**Индивидуальная коррекционно-развивающая программа**

**педагога-психолога с детьми имеющими синдромы РАС**

**I.Целевой раздел**

**1.Актуальность проблемы**.

В настоящее время в Российской Федерации складывается система помощи детям, подросткам и юношам с синдромом раннего детского аутизма. Необходимость развития такой системы не вызывает сомнений и обусловлена высокой частотой данной патологии развития. Распространенность аутизма у детей колеблется от 4 до 26 случаев на 10 000 детского населения. По статистике аутизм чаще встречается у мальчиков, чем у девочек, и соответствует 4:1. Аутизм представляет собой нарушение психического развития, для которого характерны многообразные проявления, впервые отмечаемые в младенческом или детском возрасте. Заболевание характеризуется выраженным дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями.

Искаженное развитие – это тип дизонтогенеза, при котором наблюдаются сложные сочетания общего психологического недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, что приводит к ряду качественно новых патологических образований. Одним из клинических вариантов этого дизонтогенеза является ранний детский аутизм (РДА) (И.И. Мамайчук, 1998). Все эти признаки проявляются в возрасте до трех лет.

В настоящее время специалисты не говорят об аутизме как о единой патологии. Считается, что существуют расстройства аутистического спектра, подвиды аутизма, с гетерогенной природой заболевания.

Основными признаками РДА при всех его клинических вариантах являются:

- недостаточное или полное отсутствие потребности в контактах с окружающими;  
- отгороженность от внешнего мира;  
- слабость эмоционального реагирования по отношению к близким, даже к матери, вплоть до полного безразличия к ним (аффективная блокада)  
- неспособность дифференцировать людей и неодушевленные предметы. Нередко таких детей считают агрессивными;/  
- недостаточная реакция на зрительные слуховые раздражители заставляет многих родителей обращаться к офтальмологу или сурдологу. Но это ошибочное мнение, дети с аутизмом, наоборот, очень чувствительны к слабым раздражителям. Например, дети часто не переносят тиканье часов, шум бытовых приборов, капанье воды из водопроводного крана;  
- приверженность к сохранению неизменности окружающего;  
- неофобии (боязнь всего нового) проявляются у детей – аутистов очень рано. Дети не переносят смены места жительства, перестановки кровати, не любят новую одежду и обувь;  
- однообразное поведение со склонностью к стереотипам, примитивным движениям;  
- разнообразные речевые нарушения при РДА;  
- у детей с РДА наблюдаются различные интеллектуальные нарушения. Чаще это умственная отсталость.

**2.Цели программы:**

-преодоление негативизма при общении и установлении контакта с аутичным ребенком;   
-развитие познавательных навыков;  
-смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;  
-повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;  
-преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

   Программа создана с целью обучения, воспитания и подготовки к самостоятельной жизни детей дошкольного и школьного возраста, страдающих ранним детским аутизмом и аутистическими чертами личности.

Для каждого ребенка с аутизмом составляется индивидуальная программа стимулирования речевого развития с учетом его возможностей, а также его коммуникативного интереса. Каждое задание соответствует коммуникативным потребностям ребенка. Первые слова выражают желание ребенка, полезны и соответствуют уровню его развития. Методические приемы подбираются с учетом интересов ребенка, чтобы принести ему максимальное удовольствие. Так, одни дети с удовольствием поют, другие охотнее двигаются, третьи с интересом рассматривают картинки. Коммуникативная речь начинается лишь тогда, когда повторяемое слово понимается.

**Задачи программы:**

-ориентация аутичного ребенка во внешнем мире;   
-обучение его простым навыкам контакта;   
-обучение ребенка более сложным формам поведения;  
-развитие самосознания и личности аутичного ребенка;  
-развитие внимания;  
-развитие памяти, мышления.

Оценка состояния ребенка-аутиста, уровня его развития, запаса знаний, поведенческих навыков проводится комплексно всеми специалистами и служит основой разработки индивидуального плана коррекционных мероприятий.

       Таким образом, можно заключить, что при создании и развитии системы помощи детям с аутизмом и сходными расстройствами, при организации соответствующих коррекционных программ целесообразно придерживаться следующих принципов:

          - комплексный медико-психолого-педагогический подход к коррекции;

          - интегративная направленность коррекционного процесса в сочетании со специализированным характером оказываемой помощи;

          - преемственность коррекционной работы на всех возрастных этапах с учетом специфики психических особенностей при РДА;

          - определяющая роль интересов аутичного ребенка при выборе методических подходов;

          - индивидуальный характер коррекции на начальных ее этапах с постепенным переходом к групповым формам работы;

          - систематическая активная работа с семьей аутичного ребенка.

1. **Содержательный раздел**

**1.Основные этапы** психологической коррекции:

**Первый этап** –заключается в адаптации ребенка к новым условиям, привыкание к месту, установление контакта с аутичным ребенком .Большое место отводим массажу кистей рук, кончиков пальцев рук и ног, предплечий, массажу лицевой мускулатуры, подъязычной, шейной области, стоп, со стимуляцией активных речевых точек. На фоне массажа движения пальцев становятся более четкими, дифференцированными, приближается к норме мышечный тонус кисти. Для успешной реализации этого этапа рекомендуется щадящая сенсорная атмосфера занятий. Это достигается с помощью спокойной негромкой музыки в специально оборудованном помещении для занятий. Важное значение придается свободной мягкой эмоциональности занятий. Психолог должен общаться с ребенком негромким голосом, в некоторых случаях, особенно если ребенок возбужден, даже шепотом. Необходимо избегать прямого взгляда на ребенка, резких движений. Не следует обращаться к ребенку с прямыми вопросами. Установление контакта с аутичным ребенком требует достаточно длительного времени и является стержневым моментом всего психокоррекционного процесса. Перед психологом стоит конкретная задача преодоления страха у аутичного ребенка, и это достигается путем поощрения даже минимальной активности.

**Второй этап** – усиление психологической активности детей. Решение этой задачи требует от психолога умения почувствовать настроение больного ребенка, понять специфику его поведения и использовать это в процессе коррекции.

