывает программу по расширению образовательного пространства и реализует СИПР.

При необходимости, инициирует внесение изменений в СИПР, помогает осуществлять организационные моменты взаимодействия учителя, специалистов и родителей, участвует в создании коррекционно-развивающей

среды для ребенка с расстройствами аутистического спектра и способствуют приобретению им практики позитивного взаимодействия с детьми и педагогами при разных обстоятельствах образовательного процесса, заполняет индивидуальный дневник наблюдения за ребенком.

- *Родители* участвуют в составлении и реализации СИПР, предоставляют информацию об особенностях проявлений ребенка в семье и социуме, отработывают с ребенком актуальные коммуникативные модели на социально-бытовом материале.

Также, по рекомендации специалистов, проводят работу с ребенком по ознакомлению с новыми видами заданий, участвуют в школьных и внешкольных мероприятиях вместе с ребенком.

Для реализации СИПР могут привлекаться другие специалисты (например, педагоги по дополнительному образованию).

Согласованность действий педагогов и родителей должна проявляться на каждом этапе процесса сопровождения.

## **2. Этапы работы.**

Этапы работы модели имеют свою цикличность, они проводятся в течение учебного года на протяжении всего периода обучения в школе.

*Диагностический этап.* На диагностическом этапе определяются образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра, изучаются данные о раннем развитии ребенка. Учитель-дефектолог, учитель класса и, при необходимости, тьютор ведут наблюдение за ребенком на уроке и во время внеурочной деятельности с целью сбора информации об особенностях его поведения (специфические реакции, предпочтения) в структурированной ситуации, степени включенности в учебный процесс, учебной мотивации, работоспособности, истощаемости. Психолог проводит наблюдение за ребенком в свободной деятельности, на переменах, режимных моментах, а также во второй половине дня, что позволяет определить, насколько ребенок включен в процесс, адаптировался ли он к детскому коллективу, какие способы взаимодействия со взрослыми и сверстниками ему

доступны. Тьютор во время тьюториалов с родителями анализирует информацию о стиле воспитания, индивидуальных особенностях ребенка в домашней обстановке. Родители предоставляют тьютору дополнительные сведения о ребенке (возможные реакции на различные раздражители, предпочтения (избирательность питания, любимые занятия и др.), которые не были выявлены в процессе организованного наблюдения.

Совместная работа всех специалистов с обязательным участием родителей способствует лучшему пониманию ребенка.

Одновременно специалистами проводятся диагностические занятия с целью определения уровня развития ребенка. Акцент делается на комплексность диагностики, где каждый специалист оценивает уровень развития ребенка: дефектолог (учебная и познавательная деятельность), психолог (познавательная деятельность и эмоционально-личностное развитие), логопед (развитие коммуникативных навыков). По результатам диагностики каждый специалист составляет представление на ребенка и фиксирует результаты диагностики в индивидуальном дневнике наблюдения за ребенком.

Вся команда сопровождения обязательно обсуждает результаты диагностики на школьном ПМПк, систематизирует данные диагностического обследования с целью выявления его индивидуальных потребностей, определяет задачи образовательного процесса и составляет СИПР.

*Коррекционно-развивающий этап.* Работа команды сопровождения на данном этапе заключается в проведении уроков и занятий (индивидуальных, подгрупповых и групповых) с учетом определенных целей и поставленных задач в развитии ребенка.

При проведении уроков и занятий специалисты и педагоги используют традиционные методы и принципы обучения и воспитания детей с умственной отсталостью и обязательно используют специальные подходы и технологии, применяемые в работе с детьми с РАС. Процесс обучения и воспитания детей данной категории является удлинённым по времени. Поэтому закрепление, отработка навыков, полученных в школе, обязательно проводятся родителями в

привычных домашних условиях. В таком случае у ребенка с РАС наблюдается стойкая положительная динамика в усвоении учебных и социальных навыков, а также навыков коммуникации.

Тьютор организует встречи команды сопровождения (два раза в месяц), на которых специалисты обсуждают возникающие изменения в состоянии обучающихся, соотносят результаты, достигнутые на разных занятиях. При необходимости, учитель класса или тьютор инициируют проведение внепланового консилиума, исходя из запроса любого члена команды сопровождения (возможна коррекция СИПР). Взаимосвязь специалистов, учителя и родителя фиксируется в индивидуальных дневниках наблюдения за ребенком.

*Аналитический этап.* На данном этапе работа команды сопровождения предполагает анализ мониторинга сформированности ключевых компетенций ребенка с расстройствами аутистического спектра. Проводится комплексная итоговая диагностика специалистами школы, заполняется мониторинг усвоения учебных и социальных навыков учителем (при участии родителя), мониторинг прохождения СИОП тьютором.

На заседании школьного ПМПк проводится анализ мониторинга, делается вывод об усвоении СИПР каждым обучающимся школы. Отслеживается динамика развития, успехи и возникшие проблемы. Имеется возможность корректировки целей и условий обучения и воспитания и координация усилий родителей и педагогов при работе с каждым ребенком.

### **3.Механизм реализации комплексного психолого-педагогического сопровождения.**

- *Использование специальных технологий и приемов.* Командой междисциплинарного воздействия используются специальные методы, приемы и элементы технологий, разработанные для детей с РАС. Традиционные методики обучения детей с особыми образовательными потребностями тоже широко применяются в образовательном процессе, но требуют

интерпретирования и адаптации для детей с РАС, исходя из особенностей обучения и воспитания обучающихся данной категории.

Все участники команды междисциплинарного взаимодействия применяют в своей работе с детьми эмоционально-смысловой подход, элементы специальных образовательных технологий

Педагог-психолог применяет элементы пескотерапии, игротерапии, средства альтернативной коммуникации (пиктограммы, элементы ПЕКС, элементы системы обучения языку «Макадон»).

С целью формирования необходимого социального опыта у обучающихся с РАС, используются возможности полифункциональной мультисенсорной и интерактивной среды. Педагог-психолог проводит серию коррекционных занятий в специально организованном (интерактивном) пространстве сенсорной комнаты с применением свето-цвето-звукового оборудования и мягкого наполнения окружающей среды.

В сенсорной комнате педагогом-психологом создаются условия для тренировки процессов торможения, навыков саморегуляции и расслабления. Спокойная обстановка в сочетании с мощным положительным влиянием эффектов сенсорной комнаты: мягкого света, расслабляющей музыки помогают ребенку максимально расслабиться, успокоиться, ощутить защищенность, почувствовать уверенность в себе, развить навыки общения, расширить круг представлений об окружающем. Пребывание ребенка в обстановке сенсорной комнаты позволяет ему раскрепоститься, настроиться на активную деятельность, создает благоприятный эмоциональный фон.

Направления деятельности педагога-психолога: установление контакта с ребёнком, формирование положительного эмоционального климата, увеличение психической активности, уменьшение тревожности, страхов, выработка элементов целенаправленного поведения.

Учитель-дефектолог использует элементы Монтессори-технологии, методику Виноградовой Л.А., опыт работы педагогов школы (методические

рекомендации и альбомы В.Н. Засим, тетради домашних заданий для родителей).

Направления деятельности учителя-дефектолога: развитие познавательной сферы, сенсорного и сенсомоторного развития, пространственно-временных отношений, представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, развитие чувственного (сенсорного) опыта, процессов целостного восприятия.

Учитель-логопед использует в своей работе эмоционально-смысловой подход, средства альтернативной коммуникации, методику работы над осознанностью чтения (Виноградова Л.А.), связной речью (Воробьева В.К.), методику Нуриевой Л.Г. «Обучение безречевых детей», использование тетради логопедических домашних заданий для «безречевых» детей.

Направления деятельности учителя-логопеда: активизация речевой деятельности ребенка, развитие спонтанной речи в быту и игре, развитие речи в обучающей ситуации, коммуникативно-речевых функций ребенка (с использованием жестов, звуков/слов, карточек, фотографий и т. п.)

Тьютор адаптирует учебный материал в связи с особенностями каждого учащегося. Направление деятельности: тьюториалы для родителей, составление портфолио на каждого ребенка.

*Организация специальной среды для обучающихся с РАС.*

- Подготовка коррекционно-развивающей среды для включения детей с расстройствами аутистического спектра в образовательный процесс.

При построении модели сопровождения ребенка с РАС важно решить задачу по подготовке специальной среды для включения в образовательный процесс. Особые образовательные потребности детей с аутизмом обусловлены специфическим восприятием окружающей действительности. Контакты с другими людьми, поведение которых не может предвидеть аутичный ребенок, могут быть для него болезненными и неприемлемыми. Дискомфорт от общения может выражаться в поведенческих реакциях. Чтобы сделать окружающую среду комфортной для ребенка, необходимо учитывать предметно-



пространственные (структура пространства), организационно-смысловые (организация процесса, правила, последовательность, формат представленной информации) и социально-психологические (отношения с другими людьми) ресурсы ребенка. Создание организованного пространства, по мнению Э. Шопплера, делает окружающую среду для ребенка упорядоченной и предсказуемой.

- Организация пространства.

При создании обучающей среды командой междисциплинарного воздействия учтены особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра: зонирование класса по видам деятельности (учеба, игра, отдых); разграничение пространства (при помощи ковров, цветного скотча, мягкой мебели, специальных ширм); использование надписей на предметах окружения (в виде названий, пиктограмм, фотографий). Командой сопровождения выстраивается и соблюдается продуманный режим дня для ребенка с РАС, с учетом уровня развития и психологического состояния ребенка.

При организации уроков и занятий большая роль отводится визуальной поддержке (визуализированное расписание). Оно может включать в себя расписание занятий на неделю, на один день, выражать структуру одного занятия или выполнение определенного действия (мытьё рук, наклеивание аппликации и т.д.). Это помогает ребенку понять, что нужно делать и в какой последовательности, а также предполагает окончание любого действия, которое выполняет ребенок (урока, выполнение определенного задания, соблюдение режимного момента).

Каждый педагог учит аутичного ребенка пользоваться расписанием и придерживаться ориентиров в любой деятельности, что способствует преодолению трудностей в распределении собственного времени, пониманию заданий и инструкций, коррекции поведенческих проблем, формированию навыка самостоятельных действий и коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Постепенно визуальная поддержка переводит ребенка сначала на невербальный, а затем, при возможности речевого развития, вербальный контакт с окружающими. При возрастании уровня самостоятельности степень визуальной поддержки уменьшается.

Визуальная поддержка при обучении детей с РАС - эффективное средство организации среды, так как имеет признаки однозначности, повторяемости и стабильности, (в отличие от словесных инструкций, которые постоянно изменяются).

Важно, чтобы подобное расписание и структурированность пространства использовались родителями ребенка в домашних условиях. При проведении занятий в домашних условиях родители соблюдают единство требований с учителем в предъявлении инструкций, визуальной поддержке и алгоритму выполнения заданий. Со временем организация дня становится ребенку с расстройствами аутистического спектра привычной и понятной и способствует физиологическому развитию, соблюдению правил, без чего невозможно представить процесс социализации.

#### - Организация времени.

По мнению О.С. Никольской, «...такому ребенку необходима помощь в организации себя во времени. Ему необходимо усвоение особенно четкого и стабильного расписания каждого текущего школьного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой, порядком этих дней в школьной неделе, ритм рабочих дней и каникул, праздников в течение школьного года. Планируя занятия такого ребенка, необходимо помнить о его высокой психической пресыщаемости, легком физическом истощении. Поэтому для него важно организовать индивидуальный адаптированный ритм занятий, возможность своевременного переключения и отдыха. Это можно сделать даже в условиях работы в классе, спланировав для такого ребенка возможность временно выйти из общего ритма и прослушать с помощью плеера определенный текст, музыкальный отрывок, а затем вернуться к общим занятиям».

Следуя рекомендациям ПМПК, в нашей школе соблюдается временная организация учебного процесса. Ребенок включается в урок или занятие по специально выстроенному для него алгоритму (например, отдых каждые 15 минут урока, при дискомфорте имеет возможность уединиться и заняться стереотипными видами деятельности, при отсутствии негативных реакций – привлекается к деятельности в условиях группы детей).

Сформировав алгоритм организации времени для каждого ребенка, сняв тем самым возможность негативного поведения и направив «энергию» ребенка в обучающий процесс, учитель или любой другой специалист передает опыт по организации успешного урока или занятия родителям, которые стараются смоделировать и закрепить навык в домашних условиях. Со временем у ребенка вырабатывается положительный стереотип поведения на занятиях (уроках) в школе и дома, увеличивается время пребывания в классе, время самостоятельной деятельности на уроках (занятиях).

- Индивидуализация обучения.

Командой междисциплинарного взаимодействия разрабатывается СИПР, с учетом особенностей развития (дефрагментация, конкретность, мозаичность восприятия). Адаптируя для ребенка материал по предметам, учитель совместно с дефектологом выбирает наиболее приемлемые средства, методы, форму подачи учебного материала для усвоения ребенком наиболее полного содержания определенного предмета. Создание и реализация СИПР дает возможность структурировать и систематизировать процесс обучения, проанализировать динамику развития ребенка с РАС.

Технология написания СИПР учитывает рекомендации ПМПК, включает характеристику ребенка с выявлением ресурсов развития, определяет цели и задачи, пути решения, содержание деятельности и планирование занятий и уроков, ожидаемый результат и механизм отслеживания результативности программы.

Командой междисциплинарного воздействия определены особенности разработки программы для обучающихся с расстройствами аутистического спектра:

Составление СИПР предполагает обучение ребенка с частичным включением в образовательный процесс. С учетом потенциальных возможностей и индивидуальных особенностей развития обучающихся с РАС, степень включенности в процесс обучения и воспитания варьируется от минимальной (посещение занятий специалистов, некоторых воспитательных мероприятий) до максимальной (посещение уроков, коррекционные групповые и подгрупповые занятия, участие в воспитательных мероприятиях (чаще в сопровождении тьютора).

При составлении СИПР, команда междисциплинарного взаимодействия:

- учитывает специальные условия, рекомендованные ПМПК,
- производит частое отслеживание динамики (сентябрь, декабрь, май),
- организует обсуждение текущих результатов на «круглых столах» с обязательным участием родителей (1-2 раза в месяц),
- осуществляет применение элементов технологий и приемов, способствующих уменьшению проявлений аутизации,
- соблюдает единство требований (выбор технологий и приемов сопровождения)
- осуществляет пошаговую отработку навыков.

Факторами снижения эффективности реализуемого в школе комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра являются:

- отсутствие пропедевтического периода обучения детей данной категории (дети не посещали дошкольное учреждение);
- отсутствие ученика со сформированными навыками школьного поведения (в классе не имеется положительного примера для подражания)

Положительным моментом является «гибкость» разрабатываемых командой СИПР и возможность их своевременной корректировки. Дети с расстройствами

аутистического спектра имеют возможность получения комплексного сопровождения как находясь на индивидуальном обучении в образовательной организации, так и при полной или частичной включенности в образовательный процесс в условиях класса.

Обучающиеся имеют возможность перехода от наиболее простой формы и минимального содержания программы обучения к усложненной форме и увеличению содержания программы обучения, что способствует личностному развитию ребенка, усвоению доступных академических знаний, коррекции и компенсации дефектов развития.

*- Обеспечение условий по привлечению родителей обучающихся в образовательный процесс.*

Командой междисциплинарного воздействия ведется информационно-просветительская работа с родителями, воспитывающими ребенка с РАС. Основными формами работы являются групповые и индивидуальные консультации с выдачей рекомендаций, обучающие тренинги, родительские общешкольные и классные собрания, родительские конференции, родительский клуб «Счастливая семья».

В свою очередь, родительское сообщество организует обучающие семинары, проводит социально значимые акции, разрабатывает и реализует социальные проекты, что способствует повышению качества образовательного процесса.

#### **4. Ожидаемые результаты работы по комплексному психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с расстройствами аутистического спектра.**

Определены предполагаемые результаты работы (ступени), которые проходит каждый ребенок с РАС в нашем образовательном учреждении.

**1 ступень** - (преимущественно, обучающиеся 1-2 классов):

- у ребенка обязательно происходит успешная адаптация к обучению,
- выстроен алгоритм учебной деятельности,
- сформированы элементарные коммуникативные навыки и навыки самообслуживания,

- уменьшается количество проявлений агрессии и ауто-агрессии,
- у ребенка выработаны основы социально-приемлемого поведения,
- сформирован элементарный навык взаимодействия со взрослым (учитель, родители),
- отмечается расширение социальных контактов (общение в классе сверстников (полный, неполный день, дозированное посещение)),
- ребенок посещает некоторые школьные мероприятия,
- осуществлен перенос некоторых полученных навыков и умений в бытовые условия при помощи родителей (при сопровождении близкого родственника или тьютора).

По данным проводимого мониторинга сформированности ключевых компетентностей, 100% обучающихся освоили 1 ступень.

**2 ступень** (преимущественно, обучающиеся 3-4 классов) предполагает достижение обучающимися следующих результатов:

- расширение социальных контактов,
- принятие алгоритма учебной деятельности, структурированного (визуального) расписания;
- формирование элементарных учебных навыков,
- посещение подгрупповых и групповых (коррекционных) занятий,
- посещение школьных мероприятий,
- развитие элементарных навыков коммуникации,
- усвоение модели социально-приемлемого поведения в школе и за ее пределами,
- посещение объединений дополнительного образования,
- развитие коммуникативных навыков (расширение средств альтернативной коммуникации или общение при помощи общепринятой речи).

По данным мониторинга, до 60 % обучающихся осваивают 2 ступень.

**3 ступень** (обучающиеся 5-9 классов) предполагает результаты:

- расширение социальных контактов (вне школы) в сопровождении тьютора,
- посещение и участие в школьных мероприятиях,

- сформированы предметные и личностные компетентности,
- присвоение полученных навыков и форм социального поведения,
- увеличение доли усвоения предметных компетенций,
- расширение коммуникативных навыков (овладение письменной речью и возможность контактов через нее) и партнеров для общения,
- посещение объединений дополнительного образования в школе и вне школы, участие в концертах и выставках,
- усвоение и принятие единства требований в школе и дома.

По данным мониторинга, до 20% обучающихся с расстройствами аутистического спектра достигают подобных результатов.

Следует отметить, что в тяжелых случаях расстройств аутистического спектра потенциал ребенка будет ограничен (1 степень) и вся работа команды направлена на развитие социальных компетентностей.

#### **5. Критерии эффективности деятельности междисциплинарной команды по комплексному психолого-педагогическому сопровождению обучающихся.**

Для оценивания эффективности развития и образования обучающихся разработана система отслеживания результатов усвоения СИПР в виде мониторинга сформированности ключевых компетентностей. Данная система мониторинга используется для всех обучающихся школы с полным включением в образовательный процесс (обучение в классах).

Критерии оценивания позволяют оценить динамику развития ребенка в освоении учебных, трудовых, коммуникативных, социальных умений и навыков. Таблица мониторинга заполняется учителем класса на основе итоговой комплексной диагностики, в которой принимают участие педагоги, специалисты и родители. Таблица составлена с учетом заполнения всех лет обучения ребенка в школе и показывает результативность усвоения ребенком тех или иных компетентностей.

#### **5. Вывод.**

В настоящее время опыт работы по организации образовательного процесса для обучающихся с расстройствами аутистического спектра используется педагогами школы в условиях внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О УО. На заседании школьного ПМПк «Составление и утверждение СИПР обучающихся» педагогами отмечена возможность использования данной модели, с обязательным условием соблюдения единства педагогических требований всеми участниками образовательного процесса.

### Литература

1. Акатов Л.И. «Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы; изд. центр ВЛАДОС, 2003г.
2. Александровский Ю.А. «Состояния психической дезадаптации и их компенсация» / «Пограничные нервно-психические расстройства»; М.: Наука, 2007г.
3. Бейсова В.Е. Психолого – медико – педагогический консилиум и коррекционно – развивающая работа в школе/ В. Е. Бейсова – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 283, [1] с. – (Сердце отдаю детям).
4. Зинкевич – Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 400 с.: ил.
5. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники/ О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 347 с.- (Психологический практикум).
6. Кокорева А. В. Использование сенсорной комнаты в коррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в поведении. Психолог в детском саду 2008.
7. Колос Г. Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении — М.:, 2006.
8. Лебедева Л.Д. Практика арт – терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2008. – 256 с.
9. Набойкина Е.Л. Сказки и игры с «особым» ребенком. –СПб.: Речь, 2006. – 144с.
10. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. Программно-



методические материалы под ред. И.М.Бгажноковой. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2007.

11. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками/Азарова Т.В., Барчук О.И., Беглова Т.В., Битянова М.Р., Королева Е.Г., Пяткова О.М.; под общей ред. Битяновой М.Р. – СПб.: Питер, 2005. – 304с.: ил. – (Серия «Практикум по психологии»)

12. Сакович Н.А. Игры в тигры: Сборник игр для работы с агрессивными детьми и подростками. – СПб.: Речь, 2007. 208с.

13. Сенсорная комната в дошкольном учреждении: Практические рекомендации. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: АРКТИ, 2007.

Смирнова Л.В., учитель – логопед

Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Зеленогорская общеобразовательная школа-интернат»

**Эффективные технологии сопровождения обучающихся с  
расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными  
нарушениями в общеобразовательной школе-интернат**

Основной стратегией образования и воспитания детей с расстройством аутистического спектра является личностно – ориентированный подход. Формирование личности ребёнка с расстройством аутистического спектра, развитие его коммуникативных умений, социального поведения возможно лишь при индивидуализации обучения и воспитания, с использованием принципа мультидисциплинарного подхода. Цель работы педагогов школы - создать условия, речевую среду для формирования и развития жизненных компетенций детей с РАС.

