

Автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Институт развития образования»

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

методические рекомендации для специалистов
психолого-педагогического сопровождения

Ханты-Мансийск
2018

УДК 37.048.44
ББК 74.3+88.8
П 86

*Рекомендовано к изданию
решением Научно-методической комиссии Ученого совета
АУ «Институт развития образования».
Протокол № 9 от 20.12. 2018 г.*

Составители:

Валерия Сергеевна Городицкая;
Ирина Александровна Журавлева, кандидат педагогических наук

Психолого-педагогическая помощь ребенку с расстройствами аутистического спектра при подготовке к школьному обучению: методические рекомендации для специалистов психолого-педагогического сопровождения / сост. В. С. Городицкая, И. А. Журавлева ; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». – Ханты-Мансийск : Институт развития образования, 2018. – 32 с.

В методических рекомендациях раскрываются особенности психического развития детей с расстройствами аутистического спектра, препятствующие школьному обучению, а также направления психолого-педагогической помощи ребенку с расстройствами аутистического спектра при подготовке к школьному обучению.

Пособие предназначено специалистам психолого-педагогических консультаций образовательных организаций, педагогам-психологам, учителям-логопедам, учителям-дефектологам, социальным педагогам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в т.ч. с расстройствами аутистического спектра.

© АУ «Институт развития образования», 2018
© Городицкая В.С., Журавлёва И.А., составители, 2018

Содержание

Введение	4
1. Особенности психического развития детей с РАС, препятствующие школьному обучению	4
2. Формирование предпосылок учебного поведения	10
2.1. Установление контакта с ребенком и формирование адекватного отношения к учителю	10
2.2. Формирование учебной мотивации	15
2.3. Развитие навыков организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации	18
3. Особенности адаптационного периода обучения ребенка с РАС	21
Заключение	27
Список литературы	27
Приложения	29

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день аутизм представляет собой значительную общественную проблему, получающую все большее распространение, затрагивающую детей, которые имеют проблемы развития одного типа, но с различными вариантами их преодоления. Именно это обуславливает представление об аутизме как о наборе расстройств аутистического спектра. Дети с РАС представляют собой полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психолого-педагогических особенностях.

В клиническом отношении основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации, ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности. Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию.

Важной особенностью для построения и организации образовательного процесса является динамика РАС: она разнообразна и совершенно непредсказуема. В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами), а во многих случаях, базовых составляющих этого взаимодействия, строится иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия.

Посещение школы становится довольно трудной задачей для ребенка с РАС, поскольку общение и социальное взаимодействие представляют собой значительную часть школьной жизни. Во многих случаях у детей с РАС, пришедших в школу, учебное поведение оказывается несформированным. В одних случаях это сочетается с выраженным дезадаптивным поведением, в других – ребенок «не знаком» с обучающей ситуацией, со школьной ситуацией вообще.

Для успешного освоения программного материала у детей с РАС необходимо формировать стереотип учебного поведения, который состоит из нескольких поэтапно формирующихся ступеней. Учебное поведение включает в себя навыки, которые помогают ребенку учиться. Это та база, на которой строится все школьное обучение. Дефицит в формировании данных навыков может привести к более длительному периоду адаптации ребенка в школе и к трудностям в усвоении программы.

В данном методическом пособии мы рассмотрим необходимые навыки, на формирование которых направлена психолого-педагогическая помощь ребенку с РАС при подготовке к школьному обучению, в которой он нуждается, исходя из клинических и психолого-педагогических особенностей.

1. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАС, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Расстройства аутистического спектра – это целый спектр нарушений развития, которые захватывают все стороны психики – сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Психическое развитие при этом не просто нарушается или задерживается, оно искажается. Практически для всех детей с РАС характерна неравномерность (асинхронность) созревания и развития психических сфер. Искажен сам стиль организации отношений с миром, его познания [16].

При расстройствах аутистического спектра отмечают:

- качественные нарушения в сфере социального взаимодействия;
- качественные нарушения способности к общению;
- ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности.

То есть, к наиболее ярким проявлениям РАС относятся нарушения развития социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми. Для детей с РАС характерна стереотипность в поведении, проявляющаяся в стремлении сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивлении малейшим попыткам изменить что-либо в окружающем, в собственных стереотипных интересах и стереотипных действиях ребенка, в пристрастии его к одним и тем же объектам.

Во внешнем виде часто обращает на себя внимание особый взгляд «сквозь», угловатая моторика, неритмичные движения. В случаях дискомфорта, тревоги, неопределенности могут возникать стереотипные движения, в том числе и моторные – в пальцах, кистях рук (ходьба на цыпочках, однообразный бег и пр.).

В поведении детей с РАС часто доминируют разнонаправленные аффекты, влечения, отсутствует единство и внутренняя логика переживания событий и понимания явлений. Также изменена чувствительность – избирательно повышена или явно снижена реакция на тактильные и сенсорные раздражители, как следствие снижения или повышения порогов чувствительности [2].

Поскольку развитие регулятивной, когнитивной и волевой психических сфер отличается значительной неравномерностью, психические функции – внимание, память, мышление и другие развиваются также неравномерно, своеобразно, искаженно.

Выраженность описанных проявлений у разных детей различна, что зависит от различных вариантов аутистических расстройств, однако стоит обратить внимание и на общие особенности развития детей с РАС, которые характерны для большинства детей с РАС.

К особенностям *эмоционально-аффективной сферы* детей с РАС относятся:

- трудности установления взаимодействий и отношений как с детьми, так и со взрослыми;
- трудности, которые связаны с невозможностью анализа и «считывания» эмоционального контекста ситуации, в том числе и коммуникативных;
- чрезмерная ранимость и уязвимость по отношению к себе, вплоть до неадекватности в контактах;
- выраженная эмоциональная и волевая (регулятивная) незрелость, своеобразный «инфантилизм», сложности в произвольной деятельности;
- механистичные переживания (трудно заметить искренность в демонстрируемых переживаниях по отношению к другому, они могут не проявляться или быть парадоксальными) [3].

Говоря об *учебном поведении*, следует отметить, что ребенок с РАС:

- трудно адаптируется в любой новой ситуации и при переменах ситуации;
- легче себя чувствует в привычной, стереотипной обстановке. Он «лучше» ведет себя на структурированном уроке, чем на перемене;
- часто имеет трудности восприятия фронтальных инструкций и заданий; затрудняется при необходимости работать самостоятельно;
- у ребенка часто наблюдается наличие «своих», не вполне адекватных «учебных» стереотипов;

- не демонстрирует то, что мы понимаем как внимание;
- имеет большую латентность в ответах, иногда, наоборот, мгновенность, по сравнению с другими детьми;
- затрудняется при необходимости отвечать у доски, или с места, или, наоборот, письменно;
- темп, работоспособность и продуктивность его деятельности в целом снижены, иногда неравномерны;
- демонстрирует обидчивость и хорошо запоминает ситуации, вызвавшие обиду;
- часто у ребенка отмечается недостаточная критичность, адекватность, в том числе в поведении, трудности анализа собственного поведения;
- трудности и неудачи вызывают резкие эмоциональные реакции, с бурным негативизмом, вплоть до отказа от деятельности;
- письменную речь такой ребенок часто может воспринимать легче, чем устную;
- по-своему ребенок очень привязывается ко взрослому, «ревнует» его, тяжело переживает замены педагогов [13].

К **проблемным зонам, препятствующим освоению образовательной программы, развитию и социализации детей с РАС**, относятся:

- особенности речи;
- внимание, темп деятельности, утомляемость (трудности произвольной организации ребенка);
- особенности обработки сенсорной информации;
- особенности моторного развития и графических навыков;
- особенности формирования универсальных/базовых учебных действий;
- трудности формирования академических навыков в рамках учебного предмета [18].

Особенности речи. Речь ребенка с РАС, как правило, специфически модулирована, иногда на высоких тонах, может быть монотонной, часто «рубленая», не направлена к собеседнику. В речевом общении отсутствует экспрессия, жестикация, мелодическая, интонационная и темповая сторона речи нарушена. Наблюдаются отклонения тональности, скорости, ритма речи, нет интонационного переноса, характерны эхоталии, иногда наблюдается бессвязность речи, неспособность к диалогу. Экспрессивная речь часто развивается с отставанием. Наблюдаются и трудности в понимании сложной речи окружающих, невозможность понимания подтекста, юмора, скрытого смысла высказываний, метафоризации [20].

Особенности внимания, темп деятельности, утомляемость. Одной из особенностей детей с РАС является повышенная отвлекаемость на внешние раздражители. К раздражителям могут относиться голоса одноклассников; письменные принадлежности, лежащие на столе (ребенок сразу начинает их разрисовывать и т.д.); заранее приготовленный дидактический материал (перебирает, крутит его в руках, мнет); ученик, сидящий рядом (ребенок пытается контролировать его деятельность); визуальные подсказки на столе (отрывает липучки, отклеивает картинки); шум из коридора во время урока (ребенок пугается, смотрит в сторону источника шума, потом на педагога, забывает инструкцию педагога).

Часто при обучении детей с РАС отмечаются специфические «уходы в себя», когда ребенок не реагирует на обращение, отстранен, не включается в деятельность или прекращает ее, не доведя до конца, поскольку «погружен в себя». Также в учебной ситуации ребенка с РАС имеют место проявления **повышенной двигательной активности**, когда во

время выполнения задания ученик вертится, крутится, не может сидеть на месте, подпрыгивает и т.д.

Для ребенка с РАС может быть характерен как крайне высокий темп выполнения всех заданий, так и низкий. Низкий темп деятельности может отмечаться при выполнении отдельных видов работ или наблюдаться во всех видах деятельности. Однако встречаются дети, чей темп деятельности характеризуется неравномерностью, когда ребенок работает, то быстро, то медленно, хотя это может и не влиять на качество выполнения заданий ребенком.

Особенности обработки сенсорной информации. Особенности нарушения переработки сенсорной информации присущи многим детям с РАС. Нарушения обработки сенсорной информации могут затрагивать все системы: визуальную, аудиальную, обонятельную, вестибулярную, проприоцептивную. Данные особенности могут значительно затруднять обучение. Одной из характерных особенностей является наличие **гипо/гиперчувствительности к сенсорным раздражителям**. При наблюдении за ребенком с РАС часто можно отметить, что он:

- боится громких голосов, шума, чужого плача;
- чувствителен к тактильным прикосновениям;
- чрезмерно чувствителен к зрительным раздражителям: яркому свету, блестящим картинкам, стимуляции перед глазами и т.д.;
- нуждается в стереотипном повторении движений: потряхивании предметами или руками, постукивании, подпрыгиваниях и т.д.;
- грызет, облизывает, обсасывает предметы, письменные принадлежности и т.д.

Также к примерам гипо/гиперчувствительности к сенсорным раздражителям можно отнести следующие:

- гиперчувствительность к тактильным раздражителям (ребенок старается находиться подальше от других детей, избегает ситуаций, при которых возможен тактильный контакт);
- повышенная слуховая чувствительность (ребенок избегает громких звуков, шумных мест, закрывает уши руками);
- потребность в визуальной стимуляции (ребенок трясет веревочкой перед глазами, рассматривает блестящие предметы, часто трет глаза);
- повышенная потребность в тактильных ощущениях (ребенок обнимает других, сам стремится к тактильному контакту, мнет бумагу);
- низкий уровень чувствительности к температуре, боли, звукам.

Особенности моторного развития и графических навыков. Нарушения моторного развития (как общей, так и мелкой моторики), а также нарушения формирования графических навыков у детей с РАС наблюдаются достаточно часто. К таким особенностям моторного развития относятся: нарушение координации движений при ходьбе; общая моторная неловкость, неуклюжесть, при ходьбе ноги «заплетаются»; «шарканье» ногами при ходьбе; ребенку трудно устоять на одном месте; ходьба на носках, повернутых вовнутрь стопы; ребенок с трудом встает со стула, «плюхается» на стул.