На следующем этапе проводим работу по воспитанию гнозиса и праксиса, необходимых в познании предметов, их форм, объема, окраски. Предметы обводим указательным пальцем ребенка, даем им словесную квалификацию. Постепенно ребенок с помощью указанных приемов, начинает опознавать и называть предметы (кубик, шар и т.п.). Закреплению образов предметов и памяти ребенка, для развития речи, способствуют занятия по рисованию, лепке.

Логопедическая работа начинается с определения особенностей речевого развития свойственной детям-аутистам. Соответствующая коррекция направлена на развитие слухового внимания, фонематического, речевого слуха. Осуществляется постановка звуков, вводится дыхательные, голосовые упражнения. Важной является задача расширения словарного запаса, развитие способности к составлению предложений по картинкам, работа над связным текстом.

Речь, как наиболее молодая функция центральной нервной системы, страдает в болезни в первую очередь и восстанавливается постепенно, поэтапно, в обратном порядке.

Восстановление и развитие речи проводим последовательно. Вначале в манипуляции с игрушкой формируем тактильное восприятие, затем зрительное понимание предмета, после чего предмет определяем словесно и формируем соотнесение словесного определения с конкретным предметом. На следующем этапе добиваемся того, чтобы ребенок услышанное слово научился правильно произносить (воспроизводить). Для этого делим слово на слоги, многократно повторяем начальные, последние и ударные слоги, после чего сливаем их в необходимое слово. Обучаем умению спонтанно воспроизводить словесные штампы. У всех детей выявляется тенденция к повтору слов. словарный запас расширяем постепенно.

Для максимального увеличения понимания сокращаем и упрощаем форму языка - его грамматику. Этого добиваемся путем уменьшения длины фраз. Второстепенные слова опускаем. Обучаем фразам с помощью, изображенных на картинках событий. Слова сочетаем с определенной ситуацией. Затем составляем целый рассказ по картинкам. Далее проводим занятия, состоящие из бесед на определенные темы, пересказа. Большое внимание уделяем логоритмике.

Очень осуществимым разделом работы является развитие слухового внимания, фонематического и речевого слуха. С этой целью проводим голосовые, мимические упражнения, осуществляем постановку и автоматизацию звуков.

Детей пытаемся обучить навыкам разговора (социальному использованию речи), предлагая тематику интересную и важную для ребенка.

Последовательно переходим от индивидуального обучения к занятиям небольшими группами.

Основной принцип обучения заключается в постоянном проигрывании речевого общения по изучаемой теме на групповых занятиях с логопедом закреплении полученных знаний в игре с педагогом, психологом, дома с родителями.

На **третьем этапе** психокоррекции важной задачей является организация целенаправленного поведения аутичного ребенка. А также развитие основных психологических процессов.

**Эффективность программы.**

Реализация коррекционной программы для детей с РДА дает основу для эффективной адаптации ребенка к миру. Благодаря этим занятиям происходит настройка ребенка к активному контакту с окружающим миром. Таким образом, ребенок будет чувствовать безопасность и эмоциональный комфорт, а значит, будет происходить коррекция поведения.

**2.Примерное тематическое планирование занятий по программе**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Содержание занятий | Кол-во часов | | Номера занятий |
| Первичная диагностика. Методика наблюдения. | 1 | | 1 |
|  | **1.ЭТАП** |  |  |
| Диагностика эмоционально-поведенческих реакций | 1 | 2 |
| Диагностика активности | 1 | 3 |
| Диагностика эмоционального тонуса и эмоциональных проявлений | 1 | 4 |
| Диагностика оценки своего поведения | 1 | 5 |
| Диагностика внимания, памяти | 1 | 6 |
| **2.ЭТАП** |  |  |
| 1.Формированнннние эмоционального контакта с психологом. Игры «Ручки», «Хоровод», «Разговор с телом» | 1 | 7 |
| 2.Развитие активности: игры «Поводырь», «Птички», «Догонялки», «Физкультурники» | 1 | 8 |
|  | 3.Развитие контактности: игры «Погладь кошку», «Поиграй с куклой», «Покатай куклу» | 1 | 9 |
| **3.ЭТАП** |  |  |
| 1.Развитие восприятия и воображения. Пространственная координация. Зашифрованный рисунок. Сложи узор. | 1 | 10 |
|  |
| 2.Развитие зрительного и осязательного восприятия. Психотехнические игры: найди место для игрушки, собери фигурки (доски Сегена), «Симметричные рисунки» | 1 | 11 |
| **4.ЭТАП** |  |  |
| 1.Развитие аналитико-синтетической сферы. Таблицы Равена. Графический диктант. Продолжи ряд. | 1 | 12 |
| 2.Развитие внимания. Корректурная проба ’’Девочки’’. Таблицы. «Менялки» | 1 | 13 |
| 3.Развитие памяти. Запомни слова. Найди отличия. | 1 | 14 |
| 4.Развитие речевого общения. Позови мячом. Закончи фразу. | 1 | 15 |
| 5.Развитие личностно-мотивационной сферы. Моя семья | 1 | 16 |
| **5.ЭТАП** |  |  |
| 1.Развитие сюжетной игры. ’’Пришел Мурзик поиграть’’ | 1 | 17 |
| 2.Развитие подвижно-ролевой игры. ”Обезьянка озорница’’ | 1 | 18 |
| 3.Развитие подвижно-соревновательных игр. Строим дом для друзей. Самый ловкий. | 1 | 19 |
| **6.ЭТАП** |  |  |
| Итоговая диагностика. Диагностика эмоционально-поведенческих особенностей. | 1 | 20 |
|  | Итоговая диагностика. Диагностика активности. | 1 | 21 |
| Итоговая диагностика. Диагностика оценки своего поведения. | 1 | 22 |
| Итоговая диагностика. Диагностика операций мышления. | 1 | 23 |
| Итоговая диагностика. Диагностика памяти, внимания. | 1 | 24 |
| Итоговая диагностика. Диагностика эмоционального тонуса и эмоциональных проявлений. | 1 | 25 |
| **ВСЕГО** | 25 | 25 |

**3.Комплекс коррекционных игр**

**Установление контакта с аутичным ребенком.**

**1 занятие: игра «Ручки».**

Ход игры. Группа из 2-3 детей располагается перед психологом. Психолог берет ребенка за руку и ритмично похлопывает своей рукой по руке ребенка, повторяя «Рука моя, рука твоя…». Если ребенок активно сопротивляется, отнимает свою руку, тогда психолог продолжает похлопывание себе или с другим ребенком. При согласии ребенка на контакт с помощью рук продолжается похлопывание руки психолога по руке ребенка по типу

**Игра «Ладушки»,** предлагаем такое четверостишье:

Ручки наши ручки поиграйте вы за нас,  
Постучите, да пожмите вы покрепче прям сейчас  
Будем с вами мы дружить и за руки всех ловить.