Ключевые слова: триада нарушений, эффективные технологии сопровождения, образовательная среда, социальная реабилитация и адаптация, повышение качества жизни людей с РАС, нормализация жизни.

«...эта патология в основном заключается в особенности восприятия информации. Это приводит к появлению хорошо запоминающихся стереотипных и ограниченных моделей поведения, которые становятся всё более неадекватными по мере того, как повышаются требования к сложным, гибким правилам поведения. Именно в областях развития речи и социального взаимодействия, которые подчиняются этим сложным и гибким правилам, когнитивные нарушения у аутичных детей становятся особенно выраженными»

Б. Гермелин

Проблема поиска эффективных путей, технологий обучения, воспитания детей с проблемами в развитии является приоритетной в современной дефектологии. Основной задачей школы является подготовка детей к самостоятельной жизни. Дети с ограниченными возможностями развития не в состоянии самостоятельно приобретать необходимые знания и умения, освоить образцы решения социальных и бытовых задач.

Для детей с расстройством акустического спектра характерна недостаточная сформированность дифференциации эмоциональных состояний и саморегуляции, адекватного поведения в мире людей. Выделяют триаду нарушений: коммуникация (вербальная, невербальная), социальное взаимодействие (негибкость в моделях поведения, нарушение символизации), воображение (ограниченные стереотипные модели поведения). Практика работы с детьми с интеллектуальным недоразвитием и расстройством аутистического спектра показывает наличие полиморфных нарушений.

Особенности физического и эмоционально-волевого развития детей с аутистическими проявлениями затрудняют их обучение в условиях группы, поэтому на начальном этапе обучения они нуждаются в индивидуальной программе и индивидуальном сопровождении специалистов.

Цель работы школы - создать условия, речевую среду для формирования и развития жизненных компетенций детей с РАС. Деятельность выступает как внешнее условие развития у ребенка познавательных процессов. Таким

образом, чтобы ребенок развивался, необходимо организовать его деятельность.

В нашей образовательной организации создана достаточно комфортная образовательная среда для обучения, деятельности, адаптации и социализации учащихся. Исходя из классификации О.С. Никольской, (эмоционально – уровневый подход) наши дети относятся к разным группам дизонтогенеза. В настоящее время в школе учатся 8 человек с расстройствами аутистического спектра (далее РАС). В школе также обучаются дети, имеющие множественные сложные нарушения развития, разную степень интеллектуального нарушения, которое сочетается с расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы.

Цель деятельности педагогов - обучение адаптивному социальному поведению детей с РАС, развитие осмысления себя и других людей, развитие познавательной деятельности, овладение умениями и навыками по адаптированным программам, подготовка к школьному обучению в условиях класса.

Личностно – ориентированный подход в обучении и воспитании детей с РАС реализуется в образовательном учреждении в организации различных форм обучения (индивидуальной, классной, классно – индивидуальной форме) и внеурочной деятельности. Ребята получают знания и умения на уроках СБО, математики, русского языка, естествознания, технологии. Учащиеся занимаются в спортивных секциях, кружках, факультативах различного направления. Обучающиеся участвуют в школьных и классных мероприятиях.

Для организации комплексного сопровождения составляются программы индивидуального обучения и сопровождения. Вместе с родителями определяются необходимые и доступные для каждого ребёнка социальные умения и навыки, которые необходимо сформировать и развить, для адаптации и социализации детей. Диагностика умений и навыков оценивается по методике ABLLS\_R. Также используются элементы методик: CARS (это опросник для специалистов, предназначенный для выявления детей с аутизмом), тест PER

(«Психолого – педагогический профиль», диагностика уровня развития и особенностей поведения аутичных детей). Формами проведения диагностики являются наблюдение, диагностические занятия, динамическая диагностика в процессе коррекционной работы. В основу психолого- педагогической диагностики положены 3 эффективных приёма:

1. Взаимодействие с семьёй;

2. Использование методов, которые не требуют взаимодействия с ребёнком. Минимизация общения, прямого контакта с ребёнком - наблюдение, что любит и умеет, наблюдение за спонтанным поведением;

3. Больше времени на диагностику.

По результатам диагностики составляются программы индивидуального обучения и сопровождения. В программах формулируются основные направления работы по формированию учебных навыков, речи, коммуникативных умений, социальных умений и навыков. Включение детей в классы будет успешней при объединении усилий команды педагогов, создание непрерывной коммуникации, формирование практически полезных навыков, поддержание семьи.

Комплексное обучение и сопровождение предполагает коррекционную работу учителей и специалистов: учителей предметников (в условиях класса и индивидуально), учителя - логопеда, педагога – психолога, учителя – дефектолога, инструктора по адаптивной физкультуре (АФК), учителя технологии. Результативность коррекции, т.е. возможность социальной реабилитации и адаптации детей с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра во многом зависят от более ранних сроков начала коррекционной работы, от уровня сформированности эмоциональной и поведенческой сферы, коммуникативных умений, от выбора основных подходов, методик в коррекции расстройств.

Методики коррекции РАС направлены на снижение аномальных особенностей, связанных с аутизмом, а также для повышения качества жизни людей, страдающих аутизмом. В своей коррекционной работе используем

принцип мультидисциплинарности – реализуем элементы существующих методик. Необходима комбинация методов. Важно понять, с чего начать и над какими навыками будем работать в первую очередь, что, прежде всего нужнее и актуальнее для ребёнка. В Федеральном законе об образовании в Российской Федерации (ст.5,6) говорится «...В целях обеспечения реализации права каждого человека на образование создаются необходимые условия... для коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих методов и способов общения».

1. В 1 классе школы, когда необходима работа над развитием эмоционального взаимодействия, используем методику О.С. Никольской «Эмоционально – уровневый подход». В рамках этого подхода работа понимается как комплексная: медико – психолого – педагогическая. Всё общение и обучение направлено на осмысленное понимание окружающего мира. Коррекционная работа ведётся в рамках игровой деятельности, хотя не всем детям с аутизмом доступна игра, но элементарным игровым приёмам, копированию движений (помощь – выполнение «рука в руку»), действиям с игрушкой можно научить (манипулятивные игры, символические игры, обучение имитации «Делай, как я»). Формирование эмоций и эмоционального отношения к деятельности дают свои результаты в дальнейшей работе при формировании учебной деятельности.

2. АВА – терапия (поведенческая терапия, прикладной анализ поведения), методика, позволяющая достигнуть внешнего контроля над поведением, большое внимание уделяется социальной адаптации (формированию социальных умений). Главное в этом методе: преодоление поведенческих проблем, формирование учебных навыков, учёт особенностей эмоционального состояния, социализация и формирование взаимодействия с людьми, необходимости приспособления ребёнка к среде. Но добиться полного приспособления ребёнка к среде невозможно. Происходит формирование

определённых навыков, но надо, чтобы навык закреплялся в любой ситуации. Должны быть одинаковые требования и в школе, и в семье.

Согласно этой методике и требований ФГОС разработку программы осуществляем совместно с родителями. Планируем развитие активной речи и коммуникаций ребёнка (способность к диалогической речи), понимания устной и письменной речи, работы с текстами, навыков взаимодействия с детьми, взрослыми. Для того, чтобы навыки, сформированные в учебной ситуации, переносились в реальную жизнь ребёнка, постоянно контактируем с родителями, обмениваемся информацией, советуемся, ставим ребёнка в реальные ситуации взаимодействия.

3. ТЕАССН – подход, программа коррекции и обучения для аутичных детей, разработанная в США. Основной принцип методики – приспособление среды к особенностям психики аутичных людей. В методическом плане – весь учебный материал должен быть визуализирован – расписание дня, занятий, жёстко структурировано пространство, каждый вид деятельности привязан к определённому пространству в помещении. Программа не направлена на социальное взаимодействие. Но этот подход применяем, когда надо «жёстко» структурировать пространство во время занятий с ребёнком, ограничить его внимание рамками выполнения определённой деятельности. Методика подразумевает работу с карточками, использование жестовой речи. Используем элементы этой методики при работе с безречевыми детьми – карточки – задания для выполнения определённой деятельности, пиктограммы.

4. Холдинг – терапия (удерживание – податливость, подчиняемость). Используем этот метод вместе с родителями в начале обучения детей, когда их надо приучить к себе, к выполнению определённой деятельности (например, работы перед зеркалом по развитию артикуляционных движений, мимики, эмоций), развитие внимания – с использованием различного речевого материала: песенок, потешек, чистоговорок, сказок.

5. Методы игровой терапии - "Игровое время" (Floortime/DIR);

Floortime - методика по формированию взаимодействия с ребёнком, заключается в следовании за инициативой ребенка, в использовании интересов детей для взаимодействия. Специалист «опускается на пол», чтобы повзаимодействовать с ребенком в течение 20 или более минут, поиграть. Используем элементы этой методики, в работе с ребёнком с «полевым» поведением, вовлечение в игровую деятельность.

6. Метод «Игровой терапии» используем при коррекционной работе с младшими школьниками с РАС. Результативность этого метода, прежде всего в том, что ребёнок привыкает к тебе, начинает играть, эмоционально откликается на игровую деятельность. Постепенно он начинает играть сам, копируя учителя, подражая ему, развивая сюжетную игру. Главное не переставать заниматься, постепенно начиная обучать учебному поведению – игре за столом, учебным навыкам.

7. Методика сенсорной интеграции. Цель сенсорной интеграции — совершенствовать способность мозга обрабатывать сенсорную информацию, таким образом, ребенок начинает лучше адаптироваться в повседневной жизни. Согласно этой методике у ребёнка развиваются различные модальности - анализаторы: слуховой, тактильные ощущения, ориентация в пространстве, зрительная система, зрительно – моторные координации. Педагоги используют в своей коррекционной работе приёмы, направленные на формирование и развитие всех анализаторов: зрительного, слухового, тактильного, двигательного.

8. Пет-терапия (лечение с помощью животных) используют родители.

9. Лечебные методики: массаж, физиопроцедуры - широко используют родители. В школе массаж и занятия по ЛФК проводит аттестованный специалист.

Оценка результативности освоения индивидуальных программ обучения, в соответствии с требованиями ФГОС, определяются индивидуальными возможностями ребенка и тем, что его образование нацелено на максимальное развитие жизненных умений и навыков, жизненных компетенций. Особенно

важна работа учителя - логопеда, специалиста по коррекции речевых нарушений, формированию коммуникативных умений и навыков учащихся, которые обеспечили бы их дальнейшую социализацию. Дети с тяжёлыми нарушениями речи, с расстройством аутистического спектра (далее РАС), с мутизмом речи не имеют речевых средств, чтобы выразить свои желания, мысли, задать вопрос.

При патологии речи мы имеем дело с одной стороны, с несформированными средствами языка, с другой, отсутствием умений и навыков к их использованию, нарушением языковой способности. Дети испытывают трудности как в общении со взрослыми, так и со сверстниками. Необходимо формировать жизненные компетенции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья средствами коррекции и развития речи.

Реализацию поставленной цели осуществляем на основании разработанных программ для детей с РАС и интеллектуальной недостаточностью.

Разработана «Специальная индивидуальная программа для ребёнка с аутизмом» по годам обучения. Раздел этой программы «Формирование социальных компетенций у аутичного ребёнка» получил рецензию И.В. Хабаровой, кандидата биологических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева, педагога – психолога высшей категории.

Речевые параметры, над формированием и развитием которых работает учитель - логопед, явились критериями отслеживания, показателями качества логопедического сопровождения детей – аутистов (таблица 1). Были сформулированы уровни обученности навыков, по которым шло отслеживание: достаточный, средний, низкий. Проводится анализ формирования учебных навыков – чтения и письма.

Критерии отслеживания,

показатели качества логопедического сопровождения детей – аутистов

Таблица 1

Речевые	Уровни параметров
---------	-------------------



параметры	достаточный	средний	низкий
1. звукопроизношение	Звуки поставлены, автоматизированы, дальнейшая работа над дикцией	Звуки поставлены не все, автоматизируются с трудом	Полиморфное нарушение звукопроизношения, звуки не ставятся
2. фонематический анализ, синтез	Определяет последовательность операций с буквами	Звукобуквенный анализ с помощью	Не формируется
3. словарь	Пассивный выше активного (предикативный словарь)	Соотносит картинку со словом, развиваются ассоциации	Трудности развития импрессивной речи
4. грамматика, синтаксис	Доступно словоизменение, словообразование, использует предлоги	Пропуск слов в предложении, предлоги не использует, ошибки в употреблении и образовании глагольных форм	Грубые аграмматизмы, однословные предложения, неправильное расположение слов в предложении
5. фразовая речь	Распространённая	Фраза простая	Фразы нет, отдельные слова
6. способность ответить на вопрос	Самостоятельный ответ	С подсказкой, однословно	Не использует визуальные средства обучения

7. способ ность задать вопрос	Самостоятельн ый вопрос	Однословн о, жесты	Имитация, жесты
8. спонтанная просьба	Самостоятельна я просьба	с подсказкой, обращение с адекватным словом	жест
9. пересказ текста	Самостоятельны й, но иногда с опорой на текст	Требуются вопросы, визуализация	Не понимает текста

В работе используем разнообразные методики и специальное оборудование. Для формирования координации голоса и дыхания, эмоциональной окрашенности и темповых характеристик речи используем оборудование БОС – «Комфорт – Лого». Для формирования зрительно – моторных координаций, пространственных представлений используем комплекс «Ориентир». Материалы и оборудование «Лингводидактического комплекса» активно используются в комплексной речевой работе: пособия для развития мелкой моторики, лото - пособие «Предлоги», пособие «Эмоции», раздаточные сюжетные карточки для развития фразовой и связной устной речи, способности к последовательному построению рассказа, для формирования моделей поведения используем коммуникативные игрушки.

Применяем методику Зайцева [Зайцев,1998] – сильнейшее визуальное средство: складовые картинки, слоговые таблицы, изготовленные в совместной деятельности детьми и их родителями под руководством педагога. Развивается соотнесение звука и буквы, образа и слова, формируется «глобальное чтение». Очень хорошо кубики помогают развивать слуховое восприятие, предупреждать ошибки на письме.

Для более качественного усвоения и актуализации речевых умений, формирования самостоятельности и самооценки, используем игровые технологии - реализуется проект «Игра – средство развития речи». Изготовлено

дидактическое пособие по формированию фонематического восприятия, анализа и синтеза по логопедическим темам, которые связаны с лексической темой: «Палитра» - работа с наглядным изображением предметов, подборе, выборе определённых символов к ним по заданному плану. Для формирования сенсорной сферы и развития невербальной коммуникации применяем самостоятельно изготовленные различного вида «Сенсорные коврики» с набором предметов для упражнений, комплект «Терапевтические мячики». Для неговорящих детей используем в коррекционной работе невербальные средства коммуникации. Имеем необходимое оборудование: игрушки, пиктограммы, таблицы и наборы букв, карточки с напечатанными словами, технологические карты для выполнения действий в виде фотографий, рисунков. В результате коррекционной работы формируется импрессивная, понятийная речь ребёнка.

Для формирования чтения, как одного из видов коммуникации, используем методику «глобального чтения» (методика американского педиатра Глеба Домана). Для обучения ребёнка читать разные слоги в индивидуальном темпе используем методику «Поющие слоги», компьютерную методику «Бегущая строка» (разработана Новосибирскими учёными), с возможным увеличением скорости прочитывания слогов. В данных упражнениях расширяется поле зрения, движения глаз координируются с движением руки, развиваются зрительно – моторные координации.

Формируем у учащихся способность к диалоговой речи. Составили описательные тексты по лексическим темам. К этим текстам составлены вопросы и ответы. Анализируется текст, формируется способность к диалогу. Отрабатывая текст, учим детей пересказывать его на основе составленных вопросов и ответов, написанных на карточках, использовали методику «Найди соответствия». На текстах учим правилам ведения разговора, т.е. диалоговой речи, правилам поведения в различных ситуациях. Дети – аутисты испытывают трудности в понимании и употреблении предлогов, местоимений. Этому необходимо обучать целенаправленно, в деятельности с предметами. Обучаясь применять местоимения, ребёнок начинает говорить о себе в 1 лице. Детей учат

способности письменно выражать свои знания. Цель – обучение ребёнка писать письма, рассказы. Все составляемые рассказы детей имеют практическую направленность.

С целью повышения мотивации в коммуникации с педагогом используем компьютерные программы: логопедический тренажёр «Дельфа», программу «Edu – Pleu».

Анализ состояния речевых навыков у детей - аутистов на начало прихода в школу и на данный момент показывает, что двое детей испытывают большие трудности в формировании экспрессивной речи. У 5 детей – 71 % положительная динамика в формировании средств коммуникации: звукопроизношения, накопления пассивного и активного словаря, становления фразовой речи, способности ответить и задать вопрос, т.е. поддержать диалог. А на каком высоком уровне сформированы процессы фонематического анализа и синтеза, 71 % - 5 детей правильно дифференцируют все звуки родного языка, пишут на слух! Немного хуже обстоят дела с грамматикой, синтаксисом, способностью к пересказу текста – 57 %, 4 ребёнка. Чтение сформировано на достаточном уровне у 71 % - 5 детей. Трудно формируется способность к переносу навыка оформления фразы, спонтанной просьбе, у 43 % - 3 детей на достаточном уровне.

Большое значение в обучении и внеурочной деятельности уделяем использованию метода арттерапии: драматизации, театрализации. В современном понимании театрализованная игра рассматривается как деятельность, моделирующая социальные отношения. Общение, возникающее и развивающееся в процессе обучения и воспитания, значительно обогащает речевое и коммуникативное развитие учащихся с аутизмом. Прежде всего, это проявляется в том, что у них возникает стремление говорить по поводу того, что они делают, желание рассказать о своих намерениях, поделиться с окружающими новыми впечатлениями, разделить со сверстниками и со взрослыми свои радости и огорчения. А это уже адаптация наших особых детей.

## Литература

10. Богдашина О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие. – Красноярск, 2014.-180с.
11. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. - М.: 2002. – 196с.
12. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. Красноярск, 2014. – 148с.
13. Морозова Т.И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме// Дефектология.-1990.-№5.-с.59-66.
14. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М.: 2013. -339с.
15. Морозова С.С. Составление и использование индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. – М.: 2008. – 145с.
16. Соломахина Е.А., Острейкова И.А. Обучение детей с аутизмом социально – бытовой ориентировке.//Аутизм и нарушения развития. -2010.- №1(28). – с.11-20.
17. Феррои Л.М., Панюшева Т.Д. Обучение особых детей общению.// Аутизм и нарушения развития. -2007.- №2. – с.48-69.
18. Хаустов А.В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра.// Аутизм и нарушения развития. -2009.- №1. – с.9-12.

Смирнова С.С.

**Опыт работы с учащимися с расстройствами аутистического спектра в условиях отдельного общеобразовательного учреждения для детей с задержкой психического развития (1 класс, УМК «Школа России»)**

В соответствии с ФГОС для детей с ОВЗ материально-техническое обеспечение школьного образования обучающихся с РАС должно отвечать не только общим, но и их особым образовательным потребностям. В связи с этим в структуре материально-технического обеспечения процесса образования должна быть отражена специфика требований к организации пространства; временного режима обучения; техническим средствам обучения; специальным учебникам, рабочим тетрадям, дидактическим материалам, компьютерным инструментам обучения, отвечающим особым образовательным потребностям обучающихся с РАС, и позволяющих реализовывать адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра, вариант 8.2 ФГОС ОВЗ. Особые образовательные потребности обучающихся с РАС обуславливают необходимость специального подбора учебного и дидактического материала (в младших классах преимущественное использование натуральной и иллюстративной наглядности). В данной статье описывается опыт организации визуальной поддержки и адаптации учебных заданий в процессе обучения детей с РАС в 1 классе.

Практически у всех учащихся с расстройствами аутистического спектра хорошее восприятие визуальной информации; такие дети лучше понимают то, что они видят, чем то, что они слышат. Учащиеся с РАС нуждаются в визуальной поддержке, которая позволяет предъявлять информацию в более понятной, по сравнению с устной речью, форме. Это любые наглядные предметы, которые способствуют коммуникации или предоставляют информацию. Они помогают ученикам лучше понять, что именно происходит в их жизни, помогают усваивать новые навыки, они поддерживают учеников при изменениях привычных ситуаций, поддерживают запоминание и способствуют организации мышления. В работе мы используем следующие виды визуализации: подвижное расписание, карточки-пиктограммы, пошаговые алгоритмы, карточки-подсказки, карточки-дубли. Остановимся более подробно на каждом.

**Наглядное расписание уроков (Рис.1).** Ребенку с РАС необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры уроков и всего пребывания в школе. Подвижное расписание уроков даёт ученикам опору для понимания происходящего и стимулирует их самоорганизацию.



Рис.1.

**Карточки-пиктограммы (Рис.2).** На таких карточках в упрощенной форме обозначены основные учебные действия, правила, требования. Использование пиктограмм позволяет активизировать ребенка, организовать учебную деятельность и исправить поведение без лишних слов.



Рис.2.

**Пошаговые алгоритмы (Рис 3).** Такие алгоритмы составляются на основе сочетания пиктограмм и способствуют пониманию усложненных заданий, новых заданий, составных инструкций. На рынке представлен алгоритм диктанта: 1) учитель говорит; 2) дети слушают; 3) дети записывают.

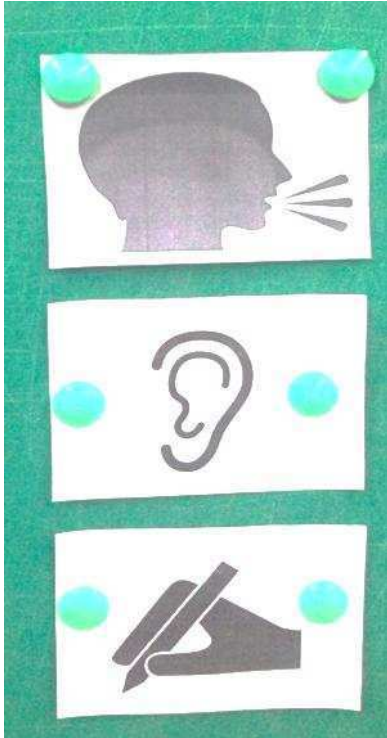


Рис.3.