Трудности овладения графическими навыками, а в частности, письмом часто вызваны нарушением мышечного тонуса в руках. Трудности могут заключаться, например, в слишком сильном или слишком слабом нажиме, когда ребенок держит ручку; в быстрой утомляемости от деятельности; трудности в предметно-практической деятельности. К другим нарушениям в развитии **мелкой моторики** относятся: несоординированность работы пальцев рук, несформированный или специфический трехпальцевый хват и т.д. Все это затрудняет

процесс овладения письмом, предметно-практической деятельностью и навыками самообслуживания.

Одним из ключевых моментов у многих детей с РАС являются **трудности пространственной ориентировки**, которые осложняют процесс обучения. Как правило, это трудности ориентировки в тетради, потеря строки, затруднения при вписывании в клетку. Часто можно отметить несформированность графического образа букв и цифр, а также зеркальность при письме. Практически все ученики с РАС испытывают сложности при графическом оформлении работы. Можно привести следующие примеры: трудности при отсчитывании клеток и отступлении для обозначения красной строки; ребенок не ориентируется в пространстве листа, даже при поддержке руки может написать в любом месте листа; не видит границ строки, клетки, линейки; ребенок может начать писать в середине строки, листа, на следующей странице; при написании цифр отмечается зеркальность и специфические ошибки; при написании двузначных чисел пишет сначала единицы, а потом десятки; несоразмерность букв; его прописные и строчные буквы одного размера [15].

Таким образом, для детей с РАС характерны некоторые особенности эмоционально-аффективной сферы, а также ряд трудностей, которые препятствуют освоению образовательной программы и социализации. Поэтому для обучения таких детей в школе существует необходимость формировать определенные умения и навыки.

Наиболее важными **умениями и навыками** для обучения и социализации детей с РАС являются:

1. Мотивация к учебной деятельности.
2. Соблюдение норм и правил поведения.
3. Самостоятельность.
4. Овладение начальными навыками адаптации к изменениям.
5. Умение ориентироваться в пространстве класса, школы.
6. Умение организовать учебное пространство.
7. Умение принимать учебную задачу.
8. Умение сохранять учебную задачу.
9. Способность добиваться результата.
10. Оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей.
11. Восприятие оценки учителя и одноклассников.
12. Перенос (генерализация) знаний, умений и навыков.
13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми.
14. Использование коммуникативных средств.
15. Умение вести диалог.
16. Умение задавать вопросы.
17. Эмоциональная отзывчивость, сопереживание.
18. Умение организовать собственную деятельность [16].

Следует учитывать также и то, что ребенок с РАС впервые попадает в школьное пространство. С одной стороны, ребенку с аутизмом в школе требуется все то же, что и обычным детям (благожелательная атмосфера, симпатия, эмоциональный контакт, помощь и т.д.). Но, исходя из особенностей психического развития, для детей с РАС характерны также и **особые образовательные потребности**, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса ребенка с РАС. К ним относятся:

- потребность в периоде индивидуализированной «подготовки» к школьному обучению, в индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей;
- в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего;
- в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- в дозировании введения в его жизнь новизны и трудностей; в дозировании учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;
- в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;
- в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем;
- в сопровождении тьютора при наличии поведенческих нарушений;
- в организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутистических расстройствах;
- в постоянной помощи ребенку на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутистимуляции;
- в индивидуализации программы обучения, в том числе для использования в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей (в составлении индивидуальной образовательной программы по разным предметным областям);
- в проведении индивидуальных и групповых занятий с психологом, а при необходимости с дефектологом и логопедом; в организации занятий, способствующих формированию представлений об окружающем, отработке средств коммуникации социально-бытовых навыков;
- в индивидуализированной оценке достижений ребенка с учетом его особенностей; в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения.
- в психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками; в психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательного учреждения;
- в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения;
- во введении четких алгоритмов или стереотипов деятельности в процессе обучения. Необходим четкий порядок действий по отношению к личным вещам учащегося в начале и конце учебного дня (например, как разбирать и собирать портфель);
- в частом и позитивном, без иносказаний и метафор одобрении его деятельности [14].

Мы рассмотрели характерные для детей с РАС особенности эмоционального развития, трудности, препятствующие освоению образовательной программы, типичные для детей с РАС модели поведения в образовательном пространстве.

Исходя из вышеперечисленного следует сделать вывод, что каждый ребенок с РАС, несмотря на различную степень искажения эмоционально-волевой и когнитивной сфер, нуждается в подготовке к школьному обучению, в обучении вхождению в школьное, совершенно новое для него пространство.

Психолого-педагогическая помощь, направленная на помощь ребенку с РАС при подготовке к школьному обучению, скорее всего, для каждого конкретного ребенка будет различна. Помощь может иметь разную интенсивность, вариативность, также могут быть

использованы совершенно различные методы работы. Однако, целью психолого-педагогической помощи будет являться одно – формирование предпосылок учебного поведения у ребенка с РАС.

2. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ

К основным направлениям коррекционной работы с ребенком с РАС относятся: формирование учебного поведения; формирование социально-бытовых навыков; формирование коммуникативных навыков; развитие познавательной сферы; эмоционально-личностное развитие.

Что касается именно подготовки ребенка с РАС к школьному обучению, здесь наиболее значимым и первостепенным является *формирование учебного поведения*, которое включает в себя три блока:

- установление контакта с ребенком и формирование адекватного отношения к учителю;
- формирование учебной мотивации;
- развитие навыков организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации. Рассмотрим подробнее каждое направление.

2.1. УСТАНОВЛЕНИЕ КОНТАКТА С РЕБЕНКОМ И ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧИТЕЛЮ

К задачам эмоционального контакта относится установление эмоционального контакта с ребенком; преодоление его негативизма в общении со взрослым; смягчение эмоционального дискомфорта; нейтрализация страхов ребенка; подъем общего эмоционального тонуса.

Как уже отмечалось, у ребенка с РАС наблюдается выраженная эмоциональная незрелость. Он легко пресыщается даже приятными впечатлениями, для такого ребенка неприемлема ситуация выбора, в которой он самостоятельно беспомощен, ему нужно время для того, чтобы пережить полученное впечатление или информацию. Поэтому для него характерны отсроченные реакции, стремление стереотипизировать взаимодействие с окружающим.

При взаимодействии с ребенком с РАС необходимо строить первый эмоциональный контакт с ребенком на доступном ему в данный момент уровне – на поддержании простейших, пусть даже не соответствующих возрасту, аффективных проявлений и стереотипных действий посредством игры.

Потребность в общении у таких детей существует. Но проблема состоит в том, что в психическом отношении они достаточно ранимы и тормозимы в контакте. Взгляд, голос, прикосновение, прямое обращение могут оказаться для них слишком сильными впечатлениями, и человек, особенно активный в общении, способен очень быстро вызвать у них чувство дискомфорта.

Чтобы установить эмоциональный контакт с ребенком с РАС успешно, необходимо организовать ситуацию общения так, чтобы для ребенка она была комфортной, подкреплялась приятными впечатлениями, чтобы в ней не требовались формы взаимодействия, недоступные для ребенка. Сначала ребенок с РАС должен получить опыт *комфортного общения*, и только потом, добившись привязанности, можно постепенно развивать более сложные формы взаимодействия.

При возможных приемах установления контакта стоит иметь в виду, прежде всего, ситуацию присутствия нового для него человек (того или иного специалиста). Первые попытки подобного общения должны проходить без спешки, в очень спокойных условиях. Ребенку нужно дать время для того, чтобы привыкнуть к новой обстановке, его могут напугать и громкий голос, и резкие движения, и вообще излишняя активность и суетливость взрослого. При первых контактах с ребенком следует избегать слишком прямого обращения: пристального взгляда, окликанья по имени, активных попыток привлечь внимание, вопросов, настойчивых предложений что-то посмотреть, послушать, с чем-то поиграть. В то же время ситуация знакомства не должна быть и абсолютно нейтральной. Ребенку необходимо дать понять, что педагог находится здесь ради него, что он ему симпатичен и ему интересно то, что он делает.

Кроме того, непродуктивно с самого начала активно навязывать такому ребенку свой ритм, свои предпочтения, свою логику взаимодействия, и, наоборот, педагогу необходимо быть внимательным к тому, чем заинтересовался ребенок, быть отзывчивым к его попыткам вступить в контакт. Если дозировано контролировать комфортность ситуации, ребенок может стать более активным в установлении контакта [21]. Подход к установлению первого контакта строится индивидуально в зависимости от того, к какой группе искаженного развития относится ребенок.

С детьми *I группы* рекомендуется сначала вести себя особенно осторожно, так как они могут оценивать как агрессию не только любое прямое обращение, но и просто направленное движение в их сторону. Для них характерно полевое поведение, когда ребенок ничего не делает целенаправленно, у него нет избирательности и целенаправленности в поведении.

Дети первой группы особенно чувствительны к изменению пространственной дистанции, и специалист также должен стать очень отзывчивыми к ее изменению, научиться тонко реагировать на эти приближения и удаления. Обычно такой ребенок не встречается взглядом с другим человеком, но в игре приближений и удалений может проскользнуть обращенный взгляд.

Речевое обращение, оклик по имени сначала воспринимаются таким ребенком негативно, поэтому в начале знакомства лучше вообще не пользоваться речью. Однако можно в то же время попробовать привлечь его внимание, осторожно озвучивая его действия или поддерживая звуком впечатления, которые мимолетно привлекли внимание ребенка (воспроизводя, например, скрип открываемой им двери, жужжание юлы или плеск воды). Важно, чтобы ребенок начинал обращать внимание и реагировать на звуки, напоминающие его собственную вокализацию. Если педагог начинает воспроизводить их, возникает первое подобие взаимодействия, переключки звуками: взрослый повторяет звуки, которые произносит ребенок, – тот прислушивается к ним и в ответ усиливает собственную вокализацию.

Привлекая внимание, педагог может связывать себя с приятными для ребенка впечатлениями. При этом нельзя увлекаться и оказывать слишком сильные и резкие воздействия. Можно, например, спокойно перебирать клавиши пианино, плавно подбрасывать и ловить воздушный шарик, пускать мыльные пузыри, красить, переливать воду, пересыпать детали мозаики, выкладывать узор из кубиков, запускать юлу или крутить колесики, играть пятнами света и тени, солнечным зайчиком на стене. Постепенно ребенок начинает держаться рядом, отходить и снова возвращаться, поглядывая на то, что делает педагог. И это тоже дает возможность хотя бы на секунду поймать его взгляд и зафиксировать его избирательный интерес к вам.

Заинтересованность ребенка может быть поддержана и более активными играми. Если ребенок любит, когда его кружат и подбрасывают, при этом он не вступает в настоящий контакт, а лишь использует человека для того, чтобы получать приятные впечатления, педагог может попытаться преодолеть механистичность подобного контакта. Для этого ему нужно кружить и подбрасывать ребенка так, чтобы при этом фиксировались приближение и удаление лица, встречи взглядов, улыбки. Вестибулярные и тактильные ощущения перестают в этом случае быть самостоятельным удовольствием и начинают обслуживать, усиливать удовольствие совсем другого рода – связанное с эмоциональным контактом.

Дети *II группы* наиболее напряжены при первых контактах, они боятся чужих людей, незнакомой обстановки, и, поскольку они часто прошли опыт госпитализации, для них актуален страх снова остаться одним в чужом месте. Поэтому знакомство важно организовать так, чтобы общая ситуация была для них если не приятной, то хотя бы понятной и предсказуемой.

Для этих детей характерна не просто отрешенность, а активное сопротивление, когда вмешиваются в их жизнь, а это уже повышение активности. А стереотипность в данном случае – стремление к сохранению постоянства в окружающем. То есть ребенок выделяет для себя окружающее, у него есть избирательность, но она очень грубая.

Такие дети сразу проявляют болезненную чувствительность ко взгляду, голосу, прикосновению. Входя в комнату, они могут закрывать руками глаза и затыкать уши, кричать и отшатываться от случайного прикосновения, от встречи взглядом с чужим. Поэтому первые контакты с ними должны строиться тоже очень осторожно и, по возможности, иметь опосредованные формы. Привлекать внимание нужно сначала не к себе, а к приятному сенсорному эффекту. Это могут быть те же впечатления, которые демонстрируются в работе с ребенком *I группы*: игра бликов света, переливание воды, пересыпание мелких игрушек, игры с песком и т. д. Но вводить их необходимо более осторожно, чем в работе с аутичным ребенком *I группы*. Детей *II группы* гораздо легче напугать неожиданным или новым впечатлением. В ситуации знакомства важно избежать испуга еще и потому, что у таких детей возникший страх надолго закрепляется, и это может помешать дальнейшему развитию взаимодействия.

