МУНИЦИПАЛЬНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

«ДЕТСКИЙ САД «ЁЛОЧКА» г. НАДЫМА» (МДОУ «ДЕТСКИЙ САД «ЁЛОЧКА»)

C:\Program Files (x86)\Microsoft Office\MEDIA\OFFICE12\Lines\j0115875.gif

**РЕКОМЕНДАЦИИ**

**«Правила и стратегии взаимодействия с детьми**

**с расстройствами аутистического спектра»**

г. Надым, 2018г.

Рекомендации **«Правила и стратегии взаимодействия с детьми с расстройствами аутистического спектра». -** МДОУ «Детский сад «Ёлочка» г. Надыма», 2018.

Рекомендации содержат информационный материал практического назначения по установлению продуктивного взаимодействия с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). Описаны клинические характеристики отклоняющегося развития при РАС, особенности формирования личности и высших психических функций у детей; приводятся подходы к организации психолого-педагогического воздействия, представлены приёмы для установления контакта с ребёнком с расстройством аутистического спектра в игровых ситуациях, включены примеры игр и упражнений для инициации вербальной и невербальной коммуникации с детьми с РАС, коррекционные приёмы для нивелирования негативных поведенческих появлений; приводятся рекомендации по организации эффективного взаимодействия с детьми с РАС.

Рекомендации могут быть использованы специалистами и педагогами дошкольных образовательных организаций в коррекционной работе с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра. Может быть полезен родителям, воспитывающих детей с РАС, при организации развивающей работы с ребёнком в домашних условиях.

Пособие разработано рабочей группой МДОУ «Детский сад «Ёлочка» г. Надыма». Составители: Костылева А.М., Романова Е.В., Выханская И.В. - г. Надым, 2018г.

**СОДЕРЖАНИЕ:**

Пояснительная записка ……………………………................................................................ стр.5-11

Введение………………………………………………………………………………..… стр.11-13

Диагностика расстройств аутистического спектра……………………………………. стр.13-17

Комплексная сравнительная оценка нервно-психического развития

нормотипичных детей и детей с РАС…………………………………………………… стр.18-23

Психокоррекционная помощь детям с РАС: правила и стратегии ……………..……… стр.23-25

Стратегия 1. Безопасная среда как профилактика сенсорной перегрузки ребёнка ……… стр.25-30

Стратегия 2. Эффективный педагог – навигатор ребёнка

в зоне совместной деятельности …….………………………………………………….. стр.30-33

Стратегия 3. Продуктивный контакт как способ удовлетворения

особых сенсорных потребностей ребёнка с РАС ………………………………………. стр.33-38

Стратегия 4. Коррекция проблем поведения ребёнка с РАС мерами профилактики .... стр.38-43

Подсказки для взрослых при работе с детьми с РАС ………………………………….. стр.43-52

Сенсорные игры на установление эмоционального контакта ……………………..… стр.53-57

Подхлёстывание речевой инициативы ребёнка с РАС …………………………………. стр.57-62

Использованная литература …………………………………………………………………... стр.63-64

|  |
| --- |
| Пояснительная записка |

Введение в действие Профессионального стандарта педагога «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» коренным образом меняется роль и функции педагога, его профессионализм становится решающим фактором развития ребёнка. От качества профессиональной деятельности педагога зависит качество дошкольного образования в целом.

Обозначенный документ выдвигает новые требования к квалификации педагога, к его личностным и профессиональным характеристикам. В наше время педагог должен обладать необходимыми профессиональными компетенциями, которые дают ему возможность выполнять профессиональную деятельность со всеми категориями детей, включая детей с особыми возможностями здоровья. В соответствии с Профессиональным стандартом педагог должен:

*«- использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; …учеников с ограниченными возможностями и т.д.;*

*- …принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. Профессиональная установка на оказание помощи любому ребёнку;*

*- оказать адресную помощь ребёнку своими педагогическими приёмами;*

*- владеть психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися: одарённые дети, социально уязвимые дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, СДВГ и др.), дети с ОВЗ, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью».*

На фоне обновления требований к качеству деятельности педагога дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) очерчивается проблема расширения профессиональных компетенций в части сопровождения детей «особых» категорий.

Рекомендации «Правила и стратегии взаимодействия с детьми с расстройствами аутистического спектра» составлены на основе обобщения опыта работы специалистов дошкольного образовательного учреждения «Ёлочка» с детьми раннего и дошкольного возраста, приобретённого в процессе коррекционной деятельности в условиях функционирования Консультационного центра и Лекотеки МДОУ «Детский сад «Ёлочка».

Контингент клиентов Лекотеки и Консультационного центра МДОУ «Детский сад «Ёлочка» преимущественно составляют безречевые дети 2-7 лет, страдающих тяжёлыми формами сенсомоторной алалии, сочетающейся с теми или иными нарушениями в психической сфере - расторможенностью, аутистической симптоматикой, общей задержкой развития и др. В зависимости от специфики конкретного случая специалистам приходится адресно подбирать и применять психолого-педагогические подходы, но всё же, как показывает практика, вполне правомерно говорить об общей концепции коррекционной работы.

Идеология оказания начальной помощи детям с РАС опирается на теоретические подходы к пониманию раннего детского аутизма, изложенных в работах учёных зарубежной и отечественной психиатрии и психологии:

- системный подход к изучению проявлений аутизма в детском возрасте в доканнеровский период (1920-1940-е годы) исследователей Гуревич (1932), Сухаревой (1925), Симсон (1929), Озерецкого (1938), Осиповой (1940) и др., в работах которых представлены этиология и патогенетические факторы, приведена классификация аутистических состояний у детей - в основном при ранней детской шизофрении;

- клиникопсихологические и психологические исследования когнитивных процессов у детей, страдающих шизофренией (Бобкова, 1936; Выготский, 1932, 1934; Соловьева, 1936; и др.);

- основополагающие работы по аутизму Л. Каннера [Kanner, 1943], первым описавшим синдром раннего детского аутизма в 1943 году и изложившего взгляды на его причины, клинические проявления;

- исследования Г. Аспергера [Asperger, 1944], описавшего состояние, названное им аутистической психопатией и подчёркивающего существенную роль генетических факторов в возникновении данного расстройства - каннеровский период (с 1943 по 1979 год);

- работы С. С. Мнухина – впервые в России описавшего аутизм в детском возрасте в 1947 году и выдвинувшего концепцию органического, то есть обусловленного органическим поражением центральной нервной системы, происхождения РДА;

- исследования отечественных авторов конца 1960-х - начала 1970-х годов, в которых была представлена аргументированная критика расширительной диагностики раннего детского аутизма в западной психиатрии. Среди этих работ особое место занимают исследования Ленинградской школы детских психиатров под руководством С. С. Мнухина;

- научные работы К. С. Лебединской, Т. А. Власовой, В. В. Лебединского, которые в течение четырёх лет занимались клинико-психологическим изучением детей с РДА и разработкой методов психолого-педагогической коррекции при клинической лаборатории Института дефектологии АПН СССР [1981]. Впервые на основе комплексного клинико-психологического исследования авторами были разработаны дифференцированные методы психолого-педагогической коррекции детей с аутизмом с учётом этиологии и степени тяжести РДА, а также прогностические оценки;

- работы В. Е. Кагана, обобщившего в 1981 году исследования зарубежных и отечественных авторов по данной проблеме, предложившего клиническое определение аутизма, выделившего дифференциально-диагностические критерии раннего детского аутизма, отграничивающие его от других, сходных, нарушений психики ребёнка. Особое внимание В. Е. Каган уделил комплексному клинико-психологическому подходу к данной проблеме, лечебно-реадаптационной работе с детьми с РДА, а также психопрофилактике аутистических нарушений в детском возрасте.

- исследования Пивоваровой, Мнухина, Зеленецкой, Исаева, Rimland, Wing, Rutter, Gillberg в послеканнеровский период (1980 - 1990-е годы), ознаменованного отходом от позиций Л. Каннера во взглядах на РДА;

- научные труды В. М. Башиной [8]., изучавшей проблему аутизма в детстве более 30 лет и представившей современные подходы к определению типологии аутизма, его течению, прогнозу, терапии и реабилитации.

В тексте указаны ссылки на научные источники и практические разработки по использованию ключевых положений, которые получили развитие в представленном методическом продукте.

Основу коррекционной работы с ребёнком с РАС составляют принципы коррекционной дошкольной педагогики:

* *принцип развивающего обучения*, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребёнка и формировании «зоны ближайшего развития»;
* *принцип единства диагностики и коррекции* отклонений в развитии;
* *принцип учёта соотношения* первичного нарушения и вторичных отклонений в развитии ребёнка;
* *принцип генетический,* учитывающий общие закономерности развития применительно к воспитанию и обучению детей с отклонениями;
* *принцип коррекции и компенсации,* требующий гибкого соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к характеру нарушений у ребёнка, их структуре и выраженности;
* *деятельностный принцип,* определяющий подходы к содержанию и построению обучения с учётом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой «вызревают» психологические новообразования, определяющие личностное развитие ребёнка;
* *принцип раннего начала* коррекционно-педагогического воздействия.

Цель настоящих рекомендаций – повышение качества психолого-педагогического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста с РАС посредством систематизации знаний о проблеме детского аутизма.

Практическое назначение пособия - помочь конкретными советами и рекомендациями широкому кругу специалистов, занимающихся проблемами детей с расстройствами аутистического спектра, на основе использования эффективных и доступных способов коррекции нарушений, обусловленных недостаточностью регуляторных систем (активирующей, инстинктивно-аффективной) и отклонений, связанных с дефицитарностью анализаторных систем (гностических, речевых, двигательных).

Пособие носит прикладной, практико-ориентированный характер; в нём приводятся стратегии и подходы для организации и проведения коррекционной работы из практики, успешно применяемые специалистами ДОУ в работе с детьми с РАС.

Пособие состоит из введения, диагностического блока, критериев дифференциации РАС от других нарушений и четырёх основополагающих стратегий, использующихся при взаимодействии с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Инновационной характеристикой пособия является включение в него материалов, самостоятельно подобранных автором, на основе тщательного изучения библиотечных фондов и электронных источников рунета, их переработки и систематизации, дополненных разработками, успешно апробированными в процессе коррекционной деятельности с дошкольниками с РАС в условиях деятельности Лекотеки и Консультационного центра МДОУ «Ёлочка».

Наряду с широко применяемыми в практике специального образования материалами аналогичного содержания (авторов Янушко Е.А., Никольской О.С., Лютовой Е.К., Баенской Е.Р., Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой, и др.), пособие имеет ряд особенностей. В одном издании объединён информационно-методический и практический материал с описанием клинических характеристик отклоняющегося развития при РАС, особенностей формирования личности и высших психических функций у детей; приводятся подходы к организации психолого-педагогического воздействия, представлены приёмы для установления контакта с ребёнком с расстройством аутистического спектра в игровых ситуациях, включены примеры игр и упражнений для инициации вербальной и невербальной коммуникации с детьми с РАС, коррекционные приёмы для нивелирования негативных поведенческих появлений; приводятся рекомендации по организации эффективного взаимодействия с детьми с РАС. БÓльшая часть содержания сборника в течение трёх лет апробировалась в условиях ДОУ при организации практической коррекционной деятельности с детьми с ОВЗ, в том числе в условиях функционирования Лекотеки и Консультационного центра МДОУ «Детский сад «Ёлочка» г.Надыма».

Следует отметить несколько общих положительных эффектов апробации: совершенствование профессионального мастерства и амплификация психолого-педагогических и методических знаний педагогических работников, взаимодействующих с детьми «особых» категорий; обретение специалистами ДОУ возможности наращивания коррекционных мощностей путём освоения и практического применения представленных в сборнике информационно-методических материалов; способность педагогов адаптироваться к расширению предъявляемых ФГОС ДО требований и возрастанию объёмов решаемых задач. Практическая значимость методического продукта подтверждена результатами проведённого в ДОУ мониторинга по изучению образовательных потребностей педагогических работников. Полученная в ходе аналитики информация выявила ряд профессиональных затруднений, связанных, в первую очередь, со сложностями взаимодействия с детьми с особыми возможностями здоровья, в первую очередь, с детьми с расстройствами аутистического спектра, и оказанию им адекватной помощи.

Представленные в сборнике практические материалы учитывают специальные требования к структуре, примерному содержанию и условиям реализации коррекционного процесса, а также возрастные, индивидуально-типологические особенности, особые образовательные потребности детей «особых» категорий и основные принципы коррекционной дошкольной педагогики:

* принцип развивающего обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребёнка и формировании «зоны ближайшего развития»;
* принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;
* принцип учёта соотношения первичного нарушения и вторичных отклонений в развитии ребёнка;
* принцип генетический, учитывающий общие закономерности развития применительно к воспитанию и обучению детей с отклонениями;
* принцип коррекции и компенсации, требующий гибкого соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к характеру нарушений у ребёнка, их структуре и выраженности;
* деятельностный принцип, определяющий подходы к содержанию и построению обучения с учётом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой «вызревают» психологические новообразования, определяющие личностное развитие ребёнка;
* принцип раннего начала коррекционно-педагогического воздействия.

Разработанный методический продукт соответствует запросам потребителей образовательных услуг: прежде всего, педагогических работников, участвующих в психолого-педагогическом сопровождении дошкольников «особых» категорий и родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Статистика последних лет, проводимая в рамках деятельности территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (тПМПК), указывает на значительный рост количества детей с выраженными проблемами в развитии, в том числе, детей с расстройствами аутистического спектра. Дети с РАС – сложная полиморфная категория, в работе с которой не существует готовых «рецептов». Чтобы обеспечить продвижение ребёнка вперёд, специалисты должны выстроить персонифицированную образовательную стратегию и подбирать педагогические приёмы и коррекционный материал адресно, под индивидуальные возможности и особенности конкретного дошкольника. Важно отметить, что чем больше коррекционно-педагогических методов и приёмов в арсенале педагога, тем выше вероятность того, что некоторые из них окажутся работающими и продуктивными. Поэтому работа с дошкольниками с особыми образовательными потребностями требует, прежде всего, высокой квалификации специалистов, достаточных знаний об особенностях детей с РАС и владения широким коррекционным ресурсом.

Результаты опроса родителей, воспитывающих детей с РАС, ежегодно проводимого специалистами МДОУ в рамках изучения запроса по оказанию консультативных услуг, подтверждают востребованность предоставления практико-ориентированной информации по исходной проблематике. Более всего представителей родительского социума интересует практическая помощь в решении детских проблем с демонстрацией специальных подходов в процессе игровых сеансов с ребёнком.

Пособие адресовано педагогам, воспитателям, учителям-логопедам, педагогам-психологам, учителям-дефектологам и другим специалистам, работающими с детьми с расстройствами аутистического спектра. Предполагается, что использование рекомендаций в практической деятельности позволит педагогическим работникам образовательных организаций муниципального образования расширить границы профессиональной компетентности по использованию специальных подходов к оказанию адресной помощи дошкольникам с особыми образовательными потребностями. Приращение дополнительных когнитивно-деятельностных компетенций будет способствовать успешной самореализации педагогов, упрочению их готовности педагогов к участию в коррекционном процессе и, как следствие, достижению современного качества образования.

Методический продукт успешно прошёл внутреннюю экспертизу МДОУ «Детский сад «Ёлочка» г. Надыма», в ходе которой подтверждена его актуальность, новизна, практическая значимость и востребованность в педагогическом социуме.

Материалы пособия в 2018 году отмечены дипломом I степени конкурса «Педагогические идеи и технологии» /организатор «Фестиваль Международных и Всероссийских дистанционных конкурсов «Таланты России».

Внедрение методического продукта в массовую образовательную практику возможно при наличии в образовательной организации необходимых ресурсов: кадровых (педагогических работников, мотивированных и готовых к реализации коррекционно-образовательного процесса), материально-технических (достаточной для обеспечения полномасштабной коррекционно-развивающей деятельности развивающей предметно-пространственной среды), нормативно-правовой базы, регламентирующей образование лиц с ОВЗ.

Разработчиком определены риски внедрения инновационного продукта в образовательных организациях:

* низкая мотивационная готовность педагогических работников к повышению уровня профессионального мастерства в решении вопросов оказания адресной помощи детям с ОВЗ;
* недостаточный уровень профессиональной квалификации педагогов и специалистов ДОО, участвующих в коррекционно-образовательном процессе.

Таким образом, требуется разработка и реализация ряда практико-ориентированных мероприятий для педагогов, направленных на минимизацию рисков и их устранение. Предполагается проведение в педагогическом сообществе открытого мероприятия по передаче накопленных знаний и умений с демонстрацией педагогических техник по взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями. Часть мероприятий будет направлена на информационно-просветительскую деятельность с педагогическими работниками дошкольных образовательных организаций и формирование адекватных социальных представлений по отношению к детям с ОВЗ.

Напомним, что специфика аутизма исключает стандартный подход, каждый случай требует индивидуального подбора методов и приёмов работы и их оптимального сочетания. Это требует вдумчивого и осторожного использования представленных в сборнике рекомендаций.

|  |
| --- |
| Введение |

Образовательная практика последних лет демонстрирует увеличение численности детей раннего и дошкольного возраста, имеющих проявления аутизма или расстройства аутистического спектра (РАС).

Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) определяет детский аутизм как общее расстройство психического развития, при котором отмечаются качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения и активности. Обычно расстройство манифестирует в возрасте до 2-2,5 лет (реже в 3-5 лет) и проявляется нарушением потребности в общении и способности к социальному взаимодействию, характеризуется стереотипностью поведения, деятельности, интересов и игр.

В современных условиях особое внимание уделяется изучению аутистикоподобных расстройств, схожих по внешним проявлениям на ранний детский аутизм, но имеющих иное (неэндогенное) происхождение [8]. В последние годы общеупотребительным стал термин «расстройства аутистического спектра» (РАС), к которым помимо детского аутизма (F 84.0) относят расстройства, разнородные по своим патогенетическим основам, фенотипическим особенностям, по степени тяжести. Это и атипичный аутизм и синдром Аспергера, генетические феномены (синдромы Мартина-Белла, Ретта и др.), шизофренические эндогенные психозы (атипичный детский психоз), все формы умственной отсталости с аутистическим радикалом и др.

Расстройства аутистического спектра представляют собой группу комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, характеризующихся стойкими и своеобразными нарушениями коммуникативного поведения и эмоционального контакта ребёнка с окружающим миром, приводящим к социальной дезадаптации. Для детей с РАС характерны фобии, возбуждение, стереотипность поведения, особенности пищевого поведения и другие неспецифические симптомы. Центральными дефицитами у детей с РАС выступают недостаток социальных взаимодействий, коммуникативные нарушения, специфические интересы и стереотипное поведение.

Для диагностики аутистического расстройства, на основании критериев МКБ-10, должно быть не менее 6 из перечисленных ниже симптомов (из них не менее 2 признаков должны относиться к первой подгруппе и не менее 1 – к остальным).

*1. Качественные нарушения социального взаимодействия:*

- невозможность в общении использовать взгляд, мимические реакции, жесты и позу в целях взаимопонимания;

- неспособность к формированию взаимодействия со сверстниками на почве общих интересов, деятельности, эмоций;

- неспособность, несмотря на имеющиеся формальные предпосылки, к установлению адекватных возрасту форм общения;

- неспособность к социально опосредованному эмоциональному реагированию, отсутствие или девиантный тип реагирования на чувства окружающих, нарушение модуляции поведения в соответствии с социальным контекстом или нестойкая интеграция социального, эмоционального и коммуникативного поведения;

- неспособность к спонтанному переживанию радости, интересов или деятельности с окружающими.

*2. Качественные изменения коммуникации:*

- задержка или полная остановка в развитии разговорной речи, что не сопровождается компенсаторными мимикой, жестами как альтернативной формой общения;

- относительная или полная невозможность вступить в общение или поддержать речевой контакт на соответствующем уровне с другими лицами;

- стереотипии в речи или неадекватное использование слов и фраз, контуров слов;

- отсутствие символических игр раннем возрасте, игр социального содержания.

*3. Ограниченные и повторяющиеся стереотипные шаблоны в поведении, интересах, деятельности:*

- обращенность к одному или нескольким стереотипным интересам, аномальным по содержанию, фиксация на неспецифических, нефункциональных поведенческих формах или ритуальных действиях, стереотипные движения в верхних конечностях или сложные движения всем телом;

- преимущественная занятость отдельными объектами или нефункциональными элементами игрового материала.

*4. Неспецифические проблемы:*

– страхи, фобии, возбуждение, нарушения сна и привычек приема пищи, приступы ярости, агрессия, самоповреждения.

*5. Манифестация симптомов до трёхлетнего возраста.*

Отклоняющееся поведение детей-аутистов является результатом синергического взаимодействия различных факторов - онтогенетических, психопатологических, психологических, биологических и социальных, создающих предпосылки для формирования социальной дезадаптации.

Медицинское заключение с установлением клинического диагноза РАС находится в компетенции врача-психиатра. При необходимости специалисты образовательных учреждений могут самостоятельно обратить внимание родителей на симптомы аутизма и порекомендовать проведение обследования у психиатра. К сожалению, аутистические расстройства часто определяются слишком поздно, в большинстве случаев перед поступлением в школу или в школьном возрасте. Тем самым, упускаются сензитивные периоды развития ребёнка, а его аутистическая симптоматика закрепляется и прогрессирует.

|  |
| --- |
| Диагностика РАС |

Категория детей с расстройствами аутистического спектра представляют собой разнородную по особенностям, уровню и возможностям психического развития категорию детей с нарушениями вербальной и невербальной коммуникации, трудностями социализации и выраженным дефицитом контактов со средой.

Для постановки диагноза основополагающим является изучение анамнеза, клинической картины заболевания и оценка состояния в динамике. РАС диагностируются по наличию или отсутствию определённых паттернов поведения, характерных для данного возраста. Диагностика

должна проводиться командой специалистов, включающей в себя психолога, невропатолога, психиатра, педиатра, логопеда, дефектолога, других специалистов первичного звена, имеющих опыт работы с детьми с особыми потребностями. Единовременной консультации часто бывает недостаточно для своевременной диагностики проявлений психического дизонтогенеза.

При подозрении на РАС рекомендовано проведение подробного опроса родителей об особенностях эмоционального, речевого и когнитивного развития ребёнка, о развитии навыков социализации и поведенческих реакциях. Показана организация серий наблюдений за ребёнком в различных ситуациях, в том числе в привычных для него условиях (поход в незнакомое учреждение и необходимость контакта с новыми людьми может стать причиной стресса и исказить диагностическую картину). На основе простейших тактильных, пантомимических и других видов контактов с ребёнком в условиях свободного выбора и полевого поведения оценивают уровень его развития, запас знаний и поведенческих навыков.

В качестве дополнительных вспомогательных средств для диагностики и определения вида РАС применяют стандартизированные опросы родителей или лиц, осуществляющих уход, а также шкалы динамического наблюдения, позволяющие качественно оценить определённые поведенческие симптомы. Диагностические опросники содержат информацию о сфере влечений, коммуникативных проблемах, развитии восприятия, мелкой моторики, интеллектуальном развитии, речи, игре, навыках социального поведения.

Дифференциальная диагностика детей с РАС в раннем и дошкольном возрасте представляет определённые трудности. Это обусловлено рядом причин:

* сходством внешних проявлений и вероятной общностью других патогенетических механизмов при нозологически разных заболеваниях;
* наличием в клинической картине отдельных (но не всех) симптомов РАС;
* изменением психопатологической картины в процессе развития ребенка;
* различной степенью выраженности РАС.

От точности диагноза и своевременного выявления патологии будет зависеть раннее начало оказания специализированной помощи детям и адекватность выбранных подходов к коррекции отклоняющегося развития.

|  |
| --- |
| Дифференциальная диагностика РАС |

|  |  |
| --- | --- |
| **Нарушения психического развития** | **Информативные показатели** |
| ***Расстройства аутистического спектра*** | У детей с РАС ошибочный диагноз «интеллектуальная недостаточность» обусловлен, как правило, нарушениями адекватного взаимодействия с окружающими. Такие дети проявляют полную отрешённость от происходящего, в моторных действиях отсутствует целенаправленность. Они не пользуются центральным зрением, ничего не рассматривают специально, а у ребёнка с интеллектуальной недостаточностью имеется визуальный контакт, а также достаточно выражены витальные (жизненные) потребности. Отсутствие игры и навыков самообслуживания может имитировать выраженную интеллектуальную недостаточность. В отличие от детей с моторной алалией, дети с аутизмом не используют мимику, жесты, изобразительные движения. Понимание обращённой речи ситуативно, отсутствуют фиксированные формы даже примитивных моторных стереотипий. Мимика напряжена, лицо часто искажено гримасой страха. В непроизвольной деятельности отмечается пластичность движений. Отмечена тенденция к замещению реального мира аутостимуляторными образованиями, часто отсутствует даже примитивная игра. Характерным для диагностики является пассивный дрейф от одного объекта к другому без фиксации взгляда на чём-либо. Могут отмечаться моменты самоагрессии в любых контактах, которые неприемлемы для детей. Наиболее информативными в данных случаях является аффективное выделение сигнальных впечатлений и ответ на них стереотипной поведенческой реакцией защиты или удовлетворения потребности. |
| ***Расстройства развития речи*** | При существенных трудностях вербального общения ребёнок не отгораживается от взрослых, стремится к общению всеми доступными способами, эмоционально отзывчив, способен к невербальному общению, адекватно реагирует на близких людей.  У многих детей отмечается левшество или амбидекстрия. Как реакция на речевую недостаточность у детей, как правило, отмечается негативизм, повышенная раздражительность, обидчивость. Наиболее информативными в данных случаях будут трудности плавного переключения от одной артикуляции к другой и невозможность воспроизведения предложенного ритмического рисунка отхлопыванием при хорошем понимании обращённой речи. |
| ***Сенсомоторная алалия*** | Если у ребёнка нарушено понимание обращённой речи, нередко возникает вопрос о дифференциации сенсорной алалии с интеллектуальной недостаточностью, аутизмом или тугоухостью.  При сенсорной алалии дети слышат, но не понимают обращённую речь, отмечается несформированность акустико-гностических процессов, снижение способности к восприятию речевых звуков, нарушение произвольного слухового внимания. У детей избирательно затруднено образование условных связей на звуковые раздражители достаточной громкости. Непостоянство слуховой функции зависит от повышенной возбудимости или заторможенности, от соматического состояния и обстановки обследования. Дети проявляют беспокойство, повышенную чувствительность к звукам, безразличным для окружающих: шум сминаемой бумаги, скрип, шуршание. Импрессивный словарь неустойчив, узнавание предметов - избирательно, при изменении форм и порядка слов затруднено понимание грамматических конструкций. Отмечаются трудности включения и переключения внимания. Для общения часто используются мимика и жесты, игровые действия могут сопровождаться модулированным лепетом. Критичность таких детей снижена, поведение - хаотичное, действия - импульсивные. Наиболее информативным является то, что ребёнок слышит, но не понимает обращённую речь, отмечается эхолалия. |
| ***Нарушения слуха*** | В случаях несформированности рефлексов на звуковые стимулы представляет трудности дифференциальная диагностика тугоухости, сенсорной алалии, аутистикоподобных нарушений и выраженной интеллектуальной недостаточности. В этих случаях важны аудиометрические данные. Ребёнок с РАС часто реагирует на тихий голос, успокаивается при звучании знакомой музыки, избегает зрительного контакта, не смотрит на мимику и губы говорящего. Ребёнок с интеллектуальной недостаточностью недостаточно чётко различает речь окружающих из-за недостаточности дифференцировочных условных связей речеслухового анализатора. У ребёнка с сенсорной алалией отмечается гиперакузия. В отличие от них, у детей с тугоухостью увеличение громкости обращённой речи улучшает её понимание. У детей с тугоухостью отмечаются особенности поведения в виде повышенной психической истощаемости, эмоциональной возбудимости, двигательной расторможенности. Функция активного внимания снижена, импрессивный словарь недостаточный. Но они активно пользуются невербальными средствами коммуникации. Мимика и пластика при реакции на впечатление меняется, отмечается реакция на выраженные аффективные состояния. Хорошая реакция отмечается на знаковые стимулы. Наиболее информативным является то, что дети пытаются всматриваться в лицо говорящего. Объективное исследование затруднено, но отмечено, что развитие психики протекает с отклонениями от нормы, а все компоненты языковой системы нарушены. Дети обязательно должны быть обследованы отоларингологом и сурдологом. Объективно оценить состояние слуха помогает аудиограмма и оценка вызванных потенциалов. |
| ***Интеллектуальная недостаточность*** | В данном случае аутистическая симптоматика в клинической картине не является центральной, а сопутствует интеллектуальному недоразвитию. У умственно отсталых детей в меньшей степени нарушено или совсем не нарушено эмоциональное отношение к одушевлённым и неодушевлённым предметам окружающего мира, не отмечается специфичных речевых и двигательных проявлений РАС. Умственно отсталым детям свойственно относиться к взрослым и сверстникам в соответствии со своим возрастом; для общения они используют речь, которой овладели в той или иной степени; у них отмечается относительно ровный профиль задержки без «осколков функций», характерных для детей с РАС.  При недостаточно точном и чётком восприятии обращённой речи, недифференцированной общей и речевой моторики, неточном зрительном и кинестетическом контроле является важным определить: речь отсутствует, так как у ребёнка снижен интеллект, или интеллект снижен, так как существуют большие речевые проблемы, т.е. дифференцировать алалии и интеллектуальную недостаточность.  Мотивация и потребность в коммуникативном общении у детей с интеллектуальной недостаточностью снижены, в деловое сотрудничество со взрослым они практически не вступают. Характерными поведенческими реакциями являются повышенная отвлекаемость, неспособность к психическому напряжению, быстрая истощаемость. Эмоциональное реагирование снижено у большинства детей, этическая дистанция «ребёнок - взрослый» отсутствует. Ошибочный диагноз «ранний детский аутизм» часто обусловлен у таких детей нарушениями их адекватного взаимодействия с окружающими. Но нарушения контактов со средой при интеллектуальной недостаточности будут выражены в меньшей степени, чем при аутизме, их страхи – более адекватны. Характерным являются дезинтегрированные психические проявления с преобладанием простейших аффективных моторно-двигательных реакций. Некоторые дети реагируют на жест и интонацию, их действия в ряде случаев носят подражательный характер. Отмечается недостаточность слухового восприятия.  Наиболее информативным для диагностики является медленная выработка новых связей во всех анализаторах, наличие стигм дизэмбриогенеза. Отсутствие речи может компенсироваться нечленораздельными звуками. |
| ***Шизофрения*** | Для диагностики важна не только оценка симптоматики, но и анамнез и динамика заболевания. Детская шизофрения редко встречается в возрасте до 7 лет. У детей с шизофренией, в отличие от детей с РАС, может быть выявлена бредовая симптоматика или галлюцинации, хотя до момента их появления анамнез обычно без особенностей (в отношении собственно психотической симптоматики), нарушение речевого развития, умственная отсталость не типичны. |
| ***Госпитализм (депривационный синдром)*** | Характерно нормальное эмоциональное, речевое и психомоторное развитие до момента депривации. Депривация способствует возникновению аутистикоподобных расстройств, развивающихся вследствие резко выраженной запущенности и дефицита факторов, стимулирующих развитие. В анамнезе - факт лишения заботы, нарушение привязанности вследствие утраты ухаживающего лица или качественного и количественного уменьшения общения с ним. У этих детей может нарушаться способность к эмоциональному контакту, к коммуникации и социализации, но это проявляется чаще в форме депрессивной симптоматики или реакции пассивного протеста (отказа). |
| ***Синдром Ретта (Rett)*** | Данный синдром встречается преимущественно у девочек. На фоне благополучно протекавшего пре- и перинатального периода и нормального психомоторного развития в течение первых 6-18 месяцев жизни, отмечается постепенный регресс в развитии с утратой приобретённых способностей (нарушение моторики, экспрессивной и импрессивной речи, задержка психического развития), что сочетается с разнообразной неврологической симптоматикой (проявления атаксии, апраксии, судорожные припадки, спастичность, в сочетании с дистонией и атрофией мышц), а также с классическими стереотипными движениями (вращательными движениями рук по типу «намыливания», «стискивания», «потирания рук», хлопков).  Манифестация клинических проявлений - от 6 месяцев до 2,5 лет. |
| ***Сочетанные, комбинированные дефекты*** | Мотивация общения в этих случаях часто не сформирована, активные компоненты деятельности нарушены.  Состояние слуха может быть различным, отмечаются особенности гнозиса, праксиса; латерализация и артикуляционная моторика оформлены недостаточно.  Способность использовать помощь снижена, приспособляемость в обыденно-практической ситуации часто недостаточная.  Для отграничения этих детей от детей с аутизмом необходимо обращать внимание на наличие невербальных компонентов коммуникации: жестовую речь, адекватную мимику, взгляд в лицо взрослого.  Многое может сказать и общий облик ребёнка: наличие дисплазий головы и туловища, стигм дизэмбриогенеза, витальных потребностей и привязанности к матери.  Диагностика в случаях, сходных с сенсорной алалией, проводится с использованием звуков, адекватных порогам слуха дошкольника.  Информативны в данных случаях патологии речевых кинестезий, повышенная саливация, нарушенные глотание и жевание, низкая скорость выработки условно-рефлекторной реакции на неречевые и речевые звуки. |

Принимая во внимание специфические поведенческие проявления и сенсорные особенности детей с предположением о наличии РАС, необходимо ориентироваться на условно-возрастные нормы нервно-психического развития.