**Карточки-подсказки (Рис.3).** Данный тип визуализации позволяет ребенку, опираясь на наглядность, работать самостоятельно, без помощи взрослого. На рисунке представлена опора, которая успешно используется нами при следующих видах работ: списывание, диктант.



Рис. 3.



**Карточки-дубли (Рис 4).** Здесь предполагается дублирование записей с доски. Ребенок с РАС может успешно ориентироваться во фронтальной работе класса и принимать в ней активное участие, когда у него есть опора перед глазами. На рисунке представлен дубль, предполагающий работу тьютора. В правой колонке учитель, учитывая зоны актуального и ближайшего развития, поясняет какой вид помощи лучше всего оказывать. В первой строке задание предполагает просто чтение предложения, здесь ученика нужно только простимулировать, так как задание простое. Во второй строке сложное, более обобщенное задание, здесь непременно требовалась поясняющая помощь. Третья строчка – задание для самостоятельной работы (поясняющая помощь сводится к минимуму, если она действительно нужна). Для детей без сопровождения тьютора также удобно использовать данный тип поддержки, так учителю проще сориентировать ребенка у него на парте, чем на отдаленной доске.

Ученик	Тьютор
Повторение – мать учения.	Стимулирующая помощь.
тропы      тр...па слёзы      сл...за семя        с...мена двор        дв...ры	Направляющая и поясняющая помощь.
<b>Прочитай предложения.</b> <b>Начерти схему.</b>  Кот гуляет по крыше.  Кот убегает от собаки.	Стимулирующая и по необходимости, поясняющая помощь.

Рис. 4.

В настоящий момент школьники с РАС обучаются с использованием общеобразовательных учебников и рабочих тетрадей из различных учебно-методических комплектов (в данном случае, УМК «Школа России»). Наш опыт

обучения детей с РАС в начальной школе показывает, что для успешного освоения учащимися общеобразовательных программ недостаточно существующих учебников. Поэтому одним из условий, необходимых для обучения данной категории детей, является наличие дополнительных специальных учебных материалов к уже существующим учебно-методическим комплектам. А.В. Хаустов и О.В. Загуменная рассматривают наиболее распространенные способы адаптации учебных материалов, и в частности, самих учебных заданий. [1]

*1. Упрощение инструкции к заданию, включающее:* разбивку многоступенчатой инструкции на короткие шаги в виде алгоритма; замену сложных для понимания слов или фраз пиктограммами, на которых схематически показано, что нужно делать; дублирование устных инструкций письменными.

*2. Индивидуализация стимульных материалов.* У многих обучающихся с РАС есть специфические интересы, которые необходимо использовать при подготовке адаптированных заданий.

*3. Дополнительная визуализация,* позволяющая лучше понять содержание задания. При возникновении у детей с РАС трудностей понимания условий математических задач необходимо использовать не только краткую запись и схему, но и наглядную реалистичную иллюстрацию или инсценировать условие задачи с помощью реальных предметов.

*4. Минимизация двойных требований.* В процессе обучения детям часто предъявляются двойные требования: решить задачу и записать ее в тетрадь, списать текст выделить в нем орфограммы и т.д. Выполнение двойных требований — часто сложная задача для детей с РАС. В таких случаях важно сконцентрироваться на первостепенной задаче и снизить дополнительное требование.

*5. Сокращение объема заданий при сохранении уровня их сложности.* В связи со специфическими нарушениями произвольного внимания, трудностями переработки информации, программирования собственной

деятельности у детей с РАС часто отмечается замедленный темп работы. В такой ситуации они могут не успевать выполнять все задания наравне с другими детьми. В этом случае ребенку можно предложить меньшее количество заданий. При этом уровень их сложности не меняется.

*б. Упрощение содержания задания.* Для детей с РАС, уровень развития которых ниже уровня развития сверстников (например, ребенок с РАС и интеллектуальными нарушениями в инклюзивном классе), меняется уровень сложности задания. Например, все ученики пересказывают прочитанный текст, а ребенок с РАС подбирает картинки.

В свою очередь, мы также столкнулись с некоторыми трудностями использования традиционных учебников (мелкий шрифт, сложные инструкции, отсутствие четкой структурированности, неподходящая система закрепления, обобщенный характер заданий) и для решения данной проблемы мы активно использовали различные адаптации учебного материала. Далее будет описан наш опыт.

### **Примеры адаптированных заданий**

**Математика. 1 класс.** При решении текстовых задач, безусловно, упор следует делать на усвоение алгоритма решения задач. Это та база или фундамент, на который ребенок сможет опираться при последующем усложнении материала. Ни учебник, ни тетрадь на печатной основе такого расширенного подхода не предполагает, поэтому мы разработали собственный подход. На рис. 5 слева работа предполагает минимальный уровень самостоятельности, такие сложные виды заданий как схема и краткая запись даны образцом. Справа, более усложненный вариант, ребенок сам заполняет схему, частично сам краткую запись. При сочетании на одном уроке легкого и усложненного варианта, дает возможность детям повторить алгоритм и затем закрепить его в более самостоятельном выполнении.

Задача	Задача																																												
<p>1. Прочитай задачу. У Лены 4 карандаша, а у Тани на 3 карандаша больше. Сколько карандашей у Тани?</p>	<p>1. Прочитай задачу. У Влада 5 книг о животных, а у Жени на 2 больше. Сколько книг у Жени?</p>																																												
<p>2. Прочитай условие. Подчеркни числа. У Лены 4 карандаша, а у Тани на 3 карандаша больше.</p>	<p>2. Подчеркни условие задачи синим карандашом.</p>																																												
<p>3. Прочитай вопрос. Сколько карандашей у Тани?</p>	<p>3. Подчеркни вопрос красным карандашом.</p>																																												
<p>4. Нарисуй о чём задача? <input type="text"/></p>	<p>4. Нарисуй о чём задача? <input type="text"/></p>																																												
<p>5. Рассмотрю схему.</p> <table border="1" data-bbox="248 551 799 674"> <tr> <td>Л.</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td> </td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Т.</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Л.	○	○	○	○							Т.	○	○	○	○	○	○	○	○			<p>5. Нарисуй схему.</p> <table border="1" data-bbox="815 528 1366 618"> <tr> <td>В.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ж.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	В.											Ж.										
Л.	○	○	○	○																																									
Т.	○	○	○	○	○	○	○	○																																					
В.																																													
Ж.																																													
<p>6. Рассмотрю краткую запись. Лена – 4 Таня – ? на 3 б.</p>	<p>6. Заполни краткую запись. Влад – Женя –</p>																																												
<p>7. Запиши решение. <input type="text"/></p>	<p>7. Запиши решение. <input type="text"/></p>																																												
<p>8. Запиши ответ. Ответ: _____ карандашей у Тани.</p>	<p>8. Запиши ответ. Ответ: _____ книжек у Жени.</p>																																												

Рис. 5.

**Русский язык. 1 класс.** На уроках русского языка учителю следует учитывать, что метапредметные результаты освоения АООП НОО соответствуют ФГОС НОО за некоторым исключением. Мы, в своей работе, особо обращаем внимание на фундаментальный метапредметный навык – работу с текстом. ФГОС требует следующее: работа с текстом - поиск информации и понимание прочитанного (выпускник научится: – находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; – определять тему и главную мысль текста; – делить тексты на смысловые части, составлять план текста). Поэтому одним из важных видов упражнений является – восстановление деформированных текстом. В упражнении, показанном на рис. 6, ученик сначала проставляет порядок предложений в левой колонке, затем списывает получившийся текст в тетрадь. Можно еще более конкретизировать задание, разрезав предложения и затем сложить нужный текст. Также можно использовать разрезные деформированные предложения.

	Кот Мурзик хотел ее поймать.
1	В банке плавала рыбка.
	Он опускал лапу в воду.
	Но рыбка только хвостом виляла.

**Рис. 6.**

Учащимся также важно уметь выделять предложения в тексте (рис. 7), видеть их взаимосвязь. Сначала можно предъявлять учащимся тексты для списывания с разноцветными предложениями, с визуальной опорой проще ориентироваться в тексте. В более усложненном уровне данного типа заданий ученики сами закрашивают каждое предложение, а затем списывают текст или даже пишут его под диктовку.

Ребята пришли в парк. Вот на сосне  
мелькнул хвост белки. Где она? Белочка  
скрылась в густых ветвях.

**Рис. 7.**

**Литературное чтение. 1 класс.** Здесь важно работать над осмысленным чтением, пониманием прочитанного. Ребенок с речевыми нарушениями, не умеющий отвечать на вопросы устно, может подбирать к частям текста карточки и вместо пересказа восстанавливает последовательность картинок. На рис. 8 показан фрагмент учебного задания по сказке «Рукавичка». Данный тип работы предполагает самоконтроль: на обратной стороне стоят цифры, которые совпадают при правильном подборе. То есть, постепенно ребенок с РАС может научиться работать абсолютно самостоятельно, во время устных ответов других детей класса.

Шел дед лесом, а за ним бежала собачка. Шел дед, шел, да и обронил рукавичку.



Вот бежит мышка, влезла в эту рукавичку и говорит:  
- Тут я буду жить.



Бежит зайчик. Подбежал к рукавичке, спрашивает:  
- Кто, кто в рукавичке живет?  
- Мышка - поскребушка. А ты кто?  
- А я зайчик - побегайчик. Пусти меня!  
- Иди.  
Вот их уже и двое.



Бежит мимо ёжик:  
- Кто, кто в рукавичке живет?  
- Мышка - поскребушка да зайчик - побегайчик А ты кто?  
- А я ёжик - колючая иголка. Пусти и меня!  
Вот их уже и трое.



Откуда ни возьмись, бредет кабан:  
- Хро-хро-хро, кто в рукавичке живет?  
- Мышка - поскребушка, зайчик - побегайчики ёжик - колючая иголка. А ты кто?



<p>- А я кабан - клыкан. Пустите и меня!</p> <p>Вот беда, всем в рукавичку охота.</p> <p>- Тебе и не влезть!</p> <p>- Как-нибудь влезу, пустите!</p> <p>- Ну, что ж с тобой поделаешь, лезь!</p> <p>Влез и этот. Уже стало их четверо.</p>	
--	--

Рис. 8.

В заключение хотим отметить, что адаптация заданий применяется только по мере необходимости и степень адаптации заданий должна постепенно сводиться к минимуму. Наша цель научить ребенка ориентироваться на учителя, на класс, на учебник. Крайне необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной работе на уроке вместе с классом. ФГОС ОВЗ предлагает учителю планировать обязательный период перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной. Всегда нужно помнить, что мы формируем жизненные компетенции у ребенка с РАС, максимально готовим его к самостоятельной учебной деятельности и к жизни в обществе.

### **Литература**

1. Хаустов А.В., Загуменная О.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра//Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1.
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена решением от 8 апреля 2015. Протокол от №1/15.
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

## **Организация образования детей с расстройством аутистического спектра**

Дети с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) с РАС (расстройством аутистического спектра) долго находятся на этапе изучения предметного, эмоционального, коммуникативного и познавательного мира.

Исходя из этого, актуальным считаю развитие и коррекцию эмоционального и коммуникативного восприятия через разнообразные предметно-практические игры.

Мною была разработана индивидуальная программа сопровождения в соответствии с требованиями Закона «Об образовании», Федерального государственного стандарта начального общего образования. В соответствии с учебным планом КГБОУ «Канская общеобразовательная школа» (Приложение № 1).

Целью программы является развитие ребёнка ОВЗ с РАС, что включает в себя коррекцию познавательных и коммуникативных способностей, а так же эмоционально-волевой и мотивационной сфер.

Основными задачами программы являются:

- создание определенных условий для развития личностной сферы;
- осуществление сенсорного, психомоторного развития в процессе изучения содержательных видов деятельности;
- развитие когнитивных функций внимания, памяти, восприятия, воображения;
- развитие волевой регуляции в процессе осуществления конкретной деятельности;
- обучение умению общаться, развитие коммуникативных навыков.

Ключевые слова. РАС, организация образовательной среды, ФГОС, ОВЗ, психологическое сопровождение, программа.

Обучение для ребенка ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) с РАС (расстройством аутистического спектра) очень значимо в настоящее время. У



детей ОВЗ с РАС в данное время необходимо более обширно реализовывать идею индивидуализации обучения.

Основной мотив детей РАС работать с предметами и игрушками — это привлекательные сенсорные свойства: яркие цвета кубиков, гладкая лакированная поверхность матрешки, звуки и т.д. Именно стремлением извлекать из окружающего разнообразные сенсорные эффекты объясняется активный интерес аутичного ребенка к предметам: ему нравится трогать, вертеть, подбрасывать, ронять на пол, нюхать, пробовать на вкус.

Чтобы наладить полноценный контакт с ребенком, это длительный и тонкий процесс он требует много работы со стороны взрослого. Ребенок может в своеобразной игре манипулировать одно и то же действие. В данном случае, я пытаюсь использовать, это для определенного обучения. Которое в дальнейшем будет основой для другого действия. Это приводит ребенка к эмоциональному удовольствию и в дальнейшем подталкивает его интерес.

Очень трудно привлечь внимание таких детей. Здесь я использую много методик. С начало это привлечение внимания через разноцветные игрушки, музыкальные инструменты. С некоторыми детьми требуется много времени для эмоционального контакта. Ребенок долго присматривается, часто не идет на тактильный контакт. Но рано или поздно начинает заинтересовываться тобой.

Мои инструкции потихоньку приводят ребенка с РАС к контакту и положительному эмоциональному настрою. Приходя в кабинет, он уже ощущает комфорт и ждет новой совместной игры. Положительный настрой дает ребенку толчок к изучению нового в окружающей среде. Что побуждает активно действовать дальше на новом уровне.

Зная степень тяжести дефекта, психофизические особенности ребенка, создаю определенные индивидуальные внешние условия, которые рассчитаны на подталкивание к новым манипуляциям и действиям для познания большей информации к узнаванию мира и людей. Что в дальнейшем сыграет большую роль в адаптации к современному миру и обществу.

Такую помощь возможна оказать разработанная мною коррекционно-

развивающая программа сопровождения по курсу «Коррекционные занятия». составленная в соответствии с требованиями Закона «Об образовании», Федерального государственного стандарта начального общего образования. В соответствии с учебным планом КГБОУ «Канская общеобразовательная школа»

Целью программы является развитие ребёнка ОВЗ с РАС, что включает в себя коррекцию познавательных и коммуникативных способностей, а так же эмоционально-волевой и мотивационной сфер.

Задачи:

- создание определенных условий для развития личностной сферы;
- осуществление сенсорного, психомоторного развития в процессе изучения содержательных видов деятельности;
- развитие когнитивных функций внимания, памяти, восприятия, воображения;
- развитие волевой регуляции в процессе осуществления конкретной деятельности;
- обучение умению общаться, развитие коммуникативных навыков.

Как известно основной мотив для детей является игра, как совместная, так и самостоятельная. Это и будет главная опора в организации деятельностного подхода к воспитанию и обучению детей с РАС.

Принципами построения занятий являются:

- много раз меняющаяся деятельность;
- повтор материала в измененных ситуациях, для поддержания интереса учащихся.

Учитывая особенности развития, подбираются и применяются соответствующие методики. Они применяются пошагово

Содержание коррекционного курса: «Познавательное развитие»

Цель: коррекция и развитие восприятия.

Задачи: формировать полноценное представление о внешних свойствах предметов, их форме, цвете, величине, запахе, вкусе, положении в пространстве

и времени. Развитие любознательности, воображения; расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире. Обучение детей умениям сопоставлять, сравнивать.

«Социально-коммуникативное развитие»

Цель: увеличение самооценки и уверенности ребенка в себе.

Задача: формировать знания, умения и навыки, связанные с жизнью человека в обществе на основе проигрывания моделей поведения в той или иной ситуации, формирование простейших алгоритмов поведения в наиболее типичных ситуациях

В результате у ребенка формируются психические новообразования: способность к социальным формам подражания, идентификации, сравнению, предпочтению. Овладевая разными способами усвоения общественного опыта, дети учатся действовать по подражанию, по показу, по образцу и по словесной инструкции.

«Развитие эмоционально-волевой сферы»

Цель: коррекция эмоционального настроения для успешной интеграции учащихся в обществе.

Задачи и приемы:

- применение методик для рефлексии.
- релаксационных упражнений.
- включение заданий, которые настраивают на позитивное взаимодействие с окружающими
- задания для развития общения с другими. Жестикуляция, мимика.

В результате освоения учащимися курса «Развитие эмоционально-волевой сферы» дети научаются взаимодействовать с окружающим миром. Развиваются личностные способности.

Ожидаемые результаты освоения курса «Коррекционных занятий»:

- целенаправленно выполнять действия по инструкции педагога;
- анализировать и сравнивать предметы по указанному признаку: форма, цвет, величина;

- различать основные цвета;
- различать основные фигуры и классифицировать их;
- обобщать предметы по определённым признакам;
- определять название предмета, форму предмета;
- складывать из счётных палочек элементарные предметы;
- ориентироваться в схеме собственного тела;
- ориентироваться в помещении и на листе бумаги по инструкции педагога;
- угадывать предмет по вопросам с помощью осязания;
- различать речевые и неречевые звуки, звуки окружающей среды;
- находить сходство и различие между изучаемыми предметами;
- классифицировать предметы по заданному признаку;
- раскрашивать предметные картинки, не выходя за контур.

Критерии эффективности деятельности провожу по опросу педагогов, родителей, а также наблюдению за учащимися в разных учебных и внеурочных ситуациях. После чего заполняю карту наблюдения (Приложение №2).

Приложение № 1

### Курс «Коррекционно-развивающих занятий»

<b>1. Обследование</b>			
<b>2. Развитие познавательных способностей.</b>			
3	Цвет. Игра «Человечки на празднике».	1 час	
4	Цвет. Игра «Человечки во дворе».	1 час	
5	Цвет. Игра «Овощной», «Подарок».	1 час	
6	Цвет. Игра «Матрешки».	1 час	
7	Большой и маленький. Игра «Три медведя».	1 час	
8	Большой и маленький. Игры «Теремок».	1 час	
9	Цвет и форма. Игра «Коврики».	1 час	
10	Один много. Игры «Танина комната», «Танины птички».	1 час	
11	Сколько же, больше, меньше. Игра «Три	1 час	

	медведя», «Зайчонок».		
12	Сколько же, больше, меньше. Игры «Праздник», «Танцы».	1 час	
13	Сколько же, больше, меньше. Игры «Мама Зайчиха», «Прогулка».	1 час	
14	Сколько же, больше, меньше. Игра «Матрешки», «Уборка».	1 час	
15	Сколько же, больше, меньше. Игра «Цветы», «У бабушки», «Яблоневый сад».	1 час	
16	Сколько же, больше, меньше. Игра «Рисунок», «Цветы для мамы».	1 час	
17	Длиннее, короче. Игра «Вини Пух», «Прыгалки», «Мешочки».	1 час	
18	Длиннее, короче. Игры «Новый год», «Во дворе», «Флажки».	1 час	
19	Круг. Игра «Дракоша», «Мыльный пузырь», «Круги».	1 час	
20	Шар. Игра «Вини Пух», «Снеговик», «Яблочки».	1 час	
21	Треугольник. Игры «Закончи рисунок», «Домики», «Салют».	1 час	
22	На, под, над. Игры «Мама Зайчиха», «Матрешки на море», «Салют».	1 час	
23	Выше, ниже. Игры «Цирк», «Улица», «У бабушки».	1 час	
24	Слева, справа. Игры «Вини Пух», «Коврик».	1 час	
25	Слева, справа. Игры «Иа-Иа», «Праздник».	1 час	
26	Повторение. Игры «Чебурашка», «Наряжаем елку».	1 час	

### 3. Социально-коммуникативное развитие.

27	Игры «Лодочка», «Бревнышко».	1 час		
28	Игры «Паучёк», «Гусята».	1 час		
29	Игры «Шаг на месте», «Зоопарк»	1 час		
30	Игры «Идем по мостику», «На горку»	1 час		
31	Игры «Догони мяч», «Походи, побегай»	1 час		
32	Игра «Строим кукле комнату»	1 час		
33	Игра «Оденем куклу после сна»	1 час		
34	Игра «Кукла делает зарядку»	1 час		
35	Игра «Накормим куклу обедом»	1 час		
36	Игра «Кто внимательный?»	1 час		
37	Игра «Сделай то, что я скажу»	1 час		
38	Игра «Снег»	1 час		
39	Игра «Во дворе»	1 час		
40	Игра «Часы тикают»	1 час		
41	Игра «Собака лает»	1 час		
42	Игра «Кап-кап-кап»	1 час		
43	Игра «Покатаемся на лошадке»	1 час		
44	Игры с мячом «Все дальше и выше», «Кто попадет?»	1 час		
45	Игры «Мяч в ворота», «Лови и бросай»	1 час		
46	Игры «Ладушки», «Пальчик о пальчик»	1 час		
47	Игры «Ёлочки и грибочки», «Домики и Флажки»	1 час		
48	Игры «Разноцветные бусы», «Найди палочку»	1 час		
49	Игры «Пойдем вместе», «Помоги матрешке найти игрушки»	1 час		