Пытаясь подобрать привлекательный сенсорный материал, педагогу нужно постоянно держать ребенка в поле зрения, следить, какое впечатление производят на него действия: не усиливают ли они его тревогу или моторную напряженность, не нарастают ли стереотипные действия, не появляются ли элементы самоагрессии. Если в течение одной-двух минут эти явления не проходят и ребенок не успокаивается, значит, то, чем пытается привлечь его внимание педагог, пока для него неприемлемо. В таком случае надо прекратить эти, не подходящие для данного момента, действия и попробовать подобрать другие, более для него привычные.

Варианты возможных приятных для ребенка впечатлений могут быть определены заранее, исходя из анализа его стереотипных пристрастий. Как уже было сказано, такие пристрастия обычны для всех детей *II группы*, и, как правило, родители относятся к ним крайне отрицательно, расценивая их как болезненные проявления или вредные привычки, с которыми, прежде всего, нужно бороться. Действительно, они так захватывают ребенка переживанием сенсорных ощущений, что в большинстве случаев вряд ли могут быть преобразованы в какую-то более сложную и осмысленную игру. Тем не менее, они могут послужить надежной опорой для первых аффективных контактов.

Ребенок и сам может продемонстрировать свои пристрастия. Привычные стереотипные действия, являясь защитой, усиливаются в моменты тревоги, поэтому они не могут не проявиться у такого ребенка в незнакомом месте. Если взрослый, находясь рядом, начинает пытаться подражать тому, что делает ребенок, или хотя бы, войдя в его ритм, начинает восхищаться тем, как ловко, как замечательно он прыгает, как высоко раскачивается на качелях или на лошадке-качалке, как умело он запускает волчок, крутит колесо, барабанит палочкой, как чудесно шуршит его целлофановый пакет, он может заслужить расположение ребенка. Переживание этого разделенного с другим человеком привычного сенсорного удовольствия помогает ребенку решиться вступить с ним в контакт, взглянуть в лицо, улыбнуться [12].

Снятие остроты переживания контакта происходит внутри привычного стереотипного действия аутостимуляции. На фоне общего подъема ребенок может начать дотрагиваться до педагога, смеяться, повторять его слова, заглядывать ему в лицо, может даже внезапно броситься на шею. В этот момент происходит запечатление новой привязанности ребенка, и удачное действие педагога перерастет в дальнейшем в устойчивую форму контакта, а удачный комментарий может зафиксироваться ребенком и стать для него словесным обозначением ситуации общения. В дальнейшем он будет пользоваться этой фразой, чтобы привлечь к себе внимание педагога. Здесь сразу фиксируется и привязанность, и форма контакта, в которой она возникла.

Установление эмоционального контакта с детьми *III группы* затруднено тем, что они захвачены сюжетами собственных аффективных переживаний.

Это ребенок, у которого есть целенаправленность, свои программы поведения. Но он выстраивает их очень жестко, потому что он не может вступать в диалог с другими людьми, ему трудно взаимодействовать. Для него разрушение его программы поведения также болезненно, как для ребенка 2 группы нарушения пространства в окружающем. Аутизм здесь – это занятость своим, своей программой поведения, своими увлечениями, поэтому ребенок тоже не видит и не реагирует на других.

Внешне может казаться, что они активно ищут общения. Часто, не учитывая дистанции, они просто навязывают контакт людям, заговаривая с ними, втягивая их в разговор, в игру, в обсуждение своих рисунков. Однако этот контакт формален, и посторонний при этом часто даже предпочтительнее для ребенка, чем кто-то из близких людей.

Действительное установление контакта с такими детьми возможно, но оно происходит постепенно, и тоже только под прикрытием типичных для них форм аутостимуляции. Взрослый должен сначала согласиться на навязываемую ему роль формального партнера, стать терпеливым слушателем и зрителем. Таким образом, первое, что может сделать педагог, – это закрепить избирательную направленность ребенка на контакт, дать ему опыт комфортного общения.

Проблема в том, что, приняв правила ребенка, специалист не должен в то же время начинать активно подыгрывать ему. Педагог может слишком прочно связать себя со стереотипом аутостимуляции, и тогда в дальнейшем ребенок будет ждать от него только воспроизведения полученного удовольствия. Возможность развития форм эмоционального общения с ним станет для педагога еще более проблематичной.

Специалист должен суметь остаться благожелательным, но в большой мере нейтральным слушателем и зрителем. Участие проявляется в целом: ребенок понимает, что он симпатичен и интересен ему, внимание педагога полностью принадлежит ребенку, и его

странные темы фантазий принимаются педагогом как нечто само собой разумеющееся. В этой комфортной ситуации ребенок и сам становится менее напряженным, он не боится, что его прервут, и не так торопится развернуть свой стереотип аутостимуляции. Здесь у него появляется возможность уделить часть внимания непосредственно педагогу, что очень важно в дальнейшей работе. Таким образом, в рамках стереотипного поведения начинают появляться секунды живого, неформального, контакта.

Установление контакта с детьми *IV группы*. Такой ребенок чрезвычайно зависим от своих близких не только физически, но и эмоционально, он нуждается в их постоянной эмоциональной стимуляции: в побуждении, в похвале, в ободрении. С педагогом он чувствует себя безопасно, и свои отношения с миром старается строить опосредованно, через него, с помощью его указаний и правил. Поэтому первые контакты с таким ребенком необходимо, по возможности, строить опосредованно, через контакт с его близкими. Именно при общем разговоре происходит постепенное привыкание ребенка к новому контакту. Педагог осторожно дозирует свое прямое обращение и передает инициативу глазного контакта ребенку. Такая тактика позволяет постепенно уменьшить тревогу и напряжение ребенка, 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.

Следует помнить, что и эти относительно «легкие» случаи установления контакта требуют терпения, и здесь контакт нельзя торопить. Необходимо постоянно контролировать себя, отслеживая изменения в поведении ребенка: нарастание у него тревоги, аффективного напряжения может привести к его уходу от тактильного и глазного контакта, но еще до этого педагог может заметить увеличение моторной напряженности, суетливости, скованности в движениях, появление элементов моторных стереотипии. В этом случае взрослый должен немедленно снизить собственную активность в контакте и поискать другую, возможно, более приятную ребенку, тему для общего разговора.

Если педагог чувствует, что ребенок немного привык к общению с ним и заинтересован, можно попробовать предложить ему общаться уже напрямую, используя совместную игру или рисование. Конечно, выбирая общие занятия, надо исходить из интересов и возможностей ребенка, предлагая ему те из них, к которым он привык дома и в которых чувствует себя успешным. Не нужно сразу пытаться отделить ребенка от близких ему людей. Если он хочет, мама должна оставаться рядом, ведь ее отсутствие может стать для чего источником тревоги, что сильно затруднит педагогу установление с ним эмоционального контакта.

Таким образом, установление контакта с ребенком *IV группы* дает нам возможность пробудить в нем избирательную заинтересованность в педагоге – и интерес к тому, что он делает. В контакте он начинает адекватно ориентироваться на оценку педагога, и можно определить некоторые общие эмоциональные сюжеты, дающие основу для дальнейшего развития сопереживания.

Для преодоления негативного отношения ребенка к общению со взрослым на начальном этапе обучения требования к нему 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 ребенка переключается на более легкую, знакомую или приятную для него деятельность. Затем

взрослый и ребенок вместе радуются удачному выполнению. Педагогу важно вести себя естественно.

Для уменьшения эмоционального дискомфорта нужно оберегать ребенка от травмирующих впечатлений, таких, как яркий свет, громкие звуки, резкие движения, предметы, напоминающие неприятные ситуации. Необходимо постоянно контролировать эмоциональное состояние, одним из основных показателей которого является степень скованности движений, зажатость, а также сдавленность и громкость голоса, усиление стереотипных движений ребенка.

Для того, чтобы первоначально привлечь внимание ребенка с РАС, и в то же время не напугать его, важно помнить пять правил:

- не говорить громко;
- не делать резких движений;
- не смотреть пристально в глаза ребенку;
- не обращаться прямо к ребенку;
- не быть слишком активным и навязчивым.

Первые попытки общения происходят без спешки, в спокойных условиях. Ребенку дается время для того, чтобы он успел привыкнуть к новой учебной обстановке. Вначале ему может быть не очень приятное прямое обращение: называние по имени, активные попытки привлечь внимание, вопросы, настойчивое предложение что-то посмотреть, послушать, с чем-то поиграть. Однако ситуация первого знакомства не может быть и абсолютно нейтральной: ребенок должен понять, что с ним интересно, что он умеет много делать. Педагог должен быть особенно внимателен к тому, чем заинтересуется ребенок, отзывчивым к любым его попыткам вступить в контакт [10]. Одна из особенностей взаимодействия аутичного ребенка с людьми – непонимание им чувств, испытываемых при общении. Нежелание, а зачастую и неспособность аутичного ребенка выразить то, что он хочет, приводит к тому, что многие из взаимодействующих с ним людей рассматривают его как не имеющего иных потребностей, кроме витальных.

Даже самая легкая его форма, которая заключается в том, что сам аутизм – такая обнаженная, открытая трудность взаимодействия с другими людьми, производит впечатление наибольшей задержка развития, потому что остальные формы закрыты, а этот ребенок начинает говорить аграмматично, неловок в движениях и т.д. Но специалист понимает, что это потому, что он пытается вступить в контакт, действовать произвольно, учиться, но ему это трудно дается.

Попытки объяснить аутичному ребенку ошибки взаимодействия при помощи речи редко достигают долговременного результата и часто приводят к возникновению отрицательных эмоций обеих сторон. Педагогу при работе с ребенком необходимо иметь в виду, что самым первым шагом при работе с аутичными детьми будет установление первичного контакта, создание положительного эмоционального климата и комфортной психологической атмосферы для занятий [11].

2.2. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Формирование учебной мотивации всегда является необходимой составляющей процесса обучения, однако при аутизме эта задача представляется достаточно сложной и требует особого внимания. Аутичный ребенок, погруженный в свои стереотипные интересы, не пытается самостоятельно постичь смысл обучения, понять, для чего нужно учиться. Поэтому школьное обучение может стать для него тяжелой и непонятной обязанностью, не приносящей никакого удовольствия.

При несформированной учебной мотивации у аутичного ребенка отношение к занятиям остается крайне формальным, он демонстрирует частые протестные реакции, нарастает негативизм к обучению. Выработанные навыки трудно перенести в другие условия, а полученную информацию ребенок стремится использовать только для аутостимуляции. Часто можно столкнуться со случаями, когда в результате подготовки к школе учебная мотивация сформирована частично: ребенок хочет учиться, быть учеником, но при этом у него не выработано адекватное, осмысленное отношение к оценке. В школе ему приходится тяжело, так как он настроен только на похвалу, не желает видеть и исправлять свои ошибки и требует высокой оценки. Поэтому необходимо включить в понятие «учебной мотивации» и соответственно формировать у ребенка с аутизмом и познавательную мотивацию, и стремление быть «хорошим учеником», и осмысленное, адекватное отношение к школьной оценке.

Формирование познавательной мотивации – длительный процесс, в который аутичный ребенок вовлекается еще на стадии подготовки к обучению. Ребенок, приходящий на занятия после обучения с такой направленностью, уже не так стереотипен, понимает, что со взрослыми может быть интересно, и готов к усвоению новой информации. Эта работа невозможна без участия родителей, всей семьи аутичного ребенка. Педагог совместно с родителями должен стараться расширить представление ребенка об окружающем мире, стимулировать его любопытство, побуждать к освоению новой информации, новых знаний и умений. Когда ребенок заинтересован процессом освоения знаний больше, чем игрой – задача формирования познавательной мотивации выполнена [7].

Поскольку для аутичного ребенка важным является ощущение постоянства, неизменности условий жизни и привычных занятий, попытки педагога сформировать новую установку «быть учеником» и сломать привычный стереотип часто вызывают у ребенка тревогу и страх. Даже если ребенок заинтересован занятиями больше, чем игрой, его пугает непонятное слово «ученик».