**Игра «Хоровод».**

Ход игры: психолог выбирает из группы ребенка, который здоровается с детьми, пожимает каждому ребенку руку. Ребенок выбирает того, кто будет в центре хоровода. Дети, взявшись за руки, под музыку приветствуют того, кто будет в центре круга. Дети поочередно входят в центр круга, и группа приветствует их такими словами:

Станьте, дети,  
Станьте в круг,  
Станьте в круг,  
Я твой друг  
И ты мой друг,  
Старый добрый друг.

**Развитие активности.**

**2 занятие: игра «Поводырь».**

Ход игры: Упражнение выполняется в парах. Сначала ведущий (психолог) водит ведомого (ребенка) с повязкой на глазах, обходя всевозможные препятствия. Затем они меняются ролями. По примеру повторяют игру уже сами дети, поочередно меняясь ролями.

**Игра «Птички».**

Ход игры: Психолог говорит, что сейчас все превращаются в маленьких птичек и приглашает полетать вместе с ними, взмахивая руками, как крыльями. После «птички» собираются в круг и вместе « клюют зернышки», стуча пальцами по полу.

**Игра «Догонялки».**

Ход игры: психолог предлагает детям убегать, прятаться от него. Догнав ребенка, психолог обнимает его, пытается заглянуть в глаза и предлагает ему догнать других детей.

**Развитие контактности.**

**3 занятие: игра «Погладь кошку».**

Психолог вместе с детьми подбирают ласковые и нежные слова для игрушки «Кошка Мурка», при этом дети ее гладят, могут взять на руки, прижаться к ней.

**Игра «Поиграй с куклой».**

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

**Усиление психологической активности. Развитие восприятия.**

**4 занятие: Развитие восприятия «зашумленных» объектов. Формирование активности ребенка с помощью игровых моментов на развитие восприятия**.

Ход занятия: перед ребенком изображение «зашумленных» картинок, его задача распознать эти картинки.

Далее идет складывание узора по образцу (количество элементов в мозаике постепенно увеличивается).

Упражнение на развитие пространственной координации (понятия слева, справа, перед, за и т.д.) проходит в виде игры.

Мы сейчас пойдем направо! Раз, два, три!  
А теперь пойдем налево! Раз, два, три!  
Быстро за руки возьмемся! Раз, два, три!  
Так же быстро разомкнемся! Раз, два, три!  
Мы тихонечко присядем! Раз, два, три!  
И легонечко привстанем! Раз, два, три!  
Руки спрячем мы за спину! Раз, два, три!  
Повертим над головой!! Раз, два, три!  
И потопаем ногой! Раз, два, три!

**Психотехнические игры.**

**5 занятие: игра «Найди место для игрушки».**

Ход игры: психолог предлагает поочередно положить кегли или мячи в нужную по цвету коробку и в соответствующее вырезанное в коробке отверстие. Можно организовать соревнование.

**Игра «Собери фигурки».**

Ход игры: Ребенок по команде собирает и разбирает доски.

**Развитие аналитико-синтетической сферы.**

**6 занятие: Таблица Равенна.**

Ход занятия: ребенку предлагается залатать коврик. По мере выполнения задания все больше усложняются.

**Графический диктант.  
Ход занятия: под диктовку психолога идет ориентировка ребенка на бумаге.**

**Продолжи ряд**  
Ход занятия: на основе заданных фигур провести анализ, найти закономерность и следовать ей при продолжении данного ряда.

**Развитие внимания.**

**7 занятие: Корректурные пробы. «Девочки».**

Ход занятия: ребенком выделяет на листе бумаги по определенному признаку сначала один вид девочек, а потом другой.

**Таблица.**

Ход занятия: дана таблица цифр, расположенных в разброс, задача ребенка найти и назвать их по порядку.

**Развитие памяти**

**8 занятие: Запомни слова.**

Ход занятия: детям поочередно предлагается несколько картинок, которые они по памяти проговаривают или воспроизводят в тетради.

**Игра «Снежный ком».**

Ход занятия: постепенное формирование последовательности слов, каждый следующий участник воспроизводит предыдущие слова с сохранением заданной последовательности, добавив к ним свое слово.

**Игра «Найди отличия».**

Ход занятия: ребятам предлагаются две картинки, отличающиеся некоторыми деталями. Необходимо найти все различающиеся детали.

**Развитие речевого общения**.

**9 занятие: Позови мячом.**

Ход занятия: ребята стоят в кругу, психолог кидает любому мяч, называя того ребенка по имени. Ребенок, поймавший мяч, должен кинуть следующему, также назвав его по имени, и так далее.

**Игра «Закончи фразу».**

Ход занятия: детям по очереди читается знакомое стихотворение, которое они должны закончить.

**Развитие личностно – мотивационной сферы**

**10 занятие: игра « Моя семья».**

Ситуации разыгрываются в группе детей, которые играют роли и родителей, и свои.

Ход занятия: Ребятам предлагается несколько ситуаций, в которых заранее с помощью психолога будут распределены роли. Например: «Поздравь маму с днем рожденья», «Пригласи друга в гости». Если ребята затрудняются, психолог должен включится в игру и показать, как следует вести себя в той или иной ситуации.