#### 4. Развитие эмоционально-волевой сферы

50	Игры «Комплимент», «Раскрась свои чувства». Эмоц. разрядка «Да и нет», релаксационное упражнение «Волшебный сон».	1 час		
51	Игры «Пульс», «Хоровод». Эмоц. разрядка «Да и нет», релаксационное упражнение «Волшебный сон».	1 час		
52	Игры «Радость», «Ярость», «Самопохвала». Эмоц. разрядка «Да и нет», релаксационное упражнение «Волшебный сон».	1 час		
53	Игры «Комплимент», «Внутренняя бесконечность». Эмоц. разрядка «Морские волны», релаксационное упражнение «Волшебный сон».	1 час		
54	Игры «Лесенка», «Гнев». Эмоц. разрядка «Морские волны», релаксационное упражнение «Волшебный сон».	1 час		
55	Игры «Грусть», «Гуда уходит грусть». Эмоц. разрядка «Морские волны», релаксационное упражнение «Волшебный сон».	1 час		
56	Игры «Комплимент», «Лесенка». Эмоц. разрядка «Да и нет», релаксационное упражнение «Волшебный сон».	1 час		
57	Игры «Игры с внутренней бесконечностью», «Удивление». Эмоц. разрядка «Да и нет», релаксационное упражнение «Волшебный сон».	1 час		
58	Игры «Аплодисменты», «Печаль». Эмоц. разрядка «Морские волны», релаксационное упражнение «Волшебный сон».	1 час		
59	Игры «Комплимент», «Цветоскоп».	1 час		

60	Игры «Угадай эмоцию», Эмоц. разрядка «Да и нет», релаксационное упражнение «Волшебный сон».	1 час		
61	Игры «Разноцветные бусы», «Найди палочку»	1 час		
	Игры «Пойдем вместе», «Помоги матрешке найти игрушки»	1 час		
62	Игры с мячом «Все дальше и выше», «Кто попадет?»	1 час		
63	Игры «Мяч в ворота», «Лови и бросай»	1 час		
64	Игры «Ладушки», «Пальчик о пальчик»	1 час		
65	Игры «Ёлочки и грибочки», «Домики и Флажки»	1 час		
66	Игры «Комплимент», «Лесенка». Эмоц. разрядка «Да и нет», релаксационное упражнение «Волшебный сон».	1 час		
<b>4. Обследование</b>				
67	Наблюдение	1 час		
68	Диагностика	1 час		

Приложение №2

Карта наблюдения

Класс \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

	Наличие особенностей в сфере
--	------------------------------



№ п/п	Ф.И.О.	№ парты	Особенности поведения ребенка	Работоспособность, темп деятельности	Особенности двигательной сферы	Аффективные и эмоциональные особенности	Взаимодействие ребенка со взрослыми.	Взаимодействие ребенка с детьми
-------	--------	---------	-------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------	---	--------------------------------------	---------------------------------

### **Перечень используемых программ, технологий, пособий.**

1. Ананьева Т.В. Программа психологического сопровождения дошкольника при подготовке к школьному обучению.
2. Бодалев А. А. Общая психодиагностика
3. Ключева Н. В. Учим детей общению
4. Немов Р. Психология. Основы психологического консультирования
5. Останкова Ю. В. Система коррекционно-развивающих занятий по подготовке детей к школе.
6. Прохорова Г. А. Перспективное планирование работы педагога-психолога.
7. Семаго Н др. Психолого-педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения.
8. Семенака С. И. «Уроки добра» коррекционно-развивающая программа для детей 5-7 лет.
9. Семенака С. И. «Учимся сочувствовать, сопереживать» коррекционно-развивающие занятия для детей 5-8 лет.
10. Средства массовой информации.
11. Учебное пособие «Игровая терапия как метод интеграции и реабилитации. Бюро юнеско.
12. Центр Научных Инвестиций «Детский сад как воспитывающая среда».
13. Эльконин Д. Б. Психология детей дошкольного возраста.
20. Янушко Е. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей

## **Описание опыта работы сопровождения детей с расстройством аутистического спектра**

В данной статье представлен опыт работы с ребенком ОВЗ и РАС обучающимся на дому, освещены особенности и трудности психического развития и социализации аутичного ребёнка и предлагаемые пути помощи в его обучении и воспитании.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра (РАС), ранний детский аутизм, дезадаптация, особенности развития познавательной деятельности, эмоционально-волевая сфера, надомное обучение.

Детский аутизм – достаточно распространённое явление, встретить такого ребёнка может каждый человек, который постоянно имеет дело с детьми. Детский аутизм проявляется в очень разных формах, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития. И всюду такие дети испытывают трудности взаимодействия с другими людьми, в общении, социальной адаптации.

При отсутствии своевременной помощи, диагностики, поддержки окружающих большая часть детей признаётся необучаемой и с трудом адаптируется социально. Но в результате упорной, длительной коррекционной работы возможно преодоление аутистических тенденций и постепенное вхождение ребёнка в социум.

**Актуальность** данной темы состоит в том, что ранний детский аутизм у детей с ОВЗ сопровождается нарушением психического развития, который характеризуется аутистической формой контактов с окружающими, расстройствами речи и моторики, стереотипностью деятельности и поведения, приводящими к нарушениям социального взаимодействия. Одни дети могут поддерживать речевые коммуникации, в то время как другие могут говорить очень мало или не говорить вовсе.

Проанализировав свой собственный профессиональный опыт учителя-дефектолога в работе с детьми с ОВЗ и РАС, могу сказать, что первой реакцией родителей на данный диагноз у ребёнка является сначала шок, а потом многочисленные попытки заниматься тем, что мы привыкли называть «обучением»: цифры и буквы, развивающие игры, пособия, карточки и т.д.. Это, по их мнению, даёт возможность создать определенный багаж знаний, но без навыков реальной жизни этот багаж останется бесполезным для ребёнка. Тревожит родителей также и поведение своего ребёнка, так как он стремится уйти от общения, неспособен играть с другими детьми, у него отсутствует интерес к окружающему миру. Такие дети подвержены панике, страху, агрессии, самоагрессии.

Основное, с чего следует начинать, и потом на этом же строить развитие детей данной категории – обучение навыкам, которые пригодятся в реальной жизни. Если я учу ребёнка считать, то следую простому правилу, всё должно быть наглядно и использоваться на практике: накрываем стол для всей семьи и ставим нужное количество чашек, тарелок и вилок (это и счёт предметов, и развитие эстетического вкуса, умение ухаживать и обслуживать себя и близких себе людей).

В настоящее время я второй год работаю учителем-дефектологом с данным ребёнком, который обучается на дому.

Роман В. Мальчик обучается по АОП для детей с умеренной умственной отсталостью, РАС, ДЦП, имеет эпилептический синдром, имеет звуконарушения по типу ринолалия.

Ребёнку присуще: малоподвижность, вялость, двигательная заторможенность. Уровень общей моторики снижен (не может устоять на одной ноге, держать равновесие). Тонкая моторика развита слабо, затруднено обучение навыкам с применением произвольных действий (застегнуть пуговицы, завязать шнурки и т.д.). Внимание – неустойчивое, часто отвлекается, переключение с одного вида деятельности на другой затруднено, объём внимания низкий. В состоянии аффективного раздражения самочувствие

ухудшается, могут наблюдаться легкие приступы эпилепсии. Память – кратковременная, плохо развита, зрительная память преобладает. Непроизвольное запоминание. Сохранение информации избирательно. Ассоциативная, опосредованная память неразвита. Мышление – не соотносит предметы с их функциональным значением. Обобщение по функциональным признакам отсутствует. Классификацию предметов не производит. Преобладает наглядно-действенное, наглядно-образное мышление. Особенности поведения – игровая деятельность стереотипная, совместная игра со сверстниками отсутствует, нарушение коммуникативного поведения. Самостоятельно одеваться не умеет, ухаживать за собой не может. Нарушения эмоционально-волевой сферы – эмоциональная близость только с родителями. На присутствие бабушки реагирует неадекватно (кричит, устраивает истерики, не воспринимает её). Чувство "я" (самосознание) не сформировано. Если что-то мальчику захотелось взять, а ему не дали проявляется агрессия как форма реагирования на требование. Не понимает эмоциональное состояние человека. Беспричинный смех, плач, гуление.

Работу с Романом я выстраивала по этапам:

- диагностика учащегося;
- обработка данных и планирование коррекционной работы;
- коррекционная работа.

При проведении диагностики Рома на контакт не шёл, помощь не принимал. Попытки установить контакт с мальчиком оборачивались негативизмом, ребёнок начинал сильно нервничать, кричать, по жестам и мимике было понятно, что он просит его увести.

Вовлечение в игру так же вызывало отрицательные эмоции ребёнка. В ходе беседы с родителями выяснилось, что с ребёнком дома никто не играет, у него нет любимой игрушки, чтобы хоть как то привлечь его внимание. Так же выяснилось, что ребёнок большую часть времени проводит дома, редко выходит на улицу, т.е. изолирован от окружающего мира. Мальчик испытывает

затруднения и панику, когда оказывается в новом незнакомом для него месте. Навыки социализации и коммуникации отсутствовали полностью.

Опираясь на результаты диагностики, беседы с родителями я сделала определённые для себя выводы и выстроила план коррекционной работы с данным ребёнком, я понимала, что эффективность работы во многом будет зависеть от создания особых условий, в которых необходимо сочетать как психологическую, так и педагогическую помощь. Так же я знала, что привлечь его внимание, научить чему-нибудь будет трудно.

Поэтому мне необходимо было выстроить чёткий режим дня посещения ребёнка, продумать расписание занятий, вовлечь его в среду, в которой бы находился ребёнок, что дало бы ему внутреннюю уверенность и ощущение комфорта.

Реализуя план коррекционной работы, я осуществляла комплексный подход, учитывая его психическое развитие, социальную адаптацию и интеграцию в обществе. Консультировала родителей, как взаимодействовать со своим ребёнком.

Сопровождая ребёнка, имеющего умеренную умственную отсталость с РАС, я ставила перед собой цель, постепенно интегрировать его в коллектив сверстников, а затем в учебно – воспитательный процесс.

Задачи, которые я реализовала:

- установление эмоционального контакта с ребёнком;
- преодоление трудностей целенаправленной деятельности ребёнка, обучение его правильному поведению в той или иной ситуации.

Первым и самым трудным шагом в коррекционной работе с Романом послужило установление с ним эмоционального контакта. Он подпускал к себе только уже знакомых ему людей, которых он видел длительное время. Мне же с ним наладить контакт было очень трудно. Для этого я организовывала ситуации общения так, чтобы они были для него комфортными, подкрепляла приятными впечатлениями и не требовала недоступных для него способов взаимодействия.

Формы и методы работы у каждого свои, но главное для нас, педагогов и родителей – видеть малейшие успехи своего ребёнка, вовремя подбодрить его, помочь поверить в себя.

Учитывая, что детям с РАС присуще ритуальное поведение, я провожу занятия в определенном месте, в отдельной комнате в специально отведенное время. Такая пространственно – временная «разметка» помогает формированию у ребёнка учебного стереотипа.

Создавая предметно-развивающую среду, учитываю интересы и потребности ребёнка, среди оборудования и материалов, есть его любимые игрушки и предметы. Рома любит играть в одиночку, нередко – в обособленном месте. Чтобы привлечь внимание мальчика использую в работе игры с водой, игры, направленные на развитие мелкой моторики, специально организованное сенсорное пространство.

У нас в школе создана сенсорная комната. Сенсорная комната – это особым образом организованная окружающая среда, наполненная различного рода стимуляторами. Она воздействует на органы зрения, слуха, обоняния, осязания и др. Занимаясь в ней, способствую созданию у ребенка ощущения защищенности, спокойствия и уверенности в себе. Для него занятия в сенсорной комнате являются откликом на его внутреннее стремление к полноценному развитию.

Освоение навыков социальной жизни происходит наиболее успешно, если они вырабатываются при адекватной поддержке в ситуации естественной, нормальной жизни, специально созданных условий.

На данный момент Роман привык ко мне. Сопряженная работа приносит свои положительные результаты: ребёнок с желанием приходит на занятия; чувствует себя более уверенным; научился выслушивать инструкции по выполнению задания; увеличилась продолжительность занятий.

Я понимаю, что выход в будущем за пределы дома, минимальная самостоятельность в общественных местах, не говоря уже о возможности учиться и в дальнейшем работать, без опыта коллективных игр и совместной

деятельности, специально созданных условий, представляется крайне затруднительными для данного ребёнка.

### **Литература**

1. Башина В.М. Ранний детский аутизм // Исцеление. – М., 1993.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Дефектология. – 1988. - №2.
3. Метиева Л.А. Развитие сенсорной сферы детей: пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / Л.А.Метиева, Э.Я.Удалова. – М.: Просвещение, 2009.
4. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – №2.
5. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. – М.: Изд-во МГУ, 1990.

Федотова Т.П., учитель  
КГБОУ «Железногорская школа-интернат»

### **Использование групповых форм работы для формирования первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра**

Статья посвящена описанию практического опыта организации групповых форм работы с детьми, имеющими умственную отсталость и расстройства аутистического спектра. Автор предлагает систему игровых, музыкально-ритмических упражнений, направленных на формирование умений выделять себя, других людей из группы; пользоваться указательным жестом.

**Ключевые слова.** Умственная отсталость. Расстройство аутистического спектра. Групповые формы работы. Игровые упражнения. Музыкально-ритмические упражнения. Указательный жест.

В данной статье я хочу поделиться опытом педагогической работы во 2б-3б классе – комплекте, в котором обучаются 5 детей с ОВЗ, из них, у 3-х обучающихся умственная отсталость в сочетании с РАС. Работаю с классом с 1 сентября 2016 года.

Остановлюсь на характеристике обучающихся с РАС.

Ваня, 8 лет. Уровень психического развития не соответствует возрастной норме, стойкое умеренное нарушение познавательной деятельности, СНР тяжелой степени. Понимание речи снижено, жесты не использует. Поведенческие проявления характеризуются сенсорной гиперчувствительностью (закрывает уши); сильным стрессом при малых изменениях; настойчивостью в выборе пищи (питается хлебом, печеньем, конфетами, водой). Интересы в основном связаны с темой еды, играми с машинками. На говорящего не смотрит.

Катя, 9 лет. Уровень психического развития не соответствует возрастной норме, стойкое умеренное нарушение познавательной деятельности, СНР средней степени. Понимание речи снижено, ориентируется на речь в привычных бытовых ситуациях, лучше понимает речь родителей, чем учителей. Тонкая моторика нарушена. Жесты не использует. Поведенческие проявления характеризуются стереотипичной моторикой; повторяющейся речью; гипочувствительностью к поступающей сенсорной информации (безразличие к боли). Отмечается высокая истощаемость, значительные трудности аффективной регуляции. Легко возникает агрессия, направленная на себя. Учебная мотивация не сформирована. Интересы в основном связаны с темой еды. На говорящего не смотрит.

Лина, 8 лет. Уровень психического развития не соответствует возрастной норме, стойкое глубокое нарушение познавательной деятельности, СНР тяжелой степени. Понимание речи снижено. Жесты не использует. Тонкая



моторика нарушена. Поведенческие проявления характеризуются стереотипичной моторикой (раскачивание на стуле, трясение руками); гипочувствительностью к поступающей сенсорной информации. Любит смотреть мультфильмы. На другого человека не смотрит.

Цель работы: организовать элементарное взаимодействие детей класса-комплекта в ситуации групповых занятий.

Задачи:

1. Учить детей выделять из группы людей себя, других людей, предметы с помощью взгляда и указательного жеста:

- на себя (это я);
- на другого (это он, это она);
- на предмет (это стол, это стул);
- на предмет в связи с хозяином предмета (это стол Вани, это куртка Вани)

2. Учить выделять, понимать, производить действия и движения:

- я иду;
- я стою;
- я бегу;
- я ем

Организация работы:

1. Работа с детьми проводится в круге.
2. Работают все дети класса.
3. Учитель по очереди работает с каждым ребенком.
4. Учитель максимально использует и отрабатывает ситуацию ближайшего окружения: «это – я», «я – и одноклассники», «я - и мои предметы мебели», «я - и моя одежда», «моё – не моё».

5. Учитель максимально использует поощрения за малейшее продвижение ребенка: предлагает похлопать в ладоши за правильное выполнение, гладит по голове, применяет «эмоциональное поглаживание».

6. Индикатор результативности работы учителя: наличие положительного эмоционального состояния ребенка.

## Групповые игровые упражнения

### *1. Упражнения, помогающие выделить из окружающего мира самого себя и других людей*

#### 1. Упражнение «Познакомимся».

Дети сидят на стульях по кругу (на полу – изображение эллипса). Учитель: Кто же сегодня пришел в школу? Ваня пришел в школу. Где Ваня? Покажи себя рукой. Помогает Ване. Вот Ваня». Затем по очереди называет всех обучающихся класса. Таким образом, каждый ребенок указывает на себя рукой, дети слышат свои имена и имена своих одноклассников. Учитель стимулирует детей посмотреть друг на друга.

#### 2. Упражнение «Помашем ручкой».

Учитель, обращаясь к Ване: «Ваня, ты где? Помашки нам рукой». При необходимости учитель или тьютор помогают мальчику помахать рукой. Учитель по очереди обращается к каждому обучающемуся с предложением помахать рукой.

#### 3. Упражнение «Покажи пальчиком».

Учитель, обращаясь к детям: «Ребята, где Ваня? Покажите пальчиком. Ваня, помашки рукой детям». Учитель стимулирует посмотреть, помогает вытянуть руку с пальчиком в нужном направлении.

#### 4. Музыкально-ритмическое упражнение «Порадуемся друг другу».

Учитель и говорящий ребенок поют:

«Все на стульчики садитесь и в кружочек соберитесь,

Ванечке мы очень рады, Ванечке похлопать надо»

При этом выполняют движения: хлопают по коленям в такт словам первой строки. Показывают на Ваню и хлопают в ладоши в соответствии со словами второй строки. Песенка по очереди поется для каждого обучающегося.

Эти упражнения являются базовыми, они проводятся ежедневно на первом уроке.

В течение учебного дня добавляются упражнения, которые помогают решать другие задачи.

**II. Упражнения, помогающие выделять другого человека в окружающем, ориентироваться в предметах и пространстве класса**

1. Упражнение «Где Ваня, подойди к Ване».
2. Упражнение «Где Ваня, покажи Ванин стол, стул ...».
3. Упражнение «Где Ваня, подойди к Ване, погладь Ваню по голове (потрогай Ваню)»

**III. Упражнения, помогающие обращать внимание на личные вещи ребенка, узнавать их**

1. Упражнение «Чья это куртка?»
2. Упражнение «Чья это шапка?»
3. Упражнение «Чьи это сапоги?»

Описание упражнения

Учитель приносит на урок личные вещи детей: куртки, сапоги, ботинки, шапки.

Учитель демонстрирует перед детьми куртку: «Это куртка». Подходит по очереди к детям, сидящим по кругу. Куртка Лины? Куртка Вани? Куртка Кати? ... Учитель стимулирует детей посмотреть, потрогать, понюхать; внимательно следит за реакцией ребенка (взгляд, движение руки). На минимальное адекватное проявление ребенка учитель реагирует: «А! Я понял - это куртка Вани!». Учитель отдает вещь ребенку. И так действует со всеми вещами.

У обучающихся класса имеются личные фартучки для принятия пищи, личные подушки для отдыха, личные лоточки для хранения рисунков, личные книжки и игрушки. Поэтому аналогичные упражнения можно проводить со всеми этими вещами.

**IV. Упражнения, помогающие выделять собственные действия и предметы, на которые они направлены**

Музыкально-ритмическое упражнение «Мы сейчас кушали, что мы кушали»

Упражнение проводится после принятия пищи, например, после завтрака. Используются реальные блюда и (или) изображения блюд (каша, чай, батон с маслом ...); слова песенки - потешки «Идет коза рогатая»

Описание упражнения.

Учитель после завтрака усаживает детей тесным кружком и говорит: «Сейчас придет коза рогатая, и спросит, что мы сейчас кушали». Учитель произносит слова потешки, отхлопывая ритм по коленям (предлагает и детям выполнять эти и другие имитационные движения по тексту). Учитель показывает изображения блюд: «где каша?»; «как мы ели кашу?» (имитация). Учитель спрашивает: «кто кашу ел?» (называет детей; предлагает показать рукой, кто кашу ел; хвалит от имени «козы»). Учитель спрашивает: «кто кашу не ел?» (называет детей; предлагает показать рукой, кто кашу не ел; «бодает» их пальцами от имени «козы»). Аналогично упражнение проводится со всеми блюдами завтрака.

Упражнение можно проводить после обеда, полдника, ужина.

***V. Упражнение, помогающее выделять и понимать собственные движения, действия***

Упражнение «Стой, иди, беги»

Описание упражнения. Учитель называет имя ребенка. Ждет, добивается реакции (взгляд). Учитель предлагает встать на линию. Учитель дает задания: «Ваня, иди! Ваня стой! Ваня беги!». Ребенок действует. Учитель применяет разные виды помощи. Учитель работает с каждым ребенком по очереди.

Данная работа проводилась в течение первой четверти текущего года. Промежуточный мониторинг выявил следующие результаты.

1. Все дети класса во время групповых упражнений сохраняют учебную позу.
2. Характер эмоционального реагирования:
  - трое детей из пяти (в том числе один с РАС) в процессе группового занятия демонстрируют положительные эмоции;
  - двое (с РАС) – реагируют нейтрально.
3. Способность выполнять имитационные движения детьми с РАС:
  - один ребенок из трёх самостоятельно выполняет элементы имитационных движений

- один – иногда выполняет элемент имитации;
- один – выполняет только с физической помощью взрослого.