В подобной ситуации ребенку нужно время, чтобы привыкнуть к новой роли ученика и осознать, что это не страшно, а интересно, почетно. Родители ребенка, все его близкие своим отношением, живым, неформальным обсуждением этой темы помогают педагогу формировать у аутичного ребенка желание «быть учеником».

Усилить стремление ребенка быть учеником могут помочь школьные атрибуты, учебные принадлежности – портфель, пенал, альбом, карандаши, которые ребенок приносит на занятия. На каждом занятии педагог помогает подготовить нужные учебные принадлежности, достать из портфеля только то, что может понадобиться на занятии.

Важно, чтобы задания, которые педагог подбирает для ребенка, были ему интересны и давали возможность ощутить свою успешность, самостоятельность. По мере заинтересованности учебным процессом, вырастает желание аутичного ребенка «быть учеником». Со временем он будет стремиться стать не просто учеником, а хорошим учеником [17].

Развитие у ребенка стремления быть учеником зависит и от того, каким образом педагог и родители оценивают его деятельность, и от целенаправленного формирования его адекватного отношения к оценке. Как правило, в начале обучения положительная оценка, похвала педагога и мамы не значимы или почти не значимы для ребенка с РАС. Поэтому необходимо использовать систему **положительных подкреплений**, которые играют роль стимула и положительной оценки деятельности ребенка. На первых занятиях, а также на этапе подготовки к школьному обучению могут использоваться положительные

подкрепления в виде игрушек, и даже еды – печенья, конфет, любимого сока – которые ребенок получает «в награду» за то, что хорошо поработал. Такие виды поощрения вполне допустимы до тех пор, пока аутичный ребенок не проявляет явного желания заниматься, пока не будет сформирована его познавательная мотивация.

В начале обучения педагог использует только положительные подкрепления для повышения продуктивной деятельности ребенка. Но нередко аутичный ребенок может пытаться манипулировать педагогом и родителем, чтобы добиться положительного подкрепления, даже не выполнив задания. Для того, чтобы ребенок понял, что получить желаемое он может только в том случае, если хорошо поработал на уроке, педагогу необходимо использовать и отрицательные подкрепления, запреты.

Далее, по мере развития эмоциональной сферы ребенка с РАС, более значимым для него поощрением становится похвала мамы или педагога. Постепенно система материальных положительных подкреплений в виде еды или игрушек устраняется, т.к. ребенок все больше дорожит похвалой, положительной оценкой педагога. Кроме того, с развитием учебной мотивации уже сам процесс рисования, счета, чтения становится положительным подкреплением. Любимый вид учебной деятельности, например, возможность почитать или порисовать, становится «наградой» для ребенка.

Однако у педагога, занимающегося с ребенком, есть еще одна важная задача – подготовить его *к восприятию школьных отметок*. Для школьников с аутизмом это нередко становится болезненной проблемой. Причинами этой проблемы являются тревожность, повышенная ранимость ребенка с аутизмом, непонимание им смысла школьной отметки, представление о том, что низкая отметка связана только с негативным отношением учителя. Ребенок может испытывать острый дискомфорт, панический страх плохой оценки, что приводит к болезненному отношению, негативизму к школьному обучению. Педагогу важно не только познакомить ребенка с РАС с полным спектром отметок, но и дать представление о каждой из них, подготовить ребенка к осмысленному восприятию отметки.

Учитывая проблемы в эмоционально-аффективной сфере и особое отношение детей с аутизмом к оценке, педагог должен очень осторожно вводить оценочную систему. В зависимости от варианта аутизма, ребенок при выполнении заданий испытывает разные сложности, поэтому оценочная система должна применяться педагогом индивидуально к каждому ученику. Дети с аутизмом исходно имеют разные познавательные способности, по-разному реагируют на оценку, поэтому за одинаково выполненное задание дети должны получать разные оценки. Постепенность и индивидуальность введения оценочной системы связана с тем, что педагог вынужден учитывать особые аффективные проблемы аутичных детей во избежание последующих трудностей обучения.

Если педагог подготовит аутичного ребенка к восприятию оценок, то в школе он не столько будет фиксироваться на самой отметке, сколько обращать внимание на то, за что ее получил. Со временем ребенок будет ориентироваться на оценку педагога как на показатель собственного развития. Такое отношение к оценке и является необходимой частью сформированной учебной мотивации [7].

Таким образом, формирование учебной мотивации включает в себя формирование познавательной мотивации, обучение с использованием системы положительных подкреплений, а также подготовка к восприятию школьных отметок.

2.3. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОРГАНИЗАЦИИ СОБСТВЕННОГО ВНИМАНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ В УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ

Безусловно, для организации внимания и поведения аутичного ребенка педагогу важно установить с ним доверительные отношения. Но хороший контакт с ребенком не гарантирует того, что он сядет за учебный стол. Как уже отмечалось ранее, одной из основных проблем, проявляющихся при обучении такого ребенка, является несформированность его произвольного внимания, невозможность произвольной организации собственного поведения.

Продуктивность таких занятий часто очень низкая, и к школьному возрасту **учебное поведение** такого ребенка остается несформированным или сформированным не полностью. Несмотря на то, что такой ребенок имеет необходимый запас знаний, он не в состоянии долго сидеть за партой, не всегда выполняет инструкции, не сосредоточивает внимание на доске, то есть оказывается несостоятельным в поведении. Необходима особая организация учебной среды: структурирование учебного пространства и времени, максимальная визуализация заданий и всего учебного процесса [7].

Организация пространства учебной комнаты. Аутичный ребенок очень зависим от «поля», от устройства внешней среды. Его перемещение в пространстве, предпочтение определенных мест зависит от того, как устроено это пространство. Поэтому расстановка мебели в комнате, расположение в ней привлекательных или нейтральных предметов, обозначение места как «игрового» или «учебного» во многом задают поведение такого ребенка.

В рамках психолого-педагогической работы, направленной на подготовку ребенка с РАС к школе, организация пространства также имеет немаловажное значение. Условно помещение учебной комнаты может быть поделено на две зоны. Первая зона – это рабочее место ребёнка за столом, где он занимается, сидя рядом с педагогом. Вторая зона – это рабочее место ребёнка у доски, где он также выполняет ряд заданий вместе с педагогом, и в этой же зоне проводится двигательная разминка.

Аутичные дети воспринимают и усваивают визуальную информацию легче и быстрее, чем слуховую, у них хорошая зрительная память. Именно на эти когнитивные особенности должен ориентироваться педагог, максимально используя зрительную поддержку, при любой возможности располагая учебный материал перед глазами ребенка на доске, часто даже дублируя те пособия, которые уже лежат перед ребенком на столе. Из-за несформированности произвольного внимания ребенок с аутизмом в начале обучения сосредоточивается на задании с трудом и на непродолжительное время, а затем начинает отвлекаться, смотреть по сторонам. Но, даже отвлекаясь, ребенок может непроизвольно «считывать» учебную информацию с доски. Поэтому необходимую зрительную поддержку педагог располагает на доске, дублируя часть заданий, выполняемых ребёнком за столом. В целом, пространство учебной комнаты должно быть организовано таким образом, чтобы упорядочить поведение ребенка во время занятия, содействовать произвольной организации его внимания на учебном материале [4].

Формирование привычки работать за столом. Когда ребенок привыкает к учебной комнате, педагог постепенно приучает его работать за столом. Для того, чтобы он легче сосредоточивался и быстрее включался в работу, важно научить ребенка *самостоятельной организации рабочего места*. Перед уроком ребёнок с помощью педагога может разбирать портфель и выкладывать учебные принадлежности на рабочий стол в определенном порядке, а в конце занятия убирать их обратно. Внешний порядок и определенный «ритуал»,

отмечающий начало и конец занятия, становятся хорошими привычками, которые помогают ребенку с аутизмом настроиться и приучают заниматься за столом.

Так, например, при отсутствии попыток жесткого дисциплинирования, ребенок 3 группы РДА может садиться за стол самостоятельно. То есть, по отношению к ребенку 3 группы РДА можно говорить об исключении жесткого «давления», отсутствии настаивания на выполнении инструкции, как о приемах работы, помогающих усадить такого ребенка за рабочий стол.

Наибольшие проблемы возникают у детей 2 группы РДА. Как отмечалось выше, они наиболее сензитивны и испытывают множество страхов. Само пребывание в замкнутом пространстве класса для них дискомфортно. Еще сложнее для такого ребенка сесть за учебный стол. Дети 2 группы РДА не разрешают себе помогать, часто даже запрещают до себя дотрагиваться. Но именно им требуется буквально физическая помощь педагога: подвинуть стул или стол поудобнее и, наконец, положив ребенку руку на плечо, опустить его на стул. Делать это педагог должен был абсолютно уверенно и спокойно, только тогда он может нейтрализовать тревогу ребенка и помочь ему найти наиболее удобную позу за столом. При этом не стоит оказывать на ребенка 2 группы чрезмерное давление, пытаться усадить его за стол, если он активно сопротивляется этому. Своим поведением педагог дает ребенку понять, что ничего от него не требует, а только помогает.

Часто необходимо приложить специальные усилия, чтобы сформировать у такого ребенка «позу ученика». Педагог учит его складывать и держать руки на столе, определённым образом ставить ноги на пол, не разваливаясь при этом на стуле и не ложась на стол, самостоятельно выбирать нужное расстояние до стола.

Если не приучать аутичного ребёнка регулировать своё положение за столом, удерживать «позу ученика» на протяжении занятия, сосредоточить его на задании гораздо сложнее. Поэтому, умение контролировать положение своего тела прямо отражается на способности аутичного ребенка организовать собственное внимание и поведение.

Продолжить усидчивость аутичного ребенка за столом первоначально помогают значимые для него предметы, любимые игрушки и занятия. Педагог, исходя из этого материала, строит занятие таким образом, чтобы задействовать каждый значимый предмет, хотя бы на короткое время.

На первых занятиях работа за столом может быть очень недолгой: ребенок садится за рабочий стол, играет с любимой игрушкой и готовится идти домой. Важно при этом, что придя на занятия в следующий раз, он не будет испытывать страха и дискомфорта, без сопротивления сядет за рабочий стол, зная, что сможет заняться своим любимым делом, а потом «подкрепиться». Продлить время его пребывания за столом педагог старается, поочередно используя все предметы, принесенные на занятие, и, главное, используя игровой сюжетный комментарий.

Несформированность произвольного внимания – одна из основных проблем при аутизме. Аутичный ребенок с хорошими интеллектуальными предпосылками чаще всего не может их реализовать из-за того, что совершенно не в состоянии фиксировать и удерживать внимание на учебном материале. Поэтому на этапе организации учебного поведения усилия педагога должны быть направлены на то, чтобы сформировать у ребенка самые *элементарные навыки сосредоточения*, которые в норме осваиваются обычно в раннем возрасте. В частности, педагог вместе с аутичным ребенком иногда может быть вынужден специально осваивать указательный жест, который оказывается незаменимым при

обучении, так как помогает сфокусировать и удержать внимание ребенка на картинке, предмете, букве, и в дальнейшем необходим для овладения чтением.

Для организации внимания и поведения ребёнка педагог использует инструкции «дай», «покажи», «убери». Выполнение таких инструкций на занятии отрабатывается на учебном материале [7].

Не менее важной является и **временная «разметка» занятия**, постепенное усвоение ребенком определенной последовательности выполнения заданий педагога на одном занятии. Несформированность произвольного внимания и поведения аутичного ребенка выражается и в неумении планировать собственные действия, и в непонимании временной последовательности событий. Возникают трудности установления плана занятия, потому что чаще всего не специалист выстраивает логику занятия, а он идет за ребенком, пристраивается к тому, что может сделать ребенок.

Когда педагогу удастся отработать с ребенком выполнение простых инструкций, становится возможным и выполнение учебных заданий. Проблема заключается в том, что, даже умея выполнять эти задания, ребенок не начинает делать их по собственному побуждению, не усваивает последовательности их выполнения, и поэтому, выполнив простое задание, сразу стремится вернуться к своим стереотипным занятиям. Преодолеть эту проблему можно только с помощью специальной работы, направленной на усвоение ребенком временных последовательностей, на его обучение планированию собственных действий.