**11 занятие: игра «Пришел Мурзик поиграть».**

Ход игры: психолог показывает детям Кота Мурзика, надетого на руку. Кот Мурзик здоровается с каждым ребенком. Затем Мурзик показывает детям прозрачный полиэтиленовый мешок с предметами, которые он принес, и предлагает каждому взять любое количество фигурок и расставить их на столе. Из предложенных кубиков Мурзик строит с детьми домик для куклы или гараж для машины. Психолог стимулирует детей на общение с Мурзиком.

**Развитие подвижно – ролевой игры**.

**12 занятие: игра «Обезьянка-озорница».**

Ход игры: Дети стоят в кругу, психолог показывает обезьянку и рассказывает, как она любит подражать. Психолог поднимает руку, потом делает это же движение с обезьянкой, потом предлагает детям выполнить это же движение самим или на обезьянке. Затем движения усложняются: взмах рукой, хлопанье в ладоши, постукивание и так далее.

**Развитие подвижно – соревновательных игр.**

**13 занятие: игра «Строим домик для друзей».**

Ход игры: Психолог делит детей на группы по 2-3 человека и говорит, что у него есть два друга: игрушечный кот Мурзик и собака Шарик. Они очень добрые и веселые, но у них одна беда - нет дома. Давайте поможем им построить дом, одни будут строить домик для Мурзика, другие для Шарика. После этого ребятам предлагаются кубики и задание, кто быстрее из них построит дом.

**Игра: «Самый ловкий».**

Ход игры: Психолог предлагает по очереди бросать мяч в корзину, считая у кого больше всех попаданий. Далее дети становятся в круг и кидают друг другу мяч, по окончании игры называется самый ловкий. Можно предложить другие варианты подвижных игр, главное, чтобы дети в этих играх понимали, что в их силах добиться положительных результатов.

**4.Работа с родителями**

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

**III. Организационный раздел.**

**1.Формы коррекционной работы с аутичными детьми:**

     - активная комплексная коррекция - основная форма работы; дети посещают занятия 3 раза в неделю. Содержание индивидуальных коррекционных программ и организация индивидуального коррекционно-образовательного процесса определяются индивидуально для каждого воспитанника работающими с ним специалистами;

     - консультативная работа проводится в форме разовых или регулярных консультаций до четырех раз в год.

    Коррекционная работа на первых этапах (а при необходимости и в дальнейшем) проводится исключительно индивидуально, переход к групповым формам работы осуществляется постепенно, по мере формирования навыков коммуникации и социального поведения.

    На всех этапах коррекционной работы сотрудники МКДОУ ведут работу с семьей аутичного ребенка, организуют при необходимости процесс обучения и воспитания в домашних условиях.

Используются адаптированные для работы с аутистами обычные программы по обучению и организации игр для обычных и специализированных детских яслей и садов

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

2.О**бщих рекомендаций по проведению коррекционно-развивающих занятий**:

* Налаживание эмоционального контакта и формирование адекватных форм взаимодействия близких взрослых с ребенком.
* Создание предметно-развивающей среды в соответствии с поставленными задачами воспитания и обучения ребенка.
* Регулярное систематическое проведение занятий по определенному расписанию.
* Смена видов деятельности в процессе одного занятия.
* Повторяемость программных задач на разном дидактическом и наглядном материале.
* Игровая форма проведения занятий в соответствии с состоянием эмоционально-личностной сферы ребенка.
* Опора на положительные результаты, достигнутые в той или иной деятельности ребенка.
* Обращение внимания на различия выполнения одного и того же задания в разных условиях. В самом обучении важно дозировать применение прямой вербальной инструкции и максимально использовать опосредованную организацию ребенка структурированным пространством: разметкой парты, страницы, наглядным указанием направления движения,
* Включение в задание моментов, когда сам учебный материал организует действие ребенка. При работе с данной группой необходимо выверять и ограничивать все речевые инструкции, именно поэтому инструкции часто даются в единой временной форме: «Возьми карандаш».
* В связи с трудностью подражания, переформулировки на себя схемы действия, а часто и просто моторных трудностей большое значение в обучение приобретает непосредственная физическая помощь в организации действия, т.е. взрослый начинает работать руками ребенка («сопряженные направляющие действия». При работе с данной группой непосредственно используется поддержка руки, письмо «рука в руке», сопряженное выполнение действий.
* Использование физических упражнений, которые, как известно, могут и поднять общую активность ребенка, и снять его патологическое напряжение. Во время обучения и то и другое актуально. Именно поэтому в занятиях помимо стандартной динамической паузы необходимо привнести большое количество практических действий: приклеивание, размазывание пластилина, работу с палочками.
* Опора на сенсорные анализаторы. В нашем случае дополнительно используем «сенсорные буквы и цифры, геометрические фигуры»
* Использование усвоенного способа действия в новых условиях и ситуациях.
* Оказание психолого-педагогической помощи родителям в целях создания благоприятных условий для проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком в семье.

**3. Учебно-методическое обеспечение**

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. М.: Изд-во «Ось-89», 2007.-272 с.

2. Борисенко М.Г.. Лукина Н.А. Диагностика развития ребенка./ Спб «Паритет».2006, 111с.

3. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста/Под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной.-СПб.: «Речь», 2005.-240 с.

4. Панфилова М.А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов, родителей.-М.: «ГНОМ и Д», 2000.-160 с.

5. Практическая психология в образовании/Под ред. Дубровиной. 9. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. М. «Просвещение», 2009.164с.

6. Ребенок с РАС.

**Список литературы**

1. Бабкина Н.В. Радость познания. Программа занятий по развитию познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. – М.:АРКТИ, 2000.  
2. Варга А.Я. Психологическая коррекция нарушений общения младших школьников \\ Семья в психологической консультации \ Под редакцией А. А. Бодалева, В.В. Столина.- М.,1989.  
3. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению.- Ярославль, 1997.  
4. Каган В. Е. Аутизм у детей. Л., 1981.  
5. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.,2003.  
6. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе.- М.,1998

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

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

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

• единая принципиальная схема обучения для всех детей на начальных этапах и индивидуальный подход

• представление планируемых результатов коррекционного воздействия.