#### 4. Применение указывающего жеста детьми с РАС:

- один обучающийся самостоятельно использует указывающий жест во всех заданиях;
- один обучающийся с организующей, направляющей помощью использует указывающий жест в некоторых заданиях;
- один обучающийся с физической помощью взрослого использует указывающий жест.

#### 5. Выполнение инструкции «посмотри» детьми с РАС:

- один ребенок с минимальной помощью взрослого всегда выполняет инструкцию «посмотри»;
- один – иногда бросает короткий взгляд;
- один – не выполняет инструкцию.

5. Во время упражнения на узнавание своих вещей, все дети с РАС дают ответную реакцию разной силы:

- один обучающийся активно смотрит, узнает, берет свои вещи;
- один обучающийся реагирует минимально (кратковременный взгляд, чуть заметное движение пальцами);
- один обучающийся отталкивает рукой чужую вещь.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что предложенный опыт организации и использования групповых форм работы дает положительный эффект для каждого обучающегося с РАС.

### **Литература**

- 1.О. Богдашина «Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме»: учебное пособие. – Красноярск, 2014. – 180с.
2. «Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра» редактор-составитель В. Рыскина. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2016. – 288с.

3.«Использование групповых форм работы для формирования первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью»: методические рекомендации сост. А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина; Краснояр. Гос. Пед. Ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 56 с.

Хильман А.А., дефектолог  
МАОУ лицей №9 г. Красноярска

### **Социализация детей с расстройствами аутистического спектра через игру в инклюзивном образовании**

Данная статья посвящена актуальной проблеме социализации детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в условиях инклюзивного образования. В работе рассматривается игровая деятельность как эффективное средство социализации младших школьников с РАС, представлены подходы к организации игровой деятельности детей данной категории. Отмечается значительная роль школы в данном процессе.

**Ключевые слова:** социализация, дети с расстройствами аутистического спектра, игра.

В Федеральном государственном образовательном стандарте очень большое значение уделяется социально – личностному развитию обучающихся. Социализация - процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений [7]. Это приобретение жизненного опыта (знаний, навыков, ценностей и др.), с помощью которого индивид сможет в дальнейшем адаптироваться в обществе.

Социализация – это процесс становления личности, в ходе которого происходит овладение индивидом коммуникативных возможностей, культуры и социального опыта. Социальный опыт, который получает индивид преобразуется в личностные ценности, знания, навыки, нормы, установки,

традиции, позиции и, затем помогают функционировать в обществе. Личность как субъект включается в различные общественные отношения, выполняет в них определенные ролевые функции, с помощью которых преобразует окружающий ее социальный мир и себя саму.

Школа является значимым этапом социализации личности ребенка. Цель социализации обучающегося школы – это развитие порядочного, культурного, компетентного человека.

Для ребенка школа - это одна из основных моделей социального мира. Здесь он не только получает знания, но и приобретает навыки социального поведения [2]. Обучающийся в школе ребенок осваивает законы, по которым живут взрослые, и способы существования в рамках этих законов (межличностные отношения, социальные роли и т.д.).

Именно в школе создаются условия для индивидуального развития ребенка, через объединение детей в коллективы, благодаря которым ребенок приобщается к культуре общества. Так же создаются условия для индивидуального развития ребенка.

Деятельность обучающихся насыщается реальными, социально -значимыми делами, связанными с организацией досуга, с общественной работой, проявлением заботы, милосердие по отношению к окружающим людям, к природе.

Результатом социализации младших школьников является: умение вступать в контакт, общаться и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми в соответствии с возрастом, умение выразить свои чувства, проявлять инициативу, работать и сотрудничать в группе, а также способность к эмпатии, наличие толерантности у ребенка.

Наиболее сложно процесс социализации проходит у детей с расстройствами аутистического спектра. Расстройство аутистического спектра (РАС) – спектр психологических характеристик, описывающий широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а так

же жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [1].

Расстройство социального функционирования — основная черта аутизма. Основные признаки РАС: недостаточное или полное отсутствие потребности в контактах и взаимодействии с окружающими, нарушение вербального общения, отгороженность от внешнего мира, слабость эмоционального реагирования, ограниченные интересы и особенности игры.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что проблема социально – личностного развития ребенка с РАС становится особо актуальной в рамках инклюзивного образования. Развитие обучающегося с РАС во взаимодействии с окружающим миром одна из главных задач школы.

Большая роль по приобщению детей к жизни общества принадлежит игре. Несмотря на то, что на смену игровой деятельности у младших школьников приходит учебная деятельность, игра все же продолжает оставаться значимой для ребенка.

Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоения общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в пределах науки и культуры [5]. Игра тесно связана с развитием личности, потому что именно в игре ребенок познает окружающий мир, учится взаимодействовать и работать в группе, усваивает правила общения, развивает свои коммуникативные возможности, способности и характер, расширяет познавательную сферу деятельности.

Значимость игры заключается не в результате, а в самом процессе. Игра способствует психологической разрядке, а так же гармоничному вхождению в мир человеческих отношений. Игра важна для физического, умственного и нравственного воспитания детей [3].

Шмаков С.А. выделяет следующие функции игры:



1. Функция социализации. С помощью игры ребенок включается в систему общественных отношений и приобщается к социокультурным нормам общества.

2. Функция межнациональной коммуникации. Посредством игры ребенок усваивает общечеловеческие ценности и культуру различных национальностей.

3. Функция самореализации. В игре ребенок преодолевает определенные жизненные затруднения, а так же выявляет недостатки опыта.

4. Коммуникативная функция. Игра способствует развитию коммуникативной деятельности ребенка, умению вступать в контакт и общаться друг с другом.

5. Диагностическая функция. В играх можно распознать и фиксировать различные проявления ребенка (интеллектуальные, творческие, эмоциональные и др.). А так же сам ребенок с помощью игр самовыражается и самоутверждается, проверяет свои силы и возможности.

6. Терапевтическая функция. С помощью игры преодолеваются трудности, возникающие у ребенка в поведении, общении и учении.

7. Функция коррекции. Игра естественно вносит позитивные изменения в структуру личности ребенка.

8. Развлекательная функция. Она направлена на достижение удовольствия и пробуждение интереса [8].

Помимо вышеперечисленных функций игра также выполняет: деятельностьную (взаимодействие детей друг с другом), воспитательную (воспитание и обучение) и развивающую (корректирующая проявления личности в игровых моделях жизненных ситуаций) функции.

У детей с РАС ограниченные интересы и определенные особенности игры. Недостаток социальных взаимоотношений и нарушение коммуникации, неумение играть со сверстниками, избегание контактов, а так же невозможность поддерживать взаимодействие все это приводит к снижению способности к социальной адаптации [4]. Бывают случаи, что дети с РАС игнорируют игрушки и игровую деятельность.

Дети с РАС сами редко начинают взаимодействовать с детьми, а инициативу со стороны других детей игнорируют в силу своих особенностей. Поэтому простое помещение аутичных детей в общество социально активных сверстников не обеспечивает их взаимодействия друг с другом [6].

Именно поэтому необходимо вовлекать ребенка с РАС в систему социальных отношений. Сделать это можно с помощью игр, направленных на взаимодействие детей с РАС совместно с нормально развивающимися детьми.

Цель таких игр направлена на приобретение важных компетенций для детей с РАС, которые дадут возможность ориентироваться в современном обществе, практически решать жизненные проблемы.

Игры решают следующие задачи:

- переживание приятных эмоций, что положительно сказывается на настроении и поведении ребенка;

- возникновение эмоционального контакта со взрослым, а в дальнейшем и со сверстниками, появление в жизни ребенка людей, которые понимают его, открывает новые возможности для проведения коррекционной работы и влияния на сам ход дальнейшего развития ребенка;

- получение ребенком новой сенсорной информации, что важно для расширения его представлений об окружающем мире;

- внесение в игру новых социальных смыслов посредством введения сюжетов, что в целом приближает ребенка к миру людей, дает новые представления о социальных взаимоотношениях [9].

Игры на социализацию может проводить дефектолог, психолог, тьютор, учитель на занятиях, на переменах или во внеурочное время, а так же родители дома. Посредством игр мы можем частично заменить традиционные занятия на адаптированные, но с использованием тех же самых коррекционных задач, которые являются основными. Важность данной системы это регулярность, тогда этот навык сформируется и будет эффективен в реальной жизни.

В рамках МАОУ «Лицей №9 «Лидер» учителем - дефектологом, психологом, тьютором систематически проводятся игры на социализацию. Для этого

широко используются образовательные площадки развивающей среды такие как: ресурсная комната, с зонированным пространством, в которую входит сенсорная зона, зона занятий в малых группах, индивидуальных занятий с ребенком, консультационная зона, интернет – кафе, в котором данные игры проводятся на переменах, где происходит взаимодействие ребенка с РАС с другими детьми, библиотека.

Очень важно проводить игры на социализацию с обучающимся с РАС поэтапно. На первом ребенка обучают элементарным и простым играм, в которых участвуют только двое, например, игра «Ладушки», где ребенок с РАС учится вступать в контакт с другим. Такие игры, помимо коммуникативной, выполняет еще и деятельностную функцию, где сначала ребенок и взрослый, а затем и дети взаимодействуют друг с другом в паре.

Затем вводятся игры, где количество участников увеличивается до 3 – 4. К ним можно, к примеру, отнести дидактические игры «Домино» и Лото, в которых кроме вышеперечисленных функций добавляется диагностическая и терапевтическая функции.

Когда ребенок с легкостью вступает в игры в малой группе, количество участников увеличивается. На данном этапе используются, к примеру, игры с мячом, «Ручеек» с помощью которых реализуется функции социализации, самореализации, коррекции и развлекательная функция.

Следующим этапом идут командные игры, например, «Цветные палочки», «Запрещенный цвет», в которых обучающийся с РАС учится работать в группе. С помощью таких игр дети учатся выполнять правила, получают опыт общения с детьми, взаимопонимание, чувство товарищества и взаимопомощи.

Во внеурочное время можно предоставить свободные игры, например, «Настольный хоккей», в которой обучающийся с РАС сам вступает в игру с одноклассниками, без помощи тьютора. Очень важно, во время свободных игр одноклассники помогают ребенку с РАС справиться с задачей игры.

Цель данных игр: учить взаимодействовать друг с другом, развитие навыков коллективных действий, объединение и сплочение в группы, воспитание

доброе отношения к друг другу, создание положительного эмоционального фона, развитие произвольного контроля, умение подчиняться правилам других, а так же воспитание уважительного, заботливого отношения к миру и людям и развитие коммуникативных способностей. Данные цели в рамках данных игр реализуются.

Можно отметить положительные результаты, которые замечены у ребенка с РАС, а именно: ребенок начал допускать тактильный контакт, задерживать взгляд на лице у собеседника, повышена инициатива в общении с одноклассниками. Заметны так же результаты у типично развивающихся сверстников в классе, потому что совместная деятельность приводит к воспитанию взаимовыручки, заботы, доброго отношения, помощи и поддержки в классе. Комплексные подходы к данной задаче позволяют получать успешные результаты по социализации обучающихся с РАС с помощью игр в инклюзивном образовании.

### **Литература**

1. Гилберг К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – Спб.: ИСПиП, 1998 . – 312с.
2. Дадова З. И. Роль школы в социализации подростков / Теория и практика общественного развития. – 2014. - №17 - С. 199 -201.
3. Ковалева А.И. Социализация // Энциклопедия гуманитарных наук. 2004.—№ 1. —С. 139—143.
4. Ковалевская Н.А. Развитие социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе взаимодействия со сверстниками / Педагогика, психология и образование: от теории к практике / Сборник научных трудов по итогам международной научно – практической конференции. №2. Ростов-на-Дону, 2015. 128с.
5. Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998.

6. Манелис Н.Г. Использование методов поведенческого анализа для формирования социальных навыков//Аутизм и нарушения развития.2008. №3. С. 49-55.

7. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с., ил.

8. Шмаков С.А. Игры учащихся. М.: Издательство «Просвещение», 1994. — С. 96—113.

9. Янушко Е. Игры с аутичным ребенком. – 2004 г.

Черепанова Т.В., учитель – олигофренопедагог

Ермакова Я.С., учитель – логопед

КГБОУ «Назаровская общеобразовательная школа»

### **Организация образования детей с расстройствами аутического спектра через взаимодействие специалистов школы, педагогов и родителей**

Аутизм – это нарушение развития, которое обычно характеризуется задержкой и нарушением социальных навыков, речи и поведения. Индивидуальными особенностями ребенка с РАС являются отсутствие мотивации к общению, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость, неумение ориентироваться в «новых» ситуациях. Всё это мешает полноценному взаимодействию ребёнка с окружающим миром. Поэтому, первостепенной задачей педагогов, работающих с детьми с РАС, является организация индивидуальной комплексной системы психолого-педагогического сопровождения.

В сентябре 2013года во 2-й класс КГБОУ «Назаровская общеобразовательная школа» поступила ученица – Анастасия А. в возрасте 8 лет. Ранее девочка в школе не обучалась, дошкольные образовательные учреждения не посещала. При первом знакомстве с Анастасией сразу была выявлена неадекватность её поведения: она избегала прямого контакта с

учителем, отводила в сторону глаза, вздрагивала от прикосновения и отстранялась, игнорируя слова и просьбы, обращенные к ней. Выявить запас знаний и умений было крайне затруднительно.

Изучив анамнез ребенка, заключение ПМПК, обсудив особенности ребенка с мамой, были выявлены проблемы в сферах социальной коммуникации, интеллектуальном развитии, специалистами ПМПК и учителем-олигофренопедагогом был определен индивидуальный маршрут развития Анастасии.

Определяя маршрут развития ребенка, мы структурировали коррекционно-развивающий процесс в аспекте развития навыков коммуникации, определили и апробировали поэтапный ход занятий, подобрали и систематизировали языковой, речевой, игровой и дидактический материал, который позволил развивать сохранный потенциал ребенка с опорой на комплексную работу анализаторных систем и компенсацией его недостатков.

Таким образом, целью психоло-педагогического сопровождения стало – создание условий для развития коммуникационных навыков учащейся в соответствии с потребностями и индивидуальными возможностями.

Задачи:

1. Изучить индивидуальные особенности развития ребенка в единстве интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер их проявления;
2. Составить адаптированную индивидуальную коррекционно-развивающую программу с учетом сложности дефекта, определив единые требования, маршрут развития ребенка;
3. Создать для «особого» ребенка эмоциональный благоприятный микроклимат при общении с педагогами;
4. Повысить психологическую компетентность родителей по вопросам воспитания и развития ребенка;

5. Обеспечить логопедическое, педагогическое, психологическое и дефектологическое сопровождение с учетом индивидуальной программы развития.

При организации образовательных условий обучения специалистами школы соблюдался комплексный подход, обеспечивающий единство требований и методов обучения.

Учитель совместно с логопедом разработали единую программу по развитию навыков коммуникации.

Психолог совместно с учителем и логопедом занимался диагностикой, выявляя компенсаторные возможности и трудности в развитии интеллектуально-познавательной деятельности.

Таким образом, учитывая особенности ребёнка и результаты логопедической, психологической и педагогической диагностики, коррекционную работу было решено выстраивать на основе философии ТЕАСН (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children - Терапия и обучение аутичных и имеющих коммуникационные нарушения детей).

Основные принципы ТЕАСН, на которые опираемся при работе с Анастасией.

1. Индивидуализация;
2. Принцип «двух путей»:
  - адаптация окружения (установление эмоционального контакта),
  - повышение уровня индивидуальных способностей.
3. Сотрудничество между родителями и специалистами;
4. Фокусирование на сильных сторонах и интересах;
5. Стимулирующая диагностика;
6. Структурированное обучение.

*На 1 этапе – установления эмоционального контакта, для преодоления негативизма Анастасии в общении со взрослыми, мы начали выстраивать «мосты» со смягчения её эмоционального дискомфорта, ненавязчиво,*

исподволь включать ребенка в сотрудничество с педагогами. Не забывая при этом о правилах «Пяти «НЕ»»:

- не говорить громко;
- не делать резких движений;
- не смотреть пристально в глаза ребенку;
- не обращаться прямо к ребенку;
- не быть слишком активным и навязчивым.

Для установления контакта мы старались найти такой подход, который бы соответствовал её эмоциональному состоянию в данный момент. Общение строилось на поддержании элементарных, даже не соответствующих возрасту аффективных проявлениях и стереотипных действиях ребенка посредством игры, фиксацией на приятных для ребенка ощущениях при этом сглаживая неприятные. Для организации начальных этапов старались привлечь внимание ребенка доступными и знакомыми играми: потешками, пальчиковыми играми, элементами песочной терапии и арт - терапии, музыкальным сопровождением. Создание ситуации успеха и опора на интересы ребенка, способствовали успешному установлению контакта и удержанию внимания.

На этапе установления контакта требования к девочке были минимальны. Первыми показателями успешности стали – согласие Насти быть рядом с педагогом и ее пассивное наблюдение за его действиями.

Эмоциональный дискомфорт ребенка уменьшался медленно, но стабильно. Настя постепенно начала контактировать с педагогами, но контакт носил формальный характер. Постепенно установился зрительный контакт, ребенок стал вовлекаться в учебную деятельность, но занятия носили кратковременный характер. Настя быстро теряла интерес к продуктивной деятельности, требовался небольшой отдых, чтобы продолжить занятия. Настя избирательно относилась и к заданиям: быстро выполняла знакомые и негативно реагировала на новые задания. Избегая негативной реакции на новые упражнения, переключали внимание ребенка на доступные, приятные виды деятельности.



И только к концу первого года обучения ребёнок стал положительно реагировать на присутствие педагогов (встречать, проходить в комнату для занятий с педагогами, осознавать себя в роли ученика, адекватно воспринимать измененные условия игр, заданий). Таким образом, удалось преодолеть барьер отстраненности, который был у неё по началу. Появилась установка на выполнение задания совместно с педагогами (рука в руку), положительная реакция на тактильный и визуальный контакт.

Переход ко второму этапу стал возможен при преимущественном решении задач первого этапа. Однако они тесно взаимосвязаны друг с другом, так как необходимо удерживать и развивать эмоциональный контакт педагогов с ребенком.

*На 2 этапе – повышения уровня индивидуальных способностей ребёнка, были определены следующие задачи:*

1. Преодоление трудностей целенаправленной деятельности ребенка;
2. Обучение его социальным нормам поведения в роли ученика;
3. Создание предпосылок для развития коммуникативных способностей;
4. Развитие его способностей, учебных навыков, умений и навыков пользования устной речью;
5. Развитие зрительного и слухового восприятия;
6. Повышение активности внимания;
7. Улучшение подвижности нервно-психических процессов;
8. Формирование умения планировать и контролировать свои действия.

*Для преодоления трудностей целенаправленной деятельности ребенка, для формирования умения планировать и контролировать свои действия мы решили апробировать элементы методики «расписание активностей».*

Для Насти была составлена индивидуальная адаптированная образовательная программа обучения с учетом уже имеющихся знаний и умений, и тех навыков,

которые мы будем формировать. Были подобраны задания, с учетом индивидуальных особенностей и уровня развития ребенка.

Для начала обучения «расписанию активностей», были подобраны задания, которые девочка уже умела выполнять (например, разложить предметы по цвету, форме и размеру, собрать пазл из 8 частей и т.д.). Было выбрано поощрение, которое любила Настя.

В начале, девочка отказывалась выполнять «расписание», она не смотрела на фотографии, не выбирала задания. Но постепенно, после многократного совместного выполнения заданий, ребенок стал активнее участвовать в учебном процессе. Настя стала соотносить фотографию с заданием, стала брать задания с полки, выполнять задание, убирать на место. После выполнения последнего задания, ребенок всегда получал любимое поощрение.

Сейчас, Настя выполняет «расписание», состоящее из четырех заданий. По-прежнему нуждается в «дозированном» направлении, но уже нет таких негативных проявлений, как было раньше. Девочка стала более контактной. Ребенок стал ласковым, любит посидеть на коленях, любит, когда ее гладят, очень позитивно реагирует на ласковое обращение. Стала лучше воспринимать словесную инструкцию и выполнять ее. Конечно, за то короткое время, которое прошло с момента обучения «расписанию активностей», еще рано подводить какие-либо итоги, но, несомненно то, что наметилась положительная динамика в развитии девочки, налажился контакт с ребенком, все это в дальнейшем будет способствовать более успешной адаптации Насти и расширению границ ее самостоятельности.

Основной сложностью по *развитию коммуникативных способностей* являлось то, что Настя относится к группе безречевых детей, так у нее не сформирована произносительная сторона речи, доступный уровень речи ограничен звукоподражанием, эмоциональными возгласами, отдельными голосовыми реакциями, звуками «и», «а», «у», «о». Артикуляционные уклады не доступны.

Перед нами встала задача – выбрать такую технологию обучения чтению и письму, которая бы учитывала имеющиеся умения, навыки и возможности Насти. Эта технология должна была способствовать развитию ее способностей: вступать в коммуникацию с педагогами в процессе обучения; использовать принятые ритуалы социального взаимодействия; обращаться за помощью и принимать помощь; слушать и понимать инструкцию к учебному заданию в разных видах деятельности и быту; доброжелательно относиться, конструктивно взаимодействовать с педагогами; договариваться и изменять свое поведение.

Стало очевидно, что Настю обучать чтению необходимо по методике глобального чтения Глена Домана. Обучать не с буквы, не со слога, а сразу с целого слова. Эта методика является ведущей методикой обучения безречевых детей. Обучение методом целых слов представляет определенный интерес не только как способ обучения чтению, но еще и потому, что глобальное чтение, безусловно, способствует развитию внимания, зрительной и слуховой памяти, обогащению словарного запаса ребенка, создает у него целостное представление о словах и фразах.

Нами была определена и индивидуализирована форма коммуникации с ребёнком. Основными формами коммуникации стали окружающие объекты, язык тела, жесты, изображения и фотографии.