Каждое занятие педагога с ребёнком должно начинаться с **совместного составления расписания**. Как уже отмечалось, у детей с аутизмом хорошо развита зрительная память, поэтому для усвоения расписания педагог использует наглядную поддержку (например, пирамидку, количество колец которой соответствует числу заданий, доску с магнитными фишками, карандашницу с карандашами или коробку с геометрическими фигурами и т.п.). В начале занятия педагог вместе с ребенком рассуждает о том, что они будут делать. При этом, перечисляя задания, ребёнок (или педагог его рукой) надевает кольца на пирамидку. Переменка может обозначаться кольцом контрастного цвета. Когда ребёнок выполняет задание, он снимает кольцо и визуально фиксирует оставшееся число колец на пирамидке. С помощью этого простого приема ребёнок получает наглядное представление о том, сколько заданий он уже сделал, и сколько ещё осталось. Педагогу не нужно объяснять ребёнку, что ещё рано собираться домой, или еще не время для игры, потому что он не выполнил все задания, а можно показать оставшееся число колец. Важно, что использование наглядного расписания делает занятие предсказуемым для ребенка, что помогает справиться как с нарастанием тревоги, так и с проявлениями пресыщения и негативизма [7].

Итак, работа по формированию учебного поведения аутичного ребенка является необходимым этапом, предвещающим его обучение школьным навыкам. В начале работы педагогу важно не просто установить с ребенком эмоциональный контакт, а наладить с ним взаимодействие в пределах педагогического кабинета. Если сначала, чтобы удержать ребенка в пределах учебной комнаты, педагог «подстраивается» к его интересам, то затем, когда занятия переносятся за учебный стол, учитель формирует у ребенка навык удерживать внимание на учебном материале и выполнять простые инструкции «покажи», «дай», «убери». Для организации внимания и поведения аутичного ребенка педагог использует специальные методы и приемы, такие как определенная организация пространства учебной комнаты, максимальная визуализация всех инструкций, составление

наглядного расписания занятия. Сформированное у ребенка умение самостоятельно составить наглядное расписание и следовать ему во время занятия помогает избежать негативистических реакций, предотвратить возможные аффективные срывы, а главное, развивает его представления о времени.

Важной частью работы педагога является развитие познавательной мотивации ребенка и формирование у него стремления быть хорошим учеником. При этом осваиваются правила поведения ученика, в том числе и такие, которые задают оптимальную дистанцию в отношениях с учителем. И, наконец, знакомство ребенка со школьной системой оценок, формирование осмысленного к ней отношения позволяет предотвратить появление проблемы неадекватного отношения к оценке и, таким образом, отчасти облегчить ребенку школьную адаптацию.

Для формирования учебного поведения и необходимых навыков в работе с детьми с РАС на этапе подготовки к школьному обучению используются специальные игры и упражнения, которые также будут полезны и на этапах последующей коррекционной работы (Приложение 1).

Психолого-педагогическая помощь при подготовке к школьному обучению ребенка с РАС состоит из нескольких этапов, и направлена на формирование предпосылок учебного поведения. Кроме того, при включении ребенка с РАС в образовательное пространство необходимо учитывать особенности адаптационного периода обучения.

3. ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА С РАС

Когда ребенок с РАС приходит в школу, его окружает большое количество новых людей, и детей, и взрослых. Перед началом занятий в школе для учащихся с РАС следует провести экскурсию по тем помещениям, которые необходимы им на первом этапе обучения: класс, туалет, столовая (если эти дети смогут сразу посещать столовую). Постепенно зону, в которой находятся учащиеся с РАС, нужно расширять. К ней добавятся физкультурный зал, раздевалка, столовая, библиотека, актовый зал. Таким образом, учащиеся будут постепенно осваиваться в пространстве школы, встречаться с другими учащимися, социализироваться.

Для адаптации детей с РАС в школе необходимо определить диагностический период. Первая задача данного периода – это *динамическое наблюдение*. Особое внимание требуется уделить наблюдению за особенностями поведения. Необходимо понимать, какие стимулы (инструкции, задания, ситуации) могут спровоцировать аффективные вспышки, негативные реакции и реакции отказа от деятельности. В то же время важно понять, в каких ситуациях ребенок чувствует себя комфортно, наиболее продуктивно работает и «включен» в происходящее. С этой целью рекомендуется вести учетные записи, поскольку, только фиксируя особенности поведения, можно заметить закономерности их проявления и анализировать события.

Вторым важным аспектом динамического наблюдения является выявление *особенностей понимания речи*. Как уже отмечалось ранее, дети с расстройствами аутистического спектра отличаются специфическим восприятием устной речи. Поскольку программа предполагает усвоение огромное количество устного материала, важно точно понимать, какую часть информации, подаваемой устно, понимает тот или иной ребенок, какие инструкции лучше усваиваются и чаще выполняются, в какой форме должен быть задан вопрос, чтобы он был усвоен.

В процессе динамического наблюдения на диагностическом этапе важно определить *оптимальное время продуктивной работы* для того или иного ребенка. Учителю важно понимать, какую часть урока ребенок «включен» в происходящее, в какой момент необходимо дать отдохнуть, переключить ребенка на другую деятельность или вставить динамическую паузу [9].

В задачи адаптационного периода входят:

- *адаптация к школьному обучению*: адаптация к режиму, нормам поведения, наличию других детей в классе;

- *дальнейшая работа по формированию учебного стереотипа*: работа за партой, подготовка к уроку, ответы на вопросы;

- *формирование стереотипа поведения в классе*: обучение разным формам работы (за партой, у доски, индивидуальные задания, фронтальные вопросы и т.д.);

- *развитие коммуникации*: с учителем, с детьми.

Особенности развития ребенка с аутистическими расстройствами, особенности развития произвольных форм деятельности, в частности, произвольного или разделенного внимания (концентрации внимания на совместной деятельности), произвольного сосредоточения, трудности такого процесса как подражание, создают необходимость разработки *специальных тактик в организации процесса обучения*. Так, обучение детей с РАС *коммуникативным поведенческим образцам* – умениям выражать просьбы/требования, социальную ответную реакцию, умениям называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события в значительной мере способствует преодолению их трудностей в процессе социализации (Приложение 2).

В учебной ситуации ребенок с РАС испытывает множество трудностей: он моторно неловок, не схватывает схему движения по показу, с трудом усваивает последовательность необходимых действий, «не видит» рабочего пространства страницы, не может распределить, скоординировать свои движения в нем. Он старается отвечать как можно более свернуто, эхоталочно, так, чтобы только обозначить ответ, теряет сообразительность даже в тех областях, где самостоятельно действует успешно. Такой ребенок практически не способен преодолевать трудности. Малейший сбой может спровоцировать его отказаться от дальнейших попыток работы. В этом случае в адаптационный период такой ребенок обязательно должен сопровождаться специалистом - **тьютором**. Тьютор на первых этапах становится своеобразным проводником и переводчиком для ребенка, помогая в организации учебного поведения [1].

Показаниями для сопровождения ребенка с РАС тьютором являются:

- наличие у ребенка эмоционально-аффективных нарушений;
- трудности организации и управления собственным поведением и деятельностью в рамках обучения в инклюзивном классе;
- трудности понимания инструкций взрослого, в том числе — фронтальных;
- проявления аффективных вспышек;
- неадекватные по отношению к другим детям и/или взрослым поведенческие проявления, затрудняющие адаптацию ребенка;
- аутоагрессивные (самоповреждающих) проявления поведения;
- трудности организации собственной продуктивной деятельности, как во время урока, так и организации проведения времени во время перемены;

- трудности организации деятельности в быту и самообслуживания (переодевание, туалет, поведение в столовой и т. п.).

Сопровождение ребенка с РАС в классе включает в себя следующие сферы деятельности: выстраивание межличностного взаимодействия тьютора с учащимся с РАС, постоянное взаимодействие со специалистами, работающими с учащимся с РАС, взаимодействие с родителями учащегося с РАС, организацию и контроль межличностного общения ученика с РАС с другими детьми и с учителями, контроль эмоционального состояния ребенка с РАС, направление интеллектуальной деятельности учащегося; адаптацию заданий под индивидуальные особенности развития ребенка с РАС.

Межличностное взаимодействие тьютора с обучающимся с РАС. Центральной целью первого периода в работе с ребенком с РАС, пришедшим в школу в первый раз, является обсуждение правил поведения в школе, на уроках, на переменах, общения с другими детьми. Очень важно, чтобы все обещания и договоренности действительно соблюдались. Нельзя обманывать ребенка, нельзя обещать того, что невозможно выполнить ни в плане поощрения, ни в качестве наказания.

Ребенку с РАС необходима уверенность в том, что система правил работает, что она стабильна. Для них мир крайне не организован, поэтому задачей тьютора становится создание прочной, стабильной системы. Изначально это актуально в рамках сотрудничества между тьютором и ребенком (и является основой доверительного контакта), а затем распространяется на прочие отношения в диаде «взрослый-ребенок». После того как выстроено доверительное взаимодействие, похожее на знакомые для ребенка отношения «учитель-ученик», постепенно характер общения становится менее формальным.

Взаимодействие со специалистами, работающими с обучающимся с РАС. Совместно со специалистами разрабатываются индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальная адаптированная образовательная программа обучающегося с РАС, решаются актуальные педагогические проблемы, подбираются индивидуальные средства обучения, отслеживается эффективность обучения и коррекционно-развивающей работы [14].

Взаимодействие с родителями обучающегося с РАС. Выстраивается такая форма контакта, в рамках которой в глазах родителя тьютор имеет авторитетное мнение относительно успеваемости и поведенческих реакций ребенка. Очень важным является доверительный обмен информацией, в том числе о лекарственных препаратах, которые принимает ребенок, с целью отслеживания динамики когнитивного, эмоционального, волевого состояния (в течение дня, недели, триместра, года). Кроме того, родители обучающегося могут помочь при разработке индивидуальных средств обучения для ребенка с РАС. Тьютору необходимо рассказывать родителям об успехах ребенка, о возникающих проблемах и о том, каким образом удастся преодолеть эти проблемы. Важно при этом рассказывать о неудачах на конкретных примерах, предлагать конкретные способы их преодоления.

Помимо этого, тьютору при взаимодействии с родителями ребенка с РАС необходимо учитывать, что с самого раннего детства ребенка с РАС родителям приходится сталкиваться с отчужденностью и непониманием других людей. В этой ситуации родителям приходится постоянно психологически защищаться, что приводит к ряду особенностей взаимодействия с людьми и принятию информации об их детях (ранимость, отчужденность, узость внимания и др.). Учитывая это, тьютору приходится также часто решать задачу преодоления общего негативного настроения родителей (или других членов семьи ребенка с РАС) [19].

Взаимодействие с учителями. Тьютору необходимо выстроить сотрудничество с учителями, которое было бы максимально удобно для учителя и полезно ребенку. Часто учителя, не сталкивающиеся ранее с учениками с особенными образовательными потребностями, пугаются и не понимают реакций ребенка, боятся ему навредить или спровоцировать его на неадекватные действия. Поэтому важно познакомить каждого учителя с ребенком до начала занятий, рассказать про особенности ребенка, характерные для него реакции, важные детали работы: что может не понять, как лучше воспринимает информацию, почему иногда что-то может не выполнять, что может навредить его здоровью. При этом во время уроков тьютор сам отслеживает и старается, по возможности, предотвратить аффективные реакции и «опасные моменты». С каждым учителем выстраиваются правила сотрудничества, совместно принимается решение о том, в какой форме ученик с РАС будет отвечать на уроках, как будет или не будет писать контрольные и самостоятельные работы, какими индивидуальными средствами может пользоваться и т. д.

Организация и контроль межличностного общения ученика с РАС с другими детьми. Для ребенка с особенностями развития коллектив сверстников, в котором он находится, с определенного времени становится мощным ресурсом для развития. Поэтому перед тьютором стоит сложная задача – помочь ученику плавно включиться в детский коллектив. В теории предполагается, что тьютор вовлекает детей в совместные игры. Однако на практике тьютор в глазах детей остается взрослым, учителем. А навязанную игру ребята скорее воспримут как обязательную. Это мешает выстроить неформальное общение между нормально развивающимися детьми и детьми с РАС; при этом повышается риск еще большего отвержения необычного ребенка. Поэтому единственное возможное решение – это организация игры между тьютором и особым ребенком, в которую другие дети при их желании могут легко, свободно и быстро включиться.