На что нужно обращать внимание в развитии ребёнка до 2 лет с точки зрения возможного наличия у него расстройств аутистического спектра?

|  |
| --- |
| Комплексная сравнительная оценка  нервно-психического развития нормотипичных детей и детей с РАС |

*К концу 3 месяца*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Показатель** | **Сенсомоторное развитие и манипуляторная деятельность** | **Двигательное развитие** | **Эмоциональное развитие** |
| **Норма** | Следит за движущейся в горизонтальной плоскости игрушкой. Слуховое сосредоточение. | Поднимает грудь | Спокойно бодрствует, расширяется диапазон эмоциональных реакций, улыбается при общении с взрослыми |
| **РАС** | Не следит за погремушкой, которую перемещают из стороны в сторону, не прислушивается к звону колокольчика | Отсутствует приподнимание головы, совершает несимметричные движения ручками и ножками | Отсутствует реакция на взрослого, не смотрит на мать, когда она заговаривает с ним |

*К концу 5 месяца*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Показатель** | **Сенсомоторное развитие и манипуляторная деятельность** | **Двигательное развитие** | **Эмоциональное развитие** |
| **Норма** | Переводит взгляд с предмета на предмет. Манипуляции направлены на предметы. Хорошо берёт погремушку, которую держат у него над грудью. | Долго лежит на животе, поднимая корпус и упираясь на ладони выпрямленных рук. Переворачивается на живот со спины. Ровно, устойчиво стоит при поддержке под мышки. | Улыбается отражению в зеркале. Различает тон, в котором к нему обращаются. По-разному реагирует на близких и чужих людей. |
| **РАС** | Не рассматривает предметы на близком расстоянии или часто подолгу рассматривает свои руки. Не может уверенно протянуть ручку к игрушке. Не пытается, находясь на руках у матери, отыскивать глазами те предметы, которые мать показывает. | Плохо поворачивается самостоятельно с живота на спину. Неуверенно держит головку, особенно в тот момент, когда его приподнимают за ручки из положения лёжа на спине. | Не прекращает плакать, когда слышит музыку или пение матери. Не прекращает плакать, когда с ним заговаривают, не может отличить доброжелательность или недовольство в тоне или мимике. Слабость улыбки, её соотнесённость не к лицу, а к деталям одежды. |

*К концу 8 месяца*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Показатель** | **Сенсомоторное развитие и манипуляторная деятельность** | **Двигательное развитие** | **Эмоциональное развитие** |
| **Норма** | Долго занимается игрушкой, стучит игрушкой об игрушку, рассматривает их. В совместных действиях со взрослыми ярко проявляется способность подражать. По просьбе взрослых выполняет разученные движения «ладушки». | Сам садится и ложится. Придерживаясь руками за барьер, встаёт и стоит. Встаёт на четвереньки. | Усиливается страх расставания с близкими. Знает своё имя. |
| **РАС** | Манипулирует чаще одной игрушкой или тянет игрушку в рот. Преобладают похлопывающие движения руки. Не берёт мелкие предметы двумя пальцами, либо виртуозно ими манипулирует. | Не может ползти назад. Не может короткое время стоять при поддержке за руки. | Не прислушивается к разговору взрослых. Не реагирует на своё имя. |

*К концу 12 месяцев*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Показатель** | **Сенсомоторное развитие и манипуляторная деятельность** | **Двигательное развитие** | **Эмоциональное развитие** |
| **Норма** | Поворачивается на собственное имя. Дифференцирует тон. Проявляет интерес к картинкам в книге. Интерес к способам обследования предметов, играм с водой, мелкими предметами, простым механизмам. Пользуется расчёской и ложкой по назначению. | Самостоятельно ходит без поддержки. Приседает и встаёт. | Появляются аффективные реакции, когда взрослый не понимает желание ребёнка, его жестов, мимики, потребностей. Владеет указательным жестом, мотает головой выражая протест, вокализирует в начале и конце совместных действий. Обращает внимание на лицо говорящего. |
| **РАС** | Упорный поиск определённых зрительных ощущений. Стойкое стремление к созерцанию ярких предметов, их движению, верчению, мельканию страниц. | Начало бега одновременно с началом ходьбы. Разряды прыжков, кружение вокруг своей оси, машущие движения пальцами либо всей кистью. Гипомимичность. | Не может выполнить простейшей просьбы. Слабость, замедленность, отсутствие реакции на обращение, «псевдоглухота». Отсутствие адекватного жеста. Избирательность ответных реакций на речь. |

*К концу 24 месяцев*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показатель** | **Речевое развитие** | **Действие с предметами и моторика** | **Общение** | **Культурно-гигиенические навыки** |
| **Норма** | Задаёт первые вопросы | Поднимается и спускается по лестнице с поддержкой. Пробует ловить брошенный мяч. | Общается с детьми | Регулирует отправление естественных потребностей |
| **РАС** | Отказ от пользования речью, либо «взрослая речь». Комментирующие фразы. Неологизмы. | Мешковатость, неуклюжесть, манипуляции с предметами (рассматривание, постукивание, перекладывание из руки в руку) | Отсутствие реакции на словесное обращение, отклика на имя. Игнорирование контакта с детьми, амбивалентность в стремлении к контакту, страх детей. | Трудности формирования навыков опрятности, страх горшка. |

*К 3 годам*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Показатель** | **Развитие речи** | **Развитие общения и игры** | **Развитие воображения** |
| **Норма** | Словарный запас около 100 слов.  Многие грамматические морфемы (мн.ч. прош. вр., предлоги и др.) используются должным образом.  Эхолалическое повторение редкое.  Возрастает использование речи для обозначения «там» и «тогда».  Разговаривает с куклой, мишкой.  Произносит фразу из трёх слов.  Повторяет фразу из четырёх слов.  Спрашивает: «Что это?».  Употребляет слова: «ещё», «опять», «много». Задаёт много вопросов, главным образом для продолжения разговора, а не для получения информации. | Обучается взаимодействию со сверстниками. Эпизоды поддержания взаимоотношений со сверстниками.  Часто ссорится со сверстниками. Любит помогать родителям в ведении домашнего хозяйства. Любит смешить других. Хочет сделать что-то хорошее родителям. | Перепланировка символической игры, объявление о попытке и поиске нужных предметов.  Замена одного объекта другим (например, кубиком заменяется машина).  Объекты воспринимаются как имеющие независимую деятельность (например, куклы поднимают свою собственную кружку). |
| **РАС** | Комбинации слов встречаются редко.  Может повторять фразы, эхолалия, но использование языка не творческое.  Плохие ритм, интонация.  Бедная артикуляция примерно у половины говорящих детей.  У половины или более детей речь неосмысленная (без осознания значений). Берёт родителей за руку и ведёт к объекту, подходит к месту его привычного расположения и ждёт пока ему дадут предмет. | Не допускает к себе других детей.  Чрезмерно возбудим.  Не понимает значения наказания.  Часто отмечаются проявления агрессии и самоагрессии, негативизм, страхи, непонятные влечения; усиливается выраженная стереотипность поведения. | Часто берёт в рот различные предметы. Не играет в символические игры. Продолжаются повторные механические движения- раскачивание, вращение, ходьба на пальцах ног. Изумление от зрительного восприятия предметов: внимательно и долго смотрит на свет и т.п. Многие проявляют достаточную активность зрительных/ механических манипуляций (например, при разгадывании головоломок). |

*К 4 годам*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Показатель** | **Развитие речи** | **Развитие общения и игры** | **Развитие воображения** |
| **Норма** | Называет два противоположных значения.  Спрашивает: «кто?», «где?», «куда?», «когда?», «почему?».  Употребляет придаточные предложения.  Повторяет короткий рассказ.  Объясняет смысл игры.  Может поддерживать тему разговора и добавлять новую информацию.  Спрашивает объяснения высказываний.  Приспосабливает уровень речи в зависимости от слушателя (например, упрощает для двухлетнего слушателя). | Распределяет роли со сверстниками в игре. Предпочитает друзей по игре.  Взаимодействует со сверстниками вербально, иногда физически.  Исключает нежелательных детей из игры. | Присутствует социодраматическая игра - творческая игра с двумя или более детьми.  Использование пантомимы для представления предмета, в котором нуждается (например, воображает наливание из несуществующего чайника).  Темы реальной жизни и фантазии могут играть важное значение в течение продолжительного времени. |
| **РАС** | Может творчески создать несколько комбинаций из 2-3 слов.  Эхолалия остаётся: может использоваться при коммуникации.  Копирует ведущих ТВ-передач.  Произносит просьбы. | Не способен понять правила игры.  Использует предметы только по их прямому назначению. Если играет с куклами, то выступает в роли ведущего лица. | Функциональное использование предметов. Некоторые действия направлены на куклы или другие предметы; в большинстве случаев предполагается, что ребенок является субъектом действия. Символическая игра, если она и присутствует, ограничивается простыми повторяющимися схемами. Хотя развиваются более сложные игровые навыки, все же и на простые действия тратится много времени. Многие дети не используют игрушек в сочетании. |

*К 5 годам*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Показатель** | **Развитие речи** | **Развитие общения и игры** | **Развитие воображения** |
| **Норма** | Использует большой комплекс речевых структур.  В основном владеет грамматическими структурами.  Способен оценивать предложения как грамматические/неграмматические структуры и делать исправления  Развивает понимание шуток и сарказмов, узнаёт вербальные двусмысленности.  Рост способности приспособления речи в зависимости от слушателя. | Усвоение способов построения сюжета – опора на игрушки, в соответствии с которыми определяется тема игры: придумывание сюжета с взаимосвязанными событиями, ролями; опора на имеющиеся знания их комбинация, фантазирование; нереальные персонажи (космос, пираты, перевоплощение в животных и др.). | Активно использует речь при представлении темы, распределении ролей и разыгрывании драмы. |
| **РАС** | Нет понимания или выражения абстрактных концепций (времени).  Не может поддерживать разговор.  Неправильно использует высказывания.  Присутствует эхолалия.  Редко задаёт вопросы; если они появляются, то носят повторяющийся характер.  Нарушены тон и ритм речи. | Нарушение социальных контактов и взаимодействий;  ограниченные интересы и особенности игры;  склонность к повторяющимся действиям (стереотипиям);  нарушения вербального общения. | Неспособность к пантомиме. Нет социодраматических игр. |

|  |
| --- |
| Психокоррекционная помощь детям с РАС: правила и стратегии |

Проблемы каждого отдельно взятого ребёнка с РАС широки и индивидуальны и требуют от работающих с ним взрослых тщательного подбора тактики и средств продуктивной коммуникации. Выбор коррекционных и развивающих средств должен осуществляться исключительно адресно в соответствии со спецификой нарушений конкретного ребёнка, его индивидуальными возможностями и особыми сенсорными потребностями. В случаях неадекватно подобранной стратегии сопровождения могут возникнуть аффективные вспышки, деструктивные импульсы и действия. Ребёнок будет выражать свои потребности и своё бессилие перед требованиями окружающего мира в неприемлемом поведении, аутоагрессии или агрессии по отношению к другим, самостимуляциях, уходе от контактов, замкнутости и т.п. Поэтому при взаимодействии с детьми с РАС важно понимать и постоянно помнить - дети с расстройствами аутистического спектра не могут справиться со своими проблемами самостоятельно, так как их мозг и нервная система работают совершенно по-другому.

Специалистами разных стран наработаны многочисленные подходы, методы и средства психолого-педагогической коррекции, но в настоящее время не существует однозначности и согласованности в отношении выбора и применения коррекционных подходов в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.

*Подходы и технологии вмешательства*, широко применяемые в коррекции РАС:

* поведенческий подход;
* стратегия «Развитие совместного внимания»;
* моделирование;
* натуралистические (природные) стратегии обучения;
* стратегия «Обучение сверстниками»;
* обучение опорным (базовым) реакциям;
* структурированное обучение с опорой на визуальную поддержку;
* стратегия управления собственным поведением, «самоуправление»;
* стратегия «Социальные истории»;
* стратегия «Игровое время»;
* коммуникативная система обмена изображениями;
* физическая нагрузка и др.

За рубежом наибольшее распространение получили методы поведенческой терапии, направленные на выработку социально-бытовых навыков, с пошаговой отработкой через систему «подкреплений» (ABA, ТЕАССН-программа и др.), система альтернативной коммуникации с помощью обмена карточек PECS, холдинг-терапия (М. Велш), терапия «ежедневной жизнью» (К. Китахара), терапия «оптимальными условиями» (Б. и С. Кауфман), оперантное обучение детей с РДА и другие методы.

Несмотря на значительное разнообразие методов и подходов к коррекции РАС, следует отметить, что иногда их подбирают хаотично, в зависимости, прежде всего, от знаний и умений специалистов, а не от потребностей ребёнка. Общее мнение таково, что обоснованность его применения зависит от двух условий:

* эффективности метода для конкретного ребёнка в данный момент его развития;
* от уровня подготовленности специалиста в области сопровождения детей с РАС и его способности правильно применить этот метод.

Психокоррекционная помощь детям с РАС должна строиться с ориентиром на решение следующих задач:

* установление эмоционального контакта;
* коррекция импульсивности либо заторможенности;
* тонизирование эмоциональной сферы сенсорными играми;
* формирование познавательной активности и способности к имитации;
* формирование способности находиться в социуме, на занятиях, за столом, в круге, в хороводе (в зависимости от возможностей ребёнка);
* формирование понимания простейших инструкций: «возьми», «положи», «дай», «сядь», «подойди»;
* растормаживание речи.

Успешность деятельности и личностное развитие зависят от потенциальных возможностей детей, и результат будет индивидуальным для каждого ребенка. Но главным результатом и достижением для детей с РАС можно считать улучшение качества жизни, психологическое и социальное благополучие, психоэмоциональный комфорт и реализация потенциальных возможностей. Работу начинают применительно к истинному возрастному уровню ребёнка, а не его хронологическому возрасту.

При конструировании тактики работы с ребёнком с РАС важно придерживаться ряда образовательных стратегий.

|  |
| --- |
| Стратегия 1. Безопасная среда как профилактика сенсорной перегрузки ребёнка |

При организации среды чрезвычайно важно помнить, что дети с расстройствами аутистического спектра гиперчувствительны, их сенсорная система быстро перегружается яркими цветами, громкими звуками и неприятными тактильными ощущениями.

Обострённая чувствительность может проявляться во всех видах ощущений, но иногда касается только каких-то определенных стимулов:

* ребёнок может не переносить прикосновения к коже (сопротивляться раздеванию или мытью);
* может не переносить прикосновения к голове и волосам, которые неизбежны при стрижке и мытье волос;
* может не переносить музыку;
* часто бывают особые предпочтения в еде и нелюбовь к определённым видам пищи;
* ребёнок может демонстрировать неприятие всего нового или редкого, например, свечей на именинном пироге или шариков;
* может не переносить обычные домашние запахи, особенно бытовой химии;
* может иногда казаться глухим, не вздрагивать и не оборачиваться на громкие звуки, но в другое время реагировать на обычные или слабые звуковые раздражители;
* может отказываться переодеваться или вообще надевать любую одежду, кроме нескольких определённых вещей;
* может отказываться от ремней безопасности в детском кресле машины и др.

В некоторых случаях стремление к необычным ощущениям или сниженная болевая чувствительность могут приводить к тому, что ребёнок сам себе наносит травмы и причиняет вред:

* может вырывать у себя волосы клочьями;
* может сильно стучать головой о твёрдую поверхность (пол, стены);
* может царапать и отдирать кожу и раневые поверхности (корочки);
* может кусать себя.

Это поведение встречается не очень часто, но вред бывает серьёзным. По этой причине детям с РАС может быть очень тяжело в новой ситуации или обстановке. Чем больше разнообразных стимулов вокруг, тем больше вероятность, что ребёнок не справится с такой нагрузкой и потеряет контроль над собой.

Чтобы первоначально не напугать ребёнка с РАС, важно соблюдать **пять правил:**

– НЕ говорить громко;

– НЕ делать резких движений;

– НЕ смотреть пристально в глаза ребенку;

– НЕ обращаться прямо к ребёнку;

– НЕ быть слишком активным и навязчивым.

**ПРАВИЛА СЕНСОРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ:**

* По возможности **снизить количество раздражающих стимулов** в окружении (для конкретного ребёнка).
* Для уменьшения эмоционального дискомфорта нужно **оберегать ребёнка от травмирующих впечатлений,** таких, как яркий свет, громкие звуки, резкие движения, предметы, напоминающие неприятные ситуации.
* **«Говорите» на языке сенсорной системы** конкретного ребёнка.
* В наблюдении за ребёнком **выясните, что ему неприятно**: свет или яркие краски, шум, тугой воротник, и оградите ребёнка от этих воздействий.
* Необходимо **произвести ревизию** привычных вещей и игрушек и удалить те, которые вызывают явную отрицательную реакцию.
* Пройдя вместе по комнате, по напряжению руки ребёнка, усилению тревожных звуков, большей скованности всей моторики **можно понять**, когда он находится вблизи враждебного предмета.
* **Помните о моно-восприятии** ребёнка с РАС и старайтесь давать за раз один сенсорный стимул.
* **Не настаивайте** на зрительном контакте.
* **Не «погружайте»** ребёнка без предупреждения в сенсорную стимуляцию.
* Проанализируйте, что обычно **приводит к перегрузкам** и истерикам ребёнка, что провоцирует его на нервную реакцию, и обдумайте, как можно изменить ситуацию.
* Очень важно **распознавать признаки сенсорной перегрузки** и вовремя **срабатывать на опережение.** Как только вы заметили признаки, что ребёнок находится «на грани» - остановите активность и дайте ему возможность отдохнуть, переключиться и восстановиться.
* Необходимо научиться эффективно и **быстро успокаивать** особого ребёнка, ведь этот навык может потребоваться по нескольку раз за один день.
* Всегда помните, что стимулы приятные или интересные для нас, **могут быть болезненными** и пугающими для ребёнка с РАС (например: фейерверки).
* Закрывайте двери и окна, чтобы **уменьшить внешние звуки.**
* **Готовьте ребёнка** к тому, что придётся посетить шумное или людное место.
* В отдельных ситуациях **можно использовать** беруши, аудиоплеер, огороженное рабочее место.
* Помните, что дети с РАС очень **любят игры в укрытия**, с местом действия в шалаше, тёплой норке, берлоге, сооружаемыми под столом, в углу за занавеской, в шкафу и т.д.
* **При зрительной гиперчувствительности** - постарайтесь обеспечить ребёнка специальными очками, следите за яркостью освещения в помещение и т.п.
* Следите за **цветовой гаммой** своей одежды и **интенсивностью ваших духов**.
* **Одежда** педагога должна быть выдержана **в тёмных тонах**, в ней должно быть постоянство.
* Всегда **предупреждайте ребёнка о стимуле**, который ему неприятен (если это должно произойти). Например, о шуме пылесоса.
* **Найдите идеальную «сенсорную диету».** В то время как некоторые дети с РАС страдают от перегрузки сенсорной сферы, другие, напротив, ощущают нехватку раздражителей и сами ищут новых ощущений. **Предоставьте ребёнку нужные ощущения**, например:
* используйте тяжёлые одеяла, спальные мешки;
* заключайте ребёнка в крепкие объятия;
* заворачивайте малыша в свёрнутое трубой одеяло;
* давайте ребёнку ткани разной текстуры;
* поощряйте занятия, которые способствуют развитию вестибулярной системы – лошади-качалки, качели, карусель и кресла-качалки, оборудуйте пространство шведской стенкой.