Организуя зрительное восприятие, мы последовательно используем реальные предметы, их заместители (игрушки) и плоскостные изображения (предметные картинки). Применение игровых приемов по выделению предмета из ряда различных и похожих, соотнесению предметов с их плоскостными изображениями (цветными, черно-белыми, контурами и трафаретами) способствует созданию устойчивого зрительного образа предмета. Включение предмета в деятельность (обучение способам ориентировочно-познавательных действий) позволяет формировать представление о его свойствах и качествах, функциональном назначении. Взаимодействие восприятия и речи обеспечивает развитие речевых представлений (предметной соотнесенности слова) по

основным лексическим группам. Используются приемы сопоставления и противопоставления.

Но для расширения доступных объектов коммуникации и развития способностей использования этих объектов также необходимо проводить планомерную работу и по формированию начальных навыков письма.

Для Насти характерна общая моторная неловкость, неуклюжесть, графомоторные функции письма не развиты, поэтому на начальном этапе было целесообразно развивать общую мелкую моторику рук через систему упражнений, постепенно усложняя их. Все это позволило перейти к следующему этапу формирования начальных навыков письма - знакомство с буквами через создание «личного» букваря. Создание «Личного букваря» подразумевает особую последовательность в изучении букв, которая направлена на их осмысленное усвоение.

В общем виде последовательность работы с букварем можно представить следующим образом:

1. Изучение новой буквы - букву пишет сначала взрослый, затем сам ребёнок по обводке или взрослый его рукой;
2. Подбор и наклеивание в альбом подписанных предметных картинок в названии которых есть данная буква.
3. Первичное закрепление буквы – заклеивание буквы по контуру, штриховка, конструирование буквы, обводка буквы по трафарету,
4. Работа с магнитной азбукой и алфавитным ковриком – пазлом - выделение заданной буквы из ряда букв и определение ее места;
5. Составление слоговых структур из изученных букв.

На изучение одной буквы отводится 4-5 занятий. Таким образом, альбом становится «копилкой» всех впечатлений ребенка, связанных с изучением букв: того, что он знает, умеет, что ему нравится, о чем ему приятно вспомнить, поговорить.

Главным в социализации Насти является «лечебная» организация всей ее жизни. Основная работа при этом лежит на близких ребенка с РАС – ее семье, а помогать им должны мы - специалисты. Для разработки социально адекватного стереотипа школьной жизни, стереотипа, в котором ребенок осмыслил бы свою роль и чувствовал бы себя уверенно, мог предвидеть развитие событий, был бы вооружен адекватными способами реагирования, понимал, чего от него ждут другие, и мог выразить свои желания важно *сотрудничество между родителями и специалистами.*

После знакомства с Настей, по результатам проведенной диагностики на момент ее поступления в школу, мы познакомили ее родителей с методиками, которые решили использовать при обучении девочки. Совместно с родителями Насти мы создали специальные условия в комнате ребенка и во всей квартире. Родители изготовили карточки с людьми, выполняющими определенные действия («спать», «пить», «играть», «гулять», «кушать», «читать», «рисовать» и другие), подписали все предметы в квартире. Были продуманы алгоритмы бытовых ритуалов для постепенного осмысления Настей каждодневной жизни, побуждения ее к более активному взаимодействию с нами и родителями.

Родители научились встраивать «школьные дела» в их прежний домашний режим.

1. Сборы в школу (сбор школьных принадлежностей, подготовка «школьной формы» с вечера), проговаривание всех событий завтрашнего дня (последовательности уроков, смены учителей)
2. Обеспечение полноценного отдыха Насти после занятий.
3. Выполнение «домашнего задания».

Так Настя постепенно научилась осознавать себя ученицей, в ней появлялась уверенность, что она справляется с новыми для себя школьными делами.

Чтобы отследить динамику развития ребенка были разработаны критерии оценки базовых учебных действий по предметам. Мониторинг проводился в форме целенаправленного наблюдения, в ходе практической деятельности и дидактических игр.

*Критерии оценки базовых учебных действий*

<i>№</i>	<i>Группа базовых учебных действий</i>	<i>Перечень учебных действий</i>
<i>I</i>	<i>Личностные учебные действия</i>	1. Осознание себя как ученика.
		2. Взаимодействие с учителем.
		3. Самостоятельность при выполнении учебных заданий.
<i>II</i>	<i>Коммуникативные учебные действия</i>	1. Умение вступать в контакт и работать в коллективе (ученик – учитель).
		2. Использование принятых ритуалов взаимодействия с учителем.
		3. Умение обращаться за помощью и принимать помощь.
		4. Умение слушать и понимать инструкцию к заданиям.
		5. Умение сотрудничать с учителем.
<i>III</i>	<i>Регулятивные учебные действия</i>	1. Умение адекватно использовать ритуалы школьного поведения.
		2. Умение работать с учебными принадлежностями.
		3. Умение принимать цель и включаться в учебную деятельность.
		4. Умение активно участвовать в учебной деятельности.
<i>IV</i>	<i>Познавательные учебные действия</i>	1. Умение выделять существенные, общие признаки предметов.
		2. Умение устанавливать видо - родовые отношения предметов.
		3. Умение делать простейшие обобщения, сравнивать, классифицировать на наглядном материале.
		4. Элементарный навык письма: - элементы букв по обводке;

	<p>- печатные буквы по обводке, трафарету;</p> <p>- слоги по обводке, трафарету.</p>
	<p>5. Умение читать по методике Глена Домана:</p> <p>- различать зрительные эталоны слова на основе их восприятия в виде целостных, нерасчленённых структур и соотносить с карточкой.</p>
	<p>6. Умение работать с информацией (понимать изображение, слово).</p>

Для оценки сформированности каждого действия использовали следующую систему оценки:

*0 баллов* — действие отсутствует, обучающаяся не понимает его смысла, не включается в процесс выполнения вместе с учителем;

*1 балл* — смысл действия понимает, связывает с конкретной ситуацией, выполняет действие только по прямому указанию учителя, при необходимости требуется оказание помощи;

*2 балла* — преимущественно выполняет действие по указанию учителя, в отдельных ситуациях способна выполнить его самостоятельно;

*3 балла* — способна самостоятельно выполнять действие в определенных ситуациях, нередко допускает ошибки, которые исправляет по прямому указанию учителя;

*4 балла* — способна самостоятельно применять действие, но иногда допускает ошибки, которые исправляет по замечанию учителя;

*5 баллов* — самостоятельно применяет действие в любой ситуации.

Таким образом, целенаправленное взаимодействие учителя, специалистов и родителей ребенка с РАС позволило выстроить эффективную модель организации образовательных условий обучения, что способствует успешному развитию коммуникационных навыков учащейся, интеллектуальному развитию и ее дальнейшей социализации.

## Литература

1. Дети с нарушениями общения / Под ред. К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской. - М.: Просвещение, 1989.
2. Доман, Г. Как научить ребенка читать: пер. с англ. / Глен Доман, Д. Доман. – М.: Аквариум, 1996, 349 с.
3. Иванов Е. С., Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие. С-П. Дидактика Плюс. 2004, - 75с.
4. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под ред. Л.М.Шипицыной. СПб.: Речь, 2003.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи: Теревинф; Москва; 2007
6. Нуриева Л.Г . Развитие речи у аутичных детей.- М.: Теревинф, 2006, 106с..
7. Питере Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб.: ВЛАДОС, 2002

Юкина Т.Л., координатор по инклюзии, дефектолог,  
МАОУ Лицей №9 г. Красноярск

**Комплексный подход всех специалистов и специальная образовательная среда как обязательное условие получения результатов в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра**

Данная статья посвящена актуальной проблеме образования детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в условиях инклюзивного образования, в инклюзивном классе. В статье рассматривается комплексный подход всех специалистов и создание образовательной среды как обязательное условие получения результатов освоения адаптированной образовательной программы (далее – АОП) и социализации младших школьников с РАС в условиях инклюзивного образования.



**Ключевые слова:** адаптированная образовательная программа, специальная образовательная среда, комплексный подход, инклюзивный класс, инклюзивное образование, социализация, дети с расстройствами аутистического спектра, командное взаимодействие.

На современном этапе развития образования в нашей стране обозначается красной нитью потребность в разработке методик, технологий и средств по созданию оптимальных условий для получения образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в рамках инклюзивного образования, в инклюзивном классе. Внимание к этой потребности вызвано и тем, что количество детей с РАС увеличивается. В частности, по данным мировой статистики, 45 случаев на 10000 детского населения выпадает на детский аутизм [1]. И на этом фоне, не каждое образовательное учреждение готово принять ребенка с РАС, по причине отсутствия как самих специалистов, так и опыта командной работы необходимой в работе с детьми с РАС, которые отличаются поведенческими особенностями, порой неуправляемыми. На первый план решающим и наиболее значимым условием выходит организация комплексного взаимодействия всех специалистов между собой и родителями ребенка, а также создание специальной образовательной среды в образовательном учреждении. А значит данная задача по созданию комплексного подхода, по приобретению такого опыта и его масштабирования приобретает особую актуальность.

Лицей №9 «Лидер» - это образовательное учреждение, ставшее в 2015 г. одной из пилотных площадок, по реализации проекта инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра. Образовательная программа лицея ориентирована на достижение следующих результатов: осознанность и ответственность, самостоятельность (постановка собственной задачи, удерживание цели, шаги для достижения цели); продуктивность (каждая деятельность заканчивается созданием продукта, который предъявляется публично в реальной и виртуальной среде); высокая технологическая грамотность; креативность (создание принципиально новых идей).

Для достижения этих результатов при всем разнообразии обустройства среды удерживаются общие принципы: индивидуализация (возможность двигаться по индивидуальной образовательной программе, достигать собственных целей, используя подходящие для конкретного учащегося способы и инструменты); успешность каждого (организация ситуации успеха каждого ребенка, рейтинги разного уровня и характера); современная технологическая образовательная среда (насыщенная оборудованием среда, которая активно используется ребенком); постоянное обновление образовательной среды и технологий (не ребенок для школы, а школа для ребенка); событийные образовательные программы; школа полного дня; нелинейное расписание; содержательная (компетентностная) система оценивания достижений ребенка. Меняется система оценивания – уход от формирования текущей оценки к развернутому комментарию учителя по поводу успешности ребенка [2].

Все это, предпосылки, позволяющие нам реализовывать проект инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра. Дальнейший же опыт показал необходимость создания постоянно действующего командного взаимодействия всех педагогов, обучающихся и воспитывающих детей с РАС, а также их родителей (законных представителей). Таким образом, мы видим, что успешность реализации федерального государственного образовательного стандарта, напрямую связано с грамотностью построения комплексного подхода к процессу инклюзивного образования.

На сегодняшний день, спустя год и 2 месяца данной работы в условиях инклюзии, уже сложились традиционные формы работы, предусматривающие сотрудничество специалистов детского сада, педагогов школы и родителей. Работа включает совместное обсуждение мнений всех участников образовательного процесса по проблемам развития и обучения детей, успешности школьной адаптации ребенка с РАС - как результата преемственных связей. Зная приоритеты ребенка который придет к нам учиться, мы можем создавать необходимые условия, для того что бы в

дальнейшем развивать у наших обучающихся навык социализации, замотивировать их на учебный процесс. Ребенок, который с нового учебного 2016 года принят в инклюзивный класс, (и дети, которые еще будут приниматься), плавно входят в процесс обучения. Каждый адаптационный этап тщательно планируется с учетом индивидуальных особенностей и возможностей детей, что заведомо ведет к позитивному восприятию учебных обязанностей и школьной нагрузки. Опираясь на знание потребностей, особенностей развития и адаптации детей с расстройствами аутистического спектра, модель включения детей в общеобразовательное пространство школы предполагает обучение по адаптированной образовательной программе и адаптированной основной образовательной программе, проведение коррекционно - развивающих занятий, участие ребёнка в классных и внеурочных мероприятиях, образовательных играх, занятия в рамках дополнительного образования вместе с другими учениками регулярного класса, летний досуг в пришкольном лагере, участие в проектной деятельности как в одном из способов освоения адаптированной образовательной программы. При разработке нашей модели комплексного подхода мы выделили основные направления нашей деятельности.

1.Формирование толерантного отношения к детям с особенностями в развитии.

В рамках создания инклюзивной культурной среды в школе, проводились такие мероприятия как:

- проведение акций, занятий с учащимися, общих просветительско-ознакомительных собраний с родителями учащихся в регулярном классе.
- выставление информации на школьный сайт, работа на форуме, выпуск буклетов, брошюр.

2. В направлении преемственности (детский сад – школа, развивающий центр – школа) была проделана четко спланированная работа всей команды сопровождения:

- посещение детского сада педагогом психологом, логопедом, учителем школы в рамках знакомства с детьми, наблюдения за ними в процессе занятий со специалистами детского сада, взаимодействия со сверстниками, воспитателями, ознакомление с документацией и динамикой развития детей;

- посещение школы родителями ребенка, обзорная экскурсия, знакомство со специалистами, школой;

- проведение игровых занятий в кабинете психолога;

- посещение занятий для дошколят АБВГДейка;

- подготовка учителя к встрече с детьми;

- консультации педагогов по вопросам дальнейшего обучения и развития детей с РАС [3];

- беседы с родителями всей командой педагогов, поскольку ни врачи, ни психологи, ни логопеды, учителя и дефектологи не в состоянии быть с ребенком 24 часа в сутки и все это время вести наблюдение, которое так необходимо как самому ребенку, так и педагогам для оптимального выстраивания условий в образовательном пространстве.

Особенность модели лицея №9 в том, что ребенок с РАС учится изначально в классе с другими детьми при поддержке тьютора, дефектолога, психолога, логопеда. Таким образом, перед образовательным учреждением встают важные задачи, которые успешно можно реализовать только в условиях комплексного взаимодействия при создании социализирующей среды. От успешности решения данных задач в реализации нашей модели при сопровождении ребенка с РАС, зависит, насколько удачно вольются дети в среду нормально развивающихся сверстников и насколько качественно пройдет социализация и обучение в инклюзивном пространстве. На первый план выходит:

1. Создание и поддержание спокойной, стабильной и безопасной обстановки вокруг ребенка.

2. Сопровождение тьютором в ходе бытовых ситуаций, режимных моментов.

3. Обеспечение грамотно организованной ежечасной, ежеминутной работы по раскрытию и развитию возможностей детей с РАС.

4. Обеспечение проведения регулярных индивидуальных коррекционно-развивающих занятий.

5. Поддержка и помощь узкими специалистами на фронтальных и на подгрупповых занятиях, проводимых учителем класса, как ребенка, так и учителя.

6. Развитие коммуникативных навыков и возможностей, социализация посредством максимального включения в совместную деятельность с другими детьми.

7. Преодоление масштаба отставания в развитии через организацию помощи в инициировании контактов с другими детьми и взрослыми и формировании психологического климата класса.

8. Пробуждение в ребенке стремления к развитию коммуникативных и речевых возможностей, необходимых для общения.

9. Ориентация на ежедневную, комплексную практику общения с ребенком, родителями и друг с другом внутри команды сопровождения.

10. Использование всех средств, позволяющих «опредмечивать» явление или давать новые ощущения и познания об окружающем мире.

11. Вызывание во взаимодействии с каждым педагогом собственных эмоций и их трансформации в звук, слово, фразу.

12. Присоединение к эмоциям ребенка, с целью его большего раскрытия и возможностей постоянного комментирования происходящего с ребенком и вокруг него.

13. Включение в образовательный процесс компьютерных программы, как средства оптимизации образовательного процесса и коррекционной работы, позволяющего активизировать познавательную деятельность детей и повышать интерес к обучению, используя разно уровневые задания.

14. Активное включение игр и игровых упражнений в различные области учебно-воспитательного процесса.

В связи с этими задачами закономерно встают вопросы о том, каким образом в лицее выстроен процесс комплексного взаимодействия, какая специальная образовательная среда создана и какие результаты получены.

Итак, в лицее образовательная среда оснащена специальным оборудованием для обучения и воспитания детей с РАС, которое соответствует перечню специальных образовательных условий: предусмотрено наличие отдельного кабинета психолого-педагогического сопровождения с зонированным пространством (сенсорная зона, зона занятий в малых группах, индивидуальных занятий с ребенком, консультационная зона). Возможность выделения такой зоны очень важна для организации обучения детей с РАС в общеобразовательной школе, в которой в целом очень высокий уровень шума и других сенсорных стимулов. Организовано в лицее интернет-кафе, в котором обучающиеся лица встречаются на переменах, и у них есть возможность выпить витаминизированный напиток за отдельными столиками, в это же самое время тьютор организывает участие детей с РАС в накрытии столов и их последующей уборке, что позволяет детям отточить свои умения и навыки самообслуживания и помощи другим. В интернет-кафе специалисты проводят и занятия по коррекционным областям. Очень часто возможность выхода в такие зоны помогает избежать неадекватного поведения и аффективных реакций у ребенка с эмоционально-волевыми нарушениями.

Такая организация помещения дает возможность смягчить переход из дошкольного образовательного учреждения в школу, так как остается много привычных для ребенка вещей: игрушки, маленькие парты, предметы-укрытия. Специально выстроенное для ребенка с РАС учебное пространство основного класса с визуальным расписанием, с системой поощрения. Предусмотрено наличие кабинета учителя-дефектолога, учителя-логопеда.

Создана интерактивная среда пространства коридоров лицея (Монтессори тренажеры, интерактивные панели на стенах коридоров, спортивный уголок «Лианы», плакаты с упражнениями из гимнастики мозга в классах). Индивидуальные коробочки с сенсорным материалом и тренажерами

(кинетический песок, умный пластилин, мешочек с крупами, эспандер, су-джок массажеры). Такими коробочками оснащен и отдельный кабинет и каждый ребенок основного класса. Коробочки созданы совместными трудами педагогов и родителей. Представлен широкий спектр программ дополнительного образования, что позволяет наблюдать за детьми в различных видах деятельности и фиксировать ту сферу, в которой ребенок сможет максимально раскрыть заложенный в нем потенциал.

Таким образом, для фактического пребывания ребенка с РАС целый день в общеобразовательном учреждении создана комфортная среда, учитывающая его психофизиологические особенности, качественно влияющая на уровень социализации и освоения адаптированной образовательной программы.

Представим структуру дальнейшего комплексного подхода всех специалистов сопровождения детей с РАС, опробованного в 2015-2016 учебном году и примененного с начала 2016 учебного года.

1. Заблаговременное, начиная с лета, знакомство с родителями и близкими родственниками, участвующими в воспитании и развитии ребенка. А также знакомство с самим ребенком. Беседы в течение всего летнего периода о состоянии ребенка и его подготовки к школе.

2. Изучение всеми специалистами документации и рекомендаций психолого-медицинской-педагогической комиссии.

3. Соотнесение информации от родителей, полученной информации от собственных наблюдений и информации из документации. Информация включает в себя физическую готовность, умение подчиняться определенным социальным нормам, выполнение определенных правил, режимных моментов, умение занять себя чем-либо, наличие навыков социального взаимодействия, элементарных коммуникативных навыков.

4. Проведение школьного психолого-педагогического консилиума и начало написания АОП.

5. Комплексное планирование действий, на основании обобщенной информации для успешной адаптации детей, что заведомо ведет к позитивному

восприятию учебных обязанностей и школьной нагрузки. Все специалисты и педагоги в той или иной мере участвуют в планировании, а затем в реализации программы. При этом один из них является ответственным за определенные направления, другие – выполняют задания ответственного за данное направление [4].

4. На основании вышеперечисленных данных мы составляем график поэтапного знакомства обучающегося с педагогами сопровождения и непосредственно с детьми инклюзивного класса малыми группами (по 2-4 человека).

5. Далее проводим совместную с вновь познакомившимися педагогами и детьми экскурсию по школе, в которую включается и показ класса, где будет обучаться ребенок.

6. Вновь проведение школьного консилиума и включение новой информации в адаптированную программу. Участвуют в составлении АОП учитель класса, тьютор, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог, координатор по инклюзии, заместитель директора по учебно-воспитательной работе в начальной школе, родители. Каждый специалист при написании своего раздела опирается и учитывает данные других специалистов и мнение родителей. В дальнейшем, в окончании каждой четверти на заседаниях школьного консилиума представляются результаты освоения программы. Кроме того, не реже одного раза в неделю все специалисты делятся опытом друг с другом и выводами по проведенному образовательному процессу, изменениями в поведении детей, новизной проявлений и реакций детей в целом от процесса социализации в данный период времени и осведомляют родителей посредством бесед и регулярным ведением журнала взаимодействия. В нем каждый специалист сопровождения, основной учитель и родители фиксируют значимые моменты проявлений ребенка, достижения и что не получилось. Родители отмечают, что происходит дома (настроение, новые социально-бытовые навыки, знания, наличие или отсутствие поведенческих проблем, интерес или в отсутствии интереса в жизни семьи и



взаимодействии с членами семьи). Этот журнал позволяет выстраивать конструктивную содержательную коммуникацию специалистов с родителями относительно результатов и задач развития ребенка [5].

7. Все специалисты придерживаются общих правил по взаимодействию с детьми с РАС. Это соблюдение четкого распорядка дня, обозначенного в циклограмме, в которой отражен весь образовательный процесс, включающий в себя время присутствия на уроках, график занятий с узкими специалистами, индивидуальные часы с учителем и время, отведенное на коррекционные области. Все специалисты понимают необходимость порядка в содержании школьных принадлежностей на постоянных местах, четкости инструкций, действий и требований в процедурах самообслуживания и режимных моментах. Только такой комплексный подход по нашему мнению, позволяет обучающимся с РАС вникнуть в смысл и воспринять требования, а также понять речевое сопровождение, постоянно и во всем присутствующее. Сопровождение речью ориентировано на уровень ребенка и при этом четкое, эмоциональное, с возможностью чувствовать, видеть, о чем идет речь. Именно поэтому с декабря 2016 года мы вводим первый этап проектной деятельности, которая разрабатывается для более эффективной социализации аутичных детей и в разы повышающий их интерес к образованию, а также учитывающий их потребность в частой смене деятельности в сочетании с практическими действиями. В первый этап будут включены две масштабные темы, которые комплексно будут проводиться всеми специалистами до окончания учебного года.