Часто одноклассники ребенка с РАС поначалу задают сложные вопросы, на которые необходимо будет правильно отвечать. Важно преподнести идею, что это такой же ребенок, что у него, как и у всех остальных, что-то получается лучше, а что-то хуже [14].

При организации группового обучения детей с РАС следует обратить внимание на следующие **приемы**:

- **составление наглядного расписания.** Такое расписание совершенно необходимо для тревожных детей, детей со слабой саморегуляцией, детей с речевыми нарушениями, детей, не признающих авторитет взрослого, а также для стереотипных детей при нарушении стереотипа. Расписание представляет собой выстроенные по порядку картинки или слова, символизирующие определенный урок. Часто кроме уроков в расписание приходится вносить, например, обед или передевание перед уроком физкультуры. В начале дня расписание изучается, далее к нему обращаются при необходимости.

- **структурирование пространства класса.** Для детей с нарушениями саморегуляции и слабостью учебной мотивации бывает трудно, например, не играть во время урока. Выделение внутри класса игрового уголка помогает такому ребенку сориентироваться в ситуации и привыкнуть: за партой играть нельзя. Еще удобнее привыкнуть к чередованию уроков и перемен при наличии игровой комнаты, куда дети уходят со звонком с урока.

- **использование игровых приемов.** Детям с РАС с задержкой эмоционального развития, с несформированной учебной мотивацией, с низким уровнем произвольности будет трудно усваивать материал в течение всего урока. Имеет смысл чередовать чисто учебные занятия с игровыми. В зависимости от интересов детей это могут быть элементы

сюжетной игры, игры с правилами, игры-викторины и др. Со временем такая необходимость пропадет, у некоторых детей уже в первом классе, у других, например, к концу начальной школы.

- **опора на собственные интересы ребенка.** Для детей со сниженным уровнем собственной активности, несформированной учебной мотивацией, недостаточным уровнем произвольности психических процессов, неустойчивым вниманием эффективна опора на собственные интересы ребенка. Перечисленные проблемы в большой мере преодолеваются благодаря внутренней мотивации ребенка. Так, если аутичный ребенок не любит ручную деятельность и не хочет лепить из пластилина, можно сделать темой урока лепку букв, или определенной техники, или любимой еды – в зависимости от склонности ребенка. Можно опираться на интересы ребенка, и не меняя тему урока: если ребенок любит писать – можно записывать с ним план занятия и вычеркивать сделанное, если любит цифры – нумеровать пункты задания, считать и записывать, сколько заданий надо сделать и сколько осталось и т.д.

- **включение в уроки предметной деятельности.** При недостаточном развитии у детей образного и словесно-логического мышления, при нарушениях символизации часто возникают непреодолимые трудности при оперировании абстрактными понятиями, схемами, знаками и символами. В этом случае логично будет вернуться на более ранний этап и попробовать сформировать соответствующую операцию с предметами, и лишь потом переходить в символический план. Если затруднения возникли не у всех учеников, часть класса может учиться в предметной деятельности, часть, справившись с предметным уровнем, отрабатывать навык, выполняя те же задания в тетради.

- **предъявление плана действий в наглядной форме.** Ребенок с ограниченным пониманием речи, недостаточным развитием образного мышления или слабостью произвольного внимания часто не может начать работать, только лишь выслушав объяснения учителя. Часто требуется предоставить ребенку план действий, записанный словами по пунктам (если ребенок хорошо читает), либо в виде картинок, схем и т. д. В зависимости от уровня класса такие планы помещаются на доску либо выдаются в виде карточек тем ученикам, которые испытывают затруднения. Для разных детей карточки могут быть разными.

- **использование наглядных опор и другие способы привлечь разные сенсорные модальности.** Многие дети с особенностями развития с трудом воспринимают устную речь в больших объемах. Причиной может быть нарушение понимания речи, недостаточность произвольного внимания, слабость слухоречевой памяти и фонематического слуха, игнорирование слуховой модальности, недостаточная ориентация на взрослого, повышенная чувствительность к сенсорным раздражителям и др. В связи с этим необходимо весь материал предоставлять также в наглядном виде. Кроме того, нельзя забывать, что у многих детей также нарушено формирование зрительно-пространственной сферы, и в дополнение к зрительной опоре потребуются тактильная стимуляция. Так, при изучении образа букв и цифр мало показать их ребенку и рассказать, как они пишутся. Желательно иметь мешок с буквами, которые можно трогать и угадывать на ощупь для создания полимодального образа.

- **индивидуальный подбор заданий.** Из всех возможных приемов этот, безусловно, наименее желателен, а в чем-то и опасен для ученика, и должен применяться с большой осторожностью, несмотря на кажущееся удобство. При обучении в группе ребенок чувствует себя членом коллектива – одним из равных, активным участником общего дела. Он

сравнивает себя с другими учениками и гордится своими успехами. Это чувство является серьезным стимулом для личностного развития ребенка и формирования его учебной мотивации. Если же ученик, сильно отличающийся по образовательным потребностям, выполняет, сидя на уроке, индивидуальные задания, по сути он обучается отдельно от других, и полезный эффект от его пребывания в классе минимален. Таким образом, индивидуальные задания не должны занимать значительную часть урока, и могут быть даны, например, если ребенок раньше других выполнил общее задание и вынужден ждать. В остальных случаях имеет смысл применять *вспомогательные средства и разноуровневые задания*.

- использование вспомогательных средств. Часто ребенок с особенностями, в целом справляющийся с программой, принятой в классе, испытывает затруднения при освоении определенных навыков, при выполнении конкретных типов заданий. Например, понимает разрядное строение числа, но не осваивает устный счет в пределах 10; понимает смысл умножения и деления, но не может выучить таблицу умножения. В этой ситуации имеет смысл разрешить ему использовать вспомогательные средства – линейку и таблицу умножения, и продолжать изучение школьной программы. Практика показывает, что со временем потребность в этих вспомогательных средствах может исчезнуть, но иногда они продолжают быть необходимы на протяжении всего школьного обучения. Вспомогательные средства подбираются индивидуально и могут применяться на любых уроках.

- разноуровневые задания. Такие задания совершенно необходимы, если уровень подготовки учащихся в классе существенно различается. Их преимущество в том, что дети выполняют разные по сути задания, считая, что задание одинаково для всех. Таким образом сохраняются все преимущества группового обучения, но каждый ребенок решает те учебные задачи, которые актуальны для него, несмотря на различные уровни подготовки учеников.

Существуют разные способы сделать задание разноуровневым, здесь мы рассмотрим наиболее распространенные из них: общая деятельность, в которой у каждого ученика своя роль; внешне схожие задания с разными уровнями сложности; сходные задания с разной долей помощи педагога; сходные задания, выполняемые с применением вспомогательных средств или на общих условиях; разные формы ответа на одно задание; сходные задания разного объема; сходные задания на разном материале (в соответствии с интересами ребенка).

Таким образом, в задачи адаптационного периода обучения ребенка с РАС входит адаптация к школьному обучению: адаптация к режиму, нормам поведения, наличию других детей в классе; дальнейшая работа по формированию учебного стереотипа: работа за партой, подготовка к уроку, ответы на вопросы; формирование стереотипа поведения в классе: обучение разным формам классной работы с использованием различных приемов: составление наглядного расписания, структурирование пространства класса, использование игровых приемов, индивидуальный подбор заданий [8].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Расстройства аутистического спектра – это целый спектр нарушений развития, которые захватывают все стороны психики – сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Психическое развитие при этом не просто нарушается или задерживается, оно искажается. Практически для всех детей с РАС характерна неравномерность созревания и развития психических сфер. Искажен сам стиль организации отношений с миром, его познания.

Дети с РАС имеют специфические особенности эмоционально-аффективной сферы и учебного поведения, такие как трудности установления взаимодействий и отношений как с детьми, так и со взрослыми; трудности анализа эмоционального контекста ситуации; выраженная эмоциональная и волевая незрелость; трудности восприятия фронтальных инструкций и заданий; трудности при необходимости работать самостоятельно; сниженный темп, работоспособность и продуктивность деятельности.

Для того чтобы ребенок с РАС смог обучаться в школе со сверстниками, необходимо формировать у него предпосылки учебного поведения. Оно включает в себя установление контакта с ребенком и формирование адекватного отношения к учителю; формирование учебной мотивации; развитие навыков организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации.

Для успешной адаптации детей с РАС в школе, в зависимости от индивидуальных особенностей и возможностей ребенка, необходимо определить диагностический период. В задачи адаптационного периода обучения ребенка с РАС входит адаптация к школьному обучению, дальнейшая работа по формированию учебного стереотипа, формирование стереотипа поведения в классе.

Также при подготовке ребенка с РАС к школьному обучению и организации обучения детей с РАС в школе следует обращать внимание на специальные приемы: составление наглядного расписания, структурирование пространства, использование игровых приемов, опора на собственные интересы ребенка, использование наглядных опор и других способов привлекать разные сенсорные модальности, индивидуальный подбор заданий, использование разноуровневых заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, В. В., Обеспечение доступности образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы [Текст] / В. В. Алексеева, А. А. Волков, Л. В. Шаргородская // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции. – М. : МГППУ, 2013. – С. 31-39.

2. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: Методическое пособие для воспитателей, педагогов, психологов и дефектологов дошкольных и школьных общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений // О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг и др. – М. : Полиграф Сервис, 2013. – 231 с.

3. Барбера, М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами [Текст]. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – 304 с.

4. Бондарь, Т. А., Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе [Текст] / Т. А. Бондарь, И. Ю. Захарова. – М. : Теревинф, 2012. – 281 с.

5. Быстрова, Т. Ю., Токарская, Л. В. Проектирование образовательной среды для детей с расстройствами аутистического спектра: к постановке вопроса // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. – 2016. – № 4. – С. 49-52.
6. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Материалы I Всероссийской науч.-практич. конф., 14–16 декабря 2016 г. в г. Москва / под общ. ред. А. В. Хаустова. – М. : [ФГБОУ ВО МГППУ], 2016. – 449 с.
7. Лаврентьева, Н. Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей – дошкольников // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 52-63.
8. Лореман, Т., Инклюзивное образование. Практическое пособие по поддержке разнообразия в общеобразовательном классе [Текст] / пер. с англ. Н. В. Борисовой – М. : РООИ «Перспектива», 2008. – 113 с.
9. Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе [Текст]: методическое пособие. – М. : РБОО «Центр лечебной педагогики», 2015. – 88 с.
10. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2012. – 227 с.
11. Никольская, О. С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение [Текст]: – М. : МГППУ, 2008. – 464 с.
12. Никольская, О. С. Психологическая классификация детского аутизма [Текст] / О.С. Никольская //Альманах. Детский аутизм: пути понимания и помощи. – 2014. – № 18. – С. 6-10.
13. Никольская, О. С., Ребенок с аутизмом в обычной школе [Текст] / О. С. Никольская, Т. Г. Фомина, С. С. Цыпотан. – М. : Чистые пруды, 2006. – 32 с.
14. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С. В. Алехина ; под общ. ред. Н. Я. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 80 с.
15. Расстройства аутистического спектра у детей: научно-практическое руководство. [Текст] / под. ред. Н. В. Симашковой. – М. : Авторская академия, 2013. – 264 с.
16. Рудик, О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: [кн. для педагогов: метод. пособие] / О. С. Рудик. – М. : ВЛАДОС, 2015. – 189 с.
17. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: методический сборник / отв. ред. С. В. Алехина ; под. ред. Е. В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2012. – 56 с.
18. Солдатенкова, Е. Н. Преодоление коммуникативного барьера как одно из условий включения детей с РАС в образование // Российский научный журнал. – 2015. – № 6. – С. 219-230.
19. Ткачева, В. В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [Текст] / В. В. Ткачева. – М. : Психология, 2008. – 302 с.
20. Хаустов, А. В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями. // Детский аутизм: исследования и практика. – М. : РОО «Образование и здоровье», 2008. – С. 208-235.
21. Янушко, Е. А. Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта // Аутизм и нарушения развития: научно-практический журнал. – 2004. – № 3. – С. 84-91.