Чем полнее вы **закроете дефицит сенсорики**, тем спокойней будет ребёнок, и тем меньше неконтролируемых эмоциональных всплесков он испытает.

* Среди оборудования и материалов, доступных для ребёнка с РАС, **должны быть** его любимые игрушки, предметы.
* **Поддерживайте определённый порядок** в игровой комнате. Все предметы, вещи и игрушки должны иметь свое фиксированное место. Однако избегайте раз и навсегда установленной завершённости. Время от времени вводите новые приятные ребёнку детали. Если ребёнок сопротивляется малейшим переменам, отложите их, а через время возобновите попытку.
* **Создавайте во всём структуру и последовательность** (распорядок дня, расписание занятий, последовательность действий и т.д.). Любое расписание делает окружающую среду более предсказуемой, а значит – безопасной.
* Введение любых изменений должно **проходить медленно** и с предварительными разъяснениями со стороны взрослых.
* Если от чрезмерной сенсорной стимуляцией с ребёнком случилась истерика, то не тратьте время на «забалтыванье» ребёнка и **переключение его внимания** с раздражающих факторов на себя - поток ваших слов только усугубит перегрузку. Во время истерики сохраняйте спокойствие, будьте немногословны и как можно скорее поменяйте шумное окружение на тихое и спокойное.
* **Всегда предупреждайте ребёнка**, что вы собираетесь прикоснуться к нему, приближайтесь к нему **только спереди.**
* **Помните**, что объятия могут быть скорее болезненными, чем утешающими.
* Постепенно **знакомьте ребёнка с различными текстурами** – приготовьте для этого коробку с разнообразными материалами.
* Учите ребёнка **самостоятельным действиям**, позволяющим регулировать чувствительность (например, при расчёсывании волос и мытье).
* Поощряйте занятия, в которых **участвует рот**, например, свистки, мыльные пузыри, рисование соломинкой.
* Если ребёнок с РАС **испытывает выраженные трудности с засыпанием** - используйте непросвечивающие шторы, позвольте ребёнку слушать музыку для блокировки внешних звуков, используйте тяжёлые одеяла.
* Если ребёнку **трудно держать карандаш или ручку** (слишком твёрдый/холодный материал), попробуйте различные текстуры, чтобы сделать карандаш или ручку более комфортными.
* Если ребёнок **не может сосредоточиться** в помещении, возможно, слишком много сенсорных ощущений: слишком шумно (разговоры, звонок, скрип стульев о пол), много визуальных стимулов (люди, картины на стенах). Осадите ребёнка подальше от дверей и окон, используйте мебель для создания зоны, свободной от отвлекающих стимулов или, если возможно, создайте индивидуальное рабочее место.
* В моменты сенсорной перегрузки **используйте отвлечения**. Если вы знаете любимые песни или стихи малыша, игрушки или видео, используйте их, чтобы помочь ему отрешиться от агрессивного окружения или забыть об обиде. Опробуйте наушники и капюшон.

Иногда при аутизме бывает нарушено чувство опасности и самосохранения, а в состоянии аффекта он может перестать контролировать свои движения и действия. В этом случае ребёнок может вести себя так, будто у него нет инстинкта самосохранения, он не распознаёт ситуации, требующие осторожности, может стремиться к опасности и нарушать правила безопасности в одной и той же ситуации снова и снова, несмотря на полученный прежде негативный опыт. Такое поведение встречается не очень часто, многие дети с аутизмом, наоборот, боязливы и тревожны. Если же у ребёнка чувство опасности снижено, то за ним нужно очень внимательно наблюдать: такое поведение может приводить к серьёзным травмам.

**ПРАВИЛА ФИЗИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ:**

* Помещение **должно быть безопасным** для его пребывания, т.е. оборудовано с учётом того, что ребёнок будет здесь бегать, прыгать, кувыркаться, карабкаться по мебели и т.д.
* Необходимо обставить помещение **устойчивой мебелью** без острых углов.
* **Укрепите шкафы**, стойки, положите больше подушек, сплоджей на пол, постелите мягкий ковёр.
* В зоне доступа ребёнка **не должно быть опасных предметов** (тяжёлых, острых, бьющихся и др.). Все потенциально опасные предметы должны прятаться или запираться.
* **Размещайте мебель у стены** комнаты, чтобы сделать навигацию проще.
* **Обозначайте границы** с помощью яркого скотча на полу.
* **Прививайте правило «вытянутой руки»** для других людей.
* Оформление помещения должно быть **в приятных**, неярких, успокаивающих тонах.
* **Электрическое освещение** должно быть мягким, не режущим глаза.
* **Пространство,** организованное для работы с детьми, имеющими РАС, характеризуется привлекательностью, упорядоченностью и функциональностью.
* **Не перегружайте** пространство игровыми объектами. Наличие в постоянном поле зрения детей большого количества игрового материала может рассеивать их внимание, отвлекает на повторное изучение окружающей обстановки, препятствует непосредственному социальному взаимодействию.
* В соответствии с выполняемыми видами деятельности **пространство лучше разбить на зоны:** игровую зону, зону обучения и зону отдыха.
* При организации пространства используйте дополнительные **наглядные средства:** информационные таблички, фотографии, пиктограммы, алгоритмы, иллюстрации правил поведения, визуальные сценарии, **визуальные расписания** и установление чётких визуальных (песочные часы) или звуковых границ начала и конца занятий (колокольчик, звонок на телефоне), эмоционально окрашенные ритуалы (приветствие, прощание), структурирование пространства игрового помещения (зоны «сидя за столом», «на ковре», «у доски», «перед зеркалом»). Аутичным детям **наиболее доступны схемы**, и именно на них необходимо опираться в коррекционной работе.
* Игровое пространство **должно характеризоваться относительным постоянством**, т.е. пространственное расположение различных игровых материалов и предметов мебели должно быть приблизительно одинаковым на каждом занятии.

|  |
| --- |
| Стратегия 2. Эффективный педагог – навигатор ребёнка в зоне совместной деятельности |

Залогом успешной коррекционной работы с ребёнком с РАС выступает личность самого педагога, его профессионализм и широкий поведенческий репертуар. Работа с аутичным ребёнком требует от взрослого постоянного педагогического поиска, гибкости в применении различных методов обучения и воспитания. Можно заранее составить план занятия, но действовать в большинстве случаев придётся в зависимости от конкретной ситуации, настроения и желаний ребёнка.

**ПРАВИЛА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГА:**

* На первом этапе взаимодействия педагогу **важно выяснить**, чем любит заниматься ребёнок дома; какие виды взаимодействия доставляют ему удовольствие; что ему особенно нравится или не нравится; какие ощущения помогают ребёнку успокоиться, а какие перегружают его нервную систему; какие виды стимуляций (поощрение, порицание) используют родители при взаимодействии с ребёнком, какие из них более эффективны.
* Первые попытки общения **должны проходить без спешки**, ребёнок должен привыкнуть к новой обстановке. Ребенку надо дать понять, что он вам симпатичен, и вам интересно то, что он делает.
* **При первых встречах** с ребёнком педагогу следует **только наблюдать**, потом осторожно подключаться к играм ребёнка, делая это тактично, ненавязчиво; стараться не пользоваться речью, пытаться привлекать внимание ребёнка осторожно, озвучивая его действия (например: скрип двери, которую он открывает), избегать «активного» взгляда.
* **Не трогайте ребёнка!** Дождитесь, когда ребёнок **по собственной инициативе** захочет к вам прикоснуться или приблизиться.
* Во время одного из таких приближений, **закройте глаза и улыбнитесь**, и тогда, с большой долей вероятности, ребёнок сам осмелится потрогать и рассмотреть ваше лицо; разрешите ему это сделать.
* При установлении контакта **следует избегать** не только всякого давления на ребёнка, но и просто прямого обращения к нему, долгого пристального взгляда.
* Первые попытки общения **должны проходить в спокойных условиях**, без лишней суетливости взрослого, без активного навязывания своего ритма, предпочтений.
* Не следует обращаться к ребёнку **с прямыми вопросами**. Избегайте «активного» взгляда, разговаривайте ласковым голосом, не допускайте резких движений, звуков, – всё это поможет ребёнку **почувствовать себя в безопасности**.
* На установление контакта с ребёнком может уйти достаточно длительное время, поэтому необходимо методично продолжать предпринимать **тактичные попытки к общению**.
* **Главное правило** при установлении контакта с ребёнком с расстройствами аутистического спектра – следовать за его интересами и предпочтениями.
* Вслед за тем, как появится возможность общаться взглядом, и ребёнок начнёт испытывать удовольствие от тактильного контакта, можно применить попытки использовать **прямое обращение по имени**.
* Всё [общение](http://5psy.ru/samopoznanie/obshenie.html) и обучение можно вести **через игрушку**, имеющую для ребёнка большое значение.
* Педагогу необходимо **постоянно контролировать себя**, отслеживая изменения в поведении ребёнка: нарастание у него тревоги, аффективного напряжения может привести к ухудшению тактильного и глазного контакта, увеличению моторной напряжённости, суетливости, скованности в движениях, появлению моторных стереотипий.
* На этапе налаживания контакта с ребёнком **не настаивайте на проведении конкретных игр.** Будьте более чутки к реакциям ребёнка, и увидите, что часто он сам предлагает вам форму возможного взаимодействия, которая в этот момент для него наиболее комфортна. Порой стоит принять правила игры, предлагаемые ребёнком, и тогда через некоторое время он будет видеть в вас союзника, товарища по играм, станет доверять вам.
* Следует предупредить, что поведение ребёнка во время занятия может быть разным, порой неадекватным и агрессивным, однако в любом случае **следует сохранять спокойствие**, не ругать, а постараться понять, чего он хочет, помочь ему выйти из состояния дискомфорта.
* Занятие должно проходить в атмосфере доброжелательности. Всё, что происходит на занятии, **сопровождается эмоциональным комментарием** – вы должны проговаривать все действия и ситуации, стараясь представлять их неизменно положительными.
* Будьте готовыми к тому, что реакция на одну и ту же игру, ситуацию у разных детей с РАС может быть совершенно разной. Это потребует от педагога индивидуального подхода к ребёнку и мобильности - **не бойтесь пробовать:** если ребёнок принял предложенную ситуацию, постарайтесь развить её, если же возникла реакция отторжения, тут же «дайте задний ход».
* На занятиях **следует постоянно говорить с детьми**, комментировать все действия простыми короткими словами и фразами, стараясь сохранять постоянные формулировки.
* Желательно, чтобы дети **смотрели на лицо педагога**. Можно, например, иногда специально повернуть ребёнка к себе: «Смотри, смотри! Ты же знаешь, какой у меня интересный нос!».
* **Говорить нужно медленно**, стараясь, чтобы голос не был чересчур высоким: низкий голос воспринимается ребёнком лучше.
* В ответ на любые звуковые реакции используется **положительное подкрепление**, вплоть до пищевого.

### Взрослым необходимо избегать хлопков в ладоши, топанья, стуков, так как в этих случаях детьми воспринимаются колебания, вибрация, а не звучание.

### Обращаясь к ребёнку говорите просто и ясно.

### Не употребляйте сложных конструкций, употребляйте только ключевые слова.

### Речь взрослого должна укладываться в рамки понимания ребёнка и в то же время чуть-чуть выходить за её пределы. Адаптируйте свою речь по мере развития возможностей детей.

### Следите за тем, чтобы выражение лица взрослого и интонация совпадали со словами.

### Во время разговора с ребёнком используйте естественные жесты, что облегчит ему понимание.

### Немедленно отвечайте на любое «высказывание» ребёнка, будь то слово, жест или улыбка.

### Стремитесь удержать ребёнка в «зоне совместной деятельности», чтобы он проявлял собственную активность, собственный выбор, согласие или отказ, способность повторять, подражать, выполнять или формулировать просьбы.

* **Помните**, что дети с РАС привержены к чёткой, упорядоченной, стабильной организации жизнедеятельности. Установленный порядок, предсказуемая организация жизни, стереотип занятий, определённый ритуал общения педагога с детьми охраняет их от поведенческих срывов.
* Предлагайте ребёнку **привычные для него занятия**, в которых он чувствует себя успешным (такой ребёнок сильнее других нуждается в похвале и побуждении).
* Часто ребёнок с РАС не реагирует на устное обращение, не воспринимает и не выполняет инструкции педагога. Он как бы **«не видит» и «не слышит»** взрослого. Однако это совсем не так: ребёнок воспринимает происходящее, но не всегда может сразу сконцентрироваться и отреагировать. Не следует раздражаться! Необходимо помнить, что дополнительно к общей инструкции **следует обратиться к нему лично**. Иногда бывает достаточно одного слова, взгляда, улыбки или прикосновения, и ребёнок включается в общую работу.
* **Дети с РАС любят ритуалы**, поэтому рекомендуется предлагать им игры и другие виды деятельности с жёсткой последовательностью действий и чёткими правилами. Каждую игру следует проиграть **не один десяток раз**. Во время игры взрослый должен постоянно проговаривать свои действия и действия ребенка, несмотря на то, что ребёнок не проявляет ни малейшего интереса к его словам.
* Аутичным детям свойственна психическая пресыщаемость, они **быстро истощаются физически**, поэтому для них необходим индивидуальный ритм работы, более **частое переключение** с одного вида деятельности на другой.
* Действия ребёнка с РАС часто **носят импульсивный характер**. Например, ребёнок может внезапно порвать свой только что выполненный рисунок, хотя через короткое время будет горько жалеть о том, что сделал. Чтобы не допустить подобного, педагог должен после окончания работы незамедлительно забрать детскую работу, поставить её в безопасное место - на полку, повесить на стену, но так, чтобы все могли видеть её, радоваться вместе с ребёнком его успеху.
* В процессе работы **опирайтесь на стимулы**, которые появляются в поведении в поведении аутичного ребенка. Например, если ребенку нравится рвать и мять бумагу, то можно попробовать переориентировать его на аппликацию методом обрывания.
* Полезно разместить в групповой комнате **несколько зеркал** на уровне глаз ребёнка. Время от времени педагогу можно привлекать внимание ребёнка к его отражению.
* Необходимо **дозировать** своё общение с ребёнком, чтобы он от него не уставал.
* Учите замене монологов диалогами. Сведите до минимума число **эхо-слов**.
* Ищите **причины** детских страхов и старайтесь их ликвидировать.
* **Не оставляйте** ребёнка **наедине** с самим собой, не поощряйте одиночество.

### Искусство педагога при работе с детьми с РАС – попасть на периоды подъёма, а не спада.

### Дайте ребёнку понять, что коммуникация всегда действенна.

### Встречайте любые попытки общения похвалой, ободрением [25].

|  |
| --- |
| Статегия 3. Продуктивный контакт как способ удовлетворения особых сенсорных потребностей ребёнка с РАС |

Отправной точкой коррекционно-развивающей работы с ребёнком с РАС выступает этап установления первичного контакта, создания положительного эмоционального климата и комфортной психологической атмосферы для занятий. Адаптационный период работы чаще всего растягивается от одной недели до нескольких месяцев.

Первые контакты с ребёнком необходимо, по возможности, строить опосредованно, через контакт с его близкими [23]. При общем разговоре происходит постепенное привыкание ребёнка к новому контакту. Чувство тревоги и напряжение ребёнка постепенно уменьшается, он получает большую возможность сосредоточиться на новом лице, менее болезненно реагирует на взгляд и, дополняя ответы близких людей, может даже начать вставлять свои замечания в разговор, адекватно отзываться на ласковые прикосновения педагога.

На первом этапе коррекционной работы целесообразно проведение индивидуальных занятий, на которых педагог приучает ребёнка к новой для него среде, месту занятий и взрослому. Главная цель – получение ребёнком положительного опыта контакта, установление партнёрских отношений, атмосферы принятия, доверия и безопасности.