• наблюдение за текущим состоянием, уточне­ние диагноза и ориентирование на тен­денцию ближайшего развития каждого ребенка

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

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

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

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

# СТРУКТУРА ПОСТРОЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ

Работа по установлению контакта с детьми **с ранним детским аутизмом** должна проходить особенно осторожно.Главным является снятие общей отрицательной оценки взрослого человека ребенком. «Приручая» такого дошкольника,не нужно привлекать его зрительное внимание, обращатьсянепосредственно к нему словом или жестом. После установления к себе положительного отношения нужно помнить опресыщаемости подобного ребенка в контактах, давать возможность ему отдохнуть, не прерывая тактильного контакта.

Работа с детьми строится с учетом следующих *дидактических принципов:— комплексности,* воздействие осуществляется на весь комплекс нарушений, в работе принимают участие не только дефектолог, но и психолог, воспитатель и родители;

***—*** *максимальной опоры* на различные анализаторы, так как формированиевысших психических функций представляет сложный процесс организации функциональных систем: зрительной, кинестетической, двигательной;

*— опоры на сохранные звенья нарушенной функции,* поскольку опора на непострадавшие звенья деятельности осуществляется на новых, компенсаторных началах;

*— поэтапного формирования умственных действий* (по П.Я. Гальперину), при котором работа над каждым типом задания проводится в определенной последовательности;

*— учета зоны ближайшего развития* (по Л.С. Выготскому), при котором выполнение задания возможно с дозированной помощью со стороны учителя;

*— усложнения материала,* с постепенным включением трудностей в работу.

Построение хода занятий **должно отвечать следующим требованиям:**

— создание коммуникативных ситуаций;

— осуществление смен различных видов деятельности;

# — использование рациональных сочетаний различных приемов;

# — постепенное усложнение форм работы.

Коррекционно - развивающее занятие имеет четкую временную организацию — начало и конец, которые обозначаются звуковым сигналом (звонком) и зрительно (при помощи картинки с изображением колокольчика).

# Комплексный подход предполагает решение нескольких разноплановых задач в рамках одного занятия (интегративность). В каждое занятие включается широкий диапазон упражнений и игр, направленных на формирование предпосылок к эмоциональному контакту, общению и развитие речи. Упражнение заканчивается прежде, чем оно наскучит детям. Своевременное переключение на другую деятельность должно происходить при помощи голосовых реакций, логических пауз и ударений, интонационных конструкций. Посторонние раздражители на занятии должны быть сведены к минимуму.

**Ход занятия — это план того, что ожидается от занятия. Так**ой план желательно составить письменно, чтобы была возможность заглянуть в него или что-то пометить во время занятия, фиксируется порядок выполнения заданий, отмечается, как ребенок, особые моменты в поведении детей; необходимые замечания на будущее.

*Пример протокола:*

*Дата Кто проводил занятие*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Занятия | Имя ребенка | Примечания |
| 1. *Понимание названий предметов (инструкция «Дай из 2-х»* | ++-+--+- | *выбирает тот предмет, который ему нравится (уменьшать количество, чаще поощрять за Правильные ответы)* |
| 2. *Соотнесение по цвету:*  а) *сортировка,*  б) *по инструкции* | *учить* | *усложнить (4 цвета) Сделать фигурки крупнее* , |

Следует отметить, что планирование занятия и его предварительная организация не означают, что по ходу не должны вноситься изменения. В зависимости от состояния детей, от того, как проходит усвоение навыка, может меняться порядок заданий, продолжительность их выполнения, характер обучения. Корррекционные занятия, как правило, состоят из большого количества заданий, направленных на отработку определенных навыков.

Каждое занятие состоит из трех частей: вводно-мотивационной, операционно-исполнительной, оценочно-рефлексивной.

* Вводно-мотивационная (1—3 мин) включает ритуал приветствия,

установление и поддержание эмоционально-положительного контакта, что способствует созданию установок на позитивную ориентацию на занятии и совместную деятельность**.**

# Содержание операционно-исполнительной предусматривает реализацию определенного этапа программы обучения.

# Оценочно-рефлексивная (2—5 мин) представляет собой подведение итогов, оценивание деятельности детей, рефлексирование происходящего.

В ходе коррекционных занятий индиви­дуальная программа каждого ребенка конкретизируется, ее содержание дополняется в соответствии с динамикой развития ребенка (не реже од­ного раза в три месяца). Индивидуальные занятия планируется проводить с использованием элементов поведенческого подхода.

Место, где планируется проводить индивидуальные занятия, отвечает следующим требованиям:

1) минимально возможное количество стимулов, которые могут отвлечь внимание детей;

2) доступность материалов — дети легко могут достать или убрать их;

3) у каждого ребенка свое обозначенное место;

Материалы для занятий подбираются так, чтобы они: соответствовали

содержанию занятия; были понятны всем детям, которые будут принимать участие в занятии (например, если кто-то из детей не соотносит предметы и их изображения, то для него нужно подобрать реальные предметы по изучаемой теме); были интересны детям, с одной стороны, а с другой — не привлекали преимущественного внимания к свойствам, не относящимся к содержанию занятия. Прежде всего, здесь имеются в виду особые сенсорные пристрастия аутичных детей, природа которых — в нарушении избирательности восприятия.

У каждого ребенка предполагается индивидуальная система поощрения (в основном, «жетоны»: машинки, мишки и т.д, социальные поощрения: эмоционально окрашенная похвала, тактильный контакт и т.п.) **Поощрения** — это то, что помогает ребенку удерживаться в ситуации занятия, преодолевать собственные желания, которые иногда идут вразрез с тем, что от него требуют. Конечно, надо учесть и стереотипность аутичных детей, и их интерес к новому, найти предметы, которые им нравятся. Этого может быть недостаточно. В таких случаях необходимо прибегать к подкреплениям. Говоря кратко, в зависимости от того, научается ли ребенок требуемому навыку, мы поощряем его видимым образом: он получает то, что выбрал заранее (любимую игрушку, лакомство, может на некоторое время заняться тем, что он любит и т.п.).