Игры и упражнения с детьми с РАС, используемые на этапе подготовки к школьному обучению и на разных этапах коррекционной работы

Развитие мелкой моторики мышц пальцев, кисти

1. Перед ребёнком на столе кладётся несколько шариков. На некотором расстоянии от них ставится коробочка. Учитель-дефектолог показывает и объясняет, как надо катить шарик, чтобы он ударился о коробочку. Сначала взрослый помогает ребёнку в выполнении этого задания, затем постепенно ограничивает помощь и добивается того, чтобы ребёнок выполнял задание самостоятельно.
2. Работа с кольцами. На столе стоит деревянный стержень и несколько одинаковых по размеру колец. Ребёнку предлагается поочерёдно надеть эти кольца на стержень. Предварительно взрослый объясняет и показывает, как надо выполнять эти действия.
3. Работа с кубиками. Перед ребёнком выставлены несколько кубиков одинакового размера. После объяснения и показа учителя нужно самостоятельно поставить кубики один на другой, чтобы получилась башенка, затем поезд, стульчик, домик.
4. Работа с деревянными игрушками. На столе разложены складные деревянные матрёшки, пирамидки, коробки. Учитель вместе с ребёнком внимательно рассматривает эти предметы. Затем показывают ребёнку, как открывается игрушка, как можно её разобрать, собрать и закрыть. После объяснения и показа учитель предлагает ребёнку выполнить действие самостоятельно: собрать пирамиду из 5 колец; собрать 4–5 кубиков в один большой кубик; собрать одну матрёшку из 4–5.
5. На столе пустая бутылка, с обеих сторон от неё кладут несколько шариков. Учитель берёт один шарик, который находится с правой стороны от ребёнка и бросает его в бутылку, а потом предлагает ребёнку сделать так же.
При этом необходимо определить, насколько хорошо владеет ребёнок той или иной рукой, как он схватывает шарик (одинаково правой, левой или нет), все ли шарики вкладывает, много ли рассыпает, имеется ли выраженная неловкость движений.
6. «Дорожка» – выкладывание в ряд несколько кирпичиков.
«Заборчик» – выкладывание на ребро нескольких кирпичиков.
«Скамеечка» – строится из двух кубиков и поперечной планки сверху.
«Столик» – делается так же, как скамейка: поперечная планка выкладывается на один кубик.
«Ворота» – кирпичики ставятся перпендикулярно к планке.
Используя строительный материал, можно предложить построить также стульчик, кровать, диван.
7. Берётся карточка, в которой в определённой последовательности сделаны отверстия. Задания: протянуть шерстяную нитку последовательно через все отверстия; протянуть шерстяную нитку, пропуская одну дырочку; выполнить обычную шнуровку, как в ботинке. Выполнению этих заданий предшествует показ и объяснение учителя. В дальнейшем ребёнку предлагается выполнить различные узоры, соблюдая принцип постоянного усложнения задания.
8. Легко нажимать тремя пальцами на грушу пульверизатора, направлять получаемую струю воздуха на ватку так, чтобы она плавно двигалась по столу.
9. Плавно вращать карандаш большим и указательным пальцами.
10. Между указательным и средним пальцами натянуть тонкую круглую резинку. Перебирать эту резинку (как струны гитары) указательным и средним пальцами другой руки.
11. На столе перед ребёнком звонок. Взрослый показывает ребёнку, что кнопку звонка можно нажать любым пальцем. Учитель просит нажать на кнопку поочерёдно всеми пальцами руки.

12. Работа с мозаикой: вставить пластинку в любое отверстие мозаики; выложить несколько столбиков из пластинок одного цвета. Дается образец, который не убирается; составить свой рисунок.

Регуляция мышечного тонуса

1. Дети сидят в кругу на полу по-турецки. На громкую музыку ударяют ладонями рук об пол, на тихую музыку делают лёгкие хлопки перед собой.
2. Стоя в кругу с бубнами в левой руке, дети на громкую музыку ударяют в бубен правой рукой. На тихую музыку берут бубен в правую руку и легко им встряхивают.
3. На громкую музыку дети идут по кругу, на тихую – кружатся на одном месте на носках, на громкую музыку идут по кругу, размахивая флажками, на тихую – останавливаются и опускаются на одно колено, и т. д.

Снятие мышечного тонуса

Упражнения по снятию тонуса состоят в выполнении детьми расслабляющих движений.

1. Помахать руками, как птичка крылышками.
2. Помахать руками, как бабочка крылышками.
3. Помахать руками над головой, как при прощании.
4. Помахать расслабленными кистями рук у пола, имитируя ветер.
5. Уронить расслабленные руки из положения рук в стороны.
6. Встряхнуть расслабленными кистями рук, как при стряхивании капелек воды.
7. Наклонить голову вперед, назад, направо, налево.
8. Медленно вращать руки над головой.
9. Медленно покачивать расслабленными руками.
10. Медленно, плавно раскачивать руки справа налево, имитируя кошение травы.

Развитие мимики лица, артикуляционного аппарата, дыхания

1. Поднять брови как можно выше и опустить их как можно ниже. Эти движения повторить пять раз, постепенно увеличивая их скорость.
2. Как можно шире открыть рот, держать открытым 5–7 секунд и медленно закрыть. Повторить пять раз.
3. Вращательные жевательные движения закрытыми губами, сначала 5 секунд по часовой стрелке, затем 5 секунд против часовой стрелки.
4. Как можно шире открыть глаза, поднять их к потолку и опустить к полу пять раз, не двигая головой.
5. Держать голову прямо и двигать глазами вправо и влево, задерживая их в этих положениях по 3–4 секунды. Повторить пять раз.
6. Повернуть голову вправо, фиксируя глаза на каком-то предмете в комнате. Затем, не меняя положения головы, смотреть в зеркало на отражение своих глаз и, продолжая следить за своими глазами, поворачивать голову обратно. Прodelывать то же самое, поворачивая голову влево.

Развитие внимания, памяти и мыслительной деятельности

Упражнение 1. На столе знакомые игрушки. Дети проговаривают названия этих игрушек, воспитатель уточняет. Затем ребенку предлагают закрыть глаза или повернуться спиной к столу. В это время воспитатель убирает одну игрушку (потом можно убирать по две, три игрушки). Открыв глаза, ребенок должен посмотреть и ответить, какую игрушку убрали со стола. Правильный ответ обязательно поощряется: ребенок получает фишку, картинку.

Упражнение 2. На столе 2–4 знакомые ребенку игрушки. Дети называют их, внимательно рассматривают, запоминают. Одному из детей предлагают стать спиной к столу, добавляют еще одну игрушку. Ребенок поворачивается лицом к столу и называет, какая игрушка появилась.

Упражнение 3. На столе 2–4 знакомые ребенку игрушки. Ребенку дается время внимательно их рассмотреть. Потом игрушки убираются, а ребенок должен по памяти воспроизвести, какие игрушки стояли на столе.

Такое же упражнение можно провести и с картинками. Только следует учесть, что детям с низким уровнем речевого развития гораздо легче работать с игрушками, так как они им больше нравятся и создают эмоциональный настрой.

Упражнение 4. Воспитатель называет ряд слов, а ребенок раскладывает на наборном полотне картинки, соответствующие этим словам.

Развитие речевого дыхания

1. «Цветочный магазин». Цель: тренировать глубокий медленный вдох через нос.
2. «Свеча». Цель: тренировать ровный медленный выдох на пламя свечи.
3. «Упрямая свеча». Цель: тренировать интенсивный сильный выдох.
4. «Погашу свечу». Цель: тренировать интенсивный продолжительный выдох с произнесением: «*фу! фу! фу!*».
5. «Насос». Цель: тренировать продолжительный сильный выдох при длительном произнесении звукосочетания «*тшшшшш*»...
6. «Назойливый комар». Цель: тренировать продолжительный выдох с длительным произнесением: «*зззз*» ...
7. «Проколотый мяч». Цель: тренировать продолжительный выдох с длительным произнесением: «*с-с-с-с*» [16].

Приложение 2

Упражнения, направленные на формирование навыков речевой коммуникации у детей с РАС

Формирование умений выражать просьбы/требования ***Просьба о повторении действия***

Цель: формирование умения попросить повторения действия, добавки.

Стимульный материал: юла.

Ход занятия: поиграйте с ребенком в юлу. Каждый раз, перед тем как завести юлу, произнесите «еще», либо «заведи еще». Когда ребенок привык к ходу игры, положите свою руку на ручку юлы, но не заводите ее. Смотрите на ребенка и ждите, когда он попросит повторить действие. Если ребенок затрудняется самостоятельно выразить просьбу о повторении игрового действия, дайте ему подсказку. Когда ребенок произнес «еще», сразу же выполните его просьбу, поощряя высказывание. Повторите данную игру несколько раз, уменьшая количество подсказок. Для автоматизации данного навыка используйте большое количество аналогичных ситуаций.

Умение попросить предмет в ситуации выбора

Цель: формирование умения попросить предмет в ситуации выбора.

Стимульный материал: веревка, кубик.

Ход занятия: положите на стол перед ребенком два предмета: первый – с которым ребенок любит играть (например, веревка), второй – с которым ребенок не любит играть (например, кубик). Задайте ребенку вопрос: «Что ты хочешь, веревочку или кубик?». Затем сделайте паузу, чтобы ребенок мог сделать выбор. Зная предпочтения ребенка, в случае затруднения, окажите ему помощь в виде вербальной («веревочку» или «я хочу веревочку») или невербальной подсказки (направляя руку ребенка в сторону предпочитаемого предмета). Постепенно уменьшайте количество подсказок.

Просьба поесть/попить

Цель: формирование умения попросить поесть/попить.

Стимульный материал: чипсы, сок.

Ход занятия: уберите любимые ребенком чипсы или сок на полку так, чтобы они находились в поле зрения ребенка, но в то же время оставались вне зоны досягаемости. После этого, посмотрите на ребенка и подождите его реакцию. Если ребенок не может самостоятельно попросить чипсы, дайте ему вербальную подсказку: «чипсы», «дай чипсы», «дай сок». Если ребенок мутичен, помогите ему указать на пакет с чипсами, либо на

фотографию с изображением чипсов. Выполняйте подобные упражнения в течение длительного времени, до тех пор, когда ребенок сможет самостоятельно использовать данный навык в повседневных ситуациях.

При работе *в группе*, передайте пакет с чипсами одному из детей. Таким образом, у другого ребенка, возможно, появится желание выразить просьбу, обращенную к своему сверстнику. В этом случае вы можете выполнить роль ассистента, подсказывая ребенку в случае затруднения, как следует действовать в сложившейся ситуации.

Требование предмета/игрушки

Цель: формирование умения попросить предмет/игрушку.

Стимульный материал: шарик (любой интересующий ребенка предмет).

Ход занятия: надуйте шарик и держите его в руках, не передавая ребенку. Смотрите на него и ждите, когда он выразит просьбу. Если ребенок затрудняется, дайте ему подсказку: «дай шарик», «кидай шарик». Когда ребенок выразил просьбу, сразу же отдайте шарик, поощряя его коммуникативное высказывание. Повторяйте аналогичное упражнение большое количество раз с различными предметами, уменьшая количество подсказок.

Требование любимой деятельности

Цель: формирование умения попросить/потребовать любимую деятельность.

Стимульный материал: журнал, фотография журнала.

Ход занятия: каждый раз, перед тем как дать ребенку любимый журнал, положите его на стол, комментируя действия «хочу посмотреть журнал», либо покажите на фотографию с его изображением. После этого посмотрите вместе с ребенком журнал. Когда подобная последовательность событий станет для ребенка привычной, положите перед ним журнал и подождите, когда он произнесет «хочу посмотреть журнал»; либо подведите его к столу, на котором находится карточка с изображением данного журнала, и подождите, когда ребенок покажет на нее, либо прочтет его название. Если у него возникли трудности, окажите помощь. Повторяйте этого упражнения на протяжении длительного промежутка времени, пока ребенок не начнет выражать требование самостоятельно.