**ПРАВИЛА ПРОДУКТИВНОГО КОНТАКТА:**

* + Помните **о высокой психической пресыщаемости** ребёнка, его быстром физическом истощении.
  + **Соблюдайте охранительный режим**, щадящий нервную систему и оберегающий от излишнего перевозбуждения или утомления.
  + Для каждого ребёнка организуйте занятия **в индивидуальном адаптированном ритме**.
  + Обеспечивайте возможность **своевременного переключения** с одного вида деятельности на другой с включением периодов отдыха.
  + Следует помнить, что контакт нельзя форсировать.
  + На занятиях педагог даёт ребёнку возможность показать свои интересы, **«следует» за ребёнком, за его предпочтениями, постепенно подключаясь к его деятельности**. У большинства детей есть сверхценные интересы, и это тоже надо учитывать (животный мир, марки машин, коробки от спичек, буквы, цифры), так как слова, карточки и другой наглядный материал надо будет подбирать исходя из этих данных.
  + Дети с РАС **только в зоне комфорта**, в зоне спокойствия и понимания могут развиваться, и специалист находит эту зону, привлекает внимание ребёнка и вовлекает его в совместную деятельность.
  + **Чётко выражайте** свои мысли и пожелания. Ваши инструкции и подсказки должны быть предельно понятными.
  + Помните: **ваша задача** – достучаться до ребёнка именно в те моменты, в которые он хуже всего воспринимает и обдумывает речь.
  + Необходимо постоянно **контролировать изменения в поведении ребёнка**, нарастание у него тревоги, увеличение моторной напряженности, суетливости, скованности в движениях, появление элементов моторных стереотипии и аффективного напряжения. В этом случае взрослый должен немедленно снизить собственную активность в контакте и поискать другой вариант коммуникации, более приятный для ребёнка.
  + Неразумно сразу пытаться отделить ребёнка от близких ему людей. Если **ребёнок нуждается в присутствии матери**, она должна оставаться рядом. Ведь её отсутствие может стать для чего источником тревоги, что сильно затруднит педагогу установление с ним эмоционального контакта.
  + На начальном этапе коммуникации **требования к ребёнку должны быть минимальными**. Успехом можно считать уже то, что малыш согласился быть рядом, подключился к действиям как пассивный участник. При этом **вначале определяется доступный для него уровень взаимодействия** и только после этого предъявляются просьбы.
  + Если задание не выполняется, внимание ребёнка переключается **на более лёгкую, знакомую или приятную** для него деятельность. Затем взрослый и ребёнок вместе радуются удачному выполнению. Педагогу важно вести себя естественно.
* **Попробуйте подражать действиям ребёнка**, восхищайтесь всему, что с ним связано, и тогда вы обязательно заслужите его расположение и вероятно, он осмелится взглянуть на вас и даже улыбнуться.
* Для привлечения внимания следует **подключаться к действиям ребёнка**, повторять их, и, не предлагая ничего нового, преобразовывать постепенно механические стереотипные действия в совместную эмоциональную игру. Так, если ребёнок продолжительное время катает машинку, смотрит на вращающиеся колеса, садитесь так, чтобы попасть в поле зрения ребенка, и начинайте катать другую машинку «Би-би, машина едет по дороге, бух! – машина упала». Если вы заметили, что ребёнок начинает напрягаться или нервничать, **срочно прекратите действия** и перейдите на более знакомые ему действия.
  + **Чтобы смягчить страхи**, которые обычно типичны для детей с РАС, в игре важно предупредить возможность возникновения негативного источника и подчеркнуть безопасность ситуации. Страхи можно предупредить, объясняя ребёнку, что сейчас произойдёт, предваряя действие или появление различных шумов соответствующим комментарием. Например, ребёнок боится звука приближающегося самолёта. Взрослый предваряет такую ситуацию своим комментарием: «Самолет приближается к нам, поэтому всё сильнее слышен шум моторов».
  + Важный ориентир в работе с детьми с РАС - **выработка учебного стереотипа**. Необходимо, чтобы занятия проводились в специально организованном месте, в определённое время, с чётким соблюдением этапов работы. Цель данного этапа – выработать умение сидеть за столом. Со стороны ребёнка возможно проявление негодования, отторжение и полное неприятие учебной ситуации. Поэтому на начальных этапах достаточно просто привлечь его внимание и удерживать некоторое время для выполнения нескольких манипуляций. На начальных этапах присутствует мама (с ней ребенок чувствует себя в безопасности), постепенно роль мамы, по мере усвоения тех или иных навыков, уменьшается.
  + **Работу по установлению зрительного контакта** и формированию начальных коммуникативных навыков лучше проводить в виде игротерапии, направленной на несложные манипуляции со светом, звуком, цветом, простые действия с игрушками. Сначала вырабатывается фиксация взора на интересующем предмете, картинке, представляющем наибольшее значение в данный момент. Когда взор скользнет по предъявляемому материалу, вещь отдают ребёнку, **добавляется инструкция «Посмотри на меня».** Постепенно время фиксации взора на предлагаемой вещи будет возрастать и заменяться взглядом в глаза.
* Установлению более тесных эмоциональных и коммуникативных связей с ребёнком способствуют различные виды продуктивной деятельности и **специально организованные сенсорные игры,** которые дают ребёнку новые сенсорные ощущения (зрительные, слуховые, тактильно-двигательные, обонятельные, вкусовые). Примером таких игр могут быть игры с красками («Цветная вода», «Смешивание красок»), игры с водой («Переливание», «Фонтан», «Бассейн», «Купание кукол», «Мытье посуды»). Детям нравятся игры с дутьём, со льдом, со свечами, со светом и тенями, мыльными пузырями: «Подуем на снежинки», «Плыви, кораблик», «Вертушка», «Задуй свечу», «Рисуем дымом», «Буря в стакане», «Пенный фонтан».
* **Для нормализации эмоционального тонуса** важно организовывать игры с эмоционально яркими впечатлениями: музыкой, светом, водой, солнечными зайчиками, воздушными шарами, мыльными пузырями, с ватой, с кубиками, деталями конструктора и коробками, с небольшими подушками, полотенцами, верёвочками, со старыми газетами или журналами.
* Для успешной организации ситуации взаимодействия, формирования понимания речевых инструкций **полезны игры с крупами:** «Прячем ручки», «Пересыпаем крупу», «Покормим птичек», «Сварим кашу».
* Можно использовать различные **пластичные материалы** – пластилин, тесто, глину, исходя из индивидуальных предпочтений ребёнка. При этом следует обучить его некоторым навыкам работы с материалами: мять и отщипывать, надавливать и размазывать, скатывать шарики и раскатывать колбаски, резать на кусочки. Отработав отдельные приёмы, можно в одной игре их комбинировать («Посадим огород», «Приготовим угощение», «Пластилиновые картинки»).
* Очень привлекают внимание детей **разнообразные звуки**, поэтому взрослые должны учить прислушиваться к ним, организуя игровые ситуации с различными предметами, музыкальными инструментами, звукозаписями: «Послушаем звуки», «Что звучало», «Музыканты», «Свистульки» и т.п.
* Работа по эмоциональному тонизированию начинается с обеспечения ребёнку положительных сенсорных впечатлений. Если ребёнок начинает раскачиваться, то взрослый, обняв его, должен раскачиваться в такт с ним, обыгрывая качание на качелях или раскачивание деревьев с сопровождением ритмизированных текстов. Можно проводить эмоциональные игры: «Ку-ку», «Лови меня», «Догони меня», «Глазки-ушки», «Разговор с игрушкой», прослушивание записей эмоций, звукоподражаний животных.
* **Стереотипная игра** - основа построения взаимодействия. Для ребёнка с РАС стереотипная форма поведения является наиболее доступной и обеспечивает снижение беспокойства и страхов, что может быть использовано педагогом для правильной и эффективной организации его деятельности. Характерные раскачивания, прыжки, игры с сенсорными эффектами (водой, сыпучими матералами, светом) могут быть включены в совместную игру, тем самым усиливая удовольствие ребёнка, получаемое в процессе аутостимуляции, и подкрепляя положительные эмоции от совместной деятельности.
* **Постепенно педагог должен п**ривносить разнообразие и расширять круг стереотипных игр. Введение новых элементов в игровой сюжет позволяет педагогу постепенно разворачивать игру, приближая её к сюжетной. В играх с детьми с РАС важно проигрывать различные значимые для них события и ситуации из повседневной жизни, наполняя эмоциональным смыслом игровые действия ребёнка и отражая его в комментариях.
* **Работа по развитию речи с аутичными** детьми строится на том материале, который доступен ребёнку. Характерные для этой категории детей эхолалии и фразы-штампы могут быть включены в соответствующие по смыслу игровые ситуации с последующим их воспроизведением. Педагог добавляет в собственную речь слова и фразы, которые произносит ребёнок, стимулирует его к повторению за педагогом и поощряет ребёнка, если тот повторяет речевой материал.
* Задания должны предлагаться **в наглядной форме**, объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз, с одной и той же последовательностью, одними и теми же выражениями.
* **Речевые задания** должны предъявляться голосом разной громкости, с обращениями внимания на тональность.
* Нужно быть очень осторожными и деликатными, общаясь с ребёнком с РАС, вести постоянное, целенаправленное наблюдение за ним. **Замечая и интерпретируя вслух** каждое его слово и жест, мы помогаем расширить внутренний мир аутичного ребёнка и подталкиваем к необходимости выражать свои мысли, чувства и эмоции словами.
* **Залогом успеха является гибкость поведения взрослого**, умение вовремя перестроить занятие, изменить деятельность, а анализ его поведения в повседневной жизни позволит выявить стимулы, на которые следует опираться в ходе коррекционной работы.
* Ребёнок должен знать то время, которое посвящается занятиям, при этом обычно **чётко усваивая последовательность,** которую ему предлагает взрослый, например, «Занятие – еда – игра».
* Занятие **лучше начинать** с той деятельности, которую любит ребёнок, которая доставляет ему приятные сенсорные ощущения, т.е. всегда исходно ориентируемся на его интересы и пристрастия.
* **Переход от одной части** организованной деятельности к другой **должен быть быстрым**, органичным, чтобы не допускать «ухода ребёнка в себя».
* Большая роль в работе с детьми с РАС отводится **закреплению навыков** путём неоднократных упражнений и систематически предъявляемых требований.
* Всё **новое** в жизнь ребёнка вводить постепенно, дозировано.
* Важно помнить, что детям с РАС **нужно больше времени на обработку информации**, и поэтому постоянно поступающие и меняющееся инструкции, вопросы, задания будут вызывать у них тревожность и блокировать возможность к взаимодействию.
* **Разделяйте деятельность на маленькие шаги**, используйте визуальные подсказки для обозначения финишной линии или поощрения.
* Для ребенка с РАС **важно структурировать деятельность по времени** – чередование и планирование событий, видов деятельности, фиксация начала и конца деятельности. Для этого рекомендуется использовать различные инструкции, расписания, календари, часы.
* Перспективная форма обучения аутичного ребёнка - последующее постепенное, индивидуально дозированное **включение в небольшую подгруппу детей** с сохранными возможностями коммуникации и социального развития, где он имеет возможность получить опыт пребывания в группе, наблюдения за обычными детьми при поддерживающей помощи взрослого. Таким образом ребёнок в безопасных условиях приобретает опыт познания и общения.

|  |
| --- |
| Стратегия 4. Коррекция проблем поведения ребёнка с РАС мерами профилактики |

Выделяются наиболее распространённые категории особенного поведения аутичных детей [28]:

1. поведение, приносящее вред самому себе, аутоагрессия: кусание собственных рук или удары головой;
2. прерывание деятельности через бросание предметов, крик или уход из-за стола;
3. дефицит поведения: краткая продолжительность внимания и неспособность допускать изменения привычек, импульсивное хватание предметов;
4. агрессия: кусание других людей.

В коррекции негативных поведенческих проявлений ребёнка не существует универсальных способов стратегии воздействий педагога. Нивелирующая тактика в каждом случае будет персонифицированной и уникальной. При этом существуют общие коррекционные подходы и эффективные техники, целесообразные в решении детских проблем.

**Поведение, приносящее вред самому себе**

*Проблема:* **Кусание своей руки**

*Анализ:* Кусание – это способ, которым ребёнок сообщает о стрессе. Этим он добивается от окружающих отказа от своих требований или сообщает им, что он хочет что-либо иметь. Ему нужен другой путь, чтобы сигнализировать о стрессе. Вы должны распознать это сообщение и найти компромисс (например, оказать большую поддержку, сократить задание, заменить ему то, что он не может сделать и т.д.).

*Учебная цель:* Ребенок должен научиться сообщать о своем неудовольствии способом, который делает кусание излишним.

*Мероприятие:* Внимательно наблюдайте за ребёнком во время занятия, чтобы вовремя вмешаться прежде, чем он начнёт кусать. Быстро схватите его руку, когда он несёт её ко рту, отведите её под стол и скажите: «Руку вниз!». Потребуйте, чтобы он вам подражал. Покачайте головой и скажите: «Нет, не работать!» или «Нет, хочу конфету!» - в зависимости от того, какое у него настроение. Когда он подражает, согласитесь и скажите: «Хорошо, я помогу тебе» или «Хорошо, ещё раз и я дам тебе конфету».

*Проблема:* **Биение головой**

*Анализ:* Биением о стенку ребёнок привлекает к себе внимание других. Он не заботится о том, идёт речь о гневе или наказании, или об озабоченности или расположении. Он знает, что удары головой приводят к тому, что требования снимают и он делает, что хочет.

*Учебная цель:* Биение головой нужно пресекать реакцией неприятия, т.е. не обращаться к ребёнку сразу же и не снимать требования.

*Мероприятие:* Поставьте стол и стул ребёнка во время занятия так, чтобы он не мог достать головой до стены. Когда он начинает биться головой о поверхность стола, отодвигайте к себе учебный материал и отворачивайтесь от него. Посчитайте до десяти, повернитесь опять к нему и верните ему материал. Сначала помогите ребёнку. Похвалите, если он продолжает упражнение. Каждый раз реагируйте подобным образом, если он бьётся головой, но не прерывайте задания, пока не окончите его. Вы можете сократить упражнение, если ребёнок в этот день особенно возбудим, то следите за тем, чтобы он самостоятельно сделал последний шаг и чтобы знал, что из-за биения головой занятие не прервалось.

*Проблема:* **Бьёт взрослого по лицу**

*Анализ:* Своим ударом ребёнок выражает неудовольствие ситуацией. Это его реакция на повышенное требование. Так как коммуникация является важнейшей образовательной целью для детей с РАС, не следует отнимать у него возможность выражать свои чувства, а достаточно показать ему другой путь, чтобы заявить о себе. Если он будет в состоянии проявить свои потребности, то ему не нужно будет больше бить.

*Учебная цель:* Ребёнок должен научиться показывать жестом, что он устал или перетрудился, и что ему нужен перерыв.

*Мероприятие:* Всегда, когда малыш хочет ударить педагога во время занятия, задержите его руку и скажите спокойно, но твёрдо: «Не бить!». Научите его другому знаку для прекращения действия (например, горизонтальные, направленные в стороны движения обеих рук ладонями вниз). Если он делает такой знак, то похвалите его, и пускай он делает некоторое время, что хочет. Затем продолжайте занятие, но выберите действие, которым он хорошо владеет. Оказывайте ему достаточно помощи и часто хвалите его. Пусть он даёт знак о перерыве тогда, когда вы заметите, что он хочет вас ударить. Позвольте ему прервать упражнение на короткое время, после того как он сделает этот знак, чтобы он видел, что вы его понимаете. Когда ребёнок научится объясняться во время занятий за столом таким образом, научите его использовать этот знак в других ежедневных ситуациях, когда он чувствует себя переутомлённым.

**Прерывание деятельности**

*Проблема:* **Бросание предметов**

*Анализ:* Бросая предметы, ребёнок может в любой момент прервать задание и помешать педагогу привить ему новые навыки. Это поведение опасно для него и для других, так как он не может оценить, что ценно, разбиваемо или опасно. Он не научится подавлять это поведение, если не поймёт, что это влечет за собой неприятные последствия.

*Учебная цель:* Отучить от бросания предметов во время занятий.

*Мероприятие:*

* + - уберите все ценные предметы за пределы его досягаемости;
    - держите ребёнка в поле зрения и уделяйте ему внимание, прежде чем он возьмёт предмет, чтобы его бросить;
    - не обращайте внимания, если он действительно что-то бросит.

На занятиях поступайте следующим образом: давайте ребёнку только лёгкие задания. Каждый раз, когда что-то бросит (кубик, палочку, кольцо и т.п.), реагируйте немедленно, говоря ему твёрдым тоном: «Не бросать!». Затем возьмите его руки, опустите их вниз и крепко прижмите к его телу. Поверните свою голову в сторону и считайте до 30-ти. Затем отпустите его руки, повернитесь опять к нему и дайте ему в руку следующий предмет, с которым он должен работать. Не вставайте, чтобы поднять брошенный предмет. Имейте достаточно материала, чтобы закончить упражнение, не поднимаясь. Поступайте таким образом всегда, когда он что-то бросит. Когда он не бросает предметы, похвалите его словами: «Хорошо сделано!». Улыбнитесь ему и поаплодируйте.

*Проблема:* **Крик и плач при малейших требованиях**

*Анализ:* У ребёнка нет достаточно чёткого представления о том, что он собственно хочет, кроме того, что он хочет сохранить контроль над ситуацией. Обещания на будущее недостаточно привлекательны, чтобы преодолеть сиюминутное нежелание, которое связано с изменением его поведения.

*Учебная цель:* Устранение плача и крика во время требований

*Мероприятие:*

* + - игнорируйте крик и плач;
    - оказывайте ребенку много поддержки, осторожно ведя ее руками и прикасаясь к ним.