1. **СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММЫ**

Методологию программного материала составили:*гуманная педагогика,*

*системный подход и новая парадигма обучения и воспитания* детей с расстройствами аутистического спектра. В соответствии с парадигмой гуманной педагогики необходимо основывать работу по программе на таких принципах, как:

1) отношение к личности в контексте ее уникальности, целостности и неоднозначности проявлений;

2) гибкость и индивидуальное планирование учебного процесса;  
3) особые требования к педагогу, который выполняет коррекционный процесс: внимательность к индивидуальным проявлениям аутичных детей, умение их понимать, подхватывать, обыгрывать, менять стиль взаимодействия с ребенком в соответствии с меняющимся у них состоянием; необходимо в любой момент привлекать и поддерживать внимание аутичного ребенка, увлечь его той деятельностью, которую они предлагают, создавать для них пространство самовыражения в внешнем мире; направленность на успех, умение видеть позитивные сдвиги в развитии каждого ребенка.

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

*-  Системный подход*  при реализации программного материала как особая методологическая установка помогает проанализировать природу и содержание определенного явления, раскрыть его структурные компоненты и связи между ними, объяснить его свойства. В психолого-педагогическом контексте системный подход предполагает соблюдение целостного видения в формировании всей психической сферы ребенка: составляющие психики, связи между ними и условия согласованного развития.   
*-  Новейшая парадигма обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра* - это результат анализа и переосмысления сущности процесса психолого-педагогического воздействия на детей с аутизмом в призме мировой практики и опыта.

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

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

В программе направления работы с детьми основываются на трех видах интеллекта:

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

- Три направления развития – социально – эмоциональное, коммуникативно-речевое и художественно - эстетическая основываются на социальном интеллекте как интегральной способности понимать взаимоотношения между людьми и межличностные события;

- Познавательное развитие строится на общем интеллекте как познавательной способности, что определяет готовность к усвоению и использование знаний и опыта.

Созданная комплексная программа развития детей с аутизмом дошкольного возраста охватывает пять направлений развития, среди которых: социально-эмоциональное, коммуникативно-речевое, художественно-эстетическое, психомоторное и познавательное. Каждое направление развития определяет задачи, содержание и главную идею и реализуется различными специалистами:

1. ***Социально-эмоциональный раздел - реализует педагог- психолог***
2. ***Коммуникативно-речевой раздел – учитель-логопед***
3. ***Художественно-эстетический раздел - воспитатель***
4. ***Психомоторный раздел – музыкальный руководитель***
5. ***Познавательный раздел - дефектолог***

Выполнение коррекционных, развивающих и воспитательных задач Программы обеспечивается благодаря комплексному подходу к коррекции аутистических проявлений, тесной взаимосвязи специалистов педагогического и психологического профилей, родителей. Комплексный подход обеспечивает более высокие темпы динамики познавательного и психического развития детей. Реализация принципа комплексности предусматривает взаимосвязь в работе учителя - логопеда, педагога-психолога, воспитателя, музыкального руководителя, учителя – дефектолога и родителей. Так, работой по разделу Программы «***Коммуникативно-речевой раздел***» руководит учитель-логопед, а остальные участники педагогического процесса выполняют его рекомендации в ходе планирования своих занятий. Работу по разделу «Познавательной развитие» приоритетно осуществляет учитель-дефектолог, но при этом все участники коррекционного процесса также занимаются ознакомлением с окружающим, развитием пространственно-временных и математических представлений. Главенствующую роль в осуществлении музыкального развития принадлежит музыкальному руководителю, а логопед и воспитатель включают в свои занятия упражнения, рекомендованные музыкальным руководителем. Однако здесь можно наблюдать и обратную связь. Так учитель-логопед в целях развития ритмико-слоговой структуры даёт рекомендации на музыкальные занятия, для развития конструктивного праксиса подбирает задания для воспитателей и даёт рекомендации для подбора упражнений в этом направлении. Таким образом, целостность Программы обеспечивается установлением связей между разными сферами и видами деятельности ребёнка, взаимосвязью специалистов, участвующих в педагогическом процессе, и родителями.

**4.РАЗДЕЛЫ ПРОГРАММЫ И ИХ СОДЕРЖАНИЕ.**

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

**Разделы комплексной программы развития.**

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

Что касается учебных и коррекционных задач, то они, бесспорно, будут отличаться в зависимости от той или иной сферы развития, что указано в соответствующих разделах программы. *Идея разграничения развития ребенка на отдельные сферы развития возможна только в плоскости теории; на практике имеем дело с целостной личностью, которая развивается во многих направлениях одновременно.* Указанные в таблице уровне развития последовательно раскрываются в разделе комплексной программы – индивидуальное программное оснащение коррекционно – развивающего процесса обучения и воспитания каждого ребенка.

**4.1. Содержание раздела «СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ».**

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

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

В свою очередь, обозначенные особенности являются следствием формирующегося у малыша осознание собственных эмоциональных состояний, трудности создания образа себя и партнера, неумение регулировать продолжительность и интенсивность контакта и выбирать посильные для нее средства общения (прикосновения, контакт глаз, соотношение поз, пользование теми или другими невербальными действиями, регуляция интонаций и других просодических элементов). Осознание ребенком своего психического «Я» будет означать то, что ребенок начал понимать, чем она отличается от других, а также разницу между «мой - чужой», «такой, как я не такой», «Я, мое» и т.д.   
 Отрицательный результат попыток ребенка с аутизмом налаживать контакт с окружающими, как правило, вызывается также отсутствием у них безопасного эмоционально-коммуникативного пространства, безопасного взаимодействия и очень медленным расширением пространства своего «Я». Таким образом, одной из основных особенностей ребенка с аутизмом являются трудности обретения положительного социально-эмоционального опыта, что, в общем, определяет состояние развития его личности.   
 **Особенности социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом** позволят сделать правильный общий вывод относительно функционирования составляющих социально-эмоционального развития конкретного ребенка с аутизмом и определить пути психологической работы с ним. Кроме того, такой подход позволит четче выявить и осознать те специфические различия в социально-эмоциональном развитии детей с аутизмом, которые делают их вхождение в мир людей таким проблематичным.