Проектная деятельность учитывает взросление ребенка и его возрастающие потребности в социализации, все большем желании взаимодействовать с окружающими людьми и потребности в осмыслении окружающей действительности и себя самого, своего внутреннего мира. Об этом свидетельствует уже небольшой опыт совместной деятельности в интернет-кафе, куда вовлечены дети с ограниченными возможностями здоровья разных нозологий и их сверстники без таковых ограничений. Разворачивающаяся игра

в проекте способствует переходу от игровой деятельности к учебной, предложенные темы через игру позволят внести дидактическое разнообразие в технологию обучения, закрепить получаемые знания на традиционных занятиях, обобщить, проанализировать, учебный и внеучебный материал, а также усилить структуру и содержание комплексного взаимодействия специалистов в сопровождении детей с РАС в условиях инклюзивного образования.

В заключение хочется отметить, что обучающийся в прошлом учебном году в 1 классе успешно освоил адаптированную для него программу, с огромным желанием посещал пришкольный лагерь летом и с готовностью родители привели ребенка во второй класс. В этом учебном году возрос его интерес к школе, к общению с детьми, увеличилась привязанность к педагогу, и повысился уровень социализации. Обучающийся, пришедший в новом учебном году в 1 класс, через 3 недели посещения школы, сам попросился в класс к детям и уже все больше может обходиться самостоятельно, без постоянного сопровождения тьютора в классе и вне его. К началу 2ой четверти присутствует на всех уроках, включая физкультуру и ритмику, (для него участие на этих уроках было самым сложным), рассказывает родителям о самом интересном и делится тем, что не нравится или трудно. Иницирует общение и стремится к нему. Считаем, что получить подобные результаты и выстроить инклюзивное образование в массовой школе, без слаженной и комплексной работы всех специалистов невозможно.

Представляем пример командного подхода по реализации задач в области «Физическая культура»

Задачи реализации содержания:

- выполнять доступные виды движений на уроках физкультуры и вне их;
- освоить основные движения (ходьба, бег, прыжки, лазание)
- понимать правила поведения на уроках физкультуры, умение выполнять доступные виды упражнений по подражанию, по образцу, по словесной инструкции;

- проявлять желание включаться в доступные подвижные игры и занятия.

Учитель: учет и использование текущих видов упражнений при организации физкультминуток на уроке.

Тьютор: учет и включение доступных и основных движений данного периода на физкультуре при организации игровых переменок.

Учитель-дефектолог: учет и включение доступных и основных движений данного периода на физкультуре при организации занятий, направленных на формирование зрительно-двигательной координации, ориентировки в пространстве, в работе с пиктограммами, где изображены данные действия, но используются для развития познавательной деятельности (найди человечка, у которого руки в стороны, сделай одинаково).

Педагог-психолог: учет и включение доступных и основных движений данного периода на физкультуре при организации занятий, направленных на формирование эмоционального и коммуникативно-речевого развития, в работе с пиктограммами, где изображены данные действия, но используются для развития коммуникации и эмоциональности от получившегося упражнения, от правильного названия действия, от умения в команде на групповых занятиях использовать движение в игре: поймать, кинуть мяч другому) [6].

### **Литература**

1.Беляева, О.Л., Философ М.Г., Черенёва Е.А., Юкина Т.Л. Организация инклюзивного образования детей с РАС в общеобразовательной школе : учеб. пособие / О.Л. Беляева, М.Г. Философ, Е.А. Черенёва, Т.Л.Юкина. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2016. – [2], [3], [5], [6]

2.Патрина О.В. К вопросу о социализации ребенка с расстройствами аутистического спектра: ресурсы родительского и институционального воспитания - Психолого-педагогические практики сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт: методические рекомендации / Н.Д. Вощенко, С.С. Иванчугова, Н.В. Баландина и др.: отв.ред. Т.В. Фуряева, Е.А. Черенева; Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015.-148с. [1]

3.Реуцкая О.А. «Развитие речи у плохо говорящих детей» - Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 155, [1] с. – (Библиотека логопеда).

4.Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: сборник материалов научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов. Красноярск, 27 апреля 2016г./отв.ред. О.А. Козырева; ред.кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016.-132с.; 15с.[4]

## **Подготовка детей с расстройствами аутистического спектра к самостоятельной жизни в обществе**

**Кузнецова А.В.**

### **Опыт разработки программы профориентации обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

Профессиональная ориентация является важнейшим этапом в процессе образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Имеющаяся в школе программа профориентации ориентирована на выпускников, которые после окончания школы продолжают обучение в учреждениях профессионального образования. Программа направлена на формирование у обучающихся с интеллектуальными нарушениями сознательного отношения к выбору профессии. Программа предусматривает реализацию комплекса психолого-педагогических мероприятий во всех видах деятельности: учебной, внеурочной, внеклассной.

Однако, программа не учитывала специфику обучения детей с расстройствами аутистического спектра, проявляющуюся в:

- сложности в произвольной регуляции собственной деятельности;
- медлительности, утомляемости, истощаемости и, как следствие, перевозбуждении, моторной стереотипии;
- неровности в интеллектуальной деятельности, недостаточности и фрагментарности представлений об окружающем.

Кроме того, действующая программа профориентации не отражала специальных задач, отражающих потенциальные возможности выпускников, имеющих расстройства аутистического спектра.

Таким образом, была определена необходимость разработки и внедрения отдельной программы профессионального ориентирования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее – Программа), учитывающей особые образовательные потребности учеников данной категории.

Программа разработана в 2016 году педагогами школы с учётом требований федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ОВЗ. Данная разработка может быть полезна всем специалистам, занимающимся профориентационной работой в учреждениях, где обучаются дети с РАС.

В соответствии с Программой, профессиональная подготовка «сужается» до формирования элементарных представлений о профессиях и приобретения трудовых навыков по определённым профилям трудового обучения, реализуемым в школьных трудовых мастерских.

Принципы проведения профориентационных мероприятий: практическая направленность материала (обучающиеся должны понимать, в какой ситуации они смогут применить полученные знания и умения); наглядность используемого материала; использование разных форм работы на занятии для создания оптимальной мотивации на занятии.

Цель программы: формирование у обучающихся установки на активное использование освоенных трудовых навыков для индивидуального жизнеобеспечения, социального развития и помощи близким.

Система профориентационной работы с обучающимися с РАС предполагает непрерывный, долговременный процесс и осуществляется на всех возрастных этапах, в течение периода обучения с 3 по 12 класс:

3 класс – Подпрограмма «Введение в мир профессий»;

4–5 класс – Подпрограмма «Мастерская ремесел»;

6–9 класс – Подпрограмма «Мой выбор»;

10–12 класс – Подпрограмма «Моя профессия».

Программа имеет приложения: «Особенности психофизического развития обучающихся с РАС»; рекомендации для педагогов и родителей «Специфика организации деятельности обучающихся с РАС» и «Рекомендации к организации пространства при обучении трудовым навыкам обучающихся с РАС»; рекомендации по составлению примерного мониторинга компетенций обучающегося с РАС; Примерная тематика классных часов, воспитательных

занятий по профориентации в 6–9 классах, а также «Примерный план работы на год «Мастерской ремесел».

Реализация Программы осуществляется на уроках; во внеурочное время в процессе занятий общественно полезным трудом, самообслуживанием; во время кружковой работы.

Подпрограмма «Введение в мир профессий» (3 класс) способствует формированию у обучающихся с РАС элементарных представлений о некоторых профессиях, доступных пониманию ребенка и предполагает использование различных дидактических коррекционно-развивающих игр, элементов сюжетных игр.

Задачи подпрограммы:

1. Расширять представления о труде людей разных профессий, показать результаты труда, их общественную значимость.
2. Воспитывать уважение к людям труда, желание трудиться.
3. Отражать в играх впечатления от реальной жизни (больница, аптека, магазин, почта, парикмахерская), также и впечатления от экскурсий.
4. Развивать интерес к профессиям родителей и наиболее распространенным профессиям ближайшего окружения.

Перечисленные задачи решаются на уроках ручного труда. Ввиду несформированности коммуникативных умений обучающихся, рекомендуется использование индивидуальной и парной форм работы. У обучающихся в процессе освоения навыков работы с картоном и бумагой, текстильным материалом, соленым тестом, пластилином, глиной, природным материалом и древесиной формируются необходимые БУД как предпосылка освоения Программы профориентации.

Подпрограмма «Мастерская ремесел» (4–5 классы)

Задачи подпрограммы:

1. Способствовать освоению навыков самообслуживания;
2. Создавать условия для овладения технологическими приемами ручной обработки материалов;

Детям дается возможность попробовать себя в разнообразных трудовых действиях.

Программа «Мастерской ремесел» предполагает знакомство обучающихся с различными материалами, их свойствами, инструментами и оборудованием в ходе работы по модулям: «Обслуживающий труд», «Ткацкое дело», «Изготовление бахил», «Картонажно-переплетное дело», «Гончарное дело», «Растениеводство», «Деревообработка».

По окончании реализации подпрограммы «Мастерская ремесел» проводится диагностика для обучающихся 4–5 классов с целью определения интересов и готовности к обучению по определённому трудовому профилю с учетом психофизических возможностей особенностей обучающихся с РАС.

Подпрограмма «Мой выбор»(6–9 класс)

Задачи подпрограммы:

1. Создавать условия для приобретения обучающимися с РАС начальных профессиональных навыков;
2. Формировать умение самостоятельного выполнения обучающимися необходимых технологических операций с использованием специального оборудования, материалов и инструментов с соблюдением правил техники безопасности;
3. Формировать доступные трудовые умения по осваиваемым профилям.

По результатам диагностики трудовых проб школьный психолого-медико-педагогический консилиум рекомендует обучающимся дальнейшее освоение трудовых профилей, по которым ребенок показал лучшие результаты: 2 профиля (по полугодиям) либо 4 профиля (по четвертям), с учетом индивидуальных и психофизических особенностей. Предпочтение отдается формам работы, способствующим развитию коммуникативных умений, направленных на достижение совместного результата труда (коллективные виды деятельности).



Обучающиеся получают возможность взаимодействовать со сверстниками в процессе коллективного труда, осваивают навыки социального взаимодействия в процессе экскурсий, освоения ближайшей инфраструктуры.

Возможные результаты освоения подпрограммы «Мой выбор» (6–9 классы): выполнение социальных заказов (изготовление бахил, уборка помещений) в виде благотворительных акций, реализации проектов.

Подпрограмма «Моя профессия»(10–12 классы)

Задачи подпрограммы:

1. Создавать условия для применения обучающимися с РАС начальных профессиональных навыков;

2. Закреплять умение самостоятельных трудовых действий обучающимися с использованием специального оборудования, материалов и инструментов с соблюдением правила техники безопасности;

3. Формировать чувство ответственности за выполненную работу

4. Воспитывать желание трудиться в коллективе.

В данной подпрограмме предпочтение отдается коллективным формам деятельности. Обучающиеся закрепляют навыки социального взаимодействия в процессе самостоятельной трудовой деятельности.

Отдельный раздел программы посвящен работе с родителями обучающихся. На всех этапах профориентационной работы педагоги и специалисты выстраивают работу с семьёй по профпросвещению, оказывают индивидуальную консультационную помощь.

Родителей обучающихся 3–5 классов педагоги привлекают к обсуждению актуальности темы выбора трудового профиля, формируют представление о процессе профориентации.

Родителей обучающихся 5–9 классов педагоги информируют о результатах диагностики трудовых умений, предпочтений детей.

В старших классах (9–12 классы) для родителей формируется информация об индивидуальных особенностях и предпочтениях, особенностях здоровья детей, осуществляется подбор оптимальных вариантов профессионального обучения.

На всех этапах родители знакомятся с результатами анкетирования, тестирования, практических работ обучающихся. Работа с родителями проводится комплексно социальным педагогом, психологом, зам. директора по УВР, классным руководителем. Формы работы: родительские собрания, индивидуальное консультирование, совместная творческая деятельность и т.д.

Педагоги повышают профессиональную грамотность в области профессионального ориентирования обучающихся через работу методических объединений школы, индивидуальные консультации, курсы повышения квалификации, участие в научно-практических мероприятиях, работу с Интернет-ресурсами.

Программа предусматривает:

- достижение планируемых результатов освоения программы профориентации всеми обучающимися в соответствии с их психофизическими особенностями;
- создание в образовательной среде школы условий для дифференцированного профессионального ориентирования;
- обеспечение преемственности образовательного процесса обучающихся с РАС;
- использование в образовательном процессе современных образовательных технологий обучения и воспитания детей с РАС.

Возможными результатами реализации Программы профориентации являются:

- наличие у обучающихся представлений о профессиях ближайшего социального окружения и о профессиях, доступных к освоению;
- участие в творческих конкурсах декоративно-прикладного искусства и профессионально-трудового мастерства;
- экспонирование изделий на различных выставках;
- выполнение изделий и работ по социальному заказу;
- участие в проектной деятельности;
- участие в социально значимых акциях;

– реализация изделий на «Ярмарке ремёсел».

В качестве показателей результативности и эффективности Программы профориентации рассматриваются следующие критерии:

– динамика индивидуальных достижений обучающихся;

– сформированность элементарных представлений о мире профессий;

– выполнение трудовых операций (самостоятельно, с помощью) по осваиваемому трудовому профилю.

И пусть не каждый из выпускников сможет трудоустроиться, получить профессиональное образование, но навыки полученных профессий они смогут использовать в жизни: прибить гвоздь, пришить пуговицу и т.д. В системе дополнительного образования каждый может подобрать себе направление по душе и интересам, продолжать осваивать навыки профессионального труда.

*«Лишая человека возможности трудиться, мы отнимаем у него право на взрослую жизнь, право стать самостоятельной личностью»[2].*

### **Литература**

1. Кулишова Г.П. Как обучать профессии учащихся с нарушениями интеллекта: Методическое пособие. М.: 2006. – 104 с. (Коррекционная педагогика).

2. Ремесленные мастерские: от терапии к профессии [Электронный ресурс] / Сост. Ю. В. Липес. – Эл. изд. – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf : 145 с.). – М. : Теревинф, 2016. – (Опыт работы Центра лечебной педагогики).

3. Старобина Е.М. Методика профориентации при умственной отсталости. СПб.: Эксперт, 2005.

4. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 496 с.

## **Оказание комплексной помощи семьям, воспитывающим детей с расстройствами аутистического спектра**

Вощенко Н.Д., логопед  
МБУ СО «Центр «Радуга»

### **Технологии помощи детям с расстройствами аутистического спектра в рамках реабилитационного центра**

В настоящее время среди большой группы заболеваний, сопровождающихся нарушением развития, лидирующую роль играют расстройства аутистического спектра (РАС). Говоря об аутизме, мы часто используем термин «расстройство аутистического спектра» (РАС), что отражает различные его проявления и различные, порой уникальные, комбинации преимуществ и недостатков, свойственные разным детям.

В МБУ СО «Городской реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга» г. Красноярска создана специальная комфортная и благоприятная для детей с РАС среда, в которой учитываются его личностные особенности и потребности. Известно, что для ребенка, который находится в стрессовом состоянии, должна быть создана комфортная окружающая среда, которая бы смягчала его патологические проявления. Для создания комфортной среды происходит своеобразное приспособление под психические проявления ребенка. Это возможно при условии внимательного отношения к ребенку, стремления понять: что любит ребенок, что его нервирует, вызывает проявление у него агрессии, негативизма, тревожности, страхов, возбудимости, что он умеет делать, чем интересуется, чем его можно успокоить, какие коммуникативные сигналы он подает, как он ведет себя в ситуации комфорта и дискомфорта.

Комфортная среда создается для адаптации ребенка в новой ситуации, для формирования у него арсенала способов взаимодействия с окружающим миром. Условие продуктивного контакта с аутичным ребенком – внимание к

нему, способность замечать, какие стимулы из внешнего мира обращают его внимание и производят на него впечатление. Создание такой среды обозначает умение выявить для ребенка зоны актуального и ближайшего развития, а также - ресурсов его развития.

Дети с РАС могут с трудом перерабатывать различные ощущения, с которыми мы сталкиваемся каждый день. Это происходит потому, что они могут быть как гипочувствительными (обладать недостаточной чувствительностью), так и гиперчувствительными (обладать чрезмерной чувствительностью) к различным стимулам. Это может привести к поведенческим проблемам. В реабилитационном центре для создания комфортной среды специалисты используют оборудование, которое помогает справиться с нежелательным поведением ребенка с РАС.

Для успешной адаптации в Центре используются утяжеленные одеяла/подушки/шарфы. В широком понимании основной функцией утяжеленных одеял является обеспечение спокойного сна или отдыха. Нарушения сна у детей с РАС встречаются чаще, чем у нормально развивающихся детей, поэтому на группах дневного пребывания одеяла способствуют улучшению сна у детей с РАС и не только. Одеяло совы может применяться для детей с ДЦП (детский церебральный паралич) при нарушении сна, СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности) и с тревожными расстройствами. На индивидуальных и групповых занятиях специалисты используют утяжеленное одеяло и шарф для расслабляющего эффекта. Это наступает благодаря равномерно распределенному по всему телу давлению прикосновения (или сенсорному давлению). Подобное давление похоже на крепкие объятия; в результате появляется ощущение безопасности и, как следствие, отступает стресс, наступает столь желательная расслабленность. В 83% случаев утяжеленное одеяло демонстрирует положительный результат. Многие родители теперь используют утяжеленные одеяла, шарфы, подушки не в рамках Центра, в качестве накладки на колени или накидки на плечи ребенка с аутизмом. Этот способ помогает детям почувствовать себя в большей

безопасности и позволяет сохранять спокойствие в течение всего дня. Но нужно помнить, что такой способ подходит не всем и имеет противопоказания.

Нашему мозгу нужно постоянно получать информацию о «местонахождении» нашего тела, укрепить свой вестибулярный аппарат, получить новые сенсорные ощущения, а детям с РАС это дается очень сложно. С этой задачей помогает нам справиться «чулок совы» и гамаки, их применение на занятиях у психолога, в сенсорной комнате, на групповых занятиях получили высокие результаты. В 90 % случаев дети испытывают яркие эмоции, внимательно прислушаться к своему телу, чувствуют границы своего тела, успокаивается, «чулок совы» стимулирует развитие проприоцептивной и вестибулярной системы. Дети, находясь в «чулке», с удовольствием слушают сказки, читают сами, решают задачки, легко общаются со сверстниками, быстро впитывает новые знания, нормально адаптируется в коллективе. Ведь у них всегда есть возможности побыть наедине с собой и отдохнуть от большого количества людей и шума. Так как для детей с РАС свойственно проявлять чрезмерную подвижность, вертеться, вставать, совершать много ненужных действий, на групповых занятиях в 47% случаев специалисты используют утяжеленное одеяло или мешок совы для того что бы ребенок мог частично включиться в занятия, успокоиться и выполнять задания.

Дети с аутизмом могут с трудом игнорировать звуки, которые для остальных людей не более, чем фоновый шум. Тэмпл Грандин пишет о том, что ее слух постоянно воспринимает все звуки вокруг на максимальной громкости (Jackson 2002, Grandin 1995). Подобный шумный мир совершенно невыносим, и именно таким он может казаться ребенку с аутизмом. Если, например, в группе дневного пребывания или в столовой ребенку трудно воспринимать звук, то наушники или беруши помогают блокировать внешние шумы или же предоставят ребенку приятный звук (например, музыку), на котором он сможет сосредоточиться.

Люди с аутизмом могут испытывать сложности с переживанием стресса, агрессии и раздражения, которые могут привести к отклонениям в поведении,

например, к кусанию/щепанию/ударам/жеванию предметов. В реабилитационном центре 75 % детей, которые не могут эффективно сообщить о своих нуждах, потребностях или эмоциональном состоянии. Кусание один из методов оповещения о том, что что-то происходит не так. Если ребенок выражает с помощью кусания тревогу — нужно научить его делать это более приемлемым способом. Главное правильно определить причину кусания. Так же жевание и кусание может нести сенсорную функцию, обеспечивая оральную стимуляцию. Для детей с сенсорной недостаточностью кусание может быть не только приятным, но и необходимым стимулятором. Если с помощью кусания дети с аутизмом получают приятные для него сенсорные ощущения, мы стараемся предоставить ему возможность получить сенсорную стимуляцию.

Для этой цели специалисты центра используют резиновые жевательные трубки чюи-тьюбс или игрушки-прорезыватели для зубов. Кусая и жуя их, ребенок сможет избавляться от напряжения и стресса и научиться правильно выражать свои желания.

Бывает, что дети с высоким уровнем тревоги, а также с трудностями ориентировки во времени много раз задают взрослому один и тот же вопрос о событиях ближайшего будущего. Предсказуемость событий и возможность вернуться к их наглядному расписанию в любой момент времени помогает такому ребенку справиться с тревогой, настроиться на определенное время занятий и ждать окончания цепочки действий. Это похоже на то, как, например, некоторые взрослые смотрят на календарь и считают недели до отпуска. Визуальное расписание будет главным помощником в жизни ребенка с РАС.