Два раза в день садитесь с ребёнком за стол и давайте ему небольшое задание, при выполнении которого не нужно разговаривать (сортирование, сочетание, рисование и т.п.). Положите поблизости вознаграждение и объясните, что он его получит, как только закончит упражнение. Игнорируйте любой протест и сразу же начинайте упражнение, сами делайте первый этап. Помогите ему при выполнении следующего. Не давайте речевых указаний, а улыбайтесь, когда он работает. Не обращайте внимания на его выражения, а часто оказывайте ему поддержку, беря его руку, если он прекращает деятельность.

**Дефицит поведения**

*Проблема:* **Краткий период внимательности, плохой импульсивный контроль**

*Анализ:* Удлинение периода внимательности ребёнка, то есть периода времени, за который он выполняет одно действие, прежде чем отвлечься, является необходимой предпосылкой для прогресса в сфере языка и жизненно важных навыков, а также для посещения дошкольного учреждения. Наилучшей возможностью, когда он может научиться улучшить свою внимательность и контролировать свою импульсивность, дают краткие и чётко структурированные занятия, на которых он точно знает, что должен делать и что будет после этого. Четко осязаемая организация игры «сначала работать, затем играть» показывает ему различия между ситуацией, в которой он может делать, что хочет, и ситуацией, в которой он должен держать под контролем свою активность.

*Учебная цель:* Удлинить период, когда ребёнок сидит и концентрирует внимание над выполнением задания.

*Мероприятия:* Оборудуйте рабочее место так, чтобы ребёнок мог точно видеть, где он должен работать и где может играть. Начните с простого занятия, которым он хорошо владеет (например, складывание картинки из 4-х частей). Положите составленную картинку на стол и возьмите одну часть, чтобы он опять её вставил. Позовите его к столу, помогите сесть и попросите его вставить часть картинки. Похвалите его. Затем отпустите его поиграть. Через 20 секунд позовите его и велите повторить задание. Похвалите и поощрите его опять, наконец, отпустите играть. Когда ребёнок привыкнет к этому процессу (примерно через 60 повторений), удлините задание, заставляя его вставить две части картинки. Учите его вставлять все части картинки, каждый раз хвалите его, а потом отпускайте гулять. Таким образом, вы можете продлить время, когда он работает, прежде чем он опять встанет. Не удлиняйте задание, пока он не будет справляться с короткими заданиями без помощи.

*Проблема:* **Импульсивное хватание предметов**

*Мероприятие:* Держите материал так, чтобы на столе не было излишества предметов, которые ребенок может взять. Оставьте в поле досягаемости только два сортировальных блюда. В руке держите что-нибудь съедобное для поощрения: орех или изюм. Повторите следующие этапы, пока упражнение не закончится.

Скажите: «Руки под стол!» - и ждите, пока ребёнок не уберёт их со стола, успокоится и посмотрит на вас.

Положите один из предметов для сортировки на стол и скажите: «Положи его сюда!». Если он положит его в нужное блюдо, задержите его руку и скажите: «Сделано отлично!» и «Руки под стол!».

Когда обе руки опять лежат на коленях, похвалите ребёнка.

**Агрессия**

*Проблема:* Кусание других лиц.

Мероприятие: Если ребёнок вдруг укусит вас или кого-то другого, то сразу же встаньте, поднимите его вверх (держа под мышками) и отнесите его на другой стул, который стоит в углу комнаты. Посадите его быстро и уверенно на стул лицом к стене. Затем уйдите от него, ничего не говоря. Игнорируйте его крик. Вернитесь к нему через 10-15 секунд и подведите его к столу, чтобы продолжить работу, как будто ничего не случилось. Думайте о том, что он может не понять ваших слов и что ваши порицания не принесут успеха.

*Причины успеха:* Ребёнок не хочет, чтобы его уносили прочь. После нескольких повторений он был в состоянии понять, что это произошло из-за того, что он кусал людей. Из-за короткого периода внимательности было важно оставлять его на стуле не более 10-15 секунд, иначе он забыл бы, почему он там сидит. Постоянный перенос его в другое место после каждого укуса окажется существенным для успеха этого мероприятия.

|  |
| --- |
| Подсказки для взрослых при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра |

Коррекционная деятельность с детьми с расстройствами аутистического спектра является наиболее сложной, трудоёмкой и наименее предсказуемой по темпу и результатам. Специфика нарушений у детей с РАС предполагает использование определённых педагогических приёмов для работы с ними.

* **«Зона комфорта»**

Педагог предоставляет возможность ребёнку освоиться в новой обстановке, самому определить место для коммуникации в пространстве игровой комнаты.

Взрослый должен с помощью голоса, улыбки и игровых жестов создать безопасную зону для ребёнка.

Следует помнить, что ребёнка могут спугнуть громкий голос, резкие движения, пристальный взгляд, излишняя активность и суетливость взрослого.

Привлечь внимание ребёнка к новой игрушке («Посмотри, какую игрушку я принесла, тебе она нравится? Хочешь поиграть?).

* **«Параллельный контакт»**

Если ребёнок не сразу идёт на контакт, педагог может предоставить ему возможность освоиться, поиграть, а сам в это время может заняться какой-либо интересной деятельностью рядом, якобы «не обращая» внимание на ребёнка. Происходит условно-пассивное взаимодействие. Через какое-то время можно обратиться к ребёнку: «Хочешь тоже поиграть?».

* **«Предметы-контактёры»**

При первичном контакте эффективны так называемые «предметы-контактёры»: мячик, мыльные пузыри, перчаточные куклы, бумажная трубочка, в которую можно смотреть с двух сторон; платок, который можно использовать как ширму и поиграть с ребёнком в прятки; свистульки, игрушки-вертушки, бусы, шляпки, браслеты, перчатки, кольца, светящиеся игрушки, фонарик, ёлочная мишура, брызгалки, веер и другие.

* **Сигнальные карточки**

Для регуляции внимания можно подготовить сигнальные карточки с условными обозначениями, сообщающих ребёнку о необходимых изменениях деятельности. Например: карточка с изображением восклицательного знака – сигнал «Внимание!», знак «Перечёркнутый колокольчик» - «Тишина», «Пляшущий человечек» - динамическая пауза и другие сигналы, которые педагог должен придумать вместе с детьми.

* **Ритуальная точка**

Для завершения занятия можно придумать своеобразную «ритуальную точку, которая настроит детей на окончание работы.

* **Кодовая система общения**

Педагог может разработать определённую кодовую систему общения (слова, жесты), которая даст ребёнку понять, что его поведение является недопустимым на данный момент.

* **Пересечение взгляда**

Предполагает установление зрительного контакта с ребёнком посредством целенаправленного поиска встречи взглядов. Для этого взрослый подносит яркий объект к своему лицу и пытается зафиксировать внимание ребёнка на своём лице. Другим способом установления контакта глаз может выступать «вклинивание» лица взрослого между объектом, привлекающим внимание ребёнка и самим ребенком.

* **Озорной попугай**

Техника заключается в повторении всех действий ребёнка. Направлена на стимуляцию подражания у ребёнка, поддержание взаимодействия с ребёнком и формирование очерёдности в общении. Имитация возможна в следующих вариантах:

- действие на том же объекте (катать мяч друг к другу);

- использование аналогичного объекта взрослым (ребёнок звонит в колокольчик, а взрослый через паузу звонит в другой колокольчик, или ребёнок хлопает в ладоши, а потом взрослый хлопает в ладоши);

- повторение действия ребёнка с небольшим видоизменением, что способствует более длительному поддержанию интереса к определённому занятию и даёт возможность вновь заинтересовать уже известным занятием.

* **Задержка со стороны взрослого**

Взрослый сознательно задерживает совместные действия, чтобы добиться инициативы со стороны ребёнка, призывающей к общению и контакту (например, при катании мяча, задержать его у себя, чтобы ребёнок поднял глаза и выжидающе посмотрел на взрослого или протянул руку за мячом, давая таким образом понять, что хочет получить его обратно). Здесь также решается задача установления контакта глаз.

* **Посредничество**

Эта техника используется в случае затруднения в установлении делового контакта с ребёнком и заключается в подключении к деятельности одного из родителей или близких людей в качестве посредника. Посредник демонстрирует ребёнку, как нужно действовать в игровой ситуации, передаёт инструкцию к заданию и направляет детскую активность.

* **Координированное внимание**

Техника заключается в развитии способности ребёнка к распределению внимания между педагогом и объектом интереса (параллельная обработка двух видов информации). Этого возможно добиться с помощью поочередного привлечения внимания то к взрослому (с помощью улыбки, движения, контакта глаз), то к объекту (манипулируя с ним, извлекая звук, демонстрируя окраску). Стоит отметить, что предмет всегда находится в поле зрения ребёнка.

* **Альтернативные средства общения**

Данная техника используется на доязыковой стадии развития ребёнка, когда он еще не вошёл в сферу языкового общения (не понимает и не использует речь). Предполагает использование невербальных средств общения: жестов, графических средств, тактильного контакта. Например, обозначить смену деятельностей в течение дня разными картинками, изображающими главные детали этой деятельности. С ребёнком будет легче общаться посредством этих картинок. Использование изображений улучшает понимание ребёнком смысла повседневных ситуаций.

* **Комментирование**

Взрослый должен давать фразы, относящиеся к действиям ребёнка, теми словами, которые ребёнок понимает (используется при наличии у ребёнка понимания 50-100 слов). Каждое действие ребёнка должно быть максимально полно прокомментировано.

* **Просьба о повторении действия**

*Цель:* формирование умения попросить повторения действия, добавки.

*Стимульный материал:* юла.

*Ход занятия:* Поиграйте с ребёнком в юлу. Каждый раз, перед тем как завести юлу, произнесите «ещё», либо «заведи ещё».

Когда ребёнок привык к ходу игры, положите свою руку на ручку юлы, но не заводите её. Смотрите на ребёнка и ждите, когда он попросит повторить действие. Если ребёнок затрудняется самостоятельно выразить просьбу о повторении игрового действия, дайте ему подсказку. Когда ребёнок произнёс «ещё», сразу же выполните его просьбу, поощряя высказывание.

Повторите данную игру несколько раз, уменьшая количество подсказок. Для автоматизации данного навыка используйте большое количество аналогичных ситуаций.

* **Требование предмета/игрушки**

*Цель:* формирование умения попросить предмет/игрушку.

*Стимульный материал:* шарик (любой интересующий ребёнка предмет).

*Ход занятия:* Надуйте шарик и держите его в руках, не передавая ребёнку. Смотрите на него и ждите, когда он выразит просьбу.

Если ребёнок затрудняется, дайте ему подсказку: «дай шарик», «кидай шарик». Когда ребёнок выразил просьбу, сразу же отдайте шарик, поощряя его коммуникативное высказывание.

Повторяйте аналогичное упражнение большое количество раз с различными предметами, уменьшая количество подсказок.

* **Просьба о помощи**

*Цель:* формирование умения попросить о помощи.

*Стимульный материал:* банка с конфетами.

*Ход занятия:* Дайте ребёнку плотно закрытую банку с его любимыми конфетами. Когда ребёнок сделал несколько неудачных попыток самостоятельно открыть банку, протяните руки ладонями вверх так, чтобы ребёнок передал вам коробку, и дайте ему подсказку: «помоги», «помоги открыть».

Когда ребёнок выразит просьбу, сразу же откройте её и отдайте обратно. Повторяйте аналогичные упражнения много раз, уменьшая подсказки.

* **Ответ на приветствия других людей**

*Цель:* формирование умения выразить приветствие.

*Стимульный материал:* отсутствует.

*Ход занятия:* Каждый раз перед началом занятия приветливо здоровайтесь с ребёнком, называя его по имени (например, «Здравствуй, Егор!», «Привет, Егор!»), и протягивайте ему руку для рукопожатия или поднимайте её вверх так, чтобы ладонь была обращена в сторону ребёнка (для хлопка). Если он не реагирует либо повторяет за вами, подскажите ему: «Здравствуйте, (имя педагога)». Здоровайтесь с ребёнком при каждой встрече, сокращая подсказку. При проведении занятий в подгруппе помогите детям взяться за руки и образовать круг. Весёлым голосом, нараспев произнесите «здравст-вуй-те» и подождите их реакции. Если дети не отвечают, подскажите - начните произносить приветствие и дайте им возможность завершить его: «Здравст-вуй-те» Продолжайте это упражнение каждое занятие.

* **Отказ от предложенного предмета/деятельности**

*Цель:* формирование умения выразить отказ.

*Стимульный материал:* любой предмет, вид деятельности, вызывающий негативную реакцию ребенка.

*Ход занятия:* Предложите ребёнку тот вид деятельности (предмет), к которому он относится отрицательно. Например, покажите на коробку с кубиками или на пиктограмму с изображением кубиков и предложите, называя ребенка по имени: «…давай поиграем в кубики». Если ребёнок затрудняется выразить отказ адекватным способом (например, молчит или проявляет вспышку дезадаптивного поведения), дайте ему подсказку: «нет», «не хочу», «не хочу играть в кубики» и т.д. Усиливайте значение высказывания с помощью интонации недовольства, жестов (отрицательного покачивания головой). Когда ребёнок выразит отказ, сразу же уберите кубики, вознаграждая коммуникативное высказывание. Повторяйте аналогичные упражнения много раз, пока ребёнок не сможет самостоятельно выражать отказ адекватным способом.

* **Выражение согласия**

*Цель:* формирование умения выразить согласие.

*Стимульный материал:* (любимая игра ребенка).

*Ход занятия:* Если вы видите, что ребёнок хочет поиграть, тогда спросите, называя его по имени: «…ты хочешь поиграть?». Если ребёнок затрудняется ответить на ваш вопрос, тогда дайте ему подсказку: кивните головой и скажите: «Да», «Да, хочу», «Да, я хочу поиграть» и т.д. Когда ребёнок повторит ваше высказывание и жест, помогите ему. Повторяйте аналогичные упражнения много раз, сокращая подсказки, до тех пор, пока ребёнок не сможет самостоятельно выразить согласие.

* **Комментарии в ответ на неожиданное событие**

*Цель:* формирование умения дать комментарий в ответ на неожиданное событие.

Стимульный материал: воздушный шарик, игрушечная чашка с водой.

*Ход занятия:* В процессе совместной игры с ребёнком, незаметно проколите шарик, либо опрокиньте игрушечную чашку с водой или спровоцируйте любое другое неожиданное событие. Когда шарик лопнет либо разольется вода из чашки, слегка отскочите назад и произнесите «Ой!». Постарайтесь сделать так, чтобы ребёнок имитировал ваши действия и высказывания. Периодически провоцируйте аналогичные ситуации, (например, уроните пакет) до тех пор, пока ребёнок не сможет самостоятельно давать комментарий в ответ на неожиданное событие.

* **Умение называть различных персонажей из книг, мультфильмов**

*Цель:* формирование умения называть различных персонажей.

Стимульный материал: телевизор, видеомагнитофон, видеокассеты с любимыми мультфильмами, детские книги.

*Ход занятия:* Включите ребёнку его любимый мультфильм про Винни Пуха, записанный на видеопленку. Каждый раз, когда на экране появится очередной персонаж, нажмите на кнопку «пауза» и назовите его (например: «кролик», «ослик Иа-Иа»). Когда ребёнок понял принцип ваших действий, в очередной раз нажмите на «паузу» и посмотрите на ребёнка, ожидая ответа либо задавая вопрос «Кто это?».

Если он самостоятельно не отвечает на вопрос, тогда дайте подсказку. Как только ребёнок ответил, продолжите просмотр мультфильма. Продолжайте проводить игру до тех пор, пока ребёнок не сможет сам называть персонажей, изображенных на экране. Для формирования данного навыка используйте следующие приёмы:

* называйте персонажей, изображенных на иллюстрациях любимых книг ребенка;
* раскрашивайте и называйте любимых персонажей и т.д.
* **Определение принадлежности собственных вещей**

*Цель:* формирование умения определить принадлежность собственных вещей.

*Стимульный материал:* рюкзак, личные вещи ребёнка - футболка, носки, игрушечная машина и др.

*Ход занятия:* Разложите перед ребёнком (на столе, на полу) несколько его личных вещей и попросите убрать их в рюкзак. Протягивайте ребёнку по очереди каждый предмет. Каждый раз, когда ребёнок берет какую-либо вещь, комментируйте от его имени, например: «Моя футболка», «Мои носки», «Моя машинка» и т.д. Когда ребёнок повторит фразу, отдайте ему эту вещь. Постепенно сокращайте подсказки, давая ребёнку возможность продолжить высказывание: например, «моя…» – «…шапка». Когда ребёнок сможет самостоятельно комментировать, обозначая принадлежность собственных вещей, усложните задание. Возьмите очередной предмет и спросите «Чей мишка?». Если ребёнок затрудняется ответить, подскажите ему: «Мой мишка» и т.д. Повторяйте упражнение до тех пор, пока ребёнок сможет самостоятельно отвечать на вопрос.

* **Умение называть знакомых людей по имени**

*Цель:* формирование умения называть знакомых людей по имени.

*Стимульный материал:* фотографии с изображением знакомых людей.

*Ход занятия:* Разложите перед ребёнком фотографии знакомых людей. Указывая на одну из них, задайте вопрос «Кто это?». Если ребёнок не ответил либо повторил за вами вопрос, тогда дайте подсказку: «Это мама - Ирина» или «Это папа - Вова» и т.д. Многократно повторяйте аналогичное упражнение до тех пор, пока ребенок не сможет называть знакомых людей самостоятельно.