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

* Не дополняют своих впечатлений об окружающем мире, а только закрепляют их, застревая, как и раньше, на одном объекте или действии, что препятствует получению нового опыта. Видят только в том направлении, в котором смотрят и только те предметы, на которых задерживают взгляд.
* Ребенок не демонстрирует те виды поведения, которые свидетельствовали бы о возможности развития у него социальной заинтересованности в других детях, общий внимание, совместное взаимодействие.
* В результате отсутствия четких реакций ребенка на самого себя, а также представление о том, как он выглядит в глазах других людей, у него не развиваются оценочные представления о том, как себя вести.
* При некотором расширении круга общения ребенку, как правило, не хватает интуитивности, той способности «схватывать» особенности ситуации и переживания других людей, которые обеспечивают успешность взаимодействия.
* Наблюдается несформированность ощущения ребенком себя и других, что в значительной степени вызвано или отчужденностью от окружающей среды, или отторжением от окружающей реальностью.
* Не сравнивает себя со сверстниками, не стремится подражать им, не пытается объединиться с ними для совместной деятельности. Кроме этого, ребенок недостаточно осознает отношение к себе разных детей.
* Не развивается интерес к содержанию и форм человеческих взаимоотношений и правил поведения в обществе, который помогали бы положительно влиять на различные формы взаимодействия.
* Не формируется элементарная система ценностей, которая помогала бы правильно понимать и соответственно строить отношения со взрослыми и детьми.
* Не формируется регулирование ребенком своих действий согласно указаниям взрослого. Это вызывает неумение задержать или хотя бы отсрочить исполнение своего желания ради взрослого или другого ребенка или ради иной цели. Не формируется произвольное поведение, в результате чего случайные действия не уступают место целенаправленным. Однако это не влияет на положительную оценку ребенком своих действий.
* С трудом приспосабливаются к новым социальным условиям жизни. Убедить ребенка в чем-то, все убеждения лишь активизируют выстраивание системы защиты. Демонстрирует негативизм в отношении попыток включить его в совместную деятельность.
* Ребенок не проявляет интерес и желание к совместной деятельности со взрослым, не обращается за поддержкой к родителям, не старается радовать их своим поведением, не всегда понимает значение наказания.
* Не адекватно реагирует на слова, действия, поступки разных людей, не может сдержать свою эмоциональную импульсивность.
* Во время контакта с окружающими заметна повышенная уязвимость. Реакцией на неудачу, как и раньше, изолированность от других людей или негативизм, стремление остаться в тени, незамеченным.
* Отсутствует управляемость в социально-эмоциональной взаимодействия: нарушение реакции на эмоции других людей; несоответствие поведения ребенка эмоциональном и социальном контекста; слабая интеграция социальной и коммуникативной поведения, неспособность инициировать или поддержать разговор.
* При решении проблемной ситуации, руководствуется, в первую очередь, исключительно личными интересами. Не умеет координировать свою деятельность с другими, не стремится быть авторитетным в глазах сверстников.
* Способен самостоятельно занять себя на длительное время, однако, отдав при этом предпочтение стереотипным интересам, поведении и активности. Стереотипное поведение, обычно, сопровождается негативизмом в отношении предложенных новых видов деятельности, а также относительно попытки взрослого направить ребенка на смену старых привычек.
* Не обладает эмоционально-коммуникативными умениями: не инициирует контакты, не отвечает на инициативу других, избегает обмена информацией, не выслушивает, не берет других вниманию, не стремится наладить взаимодействие, не дорожит взаимоотношениями.

**Направления коррекции социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом**

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

*Уровень 1 - Выделение себя из окружающей среды;*   
*Уровень 2 - Допуск другого человека в свое пространство;*   
*Уровень 3 - Становление социального взаимодействия;*  
*Уровень 4 - Способность конструктивно влиять на окружающую среду;*  
*Уровень 5 - Способность к социальному поведению (умение управлять своими действиями и поведением).*

* 1. **Содержание раздела «КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ».**

Когда речь идет о нарушениях речи и способности ребенка с расстройствами аутистического спектра вступать во взаимодействие с людьми, которые его окружают, стоит обратить внимание на отсутствие взаимосвязи между уровнем развития речевых и коммуникативных навыков. Так, ребенок с аутизмом, что имеет в своем словаре большое количество слов и сложные предложения, может плохо понимать смысл сказанного, или не использовать имеющиеся языковые навыки для общения. Трудно даже сказать, нарушение которой составляющей (речевой или коммуникативной) требуют больших усилий и внимания со стороны педагога. Очевидно одно - развитие речевых навыков у ребенка с аутизмом без коммуникативной составляющей теряет смысл, ведь нет разницы насколько много слов и насколько сложные предложения может произнести ребенок, если, при этом, она не может использовать свои речевые навыки, чтобы сообщить ближайшее окружение свои потребности и желания, передать информацию, рассказать о собственном опыте или чувства. Именно поэтому следующий раздел программы «Коммуникативно-речевой развитие» подчеркивает важность приобретения детьми с расстройствами аутистического спектра навыков  ***использования разговора***  (или альтернативных форм коммуникации) в повседневной жизни.  
 Ведущим понятием коммуникативно-речевой линии развития является - ***общение,***ведь именно к способности ребенка с аутизмом свободно общаться стоит стремиться, открывая коррекционную работу по данному направлению.

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

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

**4.3. Содержание раздела «ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ».**

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

.