Специалисты центра используют расписание для обозначения временных рамок, для формирования структуры времени и последовательности событий. Для того что бы ребенок знал когда и что можно делать, смог самостоятельно планировать собственное время. Именно для этой цели служит создание расписания, которое должно иметь определённую последовательность и повторяемость. Тогда картина мира в сознании ребёнка становится более

упорядоченной, предсказуемой, а спланированная жизнь поможет структурировать его поведение и избежать многих страхов, аффективных срывов. Расписание позволяют ребенку успешнее:

- следовать распорядку дня. Ребенок знает, что он должен сделать сегодня, и ему не нужны словесные инструкции или подсказки. Таким образом повышается самостоятельность ребенка;
- справляться с тревогой, устраняют постоянные вопросы о событиях дня, снижая, таким образом, беспокойство учащегося и придавая ему чувство уверенности и безопасности;
- позволяют избежать конфронтаций со взрослыми. Когда приходит время занятия, которым ребенок не любит заниматься, то взрослым следует ссылаться на расписание: « Расписание говорит, что мы будем.....»;
- позволяют усвоить наиболее важные алгоритмы учебных действий;
- позволяют учащимся быть готовыми к переменам;
- позволяют связывать ожидаемое поведение с занятиями в расписании;
- дают возможность учащемуся получить ощущение того, что что-то достигнуто.

В группах дневного пребывания визуальное расписание размещено в центре комнаты, для того чтобы его могли видеть все участники группы. Педагог на утреннем круге «проходит » с ребенком по расписанию либо на весь день, либо только осветив предстоящее занятие в зависимости от способности ребенка или группы воспринимать данную информацию.

На индивидуальных занятиях узкие специалисты широко используют различного вида расписания, инструкции, календари и таймеры. Для каждого ребенка разрабатывается своя форма расписания. Это расписание ребенок может носить с собой и знать, куда ему идти и в случае необходимости свериться с расписанием. Все полученные умения и навыки закреплять и переносить в различные жизненные ситуации. Работа по улучшению социальной адаптации идет в тесном взаимодействии с родителями.



Даже если ребенок с РАС использует расписание и знает о смене видов деятельности в течение дня, для него может быть очень сложно прекратить занятие (тем более если речь идет о занятии любимом: просмотре мультфильмов, компьютерной игре и т.д.) и перейти к следующему заданию. Как справиться с ситуацией и предотвратить истерику у ребенка при смене деятельности? В этом сможет помочь визуальный таймер.

В центре таймер используется в трех случаях:

1) для перехода к следующему заданию или занятию («через 5 минут у тебя занятия у логопеда...»)

2) для обозначения времени занятий в расписании («у логопеда занимаешься 25 минут...»)

3) для поощрения ребенка любимым видом деятельности и прекращением ее («качаемся на качели 3 минуты, а потом идем/делаем...»)

Для каждого ребенка специалисты определяют более приемлемый вид таймера. Это может быть : электронный таймер , специальное приложение на телефоне, будильник, песочные часы, бумажный или предметный и т.д. Он может быть любим , здесь нет ограничений и правил, он должен выполнять только одну функцию - быть во благо ребенку.

Сочетание четкой пространственной организации, расписаний и игровых моментов может заметно облегчить реабилитацию ребенка с РАС. Приобретение самостоятельных специальных умений способствует формированию у него положительных черт поведения, уменьшению патологических проявлений и других недостатков развития. Важным направлением работы становится всяческая поддержка имеющихся у большинства детей с аутизмом отдельных разобщенных реакций на обращение взрослого, попытки вступить в контакт, наличие малейшего спонтанного поиска обмена радостью, интересами или достижением.

### **Литература**

1. Заломаева Н.Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам. <http://autist.narod.ru/p045.html>

2. Как научить ребенка с аутизмом учиться. Практическое руководство для педагогов и специалистов образовательных учреждений. Составитель: Паллот Э.М. Пер. с англ. – Пермь, 2004
3. Лаврентьева Н.Б. Обучение детей с аутизмом осмысленному чтению // Дефектология. — 2009. — № 1. — С. 33–44
4. Лаврентьева Н.Б. Обучение чтению детей с аутизмом: создание «Личного букваря» // Дефектология. — 2008. — № 6. — С. 45–53
5. Лаврентьева Н.Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей — дошкольников // Дефектология. — 2008. — № 4. — С. 52–63; № 5. — С. 26–35
6. Лебедев В.А. Дидактические аспекты организации учебных занятий <http://www.autism.ru/read.asp?id=96&vol=50>
7. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990
8. Никольская О. С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи М.: Теревинф, 1997
9. Никольская О. С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение . Серия «Особый ребенок», М.6 Теревинф, 2005
10. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе М.: "Чистые пруды", 2006
11. Никольская О.С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. - М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998
12. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. — 1995. — № 1
13. Специальный федеральный государственный стандарт начального образования детей с расстройствами аутистического спектра (основные положения) <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-14/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-nachalnogo>

14. Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л.  
Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей  
Сборник упражнений для специалистов и родителей  
Издательство БелАПДИ - «Открытые двери», Минск, 1997

Прудникова Л.Д., социальный педагог  
Думлер А.А., заведующий отделением  
психолого-педагогической помощи  
МБУ СО «Центр «Радуга»

### **Социально-культурная реабилитация инвалидов и их семей в процессе досуговой деятельности**

МБУ СО «Городской реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга» реализует в своей деятельности комплексные программы социальной реабилитации детей и подростков от 0 до 18 лет, в том числе и детей с расстройствами аутистического спектра.

В рамках групповых форм работы используются элементы программ «Сообщество», «Каролина», «Маленькие ступеньки», направленные на формирование важнейших навыков социального поведения и взаимодействия, таких как умение самостоятельно делать выбор, доводить начатое до конца, умение быть в обществе и взаимодействовать с окружающими и т.д.

Также на базе учреждения для детей дошкольного и младшего возраста функционируют группы кратковременного пребывания, группы раннего вмешательства, отделение дневного пребывания, предназначенное для реализации комплексной реабилитации детей (медико-социальной, психолого-социальной и социально-педагогической).

Специфика нашего учреждения позволяет осуществлять мероприятия социально-культурной реабилитации ребенка в городском масштабе. Для этого

в Центре имеется потенциал педагогической культуры специалистов, сформированы индивидуальные программы развития и реабилитации детей с ОВЗ, в том числе детей с аутизмом, созданы необходимые комфортные условия реабилитации детей с ограниченными возможностями.

Развитие ребенка с РАС протекает в контексте реальных жизненных обстоятельств, которые не всегда оптимальны, а процесс личностного формирования здесь отягощен одним или несколькими неблагоприятными факторами биологического, социального, психологического и даже педагогического происхождения, острота которых непосредственно определяет глубину социально-культурной дезадаптации ребенка [1]. Поэтому ребенок с ограниченными возможностями нуждается в специальной профессиональной помощи педагогов и психологов, отсутствие или несвоевременное осуществление которой приводит к серьезным, а подчас и необратимым последствиям.

Людей с аутизмом трудно понять, принять, но еще труднее им самим находиться в нашем мире. «Я думаю, что они (люди с аутизмом) живут в нашем мире, но они его не понимают. И наша работа направлена как раз на то, чтобы они поняли этот мир»- Патрик Самсон.

Чтобы жизнь во многих своих красках и проявлениях была доступна детям с РАС, мы используем технологии социально-культурной реабилитации инвалидов[2].

Социально-культурная реабилитация ребенка-инвалида - это комплекс реабилитационных модулей, основу которых представляют средства культуры, искусства, общественных связей и механизмы воздействия их на духовное и физическое развитие ребенка-инвалида.

Общеизвестно, что люди с особыми потребностями из-за причин функциональных ограничений, с одной стороны, из-за отсутствия в обществе условий для их полноценного культурного развития и деятельности, с другой, лишены возможности на равных с другими знакомиться с культурными

достижениями, творчески развиваться и самореализовываться. Поэтому проблема их культурной реабилитации очень важна [3].

Прежде всего, процесс социально- культурной реабилитации детей с особыми потребностями в Центре мы строим на интегративной межведомственной основе, когда педагогически и экономически целесообразно используются материальные, организационно-методические, кадровые возможности и ресурсы различных социальных служб и институтов.

У Центра много единомышленников, спонсоров, замечательных волонтеров, клубов, центров, учреждений и организаций, - социальных партнеров, которые помогают нам в поиске и совершенствовании форм и методов досуговой деятельности. Установление тесного сотрудничества родителей, педагогов, общественности дает возможность формирования и организации досуга детей во всем разнообразии трудовой, культурно-досуговой, спортивной, познавательной деятельности. К ним относятся экскурсии на социальные объекты и предприятия, посещение выставок, учреждений культуры (музеи, театры и кинотеатры, библиотеки), спортивные праздники, городские соревнования по мультиспорту, соревнования «Папа, мама, я- спортивная семья», различные творческие конкурсы, ежегодный городской фестиваль «Крылья успеха», летний отдых детей и их родителей в интегративном лагере «Гренада».

Тесное сотрудничество Центра «Радуга» с учреждениями культуры – Красноярским институтом искусств, Красноярской краевой филармонией открывает новые возможности в развитии творческого потенциала наших детей. Седьмой год наш Центр организует и проводит городской творческий фестиваль «Крылья успеха». Фестиваль дает возможность обратить внимание общества на проблему детской инвалидности в городе Красноярске; выявить одаренных детей с ограниченными возможностями; создать условия для расширения круга культурного общения детей разных районов города Красноярска через участие в совместном творчестве; оказать помощь в становлении таланта творчески одарённых детей с ограниченными

возможностями; привлечь ведущих деятелей культуры, специалистов для занятий с детьми различными видами художественно-творческой деятельности; создать комфортную обстановку для свободного общения типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями.

В гала-концерте фестиваля выступают не только дети с ограниченными возможностями, но и их здоровые сверстники, а также профессионалы - артисты. Выступление детей – инвалидов совместно со студентами хореографического и вокального факультетов института искусств, заслуженными артистами, профессиональными коллективами, очень сильно повышает их самооценку, раскрывает новые возможности в творческом самовыражении.

Искусство способно сделать жизнь многих детей с ограниченными возможностями яркой и содержательной. Гордостью центра является шумовой оркестр «Добрый дождь», в его состав входят дети с РАС, их родители. Оркестр – многочисленный призер многих музыкальных конкурсов в районе, городе. Репертуар произведений, который исполняет оркестр, пополняется все новыми и новыми произведениями, как эстрадной, так и классической музыки. В 2015г. шумовой оркестр «Добрый дождь» выступал совместно с Красноярским симфоническим оркестром под управлением главного дирижера на городском творческом фестивале «Крылья успеха», оркестры исполняли «Детскую симфонию» Гайдна. Растущее исполнительское мастерство ребят оркестра, их культура поведения на сцене, торжественный внешний вид, - все это дает нам основание для большой радости и гордости за детей.

Реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра является очень длительным процессом. Наиболее эффективна коррекционная работа, имеющая индивидуальную направленность, комплексный медико-психолого-педагогический подход, взаимодействие всех специалистов (музыкальные работники, психологи, специалисты домашнего визитирования), также создание адаптированной среды к потребностям ребенка. Сочетание четкой пространственной организации, расписания и игровых моментов - все это

заметно облегчает обучение ребенка с РАС навыкам бытового поведения. При условии правильно организованной работы ребенок с аутизмом может адаптироваться и в групповых занятиях, мероприятиях, где участвует большое количество людей - родителей, сверстников, волонтеров.

Ежегодно 2 апреля, когда отмечается Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма, мы приглашаем в Центр семьи, имеющие детей с РАС, а также волонтеров, представителей общественных организаций, спонсоров. Цель такого общения - подчеркнуть необходимость помощи детям с аутизмом для повышения уровня их жизни. В этом году встреча детей с аутизмом и их родителей с социальными партнерами была проведена в виде квеста «Алиса в стране чудес», который состоял из разных творческих заданий и станций. Какие бы особенности ни были у ребенка, он, прежде всего, ребенок, он также любит играть и радуется поощрению и подаркам, таким образом, при подготовке мероприятия мы учли все рекомендации родителей, психологов и в задания квеста были включены следующие элементы технологий, которыми любят заниматься дети: сенсорные игры, цель которых дать ребенку новые чувственные ощущения, зрительные, слуховые, тактильные, двигательные (ощущения от движений тела в пространстве и ритма движений в танце), а также для возможности установления контакта с детьми; арт-терапия, которая дает возможность получить яркие ощущения в процессе рисования акварельными красками : на мокром листе ватмана после раскрашивания можно увидеть проступающий образ сказочного героя; песочная терапия – нахождение в песочнице спрятанных игрушек; игровая терапия - игры и упражнения на развитие двигательной активности, пространственной ориентировки, коммуникативных навыков. Были на празднике и любимые детские радости – аква-грим, фотосессия в костюмах героев сказок, воздушные шары, шоу мыльных пузырей и, конечно же, сладости. Дети с восторгом наблюдали за кружением мыльных пузырей, бегали за ними по залу, пока не "поймали " все до одного. Закончился праздник фотосессией, когда каждый ребенок мог

сфотографироваться по своим предпочтениям со «сказочным» предметом или героем сказки.

Много внимания в Центре уделяется спортивным и подвижным играм, которые повышают общую активность детей, снимают патологическое напряжение, развивают координацию движений, дают позитивный заряд эмоций. Они несут огромную пользу функциональным системам организма ребенка. Движение, занятия физкультурой или спортом — необходимое условие его правильного развития. Благодаря использованию различных вариантов упражнений, правильно подобранных заданий и условий, в которых они выполняются, развивается способность к перестройке и приспособлению к изменяющимся условиям окружающей среды, что немаловажно для детей с аутизмом, ведь они с трудом адаптируются в любой непредсказуемой ситуации.

Спортивно-туристические эстафеты, которые мы проводим совместно с детским клубом «Ермак», городские соревнования «Папа, мама, я- спортивная семья», городские соревнования по мультиспорту- вот неполный перечень спортивных мероприятий, в которых участвуют дети с РАС и их родители.

Для проведения городских соревнований по мультиспорту мы используем разные игровые формы. Например, в прошлом году соревнования по мультиспорту прошли в виде спортивного квеста. При подготовке к этому мероприятию мы подбирали игры, упражнения, в которых могли бы участвовать дети с разной нозологией. К некоторым упражнениям дети с РАС проявляли интерес, в групповых играх учились взаимодействию друг с другом, и в итоге показывали хорошие результаты.

Очень наши дети и родители любят детский лагерь «Гренада», где мы каждое лето организуем для них интегративные смены. Программа оздоровительного отдыха предполагает создание условий для отдыха и оздоровления детей с ограниченными возможностями через использование технологий творческой реабилитации.



Все мероприятия, реализуемые в рамках программы летнего отдыха, направлены на снятие физического и психологического напряжения детского организма, обеспечение максимального развития каждого ребенка, сохранения его неповторимости, раскрытие его потенциальных талантов.

На протяжении всей 10-дневной смены дети с ограниченными возможностями и их родители вовлекаются не только в деятельность своих отрядов, но и наравне со своими здоровыми сверстниками участвуют во всех событиях летнего лагеря. Конечно, при включении такого ребенка в среду обычных сверстников нужно понимать, что им требуется больше времени, чтобы постепенно адаптироваться к незнакомой среде.

Задачей для нас, организаторов летнего отдыха, является создание условий для творческой реабилитации детей, вовлечение их в разнообразные виды деятельности и активности: шоу мыльных пузырей, спортивные, игровые квесты, эстафеты, концерты, дискотеки, спектакли, создание мультипликационных пластилиновых мультфильмов, творческие мастер-классы с использованием технологий по арт-терапии, правополушарному рисованию, скрапбукингу, квиллингу, декупажу, оригами. Стало доброй традицией привлекать к проведению мероприятий в лагере наших социальных партнеров, благодаря им, отдых наших детей становится ярким и насыщенным интересными творческими событиями.

В организации летнего отдыха мы используем стратегии психолого-педагогической работы с детьми с расстройством аутистического спектра. Это визуальное расписание, рутины, подкрепление, структурирование окружающей среды, частичное участие и пр. Использование стратегии «рутина» дает возможность детям с аутизмом запомнить последовательность действий, которая каждый раз выполняется одинаково. Рутин в лагере разрабатывается таким образом, чтобы включить все повседневные дела, улучшить навыки самостоятельной жизни детей. В лагере дети с аутизмом учатся находиться в группе и выполнять задания совместно с другими детьми. Все занятия четко структурированы и спланированы так, чтобы игры, насыщенные движением,

яркими сенсорными и эмоциональными впечатлениями, или требующие волевых усилий, чередовались со спокойными занятиями, где сам ритм, организация пространства, привычный стереотип поведения успокаивают и четко организуют ребёнка.

Таким образом, включение детей с РАС в различные формы социально-культурной реабилитации способствует их развитию, расширяет возможности для социальной адаптации и коммуникации.

### **Литература**

1. Направление государственной политики в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.metod-](http://www.metod-kopilka.ru/adaptivnaya_obrazovatel'naya_sistema_sredney_shkoly-38527.htm)

[kopilka.ru/adaptivnaya\\_obrazovatel'naya\\_sistema\\_sredney\\_shkoly-38527.htm](http://www.metod-kopilka.ru/adaptivnaya_obrazovatel'naya_sistema_sredney_shkoly-38527.htm)

2. Аутизм. Жестокая правда жизни. Часть 1-я [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://oko-planet.su/ekstrim/ekstrimsovet/321785-autizm-zhestokaya-pravda-zhizni.html>

3. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-05/dissertaciya-kulturno-dosugovaya-deyatelnost-kak-sredstvo-sotsialnoy-integratsii-detey-invalidov#ixzz4N7lybyHN>

Тихонов Н.П., аспирант  
КГПУ им. В.П. Астафьева

### **Инклюзивное образование: разрешение внутриличностных конфликтов педагогов, родителей детей с расстройствами аутистического спектра**

Ключевые слова: родители, педагоги, конфликт, конфликтологическая компетентность, инклюзивное образование, РАС.

В настоящее время социальная перспектива в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) существенно меняется:

наиболее приоритетным и закономерным направлением этой работы выступает инклюзивное образование. Система психологического сопровождения и поддержки детей с ОВЗ является одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивной форме обучения, которое гарантирует обеспечение равного доступа к получению того или иного образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми. Поэтому особо важной задачей является организовать процесс сопровождения эффективно, комплексно.

Процесс сопровождения детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС) вызывает у специалистов особые затруднения. Расстройства аутистического спектра (РАС) — спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг специфического поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов.

Понимая эти трудности, мы предложили модель сопровождения ребенка с РАС, которая успешно используется в работе психологами центра «Эго» [3]. В модели процесс сопровождения рассматривается в интервале между двумя ключевыми точками: Начальная точка (полюс сверху) – Конфликт (принятие особого ребенка родителями, образовательной организацией, и обществом) и Конечная точка (полюс снизу) – Результат – Социализация особого ребенка. Соответственно то содержание, которое располагается между этими точками составляет структурные элементы сопровождения. Эффективное преодоление Начальной точки закладывает основу результативности самого процесса сопровождения ребенка, то есть достижения в итоге Конечной точки.

Г.А. Баранова указывает на то, что конфликт по принятию ребенка имеет внутриличностный контекст: родители хотят, чтобы ребенок научился, но не верят в его силы, а многие педагоги не могут преодолеть психологический барьер, проявляют жалость к такому ребенку. Как показывает практика работы по данной модели своевременное разрешение указанных конфликтов у родителей и педагогов процесс социализации делает гораздо продуктивнее. У

большинства семей, где родители обращались за индивидуальными консультациями к психологу по данной проблеме, дети настоящий момент включены в общеобразовательные школы и сады. Так, мы полагаем, что для родителей необходимо обязательно проводить индивидуальные консультации по разрешению внутриличностного конфликта-принятия своего ребенка.

Также важным условием обеспечения перспективы инклюзии для детей с РАС, на наш взгляд, является наличие специально подготовленного педагога той образовательной организации, в которую попадет ребенок после успешного сопровождения в рамках психологического центра. Педагогическая практика показывает, что большинство учителей массовой школы недостаточно подготовлены к работе с детьми в условиях инклюзивного образования, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде (Малярчук Н.Н., Волоснякова Л.М.). Понятно, что профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования выходит за рамки традиционного обучения, тесно взаимодействуя и переплетаясь с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной и другими видами деятельности, однако прежде чем этим заниматься педагог сам должен быть готовым к работе с таким ребенком, принять его, осознать его как индивидуальность, не работать с ним из жалости, а стремиться раскрывать его потенциал. Так на лицо внутриличностный конфликт, теперь у педагога. Мы считаем, что необходимо проведение психологической работы с практикующими педагогами, целью которой является выявление трудностей, которые возникают у педагогов, разрешение внутриличностных конфликтов по принятию детей с РАС, формирование готовности к работе с такими детьми.

Мы считаем, что важность психологической работы с родителями и педагогами по разрешению внутриличностных конфликтов принятия особого ребенка в настоящее время недооценивается, что существенно затрудняет процесс инклюзии для одних детей или возможную перспективу инклюзии для

других детей с РАС. Как следствие, возникает потребность в моделировании оптимальной психолого-педагогической работы с родителями и педагогами детей с РАС.

### **Литература**

1. Баранова Г.А. Повышение профессионального уровня педагога в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – Изд-во Институт стратегических исследований, 2015. - 3
2. Бережная Г.С. Функциональный подход к типологии конфликтов в школе Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2012. Вып. 11. С. 28—32.
3. Тихонов Н.П. Модель сопровождения ребенка с РАС, реализуемая на базе МБУ ЦППМиСП «Эго» г. Красноярск. // Сибирский вестник специального образования. –Изд-во КГПУ им.В.П.Астафьева, 2016. – 1-2
4. Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию «Образование без границ» [www.edu-open.ru](http://www.edu-open.ru)