* **Комментирование действий, сообщение информации о действиях**

*Цель:* формирование умения комментировать действия, сообщать информацию о действиях.

*Стимульный материал:* фломастеры, ножницы, бумага, бутылка с водой, пластилин, конструктор.

*Ход занятия:* Выполняйте с ребенком различные интересные для него действия, виды деятельности. Например, дайте ему бумагу и фломастеры и предложите ему порисовать.

Приостановите процесс рисования и прокомментируйте действие (от имени ребёнка): «Я рисую». Когда ребёнок повторил высказывание, похвалите его и продолжите рисовать. Каждый раз комментируйте различные действия с различными предметами: «Я режу (бумагу)», «Я пью», «Я леплю», «Я играю в конструктор». Повторяйте подобную процедуру много раз, сокращая подсказку. Например, произнесите: «Я …» и дайте ребёнку время продолжить высказывание. Когда ребёнок научился комментировать собственные действия самостоятельно, усложните процедуру. В очередной раз приостановите ход работы и спросите, обращаясь к ребёнку по имени: «…что ты делаешь?». Если ребёнок затрудняется ответить на вопрос, дайте ему подсказку: «Я играю в конструктор». Повторяйте аналогичные упражнения много раз, пока ребёнок не научится отвечать на ваш вопрос.

Последовательность формирования умения комментировать действия и сообщать информацию о действиях:

* комментирование собственных действий;
* сообщение информации о собственных действиях;
* комментирование действий окружающих людей, животных, предметов;
* сообщение информации о действиях окружающих людей, животных, предметов;
* комментирование действий, изображенных на картинках;
* сообщение информации о действиях, изображенных на картинках.
* **Умение описывать прошедшие события**

*Цель:* формирование умения описывать прошедшие события.

*Стимульный материал:* картинки, фотографии с изображением различных видов деятельности.

*Ход занятия:* Каждый раз вместе с ребенком составляйте расписание занятия: раскладывайте картинки и фотографии с изображением различных видов деятельности в определённой последовательности. После завершения каждого вида деятельности (задания), ставьте отметку (галочку, крестик) напротив соответствующего пункта расписания и комментируйте от имени ребёнка: – «Я поиграл в мозаику». – «Я посмотрел книгу». – «Я порисовал» и т.п.

Следите за тем, чтобы ребёнок повторял каждое ваше высказывание. Когда ребёнок привыкнет к подобному ходу событий, усложните упражнение. После завершения очередного вида деятельности задайте ребёнку вопрос, обращаясь к нему по имени: «…что ты сейчас (с)делал?». Если ребёнок затрудняется ответить, покажите ему на соответствующую фотографию и подскажите, например: «Я поиграл в…».

Дайте ребёнку возможность завершить высказывание «…в мозаику». Когда он ответил, похвалите его и приступите к выполнению следующего задания.

В конце каждого занятия ещё раз обращайте внимание ребёнка на расписание и спрашивайте: «Что ты сегодня делал?». Если он затрудняется ответить, подскажите ему, поочередно показывая на каждую фотографию. Повторяйте аналогичное упражнение много раз, сокращая подсказки до тех пор, пока ребёнок не сможет самостоятельно отвечать на вопрос «Что ты (с)делал?».

* **Запрос информации о предмете (Что?)**

*Цель:* формирование умения задавать вопрос о предмете.

* *Стимульный материал:* коробка, мяч, игрушечная машинка, плюшевый мишка (любые интересующие ребенка предметы).

*Ход занятия:* До начала занятия спрячьте в коробку интересную для ребёнка игрушку (например, мяч). Привлеките внимание ребёнка к коробке – потрясите её, демонстрируя, что внутри что-то есть. Если ребёнок заинтересовался, подскажите ему: «Что в коробке?». Когда ребёнок повторил вопрос, сразу же дайте ответ: «В коробке мяч» и опустите её, чтобы ребёнок мог увидеть и поиграть в него.

Повторяйте аналогичное упражнение с другими предметами (игрушечной машинкой, плюшевым мишкой) до тех пор, пока ребёнок не сможет самостоятельно задавать вопрос.

* **Умение выразить радость**

*Цель:* формирование умений выразить радость, сообщить о радости.

*Стимульный материал:* игрушечный вертолёт (любые предметы, игра с которыми приносит ребенку радость).

*Ход занятия:* Встаньте напротив ребёнка примерно на расстоянии трех шагов и запустите в воздух его любимую игрушку – вертолёт. Когда он взлетел, выразите радость с помощью соответствующих высказываний, интонаций, мимики и жестов: например, улыбаясь, воскликните «Ура!» и похлопайте в ладоши. Когда вертолёт приземлился, продолжайте выражать радость, так чтобы ребёнок имел возможность имитировать ваши действия. Затем, глядя на ребёнка, произнесите: «Весело!». Когда ребёнок повторил ваше высказывание, продолжите игру.

Моделируйте аналогичные ситуации до тех пор, пока ребёнок не научится адекватно выражать собственные эмоции и сообщать о них.

Для формирования данного умения используйте следующие *приёмы и методы:*

* Наблюдайте за ребёнком в течение занятия, комментируя его эмоциональные состояния, например: «Мне весело», «Здорово», «Я рад».
* Обращайте внимание ребёнка и комментируйте эмоциональные состояния других людей, например: «Мама смеётся, ей весело» и т.д.
* Комментируйте эмоции людей, изображенных на фотографиях, рисунках, например: «Мальчик улыбается, ему весело».
* Называйте эмоции, изображенные на пиктограммах.
* Используйте имитационные игры перед зеркалом: имитируйте вместе с ребёнком эмоции при помощи мимики, жестов и комментируйте их: «Мне весело!»
* Используйте хороводные игры: «Весело, весело встретим Новый год!»

Когда ребенок сможет адекватно выражать эмоции и сообщать о них, тогда необходимо приступить к следующему этапу коррекционной работы – формированию понимания причин эмоций.

* **Выражение удовольствия/недовольства**

*Цель:* формирование умения выразить удовольствие/ недовольство.

*Ход занятий:* В процессе занятий предлагайте ребёнку различные виды деятельности, которые вызывают у него чувство удовольствия. Например, спойте песню «Мы едем, едем, едем в далекие края». Обратите внимание на реакцию ребёнка. Если ему понравилось, тогда прокомментируйте это эмоциональное состояние: «нравится», «нравится петь», усиливая значение сказанного с помощью интонации, мимики, жестов. Следите за тем, чтобы ребёнок повторил ваше высказывание, затем продолжите игру. Повторяйте аналогичную процедуру много раз так, чтобы ребенок лучше осознал значение слова «нравится».

Затем предлагайте ребёнку различные виды деятельности, которые ему не нравятся. Например, положите перед ним на стол фломастеры и лист бумаги. Обратите внимание на реакцию ребёнка. Если он выражает недовольство, прокомментируйте его эмоциональное состояние: «не нравится», «не нравится рисовать», усиливая значение сказанного с помощью интонации, мимики, жестов. Когда он повторит комментарий, сразу же уберите фломастеры и бумагу. Повторяйте аналогичное упражнение много раз.

Когда у ребёнка закрепилось понимание значения слов «нравится»/«не нравится», усложните упражнение. Возьмите несколько картинок (фотографий) с изображением любимых и нелюбимых видов деятельности ребёнка. Разложите вместе с ребёнком картинки в две соответствующие стопки. Комментируйте свои действия: «Мне нравится играть в мяч», «Мне не нравится играть в кубики», «Мне нравится ездить на машине», «Мне не нравится купаться».

Когда ребёнок понял принцип выполнения упражнения, положите перед ним очередную картинку и подождите его реакции. Если он затрудняется, задайте ему наводящий вопрос: «Тебе нравится качаться на качелях?» Когда ребёнок ответит, помогите ему положить картинку в соответствующую стопку. Выполняйте аналогичные упражнения до тех пор, пока ребёнок не сможет самостоятельно сортировать картинки в зависимости от того, что ему нравится и не нравится.

* **Умение поддержать диалог, делясь информацией с собеседником**

*Цель:* формирование умения поддержать диалог, делясь информацией с собеседником.

*Стимульный материал:* конструктор, игрушечная собака и бегемот.

*Ход занятия:* Соберите на занятии вместе с ребёнком домик из конструктора и поиграйте: положите туда игрушечных животных, как будто они там живут. Когда его мама (папа) зайдёт в кабинет, дайте ребёнку домик и попросите рассказать, что он сегодня сделал: «Расскажи маме, что ты сделал». Если ребёнок затрудняется, подскажите ему: «Мама, я сделал домик». Когда мама похвалит ребёнка, попросите рассказать, кто живёт в домике. Если ребёнок затрудняется, подскажите: «В домике живет … собака и бегемот». В такой ситуации важно, чтобы мама (папа) исполняла роль «слушающего» собеседника, в то время как педагог выступал бы в роли ассистента, дающего ребёнку подсказки. Проигрывайте аналогичные ситуации много раз до тех пор, пока ребёнок не сможет самостоятельно делиться информацией.

* **Умение задавать вопрос по теме разговора**

*Цель:* формирование умения задать вопрос по теме разговора.

*Стимульный материал:* карточки с вопросительными словами «Кто?», «Что?», «Где?», «Когда?», «Зачем?».

*Ход занятия:* Разложите на столе карточки с вопросительными словами. Сядьте вместе с ребёнком за стол напротив друг друга. Предложите интересную для ребёнка тему разговора, называя его по имени, например: «…давай поговорим на тему игрушки». Затем попросите его задать вам вопросы по этой теме: «Спроси у меня что-нибудь об игрушках». Если ребёнок затрудняется, тогда покажите на первую карточку с вопросом «Кто?» и подождите его реакции. Если ребёнок снова не может задать вопрос, подскажите ему, например: «Кто играет в игрушки?» Сделайте так, чтобы он повторил ваш вопрос, и сразу же ответьте. Затем перейдите к другому вопросу.

*Примеры вопросов:* «Кто играет в игрушки?», «Что такое игрушки?», «Где покупают игрушки?», «Когда мы поиграем с игрушками?», «Зачем нужны игрушки?».

Когда ребёнок сможет самостоятельно задавать вопросы, используя карточки, уберите их для того, чтобы он задавал вопрос без подсказки. Выполняйте упражнение до тех пор, пока ребёнок не сможет самостоятельно задавать различные вопросы по теме разговора.

Использование в процессе психолого-педагогической коррекции практических рекомендаций в виде упражнений, заданий и игровых ситуаций, способствует эффективному преодолению коммуникативных нарушений у детей с аутизмом при условии систематического, последовательного и продолжительного обучения.

|  |
| --- |
| Сенсорные игры на установление эмоционального контакта |

Если вы заметили, что ребёнок предпочитает гладить предметы, стучать ими и слушать их звук, или любит играть с водой или песком, или смотрит на блики и тени, - всё это можно использовать для установления более прочного и устойчивого взаимодействия.

Попробуйте присоединиться к ребёнку, радостно, но не очень громко комментируя. Вы можете вместе играть в песке: пересыпать, просеивать, подбрасывать и т.д. Действия педагога должны быть эмоционально насыщенными, живыми, даже несколько утрированными – как с малышом 1-2 лет. Так, можно регулярно с улыбкой обращаться к ребёнку, стимулируя его разделить наши эмоции: «Как здорово, какой приятный, тёплый песочек!».

Прекрасно проходят и всевозможные игры с водой: от простых переливаний и разбрызгивания до окрашивания воды в прозрачных бутылочках. Можно пускать мыльные пузыри, весело приговаривая при этом что-то ритмичное (например: «Дуйся, дуйся, пузырь, раздувайся большой, да не лопайся»).

Если ребёнок крутится вокруг оси – можно крутиться вместе с ним, сначала молча, затем что-нибудь ритмично приговаривая: «Я юла, юла, юла; я кручусь, кручусь, кручусь». Потом принесите юлу и раскрутите её, приговаривая всё тот же стишок. Если малыш что-то «мычит» или напевает, тихонько делайте то же самое. Сначала копируйте его звуки максимально точно, а если это не вызвало негативной реакции, попытайтесь слегка разнообразить, например спойте какую-нибудь другую, но точно известную ребенку детскую песенку.

***«Цветная вода»***

Для игры потребуются акварельные краски, кисточки, 5 прозрачных пластиковых стаканов.

Расставьте стаканы в ряд на столе и наполните водой. Возьмите на кисточку краску одного из основных цветов и разведите в одном из стаканов. Комментируя свои действия, постарайтесь привлечь внимание ребёнка, внесите элемент «волшебства».

В этой игре ребёнок быстро может проявить желание более активно участвовать в происходящем, начать действовать самостоятельно. Когда увлечённость сенсорным эффектом начнёт ослабевать, можно расширять игру: предложить ребёнку открыть кран, налить воду в стакан или бутылку и т.д. Все выполняемые действия необходимо обязательно комментировать.

***«Смешиваем краски»***

Для этой игры нужно слить воду разных цветов в один стакан или растворить в стакане с чистой водой поочередно несколько красок. Яркие ощущения может подарить процесс рисования акварельными красками на мокром листе. Для этого на стол или на пол подложите клеёнку, пригладив влажной губкой. Окуните кисточку в одну из красок и осторожно проведите по бумаге. Продолжайте с другими красками. Можно провести по бумаге кисточкой с водой, но без краски - вода смешивается с красками и на листе появляются нежные, светлые полутона.

***«Переливание воды»***

Возьмите пластиковые бутылки, пузырьки, стаканчики, мисочки различных размеров. Наполняйте их водой и комментируйте свои действия. Можно переливать воду из одной посуды в другую.

***«Открывай! - Закрывай!»***

Переверните наполненную водой пластиковую бутылку. Затем подставьте ладонь под вытекающую из горлышка струю. Прокомментируйте своё действие словами: «Закрыли водичку! Как ты попросишь открыть воду? Открой водичку! Вот, открыли - снова потекла водичка. Буль-буль!». В следующий раз действуйте ладонью ребёнка, побуждая его закрыть и открыть воду.

***«Фонтан»***

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

***«Бассейн»***

Наполнив таз водой, организуйте игру в бассейн, где учатся плавать игрушки. Сопровождайте ход игры словесным комментарием.

***«Озеро»***

Наполните большой таз водой, запустите в «Озеро» рыбок или уточек, обыгрывайте данную картину, подкрепляя её словесным комментарием. Потом можно из озера сделать море и пустить туда корабль.

***«Купание кукол»***

Купайте вместе с ребёнком кукол-голышей: потрогайте воду, чтобы была тёплая, посадите куклу, потрите мочалкой, вытрите полотенцем и т.д. Все действия сопровождайте комментариями.

***«Мытье посуды»***

После кукольного обеда вымойте посуду, используя губку и средство для мытья посуды.

***«Мыльные пузыри»***

Предложите для выдувания пузырей несколько разных трубочек: от сока, толстую трубу из плотной бумаги, пластиковую бутылочку с отрезанным дном, корпус шариковой ручки и т.д.

***«Пенный замок»***

В небольшую мисочку налейте немного воды и средства для мытья посуды. Возьмите широкую коктейльную трубочку, опустите в миску и начинайте дуть. На глазах у ребёнка вырастет гора переливающихся пузырей. Поставьте внутрь пены игрушку - это «принц, который живёт в пенном замке».

***«Прячем ручки»***

Насыпьте гречневую крупу в глубокую миску, опустите в неё руки и пошевелите пальцами, ощутите её структуру. Играйте с ребёнком: «Где ручки? Спрятались! Давай и твои ручки спрячем. Пошевели пальчиками - так приятно!». Прячьте мелкие игрушки, зарывая их в крупу, а затем ищите.

***«Пересыпаем крупу»***

Пересыпайте крупу совочком, ложкой, стаканчиком из одной ёмкости в другую. Обращайте внимание ребёнка на извлекаемый при этом звук.

***«Покормим птичек», «Вкусная каша»***

Предложите ребёнку покормить игрушечных птичек или куклу, при этом нужно будет добавить в крупу воды.

***«Разложи по тарелочкам»***

Перемешайте в мисочке немного фасоли и гороха. Затем попросите ребёнка разделить горох и фасоль и разложить по отдельным тарелочкам.

***Игра «Часы»***

*Задачи:* стимуляция звуковых жестов «бом-бом», «тик-так»; чередование мышечного расслабления и напряжения; накопление пассивного словаря.

*Ход игры.* Взрослый, покачиваясь из стороны в сторону, произносит: «бом-бом: вот как бьют волшебные часы. Сейчас давай превратимся в большие волшебные часы. Ребёнок старается повторить. Взрослый: «А теперь покажем, как ходят стрелки волшебных часов: тик-так, тик-так». Руки ребёнка, согнутые в локтях, движутся попеременно в разные стороны.

***Упражнение «Звуки и движения»***

*Задачи:* активизация речевого подражания, формирование умения выстраивать ритмический ряд на основе координации движений и фонации.

*Ход упражнения.* Взрослый демонстрирует ребёнку движения руками, побуждая к совместным действиям и произнесению. Руки в стороны - «А», приставление ладоней к углам рта - «У», ноги в стороны - «И», руки «в замок» над головой - «О».

***Игра «Разные животные»***

*Цель:* развитие тактильной чувствительности.

Взрослый касается различных частей тела ребёнка игрушками: мягкой кошкой, колючим ежом, мокрым китом. Ребёнок отгадывает, кто к нему прикоснулся.

***Игра «Сухой бассейн»***

*Цель:* развитие кинестетического восприятия.