Просьба о помощи

Цель: формирование умения попросить о помощи.

Стимульный материал: банка с конфетами.

Ход занятия: дайте ребенку плотно закрытую банку с его любимыми конфетами. Когда ребенок сделал несколько неудачных попыток самостоятельно открыть банку, протяните руки ладонями вверх так, чтобы ребенок передал вам коробку, и дайте ему подсказку: «помоги», «помоги открыть». Когда ребенок выразит просьбу, сразу же откройте ее и отдайте обратно. Повторяйте аналогичные упражнения много раз, уменьшая подсказки.

Формирование социальной ответной реакции

Отклик на свое имя

Цель: формирование умения реагировать на свое имя.

Стимульный материал: пакет с сухариками.

Ход занятий: выберите момент, когда ребенок не обращает на Вас внимания и возьмите пакет с его любимыми сухариками, подойдите к ребенку на достаточно близкое расстояние и спокойным голосом произнесите его имя. Если ребенок не реагирует, повторите его имя и одновременно дотроньтесь рукой до его плеча. Когда ребенок повернулся, отдайте ему пакет. Подобное упражнение выполняйте ежедневно на протяжении длительного промежутка времени. Когда ребенок начнет откликаться в ответ на свое имя, постепенно сокращая использование подкреплений.

Отказ от предложенного предмета/деятельности

Цель: формирование умения выразить отказ.

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

Ход занятия: предложите ребенку 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 ребенок 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 ребенок выразит отказ, сразу же уберите кубики, вознаграждая коммуникативное высказывание. Повторяйте аналогичные упражнения много раз, пока ребенок не сможет самостоятельно выражать отказ адекватным способом.

Ответ на приветствия других людей

Цель: формирование умения выразить приветствие.

Стимульный материал: отсутствует.

Ход занятий: каждый раз перед началом занятия приветливо здоровайтесь с ребенком, называя его по имени (например, «Здравствуй, Егор», «Привет, Егор»), и протягивайте ему руку для рукопожатия или поднимайте ее вверх так, чтобы ладонь была обращена в сторону ребенка (для хлопка). Если он не реагирует, либо повторяет за Вами, подскажите ему: «Здравствуйте, (имя педагога)». Здоровайтесь с ребенком при каждой встрече, сокращая подсказку.

При проведении занятий в подгруппе помогите детям взяться за руки и образовать круг. Веселым 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». Повторяйте это упражнение каждое занятие.

Выражение согласия

Цель: формирование умения выразить согласие.

Стимульный материал: качели (любимая игра ребенка).

Ход занятий: вместе с ребенком подойдите к качелям и пронаблюдайте за его реакцией. Если Вы видите, что он хочет покачаться на качелях, тогда спросите, называя его по имени: «... , ты хочешь покачаться на качелях?». Если ребенок затрудняется ответить на Ваш вопрос, тогда дайте ему подсказку: кивните головой и скажите «Да», «Да, хочу», «Да, я хочу покачаться» и т.д. Когда ребенок повторит Ваше высказывание и жест, помогите ему залезть на качели и покачайте его. Повторяйте аналогичные упражнения много раз, сокращая подсказки, до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно выразить согласие.

Ответы на личные вопросы

Цель: формирование умения отвечать на личные вопросы.

Стимульный материал: зеркало.

Ход занятий: подведите ребенка к зеркалу так, чтобы он видел себя. Встаньте за ним, возьмите его руку и направьте ее в сторону груди ребенка так, чтобы получился легкий хлопок, и скажите «Меня зовут ... (имя ребенка)», Повторите это упражнение много раз так, чтобы ребенок смог это сделать самостоятельно, без Вашей помощи. Затем встаньте напротив ребенка и задайте ему вопрос «Как тебя зовут?». Дайте ребенку время подумать. Если он не отвечает, дайте подсказку: «Меня зовут, ...» и направьте руку ребенка в сторону его груди, побуждая назвать свое имя. Когда ребенок назвал свое имя, похвалите его. Попросите у знакомых ребенку людей задать этот же вопрос. Повторяйте это упражнение до тех пор, когда он научится самостоятельно отвечать на вопрос другим людям.

Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события

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 занятий: в процессе совместной игры с ребенком, 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 ребенок имитировал Ваши действия и высказывания. Периодически провоцируйте аналогичные ситуации, (например, уроните какой-либо предмет) до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно давать комментарий в ответ на неожиданное событие.

Умение называть различные предметы

Цель: формирование умения называть различные предметы.

Стимульный материал: интересные для ребенка предметы.

Ход работы: внимательно наблюдайте за ребенком в повседневной жизни. Называйте предметы, которые вызывают его интерес так, чтобы ребенок запомнил их названия. Старайтесь сделать так, чтобы он повторял за Вами. Когда ребенок привыкнет к такому способу взаимодействия, привлечите его внимание к какому-либо интересному предмету и спросите «Что это?». Если ребенок затрудняется, дайте подсказку. Когда он ответит, похвалите его и дайте этот предмет (если это возможно). Повторяйте эту процедуру, постепенно увеличивая количество называемых предметов.

При работе в группе – положите в мешочек различные интересные предметы (интересы детей нужно узнать заранее). Посадите детей за стол. Вытаскивайте по одному предмету и спрашивайте «Что это?». После того, как дети дали по одному правильному ответу, позвольте им поиграть с соответствующими предметами, затем убирайте их и вытаскивайте другие предметы.

Умение называть различных персонажей из книг, мультфильмов

Цель: формирование умения называть различных персонажей.

Стимульный материал: телевизор, DVD-плеер, DVD-диски с любимыми мультфильмами, детские книги.

Ход занятий: включите ребенку его любимый мультфильм «Дядя Федор, пес и кот», записанный на DVD-диск. Каждый раз, когда на экране появится очередной персонаж, нажмите на кнопку «пауза» и назовите его (напр., «дядя Федор», «кот Матроскин» и т.д.). Когда ребенок понял принцип Ваших действий, в очередной раз нажмите на «паузу» и посмотрите на ребенка, ожидая ответа, либо задавая вопрос «Кто это?» Если он самостоятельно не отвечает на вопрос, тогда дайте подсказку. Как только ребенок ответил, продолжите просмотр мультфильма. Продолжайте проводить игру до тех пор, пока ребенок не сможет сам называть персонажей, изображенных на экране. Для формирования данного навыка используйте следующие приемы: 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 ребенка – футболка, носки, игрушечная машина и т.д.

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

Умение называть знакомых людей по имени

Цель: формирование умения называть знакомых людей по имени.

Стимульный материал: фотографии с изображением знакомых людей.

Ход занятий: разложите перед ребенком фотографии знакомых людей. Указывая на одну из них, задайте вопрос «Кто это?». Если ребенок 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 занятий: 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 ребенка): «я рисую». Когда ребенок 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 ребенку время продолжить высказывание.

Когда ребенок научился комментировать собственные действия самостоятельно, усложните процедуру. В очередной раз приостановите ход работы и спросите, обращаясь к ребенку по имени: «... что ты делаешь?». Если ребенок затрудняется ответить на вопрос, дайте ему подсказку: «я играю в конструктор». Повторяйте аналогичные упражнения много раз, пока ребенок 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.

Описание местонахождения предметов, людей

Цель: формирование умения описывать местонахождение предметов, людей.

Стимульный материал: фотографии помещений квартиры с надписями: кухня, ванная, коридор, комната; картинки с изображением различных предметов; фотографии членов семьи, находящихся в различных помещениях квартиры.

Ход занятий: разложите на столе перед ребенком (по горизонтали) фотографии кухни, коридора, ванной и комнаты так, чтобы ниже можно было положить другие картинки. Дайте возможность ребенку рассмотреть все изображения. Покажите и назовите все перечисленные помещения. Указывая на каждую фотографию, спрашивайте у ребенка «Что это?». Когда ребенок самостоятельно назовет все помещения, начните работу с изображениями различных бытовых предметов. Вытаскивайте по одной картинке с изображением предметов домашнего обихода и подкладывайте их под фотографию с соответствующим помещением. Комментируйте свои действия, например, «вилка – на кухне», «мыло – в ванной», «телевизор – в комнате», «вешалка – в коридоре» и т.д. Когда ребенок понял принцип выполнения упражнения, дайте ему очередную картинку и ждите, когда он положит ее и назовет местонахождение предмета. Если он затрудняется, дайте подсказку. Многократно повторяйте аналогичные упражнения. Затем усложняйте задание, задавая ребенку вопрос о местонахождении предметов «Где...?». Например, вытащите картинку с изображением кровати и спросите: «Где кровать?». Хвалите ребенка после каждого ответа.

Для описания местонахождения людей, используйте фотографии членов семьи, находящихся в различных помещениях квартиры.

Описание свойств предметов

Цель: формирование умения описывать свойства предметов.

Стимульный материал: панно с нарисованными разноцветными шарами и цветные картонные круги (соответствующего размера и формы).

Ход занятий: положите на стол перед ребенком панно с нарисованными разноцветными шарами. У верхней стороны панно разложите в ряд цветные картонные круги. Возьмите первый круг, назовите его цвет и положите на нарисованный шар соответствующего цвета. Когда ребенок начнет понимать последовательность действий, дайте ребенку один круг и подождите, когда он назовет его цвет. Если ребенок не называет цвет, тогда дайте подсказку. Повторяйте игру до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно называть все цвета.

Описание прошедших событий

Цель: формирование умения описывать прошедшие события.

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

Ход занятий: каждый раз вместе с ребенком составляйте расписание занятия: раскладывайте картинки и фотографии с изображением различных видов деятельности в определенной последовательности. После завершения каждого вида деятельности (задания), ставьте отметку (галочку, крестик) напротив соответствующего пункта расписания и комментируйте от имени ребенка:

«Я поиграл в мозаику»; «Я посмотрел книгу»; «Я порисовал» и т.п.;

Следите за тем, чтобы ребенок повторял каждое ваше высказывание. Когда ребенок привыкнет к подобному ходу событий, усложните упражнение. После завершения очередного вида деятельности задайте ребенку вопрос, обращаясь к нему по имени: «... что ты сейчас (с)делал?». Если ребенок затрудняется ответить, покажите ему на соответствующую фотографию и подскажите: например, «Я поиграл в ...». Дайте ребенку возможность завершить высказывание «... в мозаику». Когда он ответил, похвалите его и приступите к выполнению следующего задания.

В конце каждого занятия еще раз обращайтесь внимание ребенка на расписание и спрашивайте: «что ты сегодня делал?». Если он затрудняется ответить, тогда подскажите ему, поочередно показывая на каждую фотографию.

Повторяйте аналогичное упражнение большое количество раз, сокращая подсказки, до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно отвечать на вопрос «что ты (с)делал?».

Описание будущих событий

Цель: формирование умения описывать будущие события.

Стимульный материал: магнитная доска, магниты, фотографии с изображением различных видов деятельности.

Ход занятия: каждое утро составляйте вместе с ребенком расписание распорядка дня на магнитной доске с помощью фотографий, символизирующих различные виды деятельности. Комментируйте каждый пункт расписания. (Например, «Я буду завтракать, я буду мыть руки, я пойду гулять» и т.д.). После того, как расписание будет составлено, задайте ребенку вопрос, называя его по имени: «... что ты будешь делать?». Если ребенок затрудняется, покажите на первый пункт расписания со словами «Я буду ... (например, завтракать)». Затем, покажите на второй пункт расписания и спросите: «Что еще ты будешь делать?» и т.д. Поощряйте каждую попытку ребенка дать ответ на вопрос. Многократно повторяйте эту процедуру до тех пор, когда ребенок научится без наводящих вопросов описывать события предстоящего дня [20].

Составители:

Валерия Сергеевна Городицкая
Ирина Александровна Журавлева

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

Методические рекомендации для специалистов
психолого-педагогического сопровождения

Оригинал-макет изготовлен
центром сопровождения проектной и инновационной деятельности

Формат 60*84/16. Гарнитура Times New Roman.
Заказ № 635. Усл.п.л.2.3 Электронный ресурс.

АУ «Институт развития образования»

628011, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,
г. Ханты-Мансийск, ул. Мира, 13.