**Уровни художественно-эстетического развития детей с аутизмом**  
 Неравномерность развития детей с аутизмом сказывается и на художественно-эстетической линии развития. Много умений и достижений, которые свойственны детям с нормальным типом развития, остаются недосягаемыми для аутичных детей (сравнение произведений, объяснения особенностей художественных произведений, восприятие жанров, импровизации в пении, изображения музыкально-игровых образов, интерес к музыкальной грамоты, стремление выразительно исполнить песню и т.д.), при этом в некоторых из них оказываются исключительные способности в художественно-эстетической области относительно ощущение звука или цвета.  Развертыванию целенаправленной коррекционно-развивающей работы этого направления предшествует определение, на каком уровне находится ребенок с аутизмом по художественно-эстетической линии развития.   
Основываясь на определенной логике развития аутичных детей в арт-педагогическом пространстве, была разработана целенаправленная коррекционно-развивающая работа с ними, содержание и методы которой базируются на определенных уровнях

**Содержание и задачи этапов художественно-эстетического развития детей с аутизмом**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Уровень* | *Содержание* | *Характерные проявления* | *Учебные задачи* | *Коррекционные задачи* |
| **1** | Чувствительность к художественно-эстетическим средствам | Способность реагировать на ритмичные, вокальные, двигательные проявления, допускать определенные звуки и прикосновения | Формировать навыки действовать вместе с другими детьми; развивать танцевальные, игровые действия с предметами | Преодолевать гиперфокус внимания, распространять диапазон восприятия сигналов окружающей среды; развивать способность к визуального контакта; формировать взаимодействие между зрительным, слуховым и тактильным анализаторами |
| **2** | Появление отклика ребенка на обращение к нему средствами искусства | Способность к подражанию определенных звуков и действий, а также умение повторять те или иные движения во время слушания музыки или пения | Формировать способность действовать по образцу, подражанию простые движения, учить выполнять инструкцию | Развивать способность поддерживать визуальный контакт; развивать кинестетическую систему; формировать зрительно-моторную координацию |
| **3** | Расширение спектра художественно-эстетических действий ребенка | Способность улавливать ритм музыки и подстраиваться под него; возможность играть и петь вместе с другими, подхватывать (с помощью специалиста) ритмичные и вокальные проявления, способность внимание на контекст ситуации | Формировать представление о произведениях музыкального и театрального искусства;   формировать способность к подражанию в целом;  развивать способность к функционированию руки как органа самостоятельного  целенаправленного действия. | Корректировать стереотипные проявления; |
| **4** | Способность к участию в занятиях художественно-эстетической направленности вместе с другими | Возможность переключения внимания,   способность участвовать в совместной деятельности и осваивать определенные формы художественного поведения или определенные навыки; | Развивать способность наблюдать за действиями взрослого и выполнять действия с подражанием и показом; формировать способность к совместному и самостоятельному  выполнению действий с предметами | Достигать интеграции психических процессов; способствовать становлению социальных функций ребенка |
| **5** | Художественно-эстетическая активность ребенка, способность к совместной деятельности | Достаточный объем внимания, способность усматривать контекст ситуации; инициатива в контакте; желание осваивать новые умения | Формировать умение расширять, систематизировать представление об окружающей среде и собственное «Я»; формировать целенаправленный характер действий, способность к самоорганизации | Развивать зачатки пластичности и выраженности двигательных проявлений, способность к вокально-пластическому  самопроявлению |

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

Данная группа детей по уровню развития художественно – эстетического направления находится на первом уровне. При этом следует помнить: если ребенок проявляет развитость на определенном уровне, это не означает, что все задачи предыдущих уровней решены. Понимание этого должно побудить возвращаться дополнительно к задачам предыдущих уровней, чтобы наверстать недоразвитие и способствовать становлению базовых процессов, состояний и свойств у детей с аутизмом.   
 Так как развитие ребенка с аутичными нарушениями носит дезинтегрованый характер, художественно-эстетические средства могут выступать интегрирующим фактором, когда в одном действии объединены интеллектуальные, эмоциональные, физические и социальные аспекты, которые непосредственно влияют на целостное развитие ребенка. Необходимо отслеживать моменты, которые могут стать тормозом в поступательном развитии аутичного ребенка. Одним из таких препятствий является «застревания» ребенка на определенных сенсорных впечатлениях. Для ребенка это могут быть звуковые впечатления от музыкального фрагмента или звука, который она изымает с помощью музыкального инструмента (музыкальной игрушки), для второй - тактильные ощущения, что получает от манипуляций с каким-то материалом (пластилин, глина, мел и т.д.), для третьей - зрительные впечатления от движения тканей, лент. Чтобы избежать чрезмерного углубления аутичного ребенка в детали сенсорного восприятия, процессы рисования должны стать для него реальностью, которая полноценно воспринимается и осознается. Только тогда музыка или рисование может превратиться в средство двусторонней коммуникации между ребенком и реальностью, ребенком и взрослыми как партнерами по общению, сделать эти отношения сознательными, а опыт знакомства с музыкальными инструментами, мелодиями, красками, материалами и людьми (коррекционными педагогами, родителями) - положительным, с элементами творчества.

**4.4.Содержание раздела «Психомоторное развитие».**

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

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

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

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

* 1. **Содержание раздела «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ».**

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

**Особенности познавательного развития у детей с аутизмом.**

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

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

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

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

**Направления коррекционно-развивающей и обучающей работы**  
 Основой разработки содержания на направление познавательного развития для детей с аутизмом стало достояние мировой практики и опыта. В этом контексте выделены пять уровней последовательной работы с аутичными детьми:   
 1 Уровень - Чувственный опыт;

2 Уровень - Знания о предмете;  
 3 Уровень - Знания о свойствах предмета;  
 4 Уровень - Знания о связях между предметами, взаимоотношение;  
 5 Уровень - Знания о последовательности, причину и следствие действий и событий.  
Каждый из указанных уровней решает определенные задачи и становится основой для дальнейшего познавательного развития детей с аутизмом.

Реализация комплексной программы, которая охватывает системную работу с аутичными детьми и их семьями, будет способствовать раскрытию внутреннего потенциала детей с аутизмом, их комплексному развитию в процессе социальной адаптации и беспрепятственному вхождению в образовательноепространство. 

1. **ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ПРОГРАММНОЕ ОСНАЩЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТЕКОЛЬНИКОВА ТИМУРА.**

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