Взрослый демонстрирует ребёнку игрушки: «Игрушки решили поиграть с тобой в прятки, найди их». Ребёнок, опуская руку в «бассейн», пытается на ощупь угадать игрушку и назвать её.

***Игра «Цвета»***

*Цель:* развитие зрительного восприятия.

Ребёнку выдаётся набор цветных прямоугольников и картинок. Ребёнок раскладывает картинки, соотнося их по цвету.

***Игра «Шумящие коробочки»***

*Цель:* развитие слухового восприятия.

Взрослый предлагает по звуку угадать, чем заполнены коробочки: кофе, монеты, камни, бобы и др.

***Игра «Покричи в банку»***

*Цель:* развитие слухового восприятия.

Взрослый продуцирует в стеклянные банки гласные звуки, стимулируя ребёнка к повторению этого действия.

Варианты: пузырьки и бутылочки с горлышками разного диаметра.

***Игра «Выжимаем губки»***

*Цель:* сформировать навык речевого подражания, стимулировать звукоподражания «кап-кап».

Педагог ставит на стол две тарелки в одной вода, а в другой нет. Раскладывает губки разных цветов и опускает губку в воду, выжимает в пустую тарелку, произнося при этом «кап-кап».

***Игра «Сделаем бусы для мамы и бабушки»***

*Цель:* активизация речевой активности, речевого подражания, стимуляции появления первых слов.

Взрослый предлагает ребёнку изготовить крупные бусы для бабы, мелкие для мамы. Ребёнку задаются вопросы, стимулируя его к сопряжённому или самостоятельному ответу: «Что мы делаем?» - «Бусы». «Кто наденет крупные бусы?» - «Баба». «Кто наденет мелкие бусы?» - «Мама». «Кто подарит бусы?» - «Я».

***Игра «Волшебный шкафчик»***

*Цель:* активизация речевой активности, речевого подражания, стимуляции появления первых слов.

Для игры понадобится маленький шкафчик с большим количеством ящиков. На глазах ребёнка взрослый прячет в один из ящиков маленькую игрушку или предмет. Ребёнку предлагается вспомнить, в какой ящик спрятан предмет, достать его и назвать.

|  |
| --- |
| Подхлёстывание речевой инициативы ребёнка с РАС |

Растормаживание речи у детей с РАС идёт одновременно в трёх направлениях:

***1) провоцирование непроизвольного подражания действию, мимике, интонации взрослого;***

Такое непроизвольное подражание может стать предпосылкой подражания произвольного - звукового, а затем и словесного.

Подобного подражания легко добиться, используя приятные аутичному ребёнку сенсорные впечатления:

* *выдувание мыльных пузырей* (сначала взрослый выдувает мыльный пузырь, а затем даёт подуть ребёнку);
* *раскручивание волчка* (педагог раскручивает волчок и даёт раскрутить ребёнку) и т.п.

В подходящий момент игры, когда удалось сосредоточить внимание ребёнка на своем лице, можно, например, состроить гримасу удивления, конечно, с подходящим комментарием, например: «Неужели ты сам построил эту башню?». Необычное, смешное выражение лица может вызвать у ребёнка подражательную реакцию.

Вообще, очень важно добиться того, чтобы ребёнок **как можно чаще смотрел на лицо педагога,** **на рот** именно в тот момент, когда мы что-то произносим.

Чтобы облегчить ребёнку формирование правильной артикуляции, важно сосредоточить его на лице взрослого в то время, когда мы поём ему песни, читаем стихи, что-то рассказываем. Взрослый «играет» не только лицом, но и голосом: подбирает интонацию, которая спокойно воспринимается ребёнком, а затем варьирует её, то переходя на шёпот, то необычно интонируя фразу (конечно, используя подходящую по смыслу ситуацию). Например, когда в игре мы укладываем всех спать, то переходим на шёпот; когда «наказываем Незнайку», то эмоционально произносим: «Ну что же с тобой, шалунишкой, делать?».

Если аутичный ребёнок и не воспроизведёт необычную аффективно насыщенную фразу дословно, то сможет подхватить, как эхо, вашу интонацию, повторить, не раскрывая рта, всю фразу интонационно.

***2) провоцирование ребенка на эхолалии и непроизвольные словесные реакции;***

Этого мы добиваемся с помощью физических ритмов, ритмов движения ребёнка.

|  |
| --- |
| Использование физических ритмов |

Когда ребёнок прыгает, взрослый может приговаривать в такт прыжкам: *«Как зайчишка, как зайчишка, как зайчишка, поскакал».*

Когда качаем ребёнка на качелях, то используем ритм их движения, комментируя покачивание, например, следующим образом: *«До неба - и назад! До неба - и на землю!» или «Я лечу, я лечу, я лечу, как самолёт!».*

Когда ребёнок сидит у взрослого на руках, то можно раскачивать его и петь что-нибудь в такт движениям или подбрасывать малыша на коленках: *«Поехали-поехали за спелыми орехами».*

В равномерности движений, ритма надо создавать иногда **неожиданный перерыв**. Например, можно поймать и 2-3 секунды удерживать качели *(«Попалась птичка!»*); в игре «Поехали-поехали» - непременно *«...в ямку - бух!».* В такие моменты ребёнок легче сосредоточивается на вашем лице, «заражаясь» эмоционально, и, вполне возможно, он в очередной раз подхватит «бух!» или хотя бы что-то крикнет.

|  |
| --- |
| Использование стихотворных ритмов, рифмы и мелодии |

С помощью **стихотворных ритмов, с помощью рифмы и мелодии** мы также стимулируем вокализации, словесные реакции аутичного ребёнка. Когда мы читаем хорошо знакомые ему стихи или поём песни, то оставляем паузу в конце строфы, провоцируя его на договаривание нужного слова (при этом используется характерное для такого ребёнка стремление завершать незавершенную фразу). Если ребёнок не делает этого, то мы сами договариваем слово (можно иногда это делать шёпотом, а можно и беззвучно - только артикулировать, когда ребёнок сосредоточен на вашем лице).

При этом время от времени надо пытаться ловить взгляд ребёнка, добиваться хотя бы мимолетного контакта «лицом к лицу». Ещё лучше, чтобы ребёнок в это время сидел у вас на руках, и вы могли бы дополнять ритм стихов и песен ритмичными движениями (раскачиваниями, подбрасываниями).

|  |
| --- |
| Включение в эмоциональный комментарий |

Эффективным средством является **включение в эмоциональный комментарий**, сопровождающий игру и занятия, односложных реплик, междометий, звуков, которые ребёнку легко подхватить: *«Ж-ж-ж - заводим мотор», «Прыгаем в воду - бул-тых*!». Играя, например, в догонялки, мы кричим ребёнку: *«Догоню-ю! Лови-и!».* При этом делаем паузы, ждём отклика, повторяем ещё раз, пытаясь заглянуть ему в лицо.

Внешне похожий приём работы практикуется с детьми, страдающими сенсорной алалией. Но когда ребёнку с алалией показывают, например, игрушечный поезд, приговаривая: *«Ту-ту-у! Едет поезд»,* или показывают, как игрушечный петушок кричит: *«Ку-ка-ре-ку!»* и т.п., то, в первую очередь, формируют у него соотнесение звука, слова с конкретным предметом. У аутичного ребёнка нет этой проблемы, и реплики взрослого направлены только на то, чтобы спровоцировать его на подражание, вызвать у него эхолалию, непроизвольную словесную реакцию.

|  |
| --- |
| Введение реплик, коротких диалогов |

Той же цели служит **введение реплик, коротких диалогов** в те рассказы, сказки, которые слушает ребёнок. Например, вспоминая летний отдых на море, мама говорит: *«Помнишь, как ты убегал от меня прямо в море, в одежде, в сандаликах, а я тебе кричала: «Сто-ой! Там глубоко-о!»? «А ты мне отвечал: «Не хочу-у!»* (Хотя на самом деле ребёнок ничего не отвечал). *«А я тебя догоняла и говорила: Но-но-но! Нельзя в море без мамы!».* Со временем ребёнок может начать повторять: *«Но-но-но!»,* а затем и первые слоги других реплик - с помощью провоцирования ребёнка на просьбу.

|  |
| --- |
| «Недопонимание» ребёнка |

### Если у ребёнка в пассивном словаре присутствует то или иное слово, начинается стимуляция активного словаря: специалист создаёт такие речевые ситуации, в которых он «недопонимает» ребёнка, провоцируя его, тем самым, на посильное разъяснение, обращение, «оречевление» своей просьбы словом или хотя бы звуком.

Например, взрослый знает, что, если ребёнок привёл его к шкафу, в котором на полке стоит матрёшка и ткнул вашу руку в сторону игрушки, то он хочет поиграть с ней. Но вы говорите: «Не понимаю, чего ты хочешь», и даёте ему матрёшку лишь тогда, когда он «озвучит» свою просьбу. Понятно, что совсем не обязательно ребёнок попросит словом, но, даже если он издаст какой-то звук, поднося вашу руку к столу, - вы тут же даёте ему игрушку, подкрепляя, таким образом, его звуковую реакцию.

🕭 **Этим приёмом** **следует пользоваться лишь изредка**, не проявляя излишней настойчивости, не доводя ребёнка до отчаяния.

|  |
| --- |
| Подсказка просьбы |

Всякий раз, когда ребёнок чего-то от вас хочет, стоит **подсказать ему короткую формулировку просьбы**. Например, когда он тянется к чашке с водой*: «Пить! Пить хочу!»* - и с этими словами отдать ему чашку. Не надо говорить ребёнку: *«Скажи слово «пить»*, так как это требует его произвольной организации.

|  |
| --- |
| Техника «комментирования» действий ребёнка |

### Если ребёнок не говорит совсем, то комментарии взрослого должны состоять из одного слова на каждое действие. Это слово должно совпадать по модальности с настроением ребёнка в данный момент.

***3) повторение за ребёнком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутостимуляции;***

|  |
| --- |
| Обыгрывание вокализаций |

Эта работа состоит в том, что и в игре, и на занятиях, и, по возможности, в течение всего дня, родители и специалисты, работающие с ребёнком, подхватывают его вокализации, повторяют их с его интонацией, а затем обыгрывают и превращают их в реальные слова, связывая с ситуацией.

Например, ребёнок произносит слог «ка», развлекая себя, повторяя его на разные лады. Педагог подхватывала это «ка» с его интонацией, а затем дополняет: *«Ка-кой, ах ка-кой ты умный, ка-ак хорошо занимался»*. Или, в другой ситуации, когда ребёнок «играет» со звуками «с» и «ш» (посвистывал или шипел), педагог подхватывает за ним: *«С-с-солныш-шко! Солнышко с-светит! А мы с тобой с-свистим!».*

### 🕭 Не требуется угадывать, что именно хотел произнести ребёнок, нужно просто по созвучию подобрать подходящее к данной ситуации слово.

|  |
| --- |
| Закрепление речевых реакций |

Работа по растормаживанию речи должна постоянно сопровождаться **закреплением речевых реакций** ребёнка. Без специальной фиксации, появившихся речевых форм работа по растормаживанию речи у неговорящего аутичного ребёнка очень часто оказывается бессмысленной. Ведь известно, что почти у каждого из этих детей когда-то всплывали, однократно появлялись слова и фразы, но в дальнейшем они никогда не повторялись.

### Например, когда разрушилась башня из кубиков, ребёнок произнес «упала» или подхватил наше междометие «бух», то в дальнейшем в игре необходимо воспроизводить эту ситуацию. Постараться с помощью комментария постепенно «накалять обстановку», чтобы снова вызвать аффективную реакцию ребёнка: «Ставим ещё один кубик - как высоко, сейчас она зашатается, ещё один - башня покачнулась, ещё один - ой-ой-ой! Подул сильный ветер, ещё сильнее, башня зашаталась и...».

|  |
| --- |
| Оживление речевых шаблонов |

Поскольку ребёнок с РАС часто использует одни и те же речевые шаблоны, повторяя их с неизменным выражением, необходимо стремиться вносить разнообразие, «оживлять» эти «формулы», провоцируя его на игру интонацией (например, повторяя за ребёнком на разные лады: *«Попьем чайку? Попьем чайку... Попьем чайку!»).*

|  |
| --- |
| Взрослый-суфлёр |

Необходимо увеличивать тот набор фраз, которыми ребёнок может воспользоваться, и в первую очередь в ситуации контакта. Ребёнку нужно «суфлировать», когда он подошёл, например, к играющим детям и молча стоит, наблюдая за ними. Взрослый может, взяв ребёнка за руку, обратиться к другому ребенку: *«Мальчик, как тебя зовут? Слава? А это мальчик Саша. Что у тебя, самосвал? А у нас игрушечный автобус. Давай вместе играть, построим гараж».*

|  |
| --- |
| Пересказ, изложение событий |

Для детей со 2 и 4-м вариантами РДА важна специальная работа по развитию у них способности к пересказу, последовательному изложению событий. Основой этой работы является **эмоционально-смысловой комментарий** всего, что происходит с ребёнком в течение дня, воспоминания и рассказы о каких-то памятных для него событиях, о том, что было прошлым летом и т.д.

На фоне такого комментария можно уже создавать специальные ситуации, когда, например, педагог вместе с ребёнком пересказывают маме события минувшего дня. Естественно, что говорит (в основном) педагог, иногда оставляя ребёнку паузы для договаривания отдельных слов или фраз. Например, педагог говорит: «Мы хотим Вам рассказать, как мы сегодня играли. Витя взял кубики и построил из них… правильно, дом. В домике жили бабушка и дедушка, у которых была кошка Мурка. Как мяукала кошка? Да, вот так: «Мяу-мяу» и т.д.

**Использованная литература:**

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием [Текст] / Е.Р. Баенская. - М., 2009.
2. Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / Е.Р. Баенская, О.С.Никольская, М.М.Либлинг.- М.: Центр традиционного и современного образования «Теревинф», 2007.
3. Баенская Е.Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития [Текст] / Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М.: Экзамен, 2004. - 128 с.
4. Бакушева В.Ю. Коррекционно-воспитательная работа с аутичными детьми. - М.: Лотос, 2004.
5. Башина, В.М. Ранний детский аутизм [Текст] // Альманах «Исцеление». - М., 1993.
6. Башина В.М. Аутизм в детском возрасте [Текст] / В.М. Башина. -- М., 1999.
7. Башина В.М. Ранний детский аутизм [Текст] // Материалы сервера http://autist.narod.ru/bashina.htm.
8. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации [Текст] // Дефектология. - 2007. - №2.
9. Каган В.Е. Аутизм у детей [Текст] / В.Е. Каган. -- Л.: Медицина, 1981.
10. Каган В.Е. Преодоление: неконтактный ребенок в семье [Текст] / В.Е. Каган. - СПб, 2009.
11. Ковалев В.В. Синдромы раннего детского аутизма. Психиатрия детского возраста (Руководство для врачей) [Текст] / В.В. Ковалев - М.: Медицина, 1979.
12. Лебединская К.С, Никольская О.С. и др. Дети с нарушениями общения. М.: Просвещение, 1988.
13. Лебединская К.С, Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991.
14. Лебединский В.В., Никольская О.С. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: МГУ, 1990.
15. Лютова Е.К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми [Текст] / Е.К. Лютова, Г.Б. Монина. - М., 2009.
16. Мнухин С.С. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей [Текст] // Материалы сервера http://autist.narod.ru/mnukhin.htm.
17. Нарушение психического развития детей - ранний детский аутизм [Текст] Дефектология. - 2008. - № 2. - С. 89-92.
18. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей, страдающих ранним детским аутизмом. Дис. канд. психол. наук. Рукопись. М., 1985.
19. Никольская О., Баенская Е., Либлинг М. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М.: Издательство «[Теревинф](https://www.chitai-gorod.ru/catalog/books/publisher.php?publisher=%D2%E5%F0%E5%E2%E8%ED%F4)», 2017.
20. Нуриева Л. Развитие речи у аутичных детей 2тт. - М.: Издательство «[Теревинф](https://www.chitai-gorod.ru/catalog/books/publisher.php?publisher=%D2%E5%F0%E5%E2%E8%ED%F4)», 2017.
21. Морозова Светлана Сергеевна Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Пособие для учителя-дефектолога. Владос, 2007.
22. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом: Учебно-метод. пособие / Авт.-сост. А.В. Хаустов. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой – М.: РУДН, 2007.
23. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком. - М.: Владос, 2015. — 189 с.
24. Сатмари П.С. Дети с аутизмом. — СПб.: Питер, 2005.
25. Сара Ньюмен: Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей. - М.: [Теревинф](https://www.labirint.ru/pubhouse/907/), 2018 г.
26. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие [Текст] / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; Под ред. Е.А. Стребелевой. - М.: Академия, 2006.
27. Сырова Н. В., Бережанская Н. С. Проблемы общения детей с синдромом раннего детского аутизма [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). — Уфа: Лето, 2014. — С. 71-73.
28. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерc Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACH. - Минск: Издательство БелАПДИ "Открытые двери ", 1997.
29. [Янушко Е.](https://www.chitai-gorod.ru/search/books/?AUTHOR=%DF%ED%F3%F8%EA%EE+%C5.&SECTION_ID=all) Игры с аутичным ребенком. – М.: Издательство «[Теревинф](https://www.chitai-gorod.ru/catalog/books/publisher.php?publisher=%D2%E5%F0%E5%E2%E8%ED%F4)», 2017.